

REVISTA ANDINA DE INVESTIGACIONES EN CIENCIAS PEDAGÓGICAS



UNIVERSIDAD ANDINA SIMÓN BOLÍVAR
Sede Central

ÓRGANO INTERNACIONAL ACADÉMICO DE LA COMUNIDAD ANDINA

Año 2

Nº 3

2025





REVISTA ANDINA DE INVESTIGACIONES EN CIENCIAS PEDAGÓGICAS

UNIVERSIDAD ANDINA SIMÓN BOLÍVAR (Sede Central)

Revista Andina de investigaciones en Ciencias Pedagógicas:
Año: 2 – N° 3 - 2025

Presidencia del Comité Editorial: Dr. José Luis Gutiérrez Sardán

Comité evaluador: (Orden alfabético de apellido)

Dr. Augusto Ballivián Céspedes - *Universidad Andina Simón Bolívar (Sede Central)*
Dra. Ana Sabina Barrios Estrada - *Universidad de Nariño*
Dr. Carlos Bravo Reyes - *Universidad Autónoma Gabriel René Moreno*
Dr. José Antonio Bringas L. - *Instituto Superior Pedagógico Enrique José Varona*
Dra. Mary Flores Barrón - *Universidad Mayor Real y Pontificia de San Francisco Xavier de Chuquisaca*
Dra. Nataly Alicia Gantier Limiñani - *Universidad Mayor Real y Pontificia de San Francisco Xavier de Chuquisaca*
Dra. Virginia Gonfiantini - *Universidad Nacional de Rosario*
Dr. Grover Alfredo Linares Padilla - *Universidad Andina Simón Bolívar (Sede Central)*
Dra. Liliana Morenza Padilla - *Universidad Autónoma Gabriel René Moreno*
Dra. Ivonne Fabiana Ramírez Martínez - *Universidad Mayor Real y Pontificia de San Francisco Xavier de Chuquisaca*
Dr. Leonardo Rodríguez Zoya - *Universidad de Buenos Aires*
Dra. Ana María Verde Retana - *Universidad de Ciencias Pedagógicas*
Dr. Juan Richard Villacorta Guzmán - *Escuela Militar de Ingeniería*
Dr. Mario Yapu Condo - *Universidad Mayor Real y Pontificia de San Francisco Xavier de Chuquisaca*

Coordinación General/Editor: M.Sc. Antonio Enrique Durán Pacheco
Soporte plataforma OJS: Ing. Joaquín Saavedra

Diagramación: Jorge Delfín Cuenca Churqui

Redacción y estilo: Lic. Iván Bustillos Zamorano - Lic. María Virginia Ortiz Echazú - Dr. Alex Salinas Arandia.

DL: 3-3-169-2024

ISSN: 3007-6811 (Edición impresa)

ISSN: 3008-0754 (Edición digital)

Impresa en septiembre de 2025 en los Talleres Gráficos de la UASB,
en Sucre-Bolivia.

Las opiniones y resultados alcanzados por los autores en los artículos científicos de esta revista, tienen carácter individual.

Todos los derechos reservados. se autoriza la reproducción parcial o total del material contenido en esta revista para fines exclusivamente educativos o investigativos, siempre y cuando se especifique la fuente y a los autores.

Contenido

Pág.

- 6 Presentación

José Luis Gutiérrez Sardán

- 9 Procesos endógenos que favorecen el desarrollo de la Lectura Crítica en estudiantes de Educación Superior.
Magdalena Esther Navarrete Zambrano

- 43 Investigación Formativa: revisión conceptual y de metodologías didácticas en Educación Superior en Latinoamérica.

Roberto Vladimir Coca Flores

- 71 Orientación teórico conceptual de los procesos de enseñanza y aprendizaje basados en competencias para las Carreras de Ingeniería en Venezuela.

Alejandro Guillén Mujica (Coord.)

Carolina Luis González

- 107 Análisis de la motivación intrínseca en la Educación Superior de estudiantes de Derecho.

Rodolfo Bruno Rocha Yucra

- 149 La Educación Superior en la percepción crítica de estudiantes de la Carrera de Medicina en Ecuador.

Salomé Shayana Ruales Paredes

- 187** Impacto de la Lectura Digital e Impresa en el desarrollo del pensamiento crítico en Educación Superior.

Patricia Elizabeth Lima Rosero

- 223** Currículo y gestión curricular: análisis sobre experiencias de incidencia en la Calidad Educativa.

Alam Nestor Flores Chacon

- 265** Aproximación al impacto del Plurilingüismo en la identidad cultural boliviana.

Franklin Amador Montesinos Fernandez

- 309** Convocatoria.

- 314** Parámetros y criterios de evaluación de los artículos postulados.

PRESENTACIÓN

La Universidad Andina Simón Bolívar – Sede Central (UASB), es el Órgano Internacional Académico de la Comunidad Andina (CAN), que tiene entre sus mandatos estatutarios “*contribuir a la solución de los problemas de la CAN, América Latina y el Caribe, mediante la investigación...”*.¹

Este propósito corresponde a uno de los principales desafíos de las instituciones educación superior, el constituirse en núcleo central de la investigación.

Para ello, la UASB implementa políticas de investigación y gestión del conocimiento, que promueven la producción y difusión de investigaciones a través de revistas especializadas, que están dirigidas a la comunidad científica, pero también a las instancias generadoras de políticas públicas.

De esta manera, la producción del conocimiento alcanzado en las investigaciones, contribuye al desarrollo social, económico, cultural y tecnológico, a través de la búsqueda de soluciones científicas e innovadoras a las necesidades y desafíos de las sociedades, en pro de mejorar la calidad de vida de la población, que en el caso de la CAN corresponde a más de 115 millones de ciudadanos andinos.²

Al respecto, podemos afirmar que nos encontramos en un tiempo donde la educación posgradual y la investigación científica están superando ampliamente las fronteras geográficas, logrando democratizar su acceso a través de las nuevas tecnologías. En este sentido, estamos comprometidos en la formación de profesionales con “*...espíritu para la observación y la reflexión, la crítica en la investigación y el amor a la verdad.”*³ (de la Ferrière: 1972, p.120)

1 UASB (2020). *Estatuto*. Artículo IV. Objetivos. Inciso a)

2 SG-CAN (2022). *Nota de Prensa*. <https://www.comunidadandina.org/notas-de-prensa/poblacion-de-la-comunidad-andina-asciende-a-115-millones-de-ciudadanos/>

3 Raynaud de la Ferrière, S. (1972.). *Los grandes mensajes*. Editorial Diana. 1ra. Ed., p.120

Con este breve preámbulo, nos complace presentar el tercer número de la “*Revista Andina de investigaciones en Ciencias Pedagógicas*”, cuyo contenido presenta una variada selección de temáticas vinculadas al ámbito de la educación y los procesos de enseñanza y aprendizaje en la región.

A tiempo de felicitar a los autores de los artículos y agradecer la confianza depositada en esta revista, invitamos a nuestros lectores a revisar cada uno de los trabajos y valorar el esfuerzo realizado para alcanzar los datos y resultados de los procesos de investigación a los que corresponden.

Finalmente, reiterar la invitación permanente para postular artículos en las revistas científicas de la UASB, que siempre tienen los brazos abiertos para la difusión de la actividad investigativa de los profesionales latinoamericanos.

Dr. José Luis Gutiérrez Sardán
RECTOR
UNIVERSIDAD ANDINA SIMÓN BOLÍVAR - SEDE CENTRAL
ÓRGANO INTERNACIONAL ACADÉMICO DE LA COMUNIDAD ANDINA

PROCESOS ENDÓGENOS QUE FAVORECEN EL DESARROLLO DE LA LECTURA CRÍTICA EN ESTUDIANTES DE EDUCACIÓN SUPERIOR

Endogenous processes that promote the development of Critical Reading in Higher Education students.

DOI: <https://doi.org/10.69633/d6kjy148>

Recibido: 09/06/2025 Aceptado: 22/08/2025

* Profesora de segunda enseñanza técnica en educación en la especialidad de Psicopedagogía, por la Universidad Laica Vicente Rocafuerte de Guayaquil, Licenciada en Psicopedagogía, por la Universidad Laica Vicente Rocafuerte de Guayaquil. Máster en Diseño y Evaluación de Modelos Educativos por la Universidad Tecnológica Empresarial de Guayaquil. Master en Psicopedagogía por la Universidad de Barcelona / España. Doctoranda en Ciencias Pedagógicas, en la Universidad Andina Simón Bolívar-Sede Central. Docente de amplia experiencia en el área pedagógica, especialista en psicopedagogía,, principalmente en los procesos de lectoescritura, en la detección, diagnóstico e intervención en niños y adolescentes con dislexia, disgrafía y disortografía. En la actualidad es docente de la Universidad de Guayaquil, Facultad de Filosofía, letras y Ciencias de la Educación Carrera de Educación Básica.

* Magdalena Esther Navarrete Zambrano

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4899-5460>

Universidad de Guayaquil
magdalena.navarretez@ug.edu.ec

RESUMEN

El presente artículo tiene por objetivo fundamentar, a nivel teórico, los procesos endógenos que favorecen el desarrollo de la lectura crítica en estudiantes de educación superior. En este contexto, la lectura crítica constituye una de las habilidades esenciales para la vida, puesto que no solo se aplica a nivel personal, sino también académico y profesional.

Como problemática de estudio se identificó el alto índice de estudiantes universitarios que presentan deficiencias en el desarrollo de competencias lectoras y de pensamiento crítico, lo cual puede afectar su rendimiento y constituirse en una desventaja cuando deban integrarse a entornos laborales altamente competitivos. Por lo tanto, se consideró pertinente profundizar en el análisis de los factores endógenos de tipo pedagógico, didáctico y sociocultural que influyen en el desarrollo de hábitos lectores, y consecuentemente, en el fortalecimiento de la lectura crítica.

Los resultados muestran que en Latinoamérica el nivel de lectura crítica es bajo, lo que puede estar relacionado con prácticas que inician el hogar,

donde no se inculca la lectura como habilidad: de igual manera, el acceso a recursos didácticos, bienes culturales y dinámicas en general suelen ser insuficientes para motivar a los estudiantes desde edades tempranas a leer con enfoque crítico, lo que repercute en su desempeño lector en la universidad.

Palabras Claves: *Desarrollo de las habilidades, educación, educación de adultos, enseñanza superior, lectura.*

ABSTRACT

The purpose of this article is to theoretically substantiate the endogenous processes that promote the development of critical reading in higher education students. In this context, critical reading constitutes one of the essential skills for life, since it is applied not only at a personal level but also academically and professionally. As a research problem, the high percentage of university students who exhibit deficiencies in the development of reading and critical thinking skills was identified, which can affect their performance and constitute a disadvantage when they must integrate into highly competitive work environments.

Therefore, it was deemed pertinent to deepen the analysis of endogenous factors of a pedagogical, didactic, and sociocultural nature that influence the development of reading habits and, consequently, the strengthening of critical reading. The results show that in Latin America the level of read.

The results show that in Latin America, the level of critical reading is low, which may be related to practices that begin at home, where reading as a skill is not encouraged. Similarly, access to educational resources, cultural goods, and general dynamics is often insufficient to motivate students from an early age to read with a critical approach, which affects their reading performance at the university level.

Keywords: *Skills development, education, adult education, higher education, reading.*

INTRODUCCIÓN

En el desarrollo integral de un individuo, el fortalecimiento de las habilidades de lectura constituye un aspecto esencial, puesto que no solo son útiles a nivel académico y profesional sino también en lo cotidiano personal, permiten acceder al conocimiento, comunicarse, explorar distintas perspectivas, estimular la creatividad, mejorar la capacidad de regulación emocional, entre otros aspectos esenciales para la vida (Pupo *et al.*, 2024). Así, el objetivo de las instituciones de educación superior debe ser el desarrollo de un pensamiento crítico en los estudiantes, lo que se consigue creando espacios de aprendizaje para la práctica de la lectura crítica (Rivera, 2019).

No obstante, estudios efectuados en universidades en los ámbitos regional y nacional, pusieron de manifiesto un bajo nivel de hábitos de lectura en algunos estudiantes de educación superior (Martínez *et al.*, 2019; Fuentes, 2020). Asimismo, se ha evidenciado un insuficiente desarrollo de habilidades de pensamiento y lectura crítica, además de un limitado interés en leer en el tiempo de esparcimiento o por motivos ajenos a los académicos o profesionales (Álvarez-Crespo y Álvarez-Clavijo, 2024). Es importante señalar que dichas falencias no se presentan únicamente en la formación universitaria, sino que son resultado de una falta de estímulo y de aplicación de estrategias efectivas de incentivo a la lectura desde la Educación General Básica (EGB) y el bachillerato (Tacuri *et al.*, 2024).

Las causas del poco interés que muestran algunos estudiantes por la lectura son diversas y difieren en cada caso. En el estudio realizado por Zapata *et al.* (2024) se resaltan los factores de carácter personal, sociocultural, pedagógico y tecnológico.

También se argumenta que debido a que los estudiantes se desenvuelven en una sociedad digitalizada, parecen mostrar mayor interés en actividades que tienen lugar en entornos virtuales o incluso en aquellas que se desarrollan al aire libre y no involucran leer. Por otra parte, también encontraron que existen quienes asocian la lectura a una actividad puramente académica y esto, sumado a limitaciones de acceso a textos de interés personal, podría ser una de las principales razones para no sentirse motivados a practicar este hábito.

Si bien la lectura es una habilidad básica que las personas adquieren desde la niñez y van perfeccionando en la medida en que avanzan en su formación, existen competencias esenciales que deben ser fortalecidas mediante la práctica continua y el desarrollo de estrategias que permita a los estudiantes comprender, interpretar y analizar de forma crítica los textos que leen. Desde esta perspectiva, el déficit de habilidades de lectura crítica puede repercutir negativamente en el desempeño académico, limitando la adquisición de destrezas necesarias para que los estudiantes universitarios puedan desenvolverse satisfactoriamente en el ámbito laboral una vez que hayan culminado su formación (Barzola *et al.*, 2020).

El estudio del deficiente desarrollo de habilidades de lectura crítica en estudiantes de tercer nivel requiere un abordaje multifacético, puesto que, aun cuando los docentes universitarios se esfuerzen por formar profesionales con competencias que les permitan enfrentar los desafíos de una sociedad globalizada, las deficiencias de su comprensión lectora puede ser un obstáculo que podría comprometer su éxito a futuro (Aguirre, 2023). Más aún si se considera que en las sociedades contemporáneas, en las que existe una saturación de información, se valora significativamente la habilidad

de analizar de forma crítica la información compleja que se encuentra disponible en la red (Jiménez y Figuera, 2024).

Para hacer una aproximación al contexto mundial de la cuestión, se toma como referencia el estudio *Qué debe saber acerca de la educación superior*, elaborado por la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, 2025); en este se destaca que aunque en las últimas dos décadas se incrementó la tasa de accesibilidad a la educación superior, el índice de inscripción de estudiantes a instituciones de tercer nivel de formación solo alcanza a 42% a escala global, lo que indica la prevalencia de barreras y desigualdades que limitan el acceso pleno. Esto representa una problemática de interés porque un importante segmento de bachilleres se ve impedido de cursar estudios profesionales que le permitan obtener competencias adecuadas para responder a los constantes cambios que se presentan en el ámbito laboral.

El desigual acceso a una educación formal de calidad acentúa las desventajas que experimentan algunos estudiantes, especialmente los que habitan en países menos desarrollados. De acuerdo con el informe presentado por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE, 2019), la expansión de la tecnología y su integración en los distintos ámbitos de la sociedad han incrementado el valor de la competitividad, consecuentemente la educación asume un rol preponderante en la formación de profesionales competentes; así como las áreas esenciales del conocimiento, como la lectoescritura, las ciencias y las matemáticas, constituyen un pilar fundamental para el desarrollo de todas las naciones.

A este respecto, la OCDE (2021) argumenta que para que las personas participen de forma efectiva en las sociedades

contemporáneas requieren dominar habilidades lectoras que les permitan decodificar información, interpretar textos, leer entre líneas y analizar contenidos textuales considerando los propósitos y audiencias de las que provienen y a las que se dirigen.

En la región, los diagnósticos sobre esta problemática no son alentadores. Según un estudio realizado por el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF, 2020), cuatro de cada cinco estudiantes que terminan la primaria no logran desarrollar las habilidades básicas para tener una adecuada comprensión lectora en niveles superiores. Aunque las desigualdades en el aprendizaje en América Latina y el Caribe se han vuelto un problema perenne, la crisis sanitaria por la pandemia del Covid-19, que derivó en la implementación de la modalidad de enseñanza virtual, exacerbó las deficiencias preexistentes, retrocediendo de manera significativa el aprendizaje de los estudiantes en los distintos niveles de formación (Banco Mundial; UNESCO; UNICEF, 2022; Cieza, 2023).

En Ecuador, de acuerdo con la Encuesta de Hábitos Lectores, Prácticas y Consumos Culturales [EHLPRACC] (2022), se concluyó en que la mayoría de los ecuatorianos lee un libro completo al año y dos incompletos durante el mismo periodo.

Según el rango etario, el 53,7% de personas de 18 a 34 años tienen el hábito de leer libros de distintos géneros literarios, mientras que solo el 31,4% está interesado en participar de actividades que estimulan el hábito lector y el desarrollo de habilidades de lectura crítica. Asimismo, se determinó que el 42% de los estudiantes de EGB subnivel elemental, el 74% de los de EGB media y el 51% de EGB superior no

alcanzaron niveles básicos en el desarrollo de competencias de comprensión lectora (Cantos *et al.*, 2023; Baño, 2024).

Las deficiencias en el desarrollo de habilidades de lectura crítica se manifiestan cuando los estudiantes ingresan a las universidades y se traducen en dificultades al momento de cursar las asignaturas de la carrera seleccionada. Los educandos poseen insuficientes instrumentos lingüísticos y escasa autonomía lectora, puesto que en su mayoría solo leen con el fin de cumplir con las tareas asignadas por el docente y no con el propósito de mejorar sus habilidades en esta área. El efecto de esto se evidencia en el rendimiento de los discentes, que al no haber alcanzado el nivel de competencias esenciales en educación superior, les resulta más complejo ejecutar procesos de análisis, síntesis, pensamiento crítico, construcción de nuevos conocimientos y aplicación de los conceptos aprendidos.

Entonces, la presente investigación se justifica en la necesidad de profundizar el estudio de los procesos que desarrollan habilidades de lectura crítica en los estudiantes universitarios.

Considerando el alto porcentaje de educandos que no poseen suficientes competencias de comprensión lectora en Ecuador, es preciso conocer cómo influyen las variables de carácter pedagógico, didáctico y sociocultural para formular recomendaciones que contribuyan al fortalecimiento de estas habilidades. Asimismo, el estudio es oportuno porque se requiere estimular el hábito de la lectura, debido a que a través de la práctica continua los estudiantes podrán mejorar su capacidad de reflexión, interpretación y pensamiento crítico, a fin de optimizar su desempeño académico y profesional.

A partir de lo expuesto, el objetivo del presente estudio es fundamentar a nivel teórico los procesos endógenos que favorecen el desarrollo de la lectura crítica en estudiantes de educación superior. Para cumplir este propósito se hizo una revisión sistemática de la información pertinente, a fin de identificar los componentes pedagógicos, didácticos y socioculturales que influyen en el desarrollo de la lectura crítica. Los hallazgos de la investigación permitieron establecer un marco teórico de referencia que sustente intervenciones orientadas a rediseñar las mallas curriculares, buscando llenar los vacíos pedagógicos y didácticos en los procesos de lectura en instituciones de educación superior.

Estado de la Cuestión

En el contexto educativo internacional y local se hicieron diversos estudios para evaluar las habilidades de lectura y pensamiento crítico en los estudiantes de instituciones de tercer nivel; también se centraron en identificar las estrategias aplicadas y los factores de carácter académico, didáctico o sociocultural que pueden favorecer o afectar el desarrollo de tales habilidades. En varios de estos estudios se plantea la premisa de fomentar la lectura crítica, no solo para la comprensión de los textos, sino también con el fin de que los educandos puedan aportar a enriquecer el conocimiento.

Una de las investigaciones revisadas fue la de Martínez *et al.* (2021), que buscó evaluar las habilidades de lectura crítica en los estudiantes de una universidad colombiana. Para levantar la información, los autores efectuaron un estudio de tipo analítico y enfoque cualitativo, seleccionando una muestra de 215 estudiantes de postgrado, a quienes se les aplicó un cuestionario de 30 ítems basado en el modelo de Dinámica Social Enunciativa (DSE), la cual establece cuatro niveles de

competencia que los estudiantes deben adquirir para realizar una lectura crítica adecuada. También se diseñó una rúbrica de evaluación para determinar el grado de desempeño de los estudiantes en esta área. Los resultados de la investigación evidenciaron que los estudiantes muestran una mayor deficiencia en la argumentación, mientras que el dominio de competencias se ubicó en un nivel básico y medio en la mayoría de los casos, lo que refleja falencias educativas que deben ser mejoradas tomando en cuenta el rango de escolaridad de los participantes.

Por otra parte, en el trabajo científico realizado por Dextre *et al.* (2022) se buscó identificar los rasgos de los hábitos de lectura en universitarios de la carrera de medicina de una institución de Perú. La investigación tuvo un enfoque analítico de carácter transversal, reuniendo una muestra de 248 estudiantes de diferentes semestres, a quienes se aplicó la “Encuesta de evaluación de hábito lector”, que contiene 17 ítems. Un hallazgo fue que más del 50% de los encuestados posee un buen hábito de lectura, lo que les posibilitó desarrollar habilidades de pensamiento crítico; además, se identificó que los factores académicos son los que les motivan a practicar constantemente la lectura. Sin embargo, considerando que hubo un menor porcentaje de estudiantes con falencias en el hábito de la lectura, se concluyó en la importancia de realizar talleres que les permitan mejorar sus habilidades en este ámbito.

La investigación de Ospina (2024), en cambio, se empeñó en identificar las estrategias de lectura crítica aplicadas por estudiantes universitarios. Para este efecto la autora hizo una revisión sistemática de la base de datos Scopus, aplicando criterios de inclusión y exclusión, a fin de seleccionar los

estudios de mayor relevancia que fueron publicados en esta base informativa. Los hallazgos obtenidos evidenciaron que las habilidades metacognitivas que favorecen la lectura crítica son aquellas que se centran en la interpretación y el aprendizaje de nuevos significados. Además, se encontró que cuando se aplican estrategias pedagógicas que fomentan el análisis sintético, la investigación y la puesta en práctica de los conocimientos adquiridos, se contribuye a la formación de lectores activos y críticos.

En cuanto a investigaciones efectuadas en Ecuador, se empezó tomando el estudio de Moreira e Hidalgo (2023), quienes analizaron la realidad de la lectura crítica en el contexto educativo universitario, partiendo del objetivo de determinar la importancia de esta actividad para los universitarios, como parte de su formación. Los autores hicieron una revisión bibliográfica para disponer de datos referenciales que posteriormente contrastaron.

Emplearon enfoques cualitativos y cuantitativos, aplicando, como técnicas de recolección de datos, la entrevista, las encuestas y el análisis de contenido; también se contrastó los datos obtenidos en las fuentes bibliográficas con los datos primarios, esto es, las respuestas que generaron los participantes, docentes y estudiantes universitarios.

Los resultados dejaron en evidencia que existen procesos didácticos que potencian la lectura crítica, técnicas tales como el subrayado, la esquematización, el análisis crítico de argumentos, la identificación de evidencias, entre otras, que sirvieron para que el estudiantado comprenda textos de alta complejidad.

Otro artículo local relacionado con nuestro objeto de estudio

fue el elaborado por González (2021). Aquí el autor analiza cómo los universitarios abordan la lectura crítica, cuáles son las pautas que conocen para revisar la información expuesta en los textos que emplean para sus clases y tareas, así como para identificar las técnicas que consideran más útiles al momento de efectuar un análisis crítico de dichas fuentes. El investigador aborda de manera amplia el problema más común de la lectura en la universidad, consiste en el insuficiente nivel de lectura desde la escuela y el colegio, lo que naturalmente incide en que no puedan asumir las exigencias de su educación superior.

González (2021) aplicó los métodos interpretativo y hermenéutico, teniendo en cuenta la necesidad de un análisis de la teoría referente al objeto de estudio, así como de las experiencias de otros investigadores y, por supuesto, la vivencia personal. El investigador concluyó en que frente al deficiente nivel de lectura, una responsabilidad de la formación universitaria es precisamente hacer que los estudiantes potencien su lectura crítica, que si bien debería llegar con un buen nivel desde el colegio, al ser la universidad una antesala de la vida profesional, los profesionales tendrán que afrontar diversas situaciones que precisan de la toma de decisiones con criterio; esto, por supuesto que está ligado con su capacidad de análisis de cualquier situación personal y social.

Finalmente, se consideró el artículo de Macay y Véliz (2019), quienes indagaron y evaluaron los grados de comprensión lectora de los estudiantes universitarios, dada la preocupación que dejó la evidente dificultad de muchos estudiantes para comprender, desde una perspectiva crítica, los textos con los que deben trabajar en las asignaturas y, sobre todo, con la información en general a la que se exponen y que precisan de un juicio acertado. La metodología que aplicaron estos autores

se basó en un diseño no experimental, de alcance descriptivo, del estudio, aplicando la encuesta a 250 universitarios.

Macay y Véliz (2019) encontraron que los universitarios objeto de estudio principalmente tienen un nivel regular de lectura crítica, literal e inferencial. Concluyeron que los procesos endógenos que no favorecieron al desarrollo de la lectura crítica tienen que ver con una reducida evaluación formativa, en la cual no ha existido la retroalimentación suficiente desde los docentes hacia los estudiantes. Asimismo, se encontró que se aplican procesos de enseñanza que no son efectivos; sobre la didáctica, por ejemplo, los alumnos revelaron que antes de entrar a la universidad no se les inculcó usar textos diversos o técnicas de lectura activa, mucho menos estrategias como el Aprendizaje Basado en Problemas (ABP); así, el nivel regular de lectura crítica también es producto de procesos socioculturales que, en el contexto escolar, limitaron el acceso a recursos idóneos para practicar la lectura.

Desarrollo Teórico

A partir del objeto de estudio, el primer enfoque teórico que se toma es el constructivismo, desde la postura de Piaget (1970) y Vygostsky (1978). Esta corriente sustenta que debido a que el aprendizaje es un proceso activo, en el cual el alumno va construyendo su conocimiento tanto con la información que está en su entorno como con la que encuentra en textos de referencia, esto le permite ir comprendiendo su realidad y sobre todo desarrollar un pensamiento crítico desde su interior (Moreno y Guano, 2020).

El ser humano, conforme va creciendo e interactuando con su entorno, capta una infinidad de información y la va reteniendo de acuerdo al interés y necesidad que esta suponga para su vida

y para determinados escenarios, como el educativo. Ahora, con base en estudios hechos, por ejemplo, por Piaget en 1970, cabe mencionar el desarrollo del pensamiento lógico y abstracto, que es desde el cual se va generando la cognición de manera expansiva. Este presenta subetapas como la formulación de las hipótesis, el razonamiento lógico y abstracto per se, la evaluación de ideas partiendo de varios puntos de vista y la lectura crítica con la que se interpretan las intenciones, contradicciones y estructuras argumentativas.

Piaget (1970) también dijo que existe una posterior fase que se basa en la asimilación y acomodación de la información; la primera está relacionada con la integración de todo el conocimiento nuevo a los esquemas ya adquiridos; y, la segunda, que alude a la modificación de estos bosquejos ya obtenidos, a fin de dar paso a la incorporación de conocimientos posteriores.

Y no menos importante es la denominada “equilibración”, a la que Piaget define como el proceso a través del cual la persona pretende obtener la estabilidad cognitiva entre el conocimiento que ya dispone y el que está por obtener, lo que de alguna manera impulsa a desarrollar con premura un pensamiento que atienda con más facilidad a lo complejo, de la mano de lo reflexivo.

Según Piaget, estos aportes, en relación a la lectura crítica, hacen referencia a que en la preparación de alumnos universitarios, se precisa inculcarles la lectura que contenga eventos de conflictos cognitivos, que demande un constante análisis lógico y de valoración de ideas; esto garantiza la estimulación del desarrollo de las habilidades críticas (Ronquillo *et al.*, 2023).

Por su parte, Vygotsky (1978) afirma que el aprendizaje no se da como un evento aislado; más bien surge de la constante interacción con los demás y en determinadas situaciones o escenarios culturales. En otras palabras, Vygotsky sostiene que, dada la forma en que se construye el conocimiento (mediación social de la mano con la lingüística), es precisamente la interrelación la que hace que el ser humano pueda desarrollar una lectura crítica.

Vygotsky (1978) logró ampliar la explicación de lo antes mencionado con conceptos claves, entre los que destaca, por ejemplo, la Zona de Desarrollo Próximo. Esta explica lo que un alumno es capaz de hacer por cuenta propia, y lo que puede hacer en colaboración con otros, con un maestro, con sus compañeros, e incluso con los recursos didácticos que tiene al alcance, como los libros. De igual manera, Vygotsky sostiene que es posible potencializar la lectura crítica cuando existe el debido acompañamiento para el alumno, desde el cual sea posible proveerle no solo recursos de aprendizaje, sino también de guías para que efectúen análisis más detallados, profundos y, con ello, más críticos (Manzanares *et al.*, 2022).

Vygotsky(1978),además,destaca la necesidad de una constante medición con herramientas de tipo cultural; el pensamiento crítico, dice, se desarrolla a través del lenguaje como recurso fundamental. Por su parte, los recursos documentales, las interrogantes planteadas al alumno, su participación en debates y la totalidad de herramientas didácticas permiten desarrollar el juicio crítico.

Y, no menos importante, para Vygotski la interacción con el entorno y la sociedad en general se considera el motor de desarrollo. Para esto es preciso que desde las aulas los docentes

fomenten el diálogo entre los alumnos, al debate y, por supuesto, la lectura, tanto individual como compartida; todo esto fomenta la argumentación, la capacidad de interpretación complementaria y, con ello, la comprensión crítica de los documentos que se toman como referencia.

Lo expuesto por Vygotsky, en contraste con el objeto de investigación, permite afirmar que es posible potenciar la lectura crítica al promover procesos en que los alumnos experimenten una guía continua, que dispongan de espacios donde sea posible la interacción dialógica con sus maestros y compañeros; donde, a través de planteamientos puntuales, se dé lugar al cuestionamiento de posturas en determinado tema, y a la reconstrucción y generación de significados (Ortega y Mendoza, 2025).

Como parte de este estado de la cuestión, también se necesitó revisar ciertos postulados, empezando con la *metacognición*, la cual, según Solís y Russo (2024), hace alusión a la capacidad del alumno de ser consciente respecto a cómo piensa, comprende y, consecuentemente, cómo es su aprendizaje. Esto abarca destrezas como saber planificar su lectura, autoevaluar su comprensión, reconocer errores y, con ello, redireccionar o rediseñar las estrategias que emplea para todo esto.

Cuando el ser humano desarrolla su conciencia hasta el punto de lograr comprender sus propios procesos mentales referidos a la lectura, es posible que experimente mayor autonomía (el aprendizaje activo dentro del aula, para el caso de los estudiantes), logre evaluar de manera crítica la información de los documentos. Esto puede variar según cada estudiante, pues algunos podrán emplear otras acciones complementarias; pero, en general, es un proceso esencial para la activación del juicio crítico (Guzmán *et al.*, 2024).

También se abordó lo referente a la competencia lectora, cuya explicación indica que va más allá de la comprensión de un texto per se, y es que conlleva que la persona pueda y sepa inferir la información que lee, junto a la evaluación de los argumentos, para posteriormente poder expresar puntos de vistas críticos y con sustento. Esta dimensión también demanda habilidades cognitivas de mayor complejidad, teniendo en cuenta que el saber deducir, argumentar y justificar críticamente está directamente vinculado con las estructuras mentales, lo que en consecuencia favorece la lectura crítica (*Usca et al.*, 2024).

Otro tema que se aborda en relación al contexto de la investigación, es el pensamiento crítico, el cual, con base en lo sugerido por Zambrano y Chancay (2022), abarca o conlleva las habilidades de análisis, síntesis, evaluación e inferencia de los datos o información que se encuentran en los textos, pero todo esto desde una perspectiva netamente lógica y sustentada.

En esta dimensión, la persona debe ser capaz de identificar falencias, reconocer los supuestos y, consecuentemente, diseñar argumentos sólidos. Particularmente esta habilidad, según Jiménez (2024), se irá activando conforme el estudiante vaya practicando su lectura crítica, cuando contrasta sus ideas, cuando cuestiona un contenido, con lo cual establece una postura de análisis propio. Por esto se ha determinado que el pensamiento crítico es el resultado directo del funcionamiento adecuado de los procesos endógenos de mayor complejidad.

No menos importante también es la motivación intrínseca y la autonomía en el aprendizaje. La primera hace una alusión al interés por cuenta propia del alumno por querer mejorar su capacidad lectora crítica; y, la segunda tiene que ver con la habilidad de administrar o gestionar adecuadamente su proceso

lector, al saber seleccionar las estrategias de ayuda, el tiempo a destinar, la selección de las fuentes y la autoevaluación de sus avances (Enríquez *et al.*, 2023).

MÉTODOS

La investigación fue desarrollada aplicando un paradigma interpretativo, puesto que se buscó fundamentar conceptualmente los procesos endógenos que influyen en el despliegue de las habilidades de lectura crítica en los estudiantes universitarios. Por tanto, se exploró la realidad educativa mediante el análisis de los aportes teóricos realizados por diversos autores, contribuciones en que se haya evaluado las experiencias individuales de estudiantes de distintas instituciones de educación superior locales y regionales.

Cabe mencionar, además, que la información a recolectarse permitirá ofrecer una vasta referencia sobre la realidad del objeto de estudio. Se tiene especial consideración al hecho de que los universitarios precisan mejorar sus competencias lectoras, al tratarse de sujetos que están en un futuro cercano a desempeñarse como profesionales. En su proceso universitario, los estudiantes ya deberían disponer de habilidades de lectura más que básicas para poder asimilar adecuadamente los enfoques analíticos que se precisan para resolver problemas simulados, discutir sobre casos de estudio y para hacer frente a proyectos educativos que están a la orden del día.

Se optó por este enfoque tomando en cuenta lo expuesto por Miranda y Ortiz (2020), quienes manifestaron que por medio de un paradigma interpretativo es posible profundizar en el análisis de las subjetividades, lo cual permite comprender la situación del problema desde la experiencia de los individuos involucrados. Como se mencionó anteriormente, los factores

que intervienen en el desarrollo de competencias lectoras pueden ser diversos y, en consecuencia, pueden diferir en cada caso; de modo que resulta imperativo contrastar diversos escenarios.

Por otra parte, se trabajó con un enfoque de tipo cualitativo que, según lo manifestado por Coello (2021), aplicado en el campo educativo permite flexibilizar el proceso metodológico para la recopilación de la información y la construcción del conocimiento, haciendo especial énfasis en la comprensión hermenéutica. Este enfoque es adecuado para abordar estudios etnográficos, de análisis discursivo y de teoría fundamentada, porque permite explorar a profundidad las argumentaciones expuestas sobre un tema, realizar un análisis reflexivo e interpretativo y formular conclusiones a partir de los hallazgos obtenidos. En este contexto, no se pretende cuantificar el nivel de habilidades de lectura crítica en los estudiantes universitarios, sino, por el contrario, comprender qué procesos propios de los componentes pedagógico, didáctico y sociocultural pueden favorecer o entorpecer el desarrollo de competencias lectoras, principalmente de aquellas que fortalecen el pensamiento crítico.

También se aplicó el método hermenéutico que, de acuerdo con Hernández (2023), se centra en la interpretación de textos y acciones que realizan las personas, con la finalidad de identificar principios que lleven a conceptualizar los fenómenos que se suscitan en el ámbito educativo. Asimismo, se trabajó con el método analítico y sintético, que, según Reyes *et al.* (2022), permite descomponer las variables o categorías relacionadas con el tema, para estudiarlas individualmente y posteriormente interrelacionarlas. Para el caso, mediante la sistemática revisión de información se buscó explorar cada

uno de los componentes o factores que favorecen el desarrollo de la lectura crítica.

Con base en lo previamente establecido, la técnica que se aplicó fue el análisis de contenido cualitativo, que se caracteriza por presentar una estructura en que se consideran criterios de inclusión y exclusión, para luego sintetizar los datos más relevantes de los artículos seleccionados, para su respectiva decodificación e interpretación. Los criterios de selección que se consideraron fueron los siguientes:

Criterios de inclusión:

- Artículos de los últimos cinco años de publicación.
- Artículos inéditos y completos.-Artículos obtenidos de motores de búsqueda especializados y de revistas indexadas.

Criterios de exclusión:

- Artículos que superen los años de antigüedad.
- Artículos duplicados o incompletos.
- Información proveniente de fuentes que carezcan de validez científica.

Definidos los criterios, se procedió a la búsqueda exhaustiva de la información de referencia, para ello se revisó los apartados como el resumen, la metodología y los resultados más relevantes. En primer lugar, se hizo la búsqueda a través de bases de datos como Google Académico, Ciencia Latina, *Dialnet*, *Scopus* y Polo del Conocimiento, Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales y Humanidades (LATAM), Dominio de las Ciencias, Horizontes y Reincisol. Posteriormente, para la filtración de publicaciones se utilizó las siguientes palabras clave y prescriptores: “procesos endógenos”, “desarrollo

de la lectura crítica”, “procesos didácticos, pedagógicos”, “educación superior”.

El proceso de búsqueda, selección y análisis de los artículos de referencia se ejecutó a partir de las fases que se detallan a continuación:

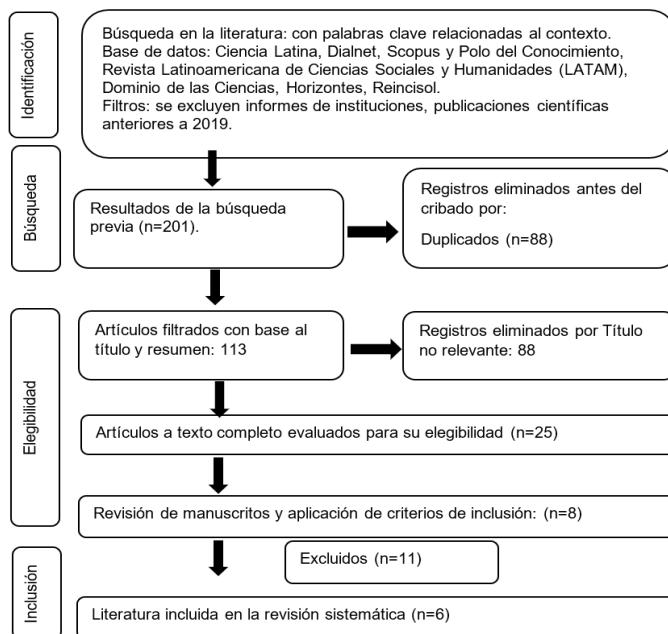
1. Revisión bibliográfica. Se llevó a cabo una minuciosa recopilación de documentos académicos en portales como Google Académico, sitios oficiales de las revistas indexadas y bibliotecas, siendo fundamental utilizar términos que correspondan al tema del artículo. De manera similar, se establecieron estándares de relevancia y validez científica para la elección de los materiales. Luego, se organizaron todos estos hasta alcanzar la cantidad de estudios referenciales a evaluar de acuerdo a los temas principales, tal como se muestra en la Figura 1.
2. Análisis y procesamiento de datos. A partir de los artículos analizados y escogidos, se extrajeron las referencias, citas y conceptos que facilitaron la comprensión del enfoque sobre los procesos endógenos que favorecen el desarrollo de la lectura crítica, dentro del contexto. Los datos se organizaron en función de dimensiones puntuales, construyendo así una base de análisis que posteriormente se contrastó en la discusión.
3. Discusión y triangulación. Analizados los artículos, se procedió con la respectiva discusión de los datos, que llevó a efectuar una comparación entre los principales hallazgos reportados por los autores referenciados, para determinar entre toda la información cuáles son los procesos endógenos que favorecen el desarrollo de la lectura crítica en estudiantes de educación superior, y con esto estructurar, a través de las

conclusiones, los aspectos más representativos de toda la investigación.

La información provista por los artículos revisados sirvió significativamente al aporte científico que se precisaba en este análisis, debido a que los hallazgos obtenidos por otros investigadores, además de reflejar la situación real de los estudiantes universitarios en relación a sus habilidades lectoras, serán el punto de partida para el futuro desarrollo de acciones alternativas que contrarresten el bajo o nulo interés por la lectura de los universitarios; y, considerando que en la actualidad se identifica una vasta lista de recursos que son accesibles desde la tecnología, podría generarse una contribución valiosa no solo para los estudiantes, sino también para el sistema educativo ecuatoriano de tercer nivel, que requiere de profesionales integrales, capaces de hacer frente a diversas situaciones, desde un análisis preliminar, para reconocer desafíos, amenazas y ventajas a obtenerse de las acciones que emprendan, tanto en las aulas, en su vida laboral como de cara a la sociedad.

Para el análisis sintético, se empleó una matriz a través de la cual se expusieron los datos más representativos y de aporte para el presente artículo; dicha matriz surgió tomando como base la declaración PRISMA, la cual permite presentar de manera organizada y destacada los aspectos más importantes de las investigaciones que se tomaron de referencia, remarcando aspectos tales como autor, año y tema, objetivo general, metodología, resultados clave, que respectivamente serán contrastados entre sí y con la información de sustento.

Figura 1
Proceso de filtrado y selección de referencias bibliográficas



Nota. Elaboración propia La ilustración representa el proceso de elección de los trabajos científicos que se incluyeron en este documento.

RESULTADOS

Los resultados que se obtuvieron de la revisión de información permitieron identificar los componentes de la dimensión pedagógica, didáctica y sociocultural que favorecen el desarrollo de habilidades de lectura crítica en estudiantes universitarios. En este caso, se realizó una revisión preliminar de los resúmenes de los estudios preseleccionados, con la finalidad de analizar únicamente aquellos de mayor pertinencia, actualidad y relevancia para la investigación propuesta. A continuación, en la Tabla N°1 se presenta la síntesis de los principales hallazgos expuestos en los estudios de referencia.

Tabla 1
Análisis sintético de los artículos revisados

Nº	Autor, año y tema	Objetivo general	Metodología	Resultados clave
1	(Mendoza <i>et al.</i> , 2019) "La técnica de la lectura crítica y su influencia en el proceso de enseñanza-aprendizaje de los estudiantes universitarios"	Evaluar la técnica de la lectura crítica y su influencia en el proceso de enseñanza-aprendizaje de los estudiantes universitarios, para el diseño de una metodología activa de aprendizaje.	Se desarrolló, bajó un enfoque mixto, una modalidad documental y de campo, considerando a estudiantes universitarios de la provincia de Manabí, a quienes se aplicó una encuesta; con los docentes, se hizo entrevistas.	Los resultados dejaron en evidencia que los procesos, especialmente socioculturales, que influyen en la lectura crítica están principalmente vinculados con el contexto social y familiar, ya que el entorno inmediato al estudiante puede influir en la motivación y exigencia para practicar el hábito de la lectura y mejorar sus habilidades críticas. De igual manera, los resultados evidenciaron que la incidencia de la dimensión pedagógica es significativa, ya que en muchas instituciones los recursos tecnológicos y bibliográficos son limitados para estudiantes, lo que de alguna manera ha repercutido en un bajo nivel de lectura crítica, precisándose un reforzamiento de la cultura lectora en la provincia, para cambiar este panorama que también dejó en evidencia la precariedad de la educación.
2	(Morales, 2020). "Lectura crítica: un proceso inherente a la educación universitaria competente y significativa".	Exponer los procesos pedagógicos propios del desarrollo de habilidades de lectura crítica en estudiantes universitarios.	Este artículo se hizo a partir de la aplicación de un enfoque cualitativo centrado en la investigación-acción. Tras una revisión documental, el autor contrasta diversas intervenciones pedagógicas que contribuyen a mejorar la competencia lectora y, finalmente, propone una serie de sugerencias para fomentar la lectura crítica en estudiantes universitarios.	Los procesos pedagógicos que favorecen al desarrollo de habilidades de lectura crítica en los estudiantes de educación superior van de la mano de un rol de orientadores que deben asumir los docentes, ya que son quienes, a través de las tareas y actividades que proponen en su asignatura, pueden incentivar a los estudiantes a practicar el hábito de la lectura y familiarizarse con formas de pensamiento crítico. Ante las deficiencias en el desarrollo de estas competencias que muestran algunos estudiantes, los educadores pueden realizar intervenciones pedagógicas basadas en la lectura guiada, propiciar la creación de un entorno de aprendizaje que favorezca al diálogo y la discusión de los contenidos textuales que hayan sido revisados en el aula y fuera de esta.
3	(Pinchao, 2020) "Estrategia pedagógico-didáctica para promover la lectura crítica"	Examinar cómo el reconocimiento de la macroestructura en un texto fomenta la lectura analítica entre los alumnos que estudian Humanismo Cristiano y Ética, en el semestre de enero a junio de 2013, en la Universidad Mariana.	La investigación se basó en un paradigma cualitativo, en un enfoque crítico social. Muestra compuesta de 161 estudiantes universitarios, a los que se aplicó una lista de chequeo.	A pesar de la falta de un marco teórico sobre la lectura crítica en la investigación, los alumnos consiguieron explicarla con conceptos que se alinean con autores destacados en las disciplinas analizadas, viéndola como un examen exhaustivo y razonado del material. La aplicación de métodos como la ficha de lectura crítica fomentó un mayor interés por esta práctica y, consecuentemente, facilitó la comprensión de la organización del texto y la identificación de las ideas principales. Sin embargo, se observó algunas discrepancias entre la teoría y la práctica: numerosos estudiantes comparten pensamientos que carecen de fundamentos científicos avalados por otros estudios. Estos métodos pueden dificultar que se potencie el pensamiento analítico. Los estudios indican que, aunque se han logrado progresos importantes, en definitiva aún persisten desafíos en la enseñanza de la lectura crítica en la educación superior, sobre todo en lo que respecta a la escritura y a la argumentación lógica.

4	(Sánchez <i>et al.</i> , 2023) "Universidades y pensamiento crítico: una reflexión en Latinoamérica"	Analizar los procesos que intervienen en la lectura crítica desde una reflexión en Latinoamérica.	Investigación bajo un diseño no experimental, enfoque cuali-cuantitativo; estudio descriptivo y exploratorio. Modalidad documental y de campo.	A nivel educativo, varios países latinoamericanos presentan similitudes. Los estudios evidencian un bajo nivel de lectura crítica en estudiantes universitarios; esto contrasta con los resultados de las pruebas internacionales PISA aplicadas en 2022. Según el reporte, los países de la región están en la mitad inferior a nivel mundial en cuanto a lectura crítica. Sin embargo, entre todos estos datos, también es posible determinar que los estudiantes de Argentina, Chile y Uruguay presentan mayor motivación para leer, esto debido a procesos didácticos en los que han destacado, por ejemplo, la activación de los conocimientos previos, que es una forma de que los estudiantes recuerden lo aprendido en años anteriores, recurriendo a los recursos bibliográficos e información de refuerzo, cuya aplicación en el primer semestre universitario puede mejorar satisfactoriamente esta habilidad.
5	(Ricardo y Guzmán, 2024). "Creencias pedagógicas de los docentes sobre la enseñanza de la lectura crítica en la zona urbana de Pueblo Nuevo, Córdoba".	Analizar las creencias pedagógicas de los educadores con respecto a las concepciones que favorecen el desarrollo de habilidades de lectura crítica en los estudiantes de distintos niveles de formación.	En esta investigación se aplicó un enfoque metodológico cualitativo, basado en un paradigma interpretativo y el método hermenéutico.	Los resultados expuestos en este estudio reflejaron que existe una percepción arraigada respecto a la importancia de fomentar el desarrollo de habilidades de lectura crítica desde la educación básica, puesto que se considera que tales habilidades serán esenciales para el desempeño de los estudiantes en su formación profesional. No obstante, los educadores con frecuencia consideran que tienen acceso limitado a recursos que les permitían implementar estrategias pedagógicas más efectivas para incentivar el hábito de la lectura crítica en sus estudiantes. Las estrategias que podrían favorecer la adquisición de estas competencias van de la mano de la implementación de enfoques pedagógicos innovadores y la capacidad de comprender las necesidades individuales de sus estudiantes para proponer lecturas que conecten con sus intereses y así incentivarlos a practicar la lectura crítica.
6	(Trigos, 2024), "Una mirada crítica de la literacidad académica universitaria más allá del aula".	Comprender las prácticas de literacidad académica tanto en el aula como en el entorno externo a las instituciones universitarias de Colombia, Costa Rica y México.	En este estudio se aplicó una investigación basada en un diseño etnográfico de carácter transnacional. Se seleccionaron tres instituciones de formación superior, de Colombia, Costa Rica y México. El levantamiento de la información se realizó mediante la observación participante y la aplicación de entrevistas semiestructuradas.	Los hallazgos reflejaron que el desarrollo de hábitos de lectura y de competencias de lectura crítica se corresponden directamente con las prácticas socioculturales del entorno en el que se desenvuelve cada estudiante. La comprensión de las problemáticas sociales puede favorecer al desarrollo de habilidades de pensamiento crítico. Asimismo, se destaca que para fomentar el desarrollo de habilidades lectoras se requiere comprender los contextos individuales, los intereses y las experiencias de cada estudiante, porque de esta forma los docentes serán capaces de diseñar estrategias que les permitan desarrollar procesos de enseñanza más equitativos y efectivos.

Nota. Elaboración propia La tabla sintetiza los hallazgos de la revisión sistemática de información.

DISCUSIÓN

Los principales hallazgos que se obtuvieron de la revisión sistemática reflejaron que el componente pedagógico influye significativamente sobre el desarrollo de habilidades de lectura crítica en los estudiantes universitarios. En este caso, Morales (2020), Ricardo y Guzmán (2024) coinciden en señalar que se requiere motivar a los educandos a practicar la lectura, sin embargo, también señalan que para esto es importante conocer sus intereses individuales, a fin de proponer lecturas que los incentiven a desarrollar este hábito. Desde esta perspectiva, es importante tomar en consideración lo señalado por Zapata *et al.* (2024) quienes manifestaron que una de las principales causas por las que los estudiantes no se interesan en practicar la lectura podría relacionarse con la percepción de que esta es una actividad esencialmente académica, de modo que a menudo no se sienten motivados a practicarla fuera del aula de clases como una forma de esparcimiento.

Por otra parte, los fundamentos teóricos analizados también reflejan similitudes con los argumentos expuestos por Barzola *et al.* (2020): la importancia de implementar estrategias pedagógicas innovadoras para fomentar el hábito de la lectura, puesto que solo mediante la práctica continua los estudiantes universitarios podrán mejorar sus habilidades de pensamiento crítico. Es imperativo tomar en consideración que, en la actualidad, la tecnología ha acaparado los distintos sectores de la sociedad; según estudios regionales, son varios los estudiantes que prefieren leer a través de medios digitales, de modo que es indispensable que las prácticas pedagógicas contemplen este escenario para diseñar intervenciones adecuadas.

A su vez, al efectuar un contraste con la dimensión sociocultural, según lo manifestado por Mendoza *et al.* (2019),

en el contexto ecuatoriano se ha identificado un bajo nivel de lectura crítica, lo que podría atribuirse a la poca importancia que se da a fortalecer este hábito desde el hogar. Asimismo, la realidad del sistema educativo deja al descubierto que existen algunas falencias, como los limitados recursos bibliográficos y un direccionamiento docente que carece de innovación y dinamismo. Todo esto concuerda con lo que encontraron Macay y Véliz (2019), que cuando no se ofrece desde el hogar un direccionamiento para que se genere una cultura de lectura, se desencadena un desinterés sobre esta práctica, que puede repercutir en el desempeño del estudiante a nivel académico.

En cuanto a los procesos didácticos, Pinchao (2020) y Sánchez *et al.* (2023) determinaron que si bien en la región el nivel de lectura crítica es bajo, destacan países como Argentina, Chile y Uruguay, donde el uso de técnicas didácticas, como la ficha de lectura crítica, el reforzamiento de los conocimientos previos y la evaluación de fuentes, es lo que suelen dotar a los estudiantes de habilidades de comprensión crítica. Esto debe ir de la mano de la implementación de políticas educativas sostenidas, de la formación del docente, quien también debe aplicar procedimientos efectivos para inculcar la lectura y el acceso a materiales que potencien esta práctica, lo que concuerda con lo expuesto por Moreira e Hidalgo (2023), quienes encontraron en su investigación que existen procesos didácticos que estimulan la lectura crítica, técnicas como el subrayado, la esquematización y la identificación de evidencias.

Los hallazgos de esta investigación permiten concluir que el desarrollo de las habilidades de lectura crítica en estudiantes universitarios no debe simplificarse solamente a la decodificación de los textos de forma literal, sino, por el contrario, debe abordarse tomando en cuenta las diversas

dimensiones que confluyen para que los individuos puedan interpretar, analizar, discernir y cuestionar los contenidos leídos. Aunque la lectura es una habilidad blanda que se trabaja desde la educación inicial, en niveles superiores es necesario considerar los procesos endógenos involucrados, a fin de diseñar estrategias efectivas que permitan fortalecer esta competencia, la cual debe ser vista como uno de los ejes formativos centrales en la educación superior.

Por lo tanto, es indispensable que los docentes de las instituciones de tercer nivel orienten a los estudiantes que muestran poco interés en la lectura y presentan deficiencias en el desarrollo de la habilidad crítica, y promuevan el fortalecimiento de destrezas complementarias y la activación de conocimientos previos que coadyuven a potenciar la autorreflexión y la capacidad de análisis de contenidos que ayudan a mejorar las competencias en lectura crítica. En la formación universitaria, la implementación de metodologías activas puede ser la clave para trabajar dichas dinámicas en el aula de clases, ya que no solo fomenta el aprendizaje colaborativo, sino que además invita al desarrollo de debates, la toma de posturas y la confrontación de ideas entre el alumnado.

En este sentido, es fundamental destacar que la consolidación de los procesos endógenos requiere de una intervención pedagógica. Por una parte, los profesores deben fomentar el desarrollo de actividades que motiven a los estudiantes a asumir un rol activo y autónomo sobre su propio aprendizaje y el fortalecimiento de sus habilidades; para ello, se pueden implementar tareas basadas en análisis de caso, la redacción crítica y argumentativa, la investigación y el desarrollo de proyectos que potencien la capacidad de reflexión. Por otra parte, las instituciones de educación superior también cumplen

un papel determinante, ya que deben planificar los programas educativos de tal manera que se trabaje la lectura crítica como una competencia transversal e integral, y no se la delimita únicamente a una habilidad básica. De esta forma, será posible que la lectura crítica pueda abordarse como una práctica esencial que contribuye a la formación de profesionales capaces de desenvolverse de manera adecuada en el ámbito académico y laboral, al mismo tiempo en que podrán tomar posturas fundamentadas en los conocimientos que poseen y tomar decisiones responsables, tanto en su vida personal como en su participación en la sociedad a la que pertenecen.

Finalmente, es importante mencionar que las principales limitaciones del presente estudio radicaron en la escasa disponibilidad de investigaciones empíricas en las que se hayan aplicado instrumentos para evaluar el nivel de lectura crítica de los estudiantes universitarios en el contexto ecuatoriano. Así, para futuros estudios se recomienda ejecutar una investigación de carácter empírico, en la que se evalúe a los estudiantes de una o más instituciones de tercer nivel en Ecuador, con el fin de obtener información que permita realizar un análisis comparativo con los reportes presentados en otros países de la región.

Con base en lo previamente evidenciado, es recomendable que en Ecuador se generen modificaciones desde las instituciones de educación primaria y secundaria para potenciar la lectura crítica, considerando mejorar los procesos pedagógicos, didácticos y socioculturales, de tal manera que se potencie la cultura de lectura desde edades tempranas. Esto garantizaría que los estudiantes lleguen a la universidad con un nivel alto en esta habilidad, que resulta esencial no solo para la comprensión de los textos con los que trabajan en el aula, sino también como una herramienta que pondrán en práctica en otros ámbitos y será de gran ayuda a la hora de analizar críticamente las decisiones que serán de mayor contribución.

REFERENCIAS

- Aguirre, K. (2023). El uso de la lectoescritura en los alumnos de educación superior: caso de estudio, Facultad de Ciencias Sociales, Universidad Autónoma de Sinaloa. *Interdisciplina*, 11(29), 227-237. [https://doi.org/https://doi.org/10.22201/ceich.24485705e.2023.29.84489](https://doi.org/10.22201/ceich.24485705e.2023.29.84489)
- Álvarez-Crespo, S., & Álvarez-Clavijo, E. (2024). Hábito lector: lo que demanda el neo estudiante universitario. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinaria*, 8(5), 12857-12870. [https://doi.org/https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v8i6.14744](https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v8i6.14744)
- Banco Mundial; UNESCO; UNICEF. (2022). *Dos años después: salvando a una generación*. Editorial UNICEF, <https://www.unicef.org/lac/media/35631/file/Dos-anos-despues-salvando-a-una-generacion.pdf>.
- Baño, F. (2024). Análisis comparativo nacional y regional sobre la competencia lectora en estudiantes ecuatorianos de Educación General Básica, Subniveles Elemental y Media. *Revista Científica UISRAEL*, 11(3), 53-70. [https://doi.org/https://doi.org/10.35290/rcui.v11n3.2024.1129](https://doi.org/10.35290/rcui.v11n3.2024.1129)
- Barzola, V., Bolívar, E., & Navarrete, Y. (2020). Incidencia de la comprensión lectora en las aptitudes investigativas de los estudiantes de educación superior. *Educación Médica Superior*, 34(4), 1-17. https://doi.org/http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0864-21412020000400013
- Cantos, D., Chacha, M., & Tacuri, D. (2023). Comprensión lectora en estudiantes de educación básica superior: Estudio de caso de una unidad educativa del cantón Cuenca. *Psidial Psicología y Diálogo de Saberes*, 2(2), 48-66. <https://doi.org/https://doi.org/10.33936/psidial.v2i2.6092>
- Cieza, W. (2023). Análisis de la comprensión lectora en la educación. *Revista de Investigación en Ciencias de la Educación Horizontes*, 7(31), 2699-2710. <https://doi.org/https://doi.org/10.33996/revistahorizontes.v7i31.695>
- Coello, Y. (2021). Realidad y desafíos de la investigación cualitativa en la educación. *Revista Científica Qualitas*, 23(23), 64-79. <https://doi.org/https://doi.org/10.55867/qual23.06>

- Dextre, S., Tapia, A., Bernola, J., & Morán, L. (2022). Hábitos de lectura y sus factores asociados en estudiantes de medicina de una universidad peruana. *Investigación en educación médica*, 11(43), 63-71. <https://doi.org/https://doi.org/10.22201/fm.20075057e.2022.43.22424>
- Enríquez, B., Esther, C., Bonilla, M., Sánchez, A., & Guajan, Y. (2023). La comprensión lectora como fundamento del pensamiento crítico. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinaria*, 7(2), 110-122. https://doi.org/https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v7i2.5985
- Fuentes, M. (2020). *Hábitos lectores y comportamiento lector en estudiantes universitarios*. [Tesis de maestría, Universidad del Norte]. <https://manglar.uninorte.edu.co/bitstream/handle/10584/9818/Tesis.pdf?sequence=1&isAllowed=y>.
- González, A. (2021). La lectura crítica en la universidad. *Varela*, 21(58), 10-21. <https://doi.org/https://www.redalyc.org/pdf/7322/732280225002.pdf>
- Guzmán, H., Torres, J., & González, D. (2024). PlanSuperEva: Estrategias Metacognitivas para el Fortalecimiento de la Lectura Crítica en Educación Secundaria y Media. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinaria*, 8(5), 13090-13104. https://doi.org/https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v8i5.14765
- Hernández, E. (2023). Las implicaciones del enfoque hermenéutico interpretativo en investigación educativa. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinaria*, 7(4), 10561-10576. https://doi.org/https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v7i4.8069
- Jiménez, E. (23 de Agosto de 2024). Pensamiento crítico VS competencia crítica: lectura crítica. *Investigaciones Sobre Lectura*, 18(1), 1-26. <https://doi.org/https://doi.org/10.24310/isl.vi18.15839>
- Jiménez, J., & Figuera, P. (2024). Dificultad de lectura y comprensión de estudiantes universitarios. *Revista INNDEV*, 3(1), 101-112. <https://doi.org/https://doi.org/10.69583/inndev.v3n1.2024.99>
- Macay, M., & Véliz, F. (2019). Niveles en la comprensión lectora de los estudiantes universitarios. *Polo del conocimiento*, 4(3), 401-415. <https://doi.org/10.23857/pc.v4i3.1090>

- Manzanares, J., Deza, M., Romero, E., & Bocanegra, B. (2022). La comprensión de lectura desde la perspectiva del pensamiento crítico, según Peter Facione. *Horizontes. Revista De Investigación En Ciencias De La Educación*, 6(26), 1891–1905. <https://doi.org/10.33996/revistahorizontes.v6i26.459>
- Martínez, M., Góngora, G., & Renza, A. (2021). Una evaluación a la lectura crítica en el nivel superior. *Lingüística y Literatura*(77), 203-234. <https://doi.org/10.17533/udea.lyl.n77a09>
- Martínez, P., Pérez, G., & Pérez, M. (2019). Hábitos de lectura en estudiantes de nuevo ingreso a la Licenciatura de Enfermería. *Investigación en educación médica*, 8(32), 78-88. <https://doi.org/10.22201/facmed.20075057e.2019.32.18145>
- Mendoza, M., Delgado, L., & Judafeet, N. (2019). La técnica de la lectura crítica y su influencia en el proceso de enseñanza-aprendizaje de los estudiantes universitarios. *Cognosis*, 4(1), 1-22. <https://doi.org/10.33936/cognosis.v4i1.1775>
- Ministerio de Cultura y Patrimonio. (2022). *Encuesta de Hábitos Lectores, Prácticas y Consumos Culturales*. Editorial Ministerio de Cultura y Patrimonio, <https://siic.culturaypatrimonio.gob.ec/wp-content/uploads/sites/2/2022/06/Bolet%C3%A3n-EHLPRACC-14062022.pdf>.
- Miranda, S., & Ortiz, J. (2020). Los paradigmas de la investigación: un acercamiento teórico para reflexionar desde el campo de la investigación educativa. *Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 11(21), 1-18. <https://doi.org/10.23913/ride.v11i21.717>
- Morales, J. (2020). Lectura crítica: un proceso inherente a la educación universitaria competente y significativa. *Revista Conrado*, 16(73), 240-247. <https://doi.org/10.18267/2090-8644-rc-16-74-240.pdf>
- Moreira, E., & Hidalgo, A. (2023). La importancia de la lectura crítica en la educación universitaria: herramientas y métodos de comprensión. *LATAM Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales y Humanidades*, 4(6), 394-405. <https://doi.org/10.56712/latam.v4i6.1446>

- Moreno, C., & Guano, K. (2020). Comprensión lectora como base para el desarrollo del pensamiento crítico. *LATAM Revista Latinoamericana De Ciencias Sociales Y Humanidades*, 5(5), 67-83. [https://doi.org/https://doi.org/10.56712/latam.v5i5.2591](https://doi.org/10.56712/latam.v5i5.2591)
- OCDE. (2019). *El trabajo de la OCDE sobre educación y competencias*. Editorial OCDE, https://www.cna.gov.co/1779/articles-401134_documento.pdf. https://doi.org/https://www.cna.gov.co/1779/articles-401134_documento.pdf
- OCDE. (2021). Programme for International student Assessment. Reading, mathematical and scientific literacy. *Revista Cultural*, 2(7), 12-19.
- Ortega, A., & Mendoza, K. (2025). La Comprensión Lectora para el Desarrollo del Pensamiento Crítico en Estudiantes de Décimo Año. *Reincisol*, 4(7), 2154–2188. [https://doi.org/https://doi.org/10.59282/reincisol.V4\(7\)2154-2188](https://doi.org/https://doi.org/10.59282/reincisol.V4(7)2154-2188)
- Ospina, P. (2024). Revisión sistemática de las estrategias de la lectura crítica en la educación superior desde las habilidades metacognitivas. *Estudios Y Perspectivas Revista Científica Y Académica*, 4(3), 809-837. <https://doi.org/https://doi.org/10.61384/r.c.a..v4i3.451>
- Piaget, J. (1970). *La psicología del niño* (Vol. 10). Morata. <https://doi.org/https://www.pensamientopenal.com.ar/system/files/2014/12/doctrina38882.pdf>
- Pinchao, L. (2020). Estrategia pedagógico-didáctica para promover la lectura crítica. *Pontificia Universidad Católica del Perú*, 29(56), 146-169. <https://doi.org/https://doi.org/10.18800/educacion.202001.007>
- Pupo, Y., Infante, M. E., Hernández, R., & Isea, J. (2024). La lectura como eje de un proceso formativo integrador. *Episteme Koinonia. Revista Electrónica de Ciencias de la Educación, Humanidades, Artes y Bellas Artes*, 7(14), 97-121. <https://doi.org/https://doi.org/10.35381/e.k.v7i14.4070>
- Reyes, I., Guerra, E., Ciriaco, N., Corimayhua, O., & Urbina, M. (2022). Métodos científicos y su aplicación en la investigación pedagógica. *Revista Dilemas Contemporáneos: Educación, Política y Valores*, 2(60), 1-19. <https://doi.org/https://dilemascontemporaneoseducacionpoliticaeyvalores.com/index.php/dilemas/article/download/3106/3096/>

- Ricardo, S., & Guzmán, A. (2024). Creencias pedagógicas de los docentes sobre la enseñanza de la lectura crítica en la zona urbana de Pueblo Nuevo, Córdoba. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 8(3), 2360-2375. [https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v8i3.11438](https://doi.org/https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v8i3.11438)
- Rivera, D. (2019). Aportes de la lectura crítica y su necesaria influencia en el sistema educativo colombiano. *Dialéctica. Revista de Investigación Educativa*, 1(15), 467-485. <https://doi.org/https://portal.amelica.org/ameli/jatsRepo/88/88837019/html/>
- Ronquillo, G., De Mora, E., Bohórquez, A., & Padilla, J. (2023). Modelo constructivista y su aplicación en el proceso de aprendizaje de los estudiantes. *Journal of Science and Reserch*, 6(2), 256-273. <https://doi.org/Recuperado a partir de: https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/9235339.pdf>
- Sánchez, N., Dávalos, M., Gutiérrez, B., & Urbina, M. (2023). Universidades y pensamiento crítico: una reflexión en Latinoamérica. *Revista De Ciencias Humanas, Teoría Social Y Pensamiento Crítico.*, 5(19), 71-82. <https://doi.org/https://doi.org/10.5281/zenodo.8270616>
- Solís, S., & Russo, B. (2024). Enseñanza de la Lectura desde la Metacognición, una Revisión Literaria. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 8(2), 5321-5336. https://doi.org/https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v8i2.10946
- Tacuri, M., Mejía, M., & Campoverde, A. (2024). La lectura en contextos técnicos: Un estudio de diagnóstico. *MQRInvestigar. Revista Multidisciplinaria Arbitrada de Investigación Científica*, 8(4), 6148–6173. <https://doi.org/https://doi.org/10.56048/MQR20225.8.4.2024.6148-6173>
- Trigos, L. (2024). Una mirada crítica de la literacidad académica universitaria más allá del aula. *Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, 17, 1-24. <https://doi.org/doi: 10.11144/Javeriana.m17.umcl>
- UNESCO. (14 de febrero de 2025). *Qué debe saber acerca de la educación superior.* <https://www.unesco.org/es/higher-education/need-know>

UNICEF. (23 de junio de 2020). *Cuatro de cada cinco niños y niñas en América Latina y el Caribe no podrán comprender un texto simple.* <https://www.unicef.org/lac/comunicados-prensa/cuatro-de-cada-cinco-ninos-y-ninas-en-america-latina-y-el-caribe-no-podran-comprender-un-texto-simple>

Usca, N., Coronel, F., Chicaiza, D., & Bonilla, A. (2024). Estrategias Metacognitivas en la Mejora de la Comprensión Lectora en el Ámbito Educativo. *Dominio De Las Ciencias*, 10(3), 548–566. <https://doi.org/https://doi.org/10.23857/dc.v10i3.3939>

Vygotski, L. (1978). *Mind in Society: The Development of Higher Psychological* (Vol. 3). Harvard University Press. <https://doi.org/https://doi.org/10.23857/dc.v10i3.3939> Recuperado a partir de: <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/668448.pdf>

Zambrano, J., & Chancay, C. (2022). El pensamiento crítico a través de la comprensión lectora en educación primaria . *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 8(2), 635-647. <https://doi.org/http://dx.doi.org/10.23857/dc.v8i2.2775>

Zapata, W., Cruz, D., Pantoja, V., Coronel, M., & Villacís, C. (2024). Factores que afectan el hábito de la lectura. Un problema de la sociedad actual. *Redilat. Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales y Humanidades*, 5(5), 822-843. <https://doi.org/https://doi.org/10.56712/latam.v5i5.2651>

INVESTIGACIÓN FORMATIVA: REVISIÓN CONCEPTUAL Y DE METODOLOGÍAS DIDÁCTICAS EN EDUCACIÓN SUPERIOR EN LATINOAMÉRICA

Formative Research: Conceptual Review and Didactic Methodologies in Higher Education in Latin America.

DOI: <https://doi.org/10.69633/k107s152>

Recibido: 14/05/2025 Aceptado: 19/08/2025

* Roberto Vladimir Coca Flores

ORCID: <https://orcid.org/0009-0004-7102-586X>

Universidad Mayor Real y Pontificia de San Francisco Xavier de Chuquisaca

coca.roberto@usfx.bo

*Director del Instituto de Desarrollo Rural Integral IDRI – FCA. Ingeniero Agrónomo titulado de la Universidad San Francisco Xavier, con especialidad en Protección de Cultivos en Brasil, diplomados en Educación Superior, Gestión Ambiental y Servicios de Desarrollo Rural, además de maestría en Desarrollo y Economía Sociocomunitaria. Destaca por más de 20 años de experiencia docente universitaria, tutoría e investigación en agronomía, dirección del Instituto de Desarrollo Rural Integral y liderazgo en proyectos de sostenibilidad, innovación agrícola y gestión de cuencas, con amplia participación en congresos y seminarios académicos.

RESUMEN

El presente trabajo analiza el concepto de investigación formativa y la utilización de sus estrategias como elemento primordial para la generación de una cultura investigativa en la formación superior universitaria y como elemento fundamental del proceso educativo, porque a través de ella se genera conocimiento y aprendizaje de nuevos saberes.

El estudio tiene el objetivo de analizar el proceso los alcances de la investigación formativa en estudiantes universitarios. La metodología tiene por base la revisión de 31 artículos publicados entre 2020 y 2024 en los repositorios de mayor consulta: Redalyc, Scielo y Dialnet. Estos artículos del ámbito latinoamericano, muestran que la investigación formativa es un proceso educativo integral y gradual que busca desarrollar habilidades investigativas, competencias comunicativas y capacidades para la solución de problemas mediante la aplicación del método científico.

Esta forma de enseñanza no solo se orienta a crear conocimiento, sino que también se integra como un eje transversal en la formación profesional.

A su vez, se analiza cómo este enfoque fomenta la transferencia de conocimientos y la reflexión crítica, permitiendo movilizar saberes teóricos y prácticos a lo largo de la formación universitaria, buscando impactar en el ámbito académico y el desempeño profesional y laboral.

Palabras clave: *investigación formativa, educación superior, métodos didácticos, estrategias de investigación*

ABSTRACT

This paper analyzes the concept of formative research and the use of its strategies as a key element for generating a research culture in higher education and as a fundamental component of the educational process, because through it knowledge and the learning of new insights are generated.

The study aims to analyze the process and scope of formative research in university students. The methodology is based on the review of 31 articles published between 2020 and 2024 in the most consulted repositories: Redalyc, Scielo, and Dialnet. These articles from the Latin American context show that formative research is a comprehensive and gradual educational process that seeks to develop research skills, communication competencies, and problem-solving abilities through the application of the scientific method.

This teaching approach is not only aimed at creating knowledge but also integrates as a cross-cutting axis in professional training. At the same time, it examines how this approach promotes the transfer of knowledge and critical reflection, allowing theoretical and practical knowledge to be mobilized throughout university education, with the goal of impacting both the academic field and professional and work performance.

Keywords: *formative research, higher education, didactic methods, research strategies.*

INTRODUCCIÓN

La investigación formativa en educación superior es un enfoque pedagógico que integra la investigación como parte fundamental del proceso de enseñanza aprendizaje, con el objetivo de desarrollar habilidades críticas, analíticas y creativas en los estudiantes. Este concepto no solo se limita a la producción de conocimiento, sino que también busca formar individuos capaces de aplicar métodos científicos para resolver problemas reales en sus contextos y realidades.

En Latinoamérica, la investigación formativa ha ganado relevancia como una estrategia para fortalecer la educación superior y promover la innovación en un entorno de escasos recursos y desigualdades sociales (Rojas & Aguirre, 2015).

Las estrategias para implementar la investigación formativa en la región incluyen la integración de proyectos de investigación en los planes de estudio, la formación docente en metodologías activas como el aprendizaje basado en problemas (ABP) y el fomento de la colaboración entre docente y estudiante. Además, se promueve el uso de tecnologías digitales para facilitar el acceso a recursos y la difusión de resultados. Sin embargo, cabe hacerse algunas preguntas: ¿cómo se entiende actualmente la investigación formativa en América Latina?; ¿cuáles son las principales estrategias de enseñanza aprendizaje que se utilizan actualmente para aplicar la investigación formativa en la educación superior en América Latina?

Dada la creciente importancia de la investigación formativa en Latinoamérica, se hace necesario realizar una búsqueda de información que evalúe el desarrollo conceptual actual, que dé cuenta de las estrategias formativas implementadas,

identificando convergencias y divergencias y, sobre todo, destaque la diversidad de prácticas investigativas en Latinoamérica.

METODOLOGÍA

Para lograr el cometido de la presente investigación, se acudió a la revisión sistemática con un enfoque descriptivo. Esta metodología, como tipo de estudio en sí mismo, implica examinar la bibliografía disponible sobre un tema específico, con el fin de conocer el estado del conocimiento sobre un campo o tema definido (Blanco, 2024).

En este sentido, se analizó y sistematizó la información proveniente de artículos científicos sobre el concepto actual de investigación formativa, así como las estrategias pedagógicas que se aplican en su desarrollo. Para ello, se plantearon como guía las siguientes preguntas: ¿Cómo se entiende actualmente la investigación formativa en América Latina? ¿Cuáles son las principales estrategias de enseñanza aprendizaje que se utilizan actualmente para aplicar la investigación formativa en la educación superior en América Latina?

Para la selección del material se consideraron los siguientes criterios de inclusión:

- a) Artículos de revistas indexadas en base de datos de América Latina seleccionando los siguientes repositorios por ser los de mayor consulta: Redalyc, Scielo y Dialnet.
- b) Artículos que fuesen producidos en la región de América Latina y escritos en español entre 2020 y 2024.
- c) Artículos cuyo tema principal fuera la investigación formativa en relación a conceptos teóricos o percepciones sobre su significado, así como las estrategias de enseñanza aprendizaje relacionadas a ella en el marco de la educación superior.

Considerando lo anterior, no se incluyeron documentos como tesis, libros, actas, editoriales y documentos de trabajo que se encontraran en los repositorios. Tampoco se tomó en cuenta ningún documento previo al 2020 o que no correspondiera a la región. Una vez considerados los criterios de inclusión, así como los de exclusión se procedió a utilizar palabras clave como *investigación formativa, estrategia, universitarios e investigación*.

Se logró seleccionar un total de 31 documentos, de los cuales 10 se referían al concepto y compresión de la investigación formativa en el marco de la educación superior y 21 se referían a las estrategias que acompañan a la investigación formativa. De los 31 artículos, 22 fueron publicados en Dialnet, 5 en Scielo y 4 en Redalyc. Asimismo, la mayor cantidad de publicaciones encontradas fueron de Perú y Ecuador, cada país con 8 artículos; les sigue Colombia, con 7 publicaciones y finalmente México, con 3 artículos. Países como El Salvador, Uruguay, Cuba, Bolivia y Chile cuentan con una publicación cada uno.

Una vez seleccionados y clasificados los artículos, se procedió a su sistematización con base a los siguientes datos: autor (es), objetivos, resultados y conclusiones. Los hallazgos se describen a continuación.

RESULTADOS

De los documentos revisados, 10 tuvieron como objetivo abordar el concepto de investigación formativa aplicado a la educación superior. Para la sistematización, se utilizaron las categorías de autor, año, país y repositorio, así como el título, objetivo y conclusiones del mismo.

Tabla 1*Documentos revisados sobre concepto de investigación formativa en América Latina*

Autor, Año, País, Repositorio	Título	Objetivo	Conclusiones
Velez et al. (2024), Colombia, Dialnet	La investigación formativa y sus aportes a la formación del profesional en deporte	Identificar los artículos publicados en el periodo 2019-2023 que están en relación con la investigación formativa en la formación del profesional en deportes	La investigación formativa en el ámbito deportivo potencia el desarrollo de habilidades cruciales como la búsqueda de información, el análisis crítico y la resolución de problemas, preparando a los estudiantes para enfrentar los desafíos profesionales con base en evidencia científica
Torres (2024), El Salvador, Dialnet/Scielo	Formación para la investigación formativa en el contexto universitario	Reflexionar sobre las características que poseen la investigación formativa y la investigación propiamente dicha en el contexto universitario.	La investigación científica y la investigación formativa se diferencian en sus objetivos y métodos. La primera busca generar nuevo conocimiento y validar teorías, siguiendo rigurosos protocolos metodológicos. La segunda, busca desarrollar habilidades investigativas en estudiantes y fomentar su aprendizaje, utilizando métodos flexibles y adaptados al contexto educativo.
Prado (2023), Perú, Dialnet	Investigación formativa como estrategia de enseñanza-aprendizaje.	Realizar una reflexión analítica sobre la investigación formativa aplicada en la educación.	La investigación formativa se constituye en un proceso esencial para la formación profesional. Las estrategias de enseñanza más utilizadas son el aprendizaje basado en problemas, el aprendizaje colaborativo con enfoque socioformativo y el aprendizaje por descubrimiento entre otros.
Ortega, Vásquez, Orrego, Sangama, & Ruiz (2023), Perú, Scielo	Perspectivas de la investigación formativa en las universidades públicas del Perú.	Comprender cómo se ha concebido la investigación formativa en las universidades públicas peruanas a lo largo de los últimos 200 años.	La investigación formativa se ha posicionado como una estrategia clave para mejorar la calidad educativa. Sin embargo, su implementación presenta desafíos que requieren atención como la importancia de integrar la investigación formativa en todos los niveles educativos y proporcionar una formación docente adecuada para su implementación efectiva.
Rodriguez, Yanez, Escobar, Martínez, & Rodriguez (2023), Ecuador, Dialnet/Scielo	La investigación formativa como herramienta educativa para el aprendizaje del idioma inglés.	Exponer los elementos conceptuales y operacionales que permiten el adecuado desarrollo de la investigación formativa para consolidar destrezas y habilidades en el manejo del idioma inglés	La investigación formativa es una herramienta valiosa para mejorar las habilidades lingüísticas de los estudiantes. Implementar esta estrategia promueve el aprendizaje activo y significativo que favorece la adquisición de competencias comunicativas en un segundo idioma.
Arellano & Cosser (2022), Perú, Dialnet	Investigación Formativa: una mirada reflexiva en tiempos de pandemia.	Realizar una reflexión teórica sobre la Investigación Formativa en tiempos de emergencia sanitaria.	La investigación formativa promueve una reflexión profunda sobre la educación, a la vez que estimula la búsqueda de soluciones innovadoras a los desafíos educativos actuales a través de la investigación.

Vinueza & Imba (2022), Ecuador, Dialnet	Estado del Arte. Investigación formativa en la Educación Superior	Explorar y analizar la evolución de la investigación formativa en el contexto de la educación superior	La investigación formativa es una herramienta valiosa para mejorar la calidad de la educación, pero aún existen oportunidades para fortalecer su implementación en las instituciones educativas.
Asis & Hernández (2021), Perú, Dialnet	Investigación formativa para la enseñanza y aprendizaje en las universidades.	Describir el concepto de investigación formativa y su implementación en la Educación Superior.	La investigación formativa es una estrategia pedagógica en la educación superior que involucra a docentes y estudiantes en el desarrollo de habilidades de investigación científica a lo largo de la carrera.
Cabrera, Rebollo, & Pérez (2022), Uruguay, Scielo	Investigación formativa en comunidades de aprendizaje en la formación inicial de profesores	Analizar el impacto de las Comunidades Profesionales de Aprendizaje en el desarrollo de competencias investigativas en estudiantes de profesorado.	La creación de Comunidades Profesionales de Aprendizaje centradas en la investigación formativa es una estrategia efectiva para desarrollar competencias investigativas en futuros docentes. Este enfoque promueve el aprendizaje activo, colaborativo y reflexivo, y contribuye a la formación de profesionales capaces de enfrentar los desafíos de la educación en el siglo XXI.
Espinoza (2020), Ecuador, Dialnet	La investigación formativa, una reflexión teórica	Promover la reflexión crítica y fundamentar las necesidades formativas de los estudiantes y los cambios que se dan en la educación y la respectiva innovación para relacionar de manera coherente y adecuada el proceso de enseñanza aprendizaje.	La investigación formativa fomenta actitudes favorables hacia los procesos investigativos, además es considerada en sí misma una estrategia de enseñanza – aprendizaje fundamentado en métodos productivos y en aprendizaje significativo por descubrimiento y no es exclusiva de la educación superior pues puede aplicarse a otros subsistemas de enseñanza.

Nota. Elaboración propia

La Tabla 1 muestra 10 estudios, de los cuales cuatro fueron elaborados en Perú y otros tres en Ecuador; mientras que Colombia, El Salvador y Uruguay cuentan con uno respectivamente. En cuanto a la distribución temporal de los últimos cinco años, se identificó que uno de los estudios fue publicado en 2020, otro en 2021, tres en 2022, tres en 2023 y dos en 2024.

La mayoría de los artículos al tiempo que analizan el concepto de la investigación formativa, también dan cuenta de los aportes de dicha estrategia en diferentes experiencias de su aplicación en la educación superior. Solo los artículos de Espinoza (2020), Prado (2023) y Torres (2024) realizan una reflexión teórica sobre el concepto en sí mismo.

Sobre la comprensión de la investigación formativa

Respecto a la comprensión sobre la investigación formativa, Espinoza (2020), Torres (2024) y Prado (2023) hacen énfasis en diferentes elementos.

Espinoza (2020), por ejemplo, diferencia la investigación formativa de la formación en investigación científica como tal. La primera es entendida como un proceso que permite a los estudiantes enfocarse en la forma de acceder al conocimiento, apropiarse de él y contextualizarlo para resolver problemas y formar habilidades investigativas, de este modo se encuentra estrechamente ligada al proceso formativo; mientras que la investigación científica tiene como fin crear conocimiento nuevo utilizando métodos científicos rigurosos.

Anzola (año, como citado en Espinoza, 2020), por su parte, afirma que la investigación formativa favorece la aplicación de conocimientos en contextos reales, lo cual contribuye al aprendizaje significativo; mientras que Torres (2024), desde otro punto de vista, analiza la diferencia entre la investigación científica e investigación formativa. Esta última tendría un carácter didáctico orientado a desarrollar competencias investigativas, mientras que la investigación científica busca generar conocimiento. Aun así, ambas serían necesarias y complementarias en una educación superior que brinde una formación integral a futuros profesionales.

Asimismo, Parra (año, como citado por Torres, 2024) destaca que la investigación formativa es posible de aplicar gracias a programas académicos con enfoques curriculares definidos por las casas de estudio. Por ello, esta está vinculada a procesos de enseñanza aprendizaje y su metodología tiene fines didácticos guiados por docentes que trabajan con estudiantes en formación y no con profesionales.

Prado (2020), a su vez, señala que la investigación formativa se constituye en una herramienta para el desarrollo de competencias investigativas, así como para la reflexión crítica ante la realidad puesto que aplica estrategias de enseñanza aprendizaje con base socioformativa que acompañadas de asesoría docente, promueven el aprendizaje significativo. Para ello, se apoya en Hernández et al. (2021), quien señala que esta estrategia potencia y motiva los aprendizajes, permitiendo resultados académicos exitosos que propiciarían el acceso a mejores oportunidades en el mercado laboral a los futuros profesionales.

Otros aspectos que destacan y complementan la comprensión de la investigación formativa es la necesaria integración curricular que debe propiciarse para su implementación. De manera precisa, tanto Torres (2024) como Ortega et al. (2023), indican que la integración de esta metodología en todas las materias de un determinado currículo permite adquirir experiencia investigativa desde los primeros años de formación.

También la colaboración entre docentes y estudiantes es importante, dado que resulta esencial para fomentar un aprendizaje activo y participativo (Espinoza, 2020), propiciando la co-construcción de saberes (Cabrera et al., 2022).

Respecto al uso de las tecnología de la información y la comunicación (TIC), Vinuez e Imba (2022), así como Cabrera et al. (2022), coinciden en que son fundamentales para mejorar la investigación formativa, facilitando la interacción y el acceso a recursos en los procesos de investigación. De este modo, la investigación formativa repercute en la formación integral de los estudiantes, puesto que no solo favorece la adquisición de conocimientos, sino también en su formación personal y profesional para enfrentar el mercado laboral (Ortega et al., 2023; Espinoza, 2020).

Tabla 2*Principales estrategias pedagógicas sugeridas para la investigación formativa*

Autor, Año, País, Repositorio	Título	Estrategias mencionadas
Quispe, Poma, Quispe, & Alvarez, (2024), Perú, Dialnet	Investigación formativa virtual como estrategia pedagógica en la formación de investigadores en Perú	<ul style="list-style-type: none"> • Acompañamiento continuo a los estudiantes. • Creación de un ambiente de rigor académico, trabajo en equipo y responsabilidad. • Asesoría personalizada individual y grupal. • Cobertura de brechas digitales en la educación virtual. • Complementariedad teórica práctica.
Uribe, Méndez, & John (2024), Colombia, Dialnet	Los IGES y la investigación formativa en el programa de contaduría pública	<ul style="list-style-type: none"> • Aprendizaje Basado en Problemas (ABP) • Aprendizaje Basado en Casos (ABC) • Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP)
Gonzaga, Paucar, & Chuncho (2024), Ecuador, Dialnet	La investigación formativa. Experiencias de la carrera Ingeniería Ambiental de la Universidad Nacional de Loja	<ul style="list-style-type: none"> • Proyecto Integrador de Saberes (PIS) • Aprendizaje Colaborativo • Investigación Práctica • Articulación con el Contexto Social • Integración de Disciplinas • Comunicación y Difusión de Resultados
Caicedo & Pérez (2024), Cuba, Scielo	Sinergia entre la investigación formativa científica y los procesos de investigación en la comunidad académica	<ul style="list-style-type: none"> • Participación activa en semilleros de investigación. • Aplicar la pedagogía por proyectos. • Diseñar acciones para motivar la participación de estudiantes en la investigación y aplicar la retroalimentación constructiva.
Salguero-Rosero & Perez (2023), Ecuador, Dialnet/Scielo	Aproximaciones teóricas y metodológicas para la gestión de la investigación formativa	<ul style="list-style-type: none"> • Métodos pedagógico-didácticos (aprendizaje por descubrimiento, aprendizaje basado en problemas, aprendizaje colaborativo, aprendizaje orientado a proyectos, aprendizaje práctico, aprendizaje basado en competencias). • Estrategias didácticas aplicables en el aula (problema pedagógico, seminario investigativo, talleres, mesa redonda investigativa, panel investigativo, trabajos colaborativos). • Estrategias de trabajo autónomo (anteproyectos de investigación, tesis de grado, monografía investigativa, método de proyectos, rúbricas de evaluación, ensayo teórico). • Estrategias innovadoras (proyectos de investigación científica, semilleros de investigación, participación en trabajos de investigación junto al docente, presencia de auxiliares de investigación).
Ariza (2023), Colombia, Scielo	Chat GPT: una mirada desde la investigación	<ul style="list-style-type: none"> • Utilización de Chat GPT como apoyo en el diseño de instrumentos de investigación: cuestionarios, encuestas, entrevistas, guiones de design thinking, grupo focal, diseños etnográficos, ejercicios de investigación – acción – participación y diseños cuasi-experimentales.

Corona (2023), Mexico, Dialnet/Scielo/Redalyc	Caracterización de los componentes de la investigación formativa en la universidad contemporánea en Latinoamérica	<ul style="list-style-type: none"> • Semilleros de investigación • Seminarios de investigación • Actividades institucionales curriculares y extracurriculares • Articulación del currículo con actividades investigativas. • Creación de espacios formativos y de reflexión.
Pineda & Botero (2023) Bolivia, Redalyc	La investigación formativa como elemento fundamental de la formación de odontólogos	<ul style="list-style-type: none"> • Proyectos de investigación. • Participación en encuentros académicos. • Publicación de resultados de investigación. • Formación para la investigación.
Yucra (2023). Perú, Redalyc	Fortalecimiento de competencias investigativas: una revisión sistemática de estrategias utilizadas en la educación superior	<ul style="list-style-type: none"> • Mentoría en investigación. • Aprendizaje colaborativo • Actividades prácticas • Cursos y unidades de investigación • Aprendizaje basado en la investigación.
Morales & Peralta (2023), Perú, Dialnet, Scielo	Los semilleros de investigación como estrategia de investigación formativa en las Universidades de Sudamérica: una revisión sistemática	<ul style="list-style-type: none"> • Semilleros de investigación • Sociedades científicas de estudiantes • Talleres de investigación • Cursos de investigación formativa
Hernandez (2022), Chile, Dialnet	Barreras para la investigación formativa percibidas por estudiantes de enfermería de una universidad chilena.	<ul style="list-style-type: none"> • Tutoría docente • Trabajo en equipo
Velez (2022), Colombia, Dialnet	El Mapa Conceptual como estrategia para la delimitación teórica en Investigación Formativa.	<ul style="list-style-type: none"> • Trabajo colaborativo • Rúbricas de evaluación • Exploración bibliográfica • Preguntas de investigación • Mapas conceptuales
Figueroa, Matallana, Martinez, & Torrez (2022), Colombia, Dialnet	Estrategia ABP: experiencias en la implementación de un modelo de fortalecimiento de la investigación formativa a partir del aprendizaje basado en proyectos, caso facultad de Ingeniería Unicomfacauna, Zona Norte.	<ul style="list-style-type: none"> • Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP). • Formación en investigación.
Flores, et al. (2022), Perú, Dialnet Scielo	Estrategias virtuales en la investigación formativa en los estudiantes de la carrera de Agropecuaria	<ul style="list-style-type: none"> • Estrategias virtuales • Aprendizaje colaborativo. • Redes sociales y académicas.
Mackenzie, Triana, & Auria (2021), Ecuador, Dialnet	Herramientas de investigación formativa en educación modalidad virtual de estudiantes de la Universidad Técnica de Babahoyo extensión Quevedo	<ul style="list-style-type: none"> • Investigación colaborativa. • Moodle y otras herramientas de Web 2.0 como herramientas.
Bernal, Tobar, & Misas (2021), Colombia, Dialnet	Percepciones sobre el uso de bases de datos en investigación formativa en odontología.	<ul style="list-style-type: none"> • Aprendizaje basado en la evidencia. • Trabajo colaborativo. • Planteamiento de situaciones problema.

Ceballos (2021), Mexico, Redalyc	Drive: un espacio virtual de investigación para el desarrollo de competencias investigativas y digitales en pregrado.	<ul style="list-style-type: none"> Google Drive como herramienta virtual para fomentar la investigación colaborativa, la realimentación entre pares y el aprendizaje autorregulado.
Velásquez, Espinoza, & Mena (2021), Ecuador, Scielo	Metodología e investigación formativa en la carrera de derecho en Uniandes Puyo.	<ul style="list-style-type: none"> Foros virtuales Talleres de investigación Seminarios investigativos Mesas redondas investigativas. Paneles investigativos.
Rojas, Durango, & Rentería (2020), Colombia, Dialnet/ Scielo /Redalyc	Investigación formativa como estrategia pedagógica: caso de estudio en ingeniería industrial de la I.U Pascual Bravo	<ul style="list-style-type: none"> Proyectos de aula Semilleros de investigación Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP) Estudios de caso
Medina (2020), Ecuador, Dialnet/ Redalyc	Estrategias didácticas y adquisición de habilidades investigativas en estudiantes universitarios	<ul style="list-style-type: none"> Asesoría individualizada y grupal. Estudio de caso. Trabajo colaborativo Investigación acción participativa
Pastor, Arcos, & Lagunes (2020), México, Redalyc	Desarrollo de capacidades de investigación para estudiantes universitarios mediante el uso de estrategias instruccionales en entornos virtuales de aprendizaje.	<ul style="list-style-type: none"> Moodle como herramienta. Aprendizaje por descubrimiento Teoría de la elaboración Aprendizaje social

Nota. Elaboración propia

La Tabla 2 muestra 21 artículos seleccionados, cuya temática se centra en describir experiencias sobre estrategias específicas aplicadas en la investigación formativa en educación superior en la región, identificándose la siguiente distribución por país: Colombia con seis artículos, Ecuador con cinco, Perú con cuatro, México con tres, y Cuba, Bolivia y Chile con un artículo cada uno.

De la revisión documental se obtuvo la siguiente tabla que sintetiza las estrategias que se señalan como las más idóneas para la aplicación de la investigación formativa o que fueron aplicadas en diferentes experiencias.

DISCUSIÓN

Coincidencias y divergencias sobre la comprensión del concepto de investigación formativa

Uno de los aspectos más importantes en que coinciden tanto Espinoza (2020), Torrez (2024) y Prado (2020) es que esta categoría se constituye en un proceso clave en la formación de estudiantes en la educación superior, y que favorece la apropiación y la contextualización de conocimientos, promoviendo la puesta en práctica de soluciones a problemas reales del entorno, a la par que fortalece el desarrollo de habilidades investigativas, aunque este no sea el objetivo final. De este modo, se destaca su carácter eminentemente didáctico y formativo, propiciando el aprendizaje significativo que se encuentra vinculado a los procesos de enseñanza aprendizaje y que son guiados por docentes que interactúan con estudiantes en proceso de aprendizaje.

También existe consenso sobre la complementariedad entre la investigación formativa y la formación en investigación propiamente dicha. La primera es entendida como una estrategia de carácter pedagógico, cuyo fin es el desarrollo y apropiación de conocimientos a través de su puesta en práctica en contextos reales, lo cual involucra la reflexión crítica en los estudiantes y también el desarrollo de competencias investigativas. La segunda es aquella que tiene el objetivo de generar conocimiento nuevo y utiliza métodos rigurosos.

Por sus características, la investigación formativa es utilizada como estrategia pedagógica y no precisa de una asignatura o curso específico para su implementación, mientras que la formación en investigación es impartida en cursos específicos, donde se aborda la complejidad del proceso investigativo.

En este sentido, ambos procesos serían necesarios para la formación de los estudiantes por las formas de desarrollo que aporta cada una, lo cual incide en una formación integral que les permita enfrentar los desafíos del mercado laboral y contribuir al desarrollo social.

Por otra parte, el análisis que hacen sobre la investigación formativa ofrece diferentes matices. En el caso de Espinoza (2020), se centra en la diferenciación entre la investigación formativa y la formación en investigación científica, señalando que la primera está más ligada al proceso formativo, mientras que la segunda, usa métodos y herramientas establecidas para generar conocimiento. Siguiendo esta línea, Torrez (2024) profundiza el carácter didáctico de la investigación formativa, destacando su integración en programas académicos con enfoques curriculares definidos. Complementando esta caracterización, Prado (2020) enfatiza el uso de estrategias de enseñanza – aprendizaje con base socioformativa–, arguyendo que la investigación formativa no solo desarrolla competencias investigativas, sino que también fomenta la reflexión crítica y mejora las oportunidades laborales de los futuros profesionales.

De este modo, se deduce que la investigación formativa emerge como un proceso clave en la educación superior, no solo por su capacidad demostrada en el desarrollo de competencias investigativas, sino también por el impacto que tiene en el fomento de la habilidad del análisis de datos, el pensamiento crítico y la reflexión sobre problemas, tanto locales como globales, promoviendo así un aprendizaje activo y autónomo que trasciende el ámbito académico.

Sobre el impacto multidimensional de la investigación formativa

Los datos indican que la investigación formativa va más allá del desarrollo de habilidades académicas, extendiendo su influencia a dimensiones sociales, emocionales y éticas.

Espinoza (2020) subraya que la investigación formativa se diferencia de la formación en investigación porque se centra en la apropiación y contextualización del conocimiento cuando se orienta a resolver problemas locales y globales, lo cual promueve una conciencia crítica y compromiso social, contribuyendo así a la transformación social.

Este punto de vista es respaldado por Cabrera et al. (2022), quien señala que la flexibilidad y la reflexión es un eje central en la organización del trabajo colectivo que precisa la aplicación de la estrategia. Sus hallazgos sobre las comunidades de práctica académica (CPA) demostraron la integración entre el desarrollo de competencias investigativas y la resolución de problemas propios del contexto social.

Por otro lado, la investigación formativa resulta esencial para la formación del pensamiento crítico y creativo (Torres, 2024), dado que no solo favorece la adquisición de conocimientos, sino también el desarrollo de competencias que permitan enfrentar los desafíos del mercado laboral y contribuir a la sociedad (Prado, 2023). En este marco, la investigación formativa muestra un impacto que trasciende el proceso de enseñanza-aprendizaje, permitiendo no solo apropiar, sino también construir conocimientos útiles y aplicables a la resolución de problemas del contexto social formando profesionales con sentido crítico.

Sobre el rol del docente y la colaboración en la investigación formativa

En cuanto al rol de docente, existe un acuerdo general sobre su importancia como facilitador en la investigación formativa, aunque existen matices en cuanto al nivel de autonomía de los estudiantes. Prado (2023) sugiere que el docente debe fomentar la independencia y el autoaprendizaje del estudiante permitiéndole desarrollar sus proyectos investigativos con la menor intervención posible; con ello se busca empoderar al estudiante, dándole un rol más activo y autónomo en el proceso formativo. Sin embargo, también destaca la importancia de la asesoría, orientación y acompañamiento por parte del docente, lo que propicia una relación más cercana y productiva entre ambas partes. Esto favorece el desarrollo de competencias investigativas en los estudiantes

Asimismo, Espinoza (2020) y Torrez (2024) señalan que los estudiantes, al no ser investigadores expertos, necesitan un acompañamiento cercano para garantizar que sus investigaciones sean exitosas. Proponen que el docente no solo es facilitador, sino también que se convierta en guía de los estudiantes en el uso correcto de métodos y técnicas investigativas. A su vez, Cabrera et al. (2022) agregan que el “profesionalismo dialógico” (pag), entendido como la interacción genuina entre docentes y estudiantes, es clave para facilitar la co-construcción de saberes en entornos colaborativos donde ambos se benefician de la experiencia compartida.

Las tecnologías como facilitadoras del proceso investigativo

Otro punto relevante en la discusión es el uso de las TIC en la investigación formativa. Autores como Vinueza & Imba (2022) destacan su papel en la mejora de la accesibilidad a la información y en la optimización de los procesos

investigativos. Subrayan que las tecnologías no solo facilitan el acceso a bases de datos y bibliotecas virtuales, sino que fomentan un aprendizaje más dinámico y eficiente al permitir la colaboración en línea entre docentes y estudiantes. Este aspecto es especialmente importante en el contexto actual donde las tecnologías juegan un rol clave en la educación a distancia y la investigación remota.

Cabrera et al. (2022) refuerzan esta idea poniendo como ejemplo el uso de las tecnologías digitales en los CPA, que facilitaron la comunicación sincrónica y asincrónica entre los distintos actores del proceso formativo. Este uso eficiente de las TIC promueve el “aprendizaje ubicuo” (pag); es decir la posibilidad de aprender en diferentes contextos y momentos, con el apoyo de tecnologías que permitan la interacción continua que en la actualidad tienen un papel fundamental.

Sobre las estrategias académicas, metodologías didácticas y recursos tecnológicos identificados

Estrategia académica: semilleros de investigación

Como evidencian Caicedo & Pérez (2024) y Morales & Peralta (2023), los semilleros de investigación son espacios clave para fomentar la investigación formativa, promoviendo la creatividad, innovación y el desarrollo de habilidades científicas. En las universidades peruanas y otros programas de formación en pregrado estos semilleros han demostrado ser efectivos para impulsar la cultura investigativa, así como para fortalecer valores éticos y humanos, además de fomentar la colaboración entre estudiantes y docentes.

Sin embargo, Castro & Rodríguez (año, como citados en Morales & Peralta, 2023) advierten que la falta de formalización de los semilleros limita su impacto en la producción científica. Esto

sugiere que, aunque son una estrategia valiosa, es necesario mejorar su estructuración y formalización para maximizar su efectividad, lo cual requiere mayor apoyo institucional para alcanzar su pleno potencial.

Estrategia académica: mentoría en investigación

La mentoría en investigación es una estrategia fundamental para guiar el proceso investigativo de los estudiantes en la investigación formativa. Yucra (2023) destaca que los mentores, sean docentes o estudiantes avanzados, juegan un rol crucial en el aprendizaje de habilidades investigativas, estableciendo un vínculo de confianza que facilita la colaboración y el desarrollo de la autonomía. Sin embargo, aunque la mentoría fomenta una relación cercana y enriquecedora entre mentor y aprendiz, es crucial gestionar adecuadamente los recursos de tiempo y apoyo docente.

Metodología didáctica: aprendizaje con base en proyectos

El aprendizaje con base en proyectos (ABP) se identifica como una estrategia efectiva en la aplicación de la investigación formativa, tal como lo demuestran Figueroa et al. (2022), que destacaron exitosamente en pregrado en el desarrollo de proyectos en escenarios productivos, además de reducir la deserción estudiantil y promover el emprendimiento e innovación. Estos hallazgos resaltan el potencial del ABP para vincular a los estudiantes con problemáticas del mundo real, preparándolos para los desafíos profesionales.

Por otro lado, Uribe et al. (2024) enfatizan que es una herramienta clave para desarrollar el pensamiento crítico y resolver problemáticas del entorno laboral. Esto sugiere que más allá de su impacto académico, tiene un valor significativo en la formación de competencias profesionales como la

capacidad de análisis y resolución de problemas complejos. Ambas experiencias coinciden en que el ABP no solo mejora el aprendizaje activo, sino que fortalece habilidades esenciales para el mercado laboral.

Aprendizaje con base en problemas

El aprendizaje con base en problemas (ABP) es una herramienta clave para vincular la educación superior con las necesidades de la comunidad y el entorno profesional, puesto que parte de situaciones problemáticas del contexto, promoviendo así un aprendizaje significativo (Salguero-Rosero & Perez, 2023). Uribe et al. (2024) evidencian su éxito en programas como contaduría pública, donde los estudiantes aplican innovaciones empresariales a partir de problemas reales, fortaleciendo sus competencias investigativas y advierten que, si bien el ABP mejora el aprendizaje activo y la colaboración, requiere de una orientación adecuada para evitar que los estudiantes enfrenten dificultades por falta de guía, especialmente en entornos virtuales.

Recursos tecnológicos: uso de herramientas digitales

El uso de herramientas digitales, aunque no se considera una estrategia en sí misma, es un elemento esencial para facilitar la aplicación de diversas estrategias en la investigación formativa. Como lo señalan Mackenzie et al. (2021) y Ceballos (2021), estas herramientas, como plataformas virtuales y software especializado, optimizan los procesos de investigación al permitir la colaboración, comunicación y el acceso a recursos en línea.

Las herramientas digitales son aliados clave para la investigación formativa, especialmente en contextos donde la educación a distancia y la colaboración en línea son más relevantes.

Sin embargo, su efectividad depende de una integración adecuada con estrategias pedagógicas y acompañamiento de docentes que guíen su uso. Esto refuerza la importancia de combinar tecnología con metodologías bien estructuradas para maximizar su impacto en el aprendizaje y la investigación.

Conclusiones

La investigación formativa en América Latina se entiende actualmente como un proceso importante en la educación superior, no sólo por su capacidad para desarrollar competencias investigativas, sino también por su impacto mutidimensional en la formación de estudiantes críticos, reflexivos y comprometidos con su entorno social y profesional.

Se cuenta con evidencia de que la investigación formativa trasciende el ámbito académico, fomentando habilidades como el análisis de datos, el pensamiento crítico y la resolución de problemas, que son propiciados a través del aprendizaje con base en problemas o el aprendizaje con base en proyectos. También destaca su influencia en dimensiones sociales, emocionales y éticas, preparando a los estudiantes no solo como profesionales competentes, sino también como agentes de cambio social

En cuanto a los métodos didácticos para la enseñanza y el aprendizaje utilizados para aplicar la investigación formativa en la educación superior en la región, se evidencia la presencia recurrente de distintas estrategias académicas: semilleros de investigación y la mentoría en investigación, metodologías didácticas como el aprendizaje con base en proyectos, metodologías didácticas con enfoque centrado en el estudiante, tal como el aprendizaje con base en problemas, además del uso de recursos tecnológicos como el uso de herramientas digitales,

todo ello en el marco de la integración entre la docencia y la investigación.

Los semilleros de investigación se constituyen en herramientas efectivas que fomentan la cultura investigativa, permitiendo a estudiantes y docentes trabajar de forma colaborativa y promoviendo la creatividad, innovación y desarrollo de habilidades científicas. Por otra parte, el aprendizaje con base en proyectos y el aprendizaje con base en problemas permiten aplicar conocimientos teóricos en contextos prácticos y desarrollar habilidades cognitivas y colaborativas fomentando el trabajo en equipo. Estrategias puntuales como las anteriores no serían posibles si no se visualiza la investigación como parte integral del quehacer docente. Solo así el docente podrá fomentar en los estudiantes un aprendizaje significativo y fortalecer su formación académica y profesional.

De esa manera, el rol de mentor, guía y acompañante recae en el docente y en ocasiones en los estudiantes más expertos capaces de generar un clima de confianza en el proceso de aprendizaje. Además de todo esto, el uso de tecnologías digitales en su amplia variedad es imprescindible en el contexto actual, de modo que también es importante que el docente sepa utilizarlas, junto con estrategias pedagógicas adecuadas para facilitar y maximizar los resultados en su uso.

La investigación formativa es un proceso educativo integral y gradual que logra desarrollar habilidades investigativas, competencias comunicativas y capacidades en la solución de problemas a través de la aplicación del método científico como herramienta formativa.

La formación-investigación no solo genera conocimiento, sino que también constituye un eje transversal de la formación

profesional. Este enfoque fomenta la transferencia de conocimientos y la reflexión crítica, que permite absorber saberes teóricos y prácticos durante la formación, a fin de generar un impacto en el ámbito académico y el desempeño profesional y laboral.

REFERENCIAS

- Arellano, M., & Cosser, M. (2022). Investigación Formativa: una mirada reflexiva en tiempos de pandemia. *Revista Lasallista de Investigación*, pp.118-130. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8895910>
- Ariza, E. (2023). Chat GPT: una mirada desde la investigación. *Revista Investigaciones Andinas*, 24-39. doi:<https://doi.org/10.33132/01248146.2256>
- Asis, M. M., & Hernandez, E. (2021). Investigacion formativa para la enseñanza aprendizaje en las universidades. *MENDIVE*, pp 675-691. <https://mendive.upr.edu.cu/index.php/MendiveUPR/article/view/2676>
- Barrios, E., Delgado, U., & Hernandez, E. (2019). Diferencias cualitativas entre Formación Investigativa e Investigación Formativa de estudiantes universitarios. *Revista Digital de Investigación en Docencia Universitaria*, 68- 85. Obtenido de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=498572906006>
- Bernal, L., Tobar, J., & Misas, M. (2021). Percepciones sobre el uso de bases de datos en la investigación formativa en odontología. *Revista CES Odología*, pp. 76 - 92 . doi:<https://doi.org/10.21615/>
- Blanco, J. (2024). La revisión sistemática como metodología para la investigación en /LE. *Revista Círculo de Lingüística aplicada a la Comunicación*, pp. 157-193. doi:<https://dx.doi.org/10.5209/clac.88711>

- Cabrera, C., Rebollo, M., & Pérez, M. (2022). Investigación formativa en comunidades de aprendizaje en la formación inicial de profesores. *Cuadernos de Investigación Educativa*, pp. 43-60. doi:<https://doi.org/10.18861/cied.2022.13.2.3180>
- Cachay, E., & Gonzales, V. (2024). Estrategia de investigación formativa en estudiantes universitarios. *Horizontes Revista de investigación en Ciencias de la Educación*, 1759 - 1769. doi:<https://doi.org/10.33996/revistahorizontes.v8i34.831>
- Caicedo, L., & Pérez, L. (2024). Sinergia entre la investigación formativa científica y los procesos de investigación en la comunidad académica. *VARONA, Revista Científico-Metodológica*, pp. 1-15. http://scielo.sld.cu/scielo.php?pid=S1992-82382024000200007&script=sci_arttext&tlang=en
- Campos, P. (2020). La importancia de la investigación formativa como estrategia de aprendizaje. *Educare et Comunicare*, pp. 88-94. doi:<https://DOI 10.35383/educare.v8i1.397>
- Ceballos, J. M. (2021). Drive: un espacio virtual de investigación para el desarrollo de competencias investigativas y digitales en pregrado. *Revista Panorama*, pp. 1-20. doi:<https://doi.org/10.15765/>
- Corona, W. (2023). Caracterización de los componentes de la investigación formativa en la universidad contemporánea en Latinoamericana. *Revista Educación*, pp. 1-16. doi:<https://doi.org/10.15517/revedu.v47i1.51880>
- Espinosa, E. (2020). La investigación formativa una reflexión teórica. *Conrado*, 45-53. http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1990-86442020000300045&lng=es&nrm=iso

- Figueroa, J. C., Matallana, E., Martinez, E., & Torrez, A. (2022). Estrategia ABP: experiencias en la implementación de un modelo de fomento de la investigación formativa a partir del aprendizaje basado en proyectos, caso Facultad de Ingeniería Unicompfacauna, Zona Norte. *Teknos Revista Científica*, pp. 50-57. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8617409>
- Flores, R., Herrera, D., Atencia, G., Flores, R., Vila, V., & Arana, M. (2022). Estrategias virtuales en la investigación formativa en los estudiantes de la carrera de Agropecuaria. *Revista de Investigación Científica y Tecnológica Alpha Centauri*, pp. 196-201. doi:<https://doi.org/10.47422/ac.v3i3.114>
- Gomez, O., Morales, M., & Plata, P. (2019). Transferencia de conocimientos e investigación formativa: lecciones aprendidas y desafíos para los semilleros de investigación. *Revista Palabra de Obra*, pp. 203-222. doi:<https://doi.org/10.32997/2346-2884-vol.19-num.2-2019-2551>
- Gonzaga, A., Paucar, A., & Chuncho, C. (2024). La investigación formativa. Experiencias de la carrera Ingeniería Ambiental de la Universidad Nacional de Loja. *Revista Región Científica*, pp. 1-10. doi:<https://doi.org/10.58763/rc2024294>
- Hernandez, A. (2022). Barreras para la investigación formativa percibidas por estudiantes de enfermería de una universidad chilena. *Revista Colombiana de Enfermería*, pp. 1-13. doi:<https://orcid.org/0000-0003-3380-2846>
- Machaca, C. (2020). La Investigación Formativa en la Universidad Nacional Altiplano de Puno. *Revista de Derecho de la Universidad Nacional Altiplano de Puno*, pp. 238-247. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7605987>

Mackenzie, C., Triana, M., & Auria, B. (2021). Herramientas de investigación formativa en educación modalidad virtual de estudiantes de la Universidad Técnica de Babahoyo extensión Quevedo. *Journal of Science and Research*, pp. 149-160. doi:<https://doi.org/10.5281/zenodo.5659838>

Medina, S. (2020). Estrategias didácticas y adquisición de habilidades investigativas en estudiantes universitarios. *Journal of business and entrepreneurial studies*, 1.13. Obtenido de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=573667940021>

Morales, S., & Peralta, T. (2023). Los semilleros de investigación como estrategia de investigación formativa en las Universidades de Sudamerica: una revisión sistemática. *INNOVA Research Journal*, pp. 52-66. doi:<https://doi.org/10.33890/innova.v8.n2.2023.2241>

Morocho, M., & Albania, C. (2023). Evaluación de la investigación formativa en Educación Superior a Distancia y en Línea en América Latina y el Caribe. *Innovaciones Educativas*, pp. 7-13. doi:<https://doi.org/10.22458/ie.v25i39.4857>

Ortega, W., Vásquez, J., Orrego, J. d., Sangama, J. L., & Ruiz, J. (2023). Perspectivas de la investigación formativa en las universidades públicas del Perú. *Revista Universidad y Sociedad*, pp. 631-639. https://scielo.sld.cu/scielo.php?pid=S2218-36202023000400631&script=sci_abstract

Pastor, D., Arcos, G. d., & Lagunes, A. (2020). Desarrollo de capacidades de investigación para estudiantes universitarios mediante el uso de estrategias instruccionales en entornos virtuales de aprendizaje. *Revista Apertura*, pp. 6- 21. doi:<https://doi.org/10.32870/Ap.v12n1.1842>

Pineda, E., & Botero, P. (2023). La investigación formativa como elemento fundamental de la formación de odontólogos. *Revista Franz Tamayo*, pp.76- 88 .
<https://revistafranztamayo.org/index.php/franztamayo/article/view/1016>

Prado, J. (2023). Investigación Formativa como estrategia de enseñanza - aprendizaje. *Revista Internacional de Humanidades*, pp. 2-9. doi:<https://doi.org/10.37467/revhuman.v12.4659>

Quispe, E., Poma, Y., Quispe, W., & Alvarez, R. (2024). Investigación formativa virtual como estrategia pedagógica en la formación de investigadores en Perú. *Revista de Ciencias Sociales*, pp. 419-437. <https://produccioncientificaluz.org/index.php/rcs/index>

Rodriguez, L., Yanez, V., Escobar, M., Martinez, L., & Rodriguez, Y. (2023). La investigación formativa como herramienta educativa para el aprendizaje del idioma inglés. *Revista Cubana de Reumatología RECiMED*. http://scielo.sld.cu/scielo.php?pid=S1817-59962023000200016&script=sci_arttext&tlang=es

Rojas, C., & Aguirre, S. (2015). La Formación Investigativa en la Educación Superior en América Latina y el Caribe: una aproximación a su estado del arte. *Revista Eleuthera*, pp. 197 - 222. doi:0.17151/eleu.2015.12.11.

Rojas, I., Durango, J., & Rentería, J. (2020). Investigación formativa como estrategia pedagógica: caso de estudio ingeniería industrial de la IU Pascual Bravo. *Estudios Pedagógicos*, 319-338. doi:10.4067/S0718-07052020000100319

- Salguero-Rosero, J., & Perez, O. (2023). Aproximaciones teóricas y metodológicas para la gestión de la investigación formativa. *Revista Chakiñan de Ciencias Sociales y Humanidades*, pp. 217-235. doi:DOI: <https://doi.org/10.37135/chk.002.19.13>
- Saltos, F., Hidalgo, J., & Yovera, A. (2022). Mirada a los estudios sobre investigación formativa en la universidad peruana: estado del arte 2011 a 2021. *Código Científico Revista de Investigación*, pp. 42-61. <http://revistacodigocientifico.itslosandes.net/index.php/1/article/view/57>
- Torres, Z. (2024). Formación para la investigación formativa en el contexto universitario. *Revista de Salud y Desarrollo RESADES*, pp. 1-11. doi:<https://doi.org/10.55717/NWFA6135>
- Uribe, L., Méndez, P., & John, A. (2024). LOS IGES y la investigación formativa en el programa de contaduría pública. *Revista RILCO*, 109-120. <https://ojs.eumed.net/rev/index.php/rilcoDS/article/view/13226UMJ>
- Velasquez, M., Espinoza, O., & Mena, M. (2021). Metodología e investigación formativa en la carrera de derecho en Uniandes Puyo. *Revista Conrado*, pp. 255- 262. Obtenido de http://scielo.sld.cu/scielo.php?pid=S1990-86442021000300255&script=sci_arttext
- Velez, C. (2022). El Mapa Conceptual como estrategia para la delimitación teórica en Investigación Formativa. *Revista Uni-Pluridiversidad*, pp 1-16. doi:<https://doi.org/10.17533/udea.unipluri>.
- Velez, P., Salazar, G., Gomez, J., Herrera, H., Cadavid, J., Echavarria, S.,... Velasquez, L. (2024). La investigación formativa y sus aportes en la formación del profesional en deporte. *Revista de Educación Educativa y Deportiva MENTOR*, pp. 629-650. doi:<https://doi.org/10.56200/mried.v3i8.7804>

Vinueza, D. C., & Imba, K. (2022). Estado del Arte. Investigación formativa en la Educación Superior. *Revista Ecos de la Academia*, pp. 45-54. <https://revistasojs.utn.edu.ec/index.php/ecosacademia/article/view/681>

Yucra, J. (2023). Fortalecimiento de competencias investigativas: una revisión sistemática de estrategias utilizadas en la educación superior. *Revista Chakiñan de Ciencias Sociales y Humanidades*, pp. 210-28. doi:<https://doi.org/10.37135/chk.002.21.14>

ORIENTACIÓN TEÓRICO CONCEPTUAL DE LOS PROCESOS DE ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE BASADOS EN COMPETENCIAS PARA LAS CARRERAS DE INGENIERÍA EN VENEZUELA

The theoretical and conceptual orientation of teaching and learning processes based on competencies for engineering careers in Venezuela

* Ingeniero Civil UCV
1988. Magister en
Ingeniería Industrial
UCV 2011. Diplomado
Formación Integral
Para el Docente de la
UCV ALETHEIA 2012.
Doctor en Ciencias
de la Educación UBA
2018. Postdoctor en
Investigación UBA 2019.
Especialista en Gerencia
de la Calidad y Control
Estadístico de Procesos
UCV 2024. Jefe Dept.
Ingeniería Industrial
Alimentos Kellogg S.A.
1990 – 1999. Gerente
de Mantenimiento
y Proyectos Nestle
Purina S.A. 1999 – 2002.
Profesor Titular Facultad
de Ingeniería UCV
1996 – Actual. Profesor
Postgrado Facultad de
Agronomía UCV 2024
- Actual
Autor de 36 artículos de
investigación Miembro
invitado de la comisión
de educación de la
Academia Venezolana de
la Ingeniería y Hábitat.

** Ingeniera de Sistemas
UBA 1999. Magister
en Gerencia mención
Finanzas UNITEC 2011.
Diplomado Formación
Integral Para el Docente
de la UCV ALETHEIA
2016. Profesora Asistente
Facultad de Ingeniería
UCV 2011 – Actual.
Autora de artículos de
investigación.

DOI: <https://doi.org/10.69633/fbwv6n78>
Recibido: 13/05/2025 Aceptado: 01/09/2025

* Alejandro Guillén Mujica

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8782-4640>
Universidad Central de Venezuela
aleguillenm@yahoo.com.ve

** Carolina Luis González

ORCID: <https://orcid.org/0009-0004-6488-237X>
Universidad Central de Venezuela
carolinaluis77@gmail.com

RESUMEN

Los preceptos establecidos bajo el esquema de la Educación Basada en Competencias (EBC) están siendo asumidos por las instituciones educativas en diferentes niveles y países. La adopción de un enfoque en el que, se propicia el *saber hacer, saber estar, querer hacer y poder hacer*; es ya un aspecto muy difundido, pero en muchas circunstancias poco aplicado por los docentes y el personal directivo de las carreras universitarias de ingeniería. Por esta razón, el presente trabajo, tiene como objetivo definir, de forma clara, los conceptos relacionados con la EBC y las claves para su

desarrollo en el aula; enfocado en la docencia de las carreras de ingeniería. Para ello, se acude a las teorías del positivismo, siguiendo un enfoque cualitativo y basándose en la investigación evaluativa de tipo documental, explicando qué tipo de factores, capacidades, potencialidades, habilidades y destrezas deben ser desarrolladas. Finalmente, se realizan las recomendaciones sobre los aspectos que deben incluir los programas orientados bajo el concepto de EBC en ingeniería.

Palabras clave: *educación, competencias, definiciones, factores.*

ABSTRACT

The precepts established under the Competency-Based Education (CBE) framework are being adopted by educational institutions at different levels and in various countries. The adoption of an approach that encourages knowing how to do, knowing how to be, wanting to do, and being able to do, is already a widely recognized aspect, but in many circumstances, it is little applied by teachers and administrative staff in university engineering programs. For this reason, the present work aims to clearly define the concepts related to CBE and the key elements for its development in the classroom, focusing on the teaching of engineering programs. To this end, it relies on positivist theories, following a qualitative approach and based on evaluative documentary research, explaining which types of factors, capacities, potentialities, skills, and abilities should be developed. Finally, recommendations are made regarding the aspects that programs oriented under the concept of EBC in engineering should include.

Keywords: *education, competencies, definitions, factors.*

INTRODUCCIÓN

Desde hace algunos años se ha desarrollado ampliamente el concepto de Educación Basada en Competencias (EBC), explica Inchaustegui (2019), que la adopción de esta metodología educativa es ya un hecho ampliamente difundido en muchos países del mundo y que por lo tanto, las instituciones educativas deben trabajar con esta metodología formativa que se basa en desarrollar contenidos, clases, trabajo, talleres y evaluaciones, siguiendo los conceptos establecidos por esta forma de enseñanza, tal como mencionan Crespi y García – Ramos (2020). En este orden de ideas, explica Giménez (2016), los centros educativos deben incentivar entre sus alumnos, el aprendizaje significativo, dinámico, autónomo para que ellos y ellas se transformen en los protagonistas de los procesos de enseñanza. Todo el proceso educativo debe promover la discrepancia y la crítica reflexiva, elementos fundamentales en el pensamiento democrático enriquecedor que, a su vez, potencian en los estudiantes el despliegue de cualidades que trasciendan los saberes y los ayuden a desenvolverse en su entorno.

Existe una abundante bibliografía que de referencia sobre el concepto d la EBC, también conocida, por algunos autores, como aprendizaje basado en competencias (ABC): lo interesante de esta segunda clasificación, como menciona González (2022) es que este sistema integra conocimientos y habilidades, a través del desarrollo de diversas técnicas educativas que van más allá de la sola transmisión de saberes.

La capacitación de los participantes debería producir cambios en el proceso de aprendizaje.

Desde 2005, en la Universidad Central de Venezuela, en la Facultad de Ingeniería, está en desarrollo un proceso de transformación curricular que busca modernizar los planes de estudio existentes y adecuarlos a los nuevos parámetros educativos. Entre estos, destaca la EBC como un modelo a seguir y aplicar en las aulas, ya que un gran número de universidades utilizan este esquema como metodología para la promoción y el desarrollo del conocimiento. Sin embargo, este proceso ha crecido lentamente, pero, en el país, muy pocas universidades en el país han realizado el cambio curricular orientado a programas sustentados con el esquema educativo de EBC.

La educación por competencias se refiere al conjunto de comportamientos sociales, afectivos, habilidades cognoscitivas, psicológicas, sensoriales y motoras que permiten llevar de manera adecuada un papel, un desempeño, una actividad o una tarea, requiriendo un importante proceso de revisión curricular que permita formar profesionales comprometidos en lo laboral (Argudín, 2012,)

El basamento teórico se concentra en el diseño de planes de estudios. y particularmente en todas las carreras de ingeniería adaptadas a esta nueva manera de enseñar y apartados de los paradigmas tradicionales que se basan en la evaluación y enseñanza de conocimientos teóricos establecidos en un temario.

Dentro de este conjunto de ideas, es importante indicar que los planes de estudio para diseñar deben poseer no solo el conjunto de aspectos que el presente trabajo examina (Burbano et. al, 2024), sino que también es necesario establecer los planes para que los docentes desarrollen sus habilidades para dictar

cursos enmarcados con la metodología EBC y logre establecer las indicaciones pertinentes que necesiten los profesores para adquirir el conjunto de saberes didácticos y pedagógicos requeridos, con el fin de que puedan alcanzar los objetivos establecidos en el inicio de una formación.

La presente investigación busca que el lector pueda tener una idea clara del concepto de competencias. Se ha establecido que, en varias ocasiones, los educadores con esta metodología, pero no la conocen por completo. Es importante que ellos y ellas estén motivados e internalicen este esquema de trabajo, para que se convierta en un medios que les permita alcanzar el éxito y puedan reconocer cuáles son los factores que influyen cuando se trabaja con los esquemas de EBC en la educación moderna; específicamente en el área de formación de ingenieros.

MÉTODOS

La metodología tiene por objetivo ofrecer la oportunidad de validar el conocimiento generado en cada uno de los trabajos de investigación. Por ello es importante definir cuál fue la ruta empleada en esta investigación. De esta manera, será posible garantizar el empleo de métodos apropiados. La metodología se define como el estudio ordenado de los procesos, estrategias, herramientas y experticias que se originaron en todas las fases de la investigación a través del empleo del método científico (Alcalá, 2008).

Nuestro punto de partida está planteado por Arias (2016), quien indica que el positivismo es una corriente filosófica que enfatiza la observación empírica. Esta investigación está basada en este concepto. Siguió enfoque cualitativo sustentado en una revisión bibliográfica. Por otra parte, explican que El enfoque cualitativo busca recolectar datos dentro de los contextos en

los que ocurren los hechos y, de esta manera, comprender los fenómenos tal como ocurren, sin manipular los resultados y basándose en las experiencias de los investigadores o referentes empleados (Sampieri, 2018).

Este trabajo siguió los aspectos de evaluación que hacen a una investigación evaluativa y que tienen el objetivo de evaluar programas, políticas o intervenciones para determinar la efectividad de estas y sus posibles aplicaciones (Alzina, 2004), finalidad, precisamente, de la investigación. Se ha previsto la presentación de los aspectos más relevantes que deben ser desarrollados en los programas del área de la ingeniería con el esquema de la EBC.

Explica Cerda (2021), para terminar, que una investigación documental busca, obtiene y examina recursos previamente realizados, reuniéndolos según una secuencia definida, para que sean útiles al estudio y colaboren en la explicación del fenómeno estudiado. Enfoque utilizado en este proceso.

RESULTADOS

Comprendiendo el Concepto de Educación Basada en Competencias

Para entender a cabalidad el concepto de EBC, es preciso revisar un poco la historia. De esta manera, será posible de comprender el enfoque educativo, aplicado, como se mencionó, en el área de la ingeniería. Además, esta visión permitirá desarrollar las ideas de manera sencilla e, inclusive, amena.

A principios de la década de 1970, el psicólogo industrial David McClelland (1973), entendió que en no pocas ocasiones, los graduados de excelentes universidades de Estados Unidos, contratados por las empresas, a pesar de que estaban respaldados

por excelentes calificaciones, fracasaban en el ámbito laboral. Esto se debe a la poca o nula capacidad para relacionarse con sus compañeros de trabajo, seguir instrucciones, comprometerse con lo que hacían o identificarse con la institución. Al contrario, se observó que graduados de universidades menos reputadas o con notas de menor promedio, en la mayoría de los casos, destacaban en las fuentes laborales.

De hecho, son muy bien conocidos casos como los de Steve Jobs, Bill Gates, Michael Dell o Walt Disney , quienes nunca terminaron una carrera universitaria y, algunos, la secundaria.

Sin embargo, demostraron un conjunto de competencias muy por encima del promedio de otros trabajadores.

Esta situación llamó poderosamente la atención de McClelland en sus investigaciones iniciadas en el año 1973 quien, junto al grupo de trabajo por el liderizado de otros investigadores, quienes decidieron profundizar en esta situación y preguntarse: “*¿Qué hace exitoso a un trabajador?, ¿qué motiva a una persona a sobresalir sobre los demás?*”. Estos cuestionamientos dieron pie a otro que, a la larga, llevó a la concepción de la metodología por competencias: “*¿La educación debe concentrarse solo en transmitir saberes? o ¿es posible enseñar un conjunto de competencias que orienten hacia el éxito?*”

La obra realizada por McClelland durante varias décadas se centró en esta última pregunta, además, intentó comprender cómo se podía ayudar a la gente a mejorar su calidad de vida y de qué manera podrían entender las competencias laborales.

Pero, antes de abordar en profundidad este tópico que es el centro de este trabajo, es preciso profundizar cuál es la base

que sustenta la EBC, cuya importancia se hará evidente más adelante, ya que en el momento de la enseñanza, es clave la motivación.

Motivación

En esta sección surge, nuevamente, una pregunta interesante, *¿qué motiva a las personas?*, teniendo en cuenta que este factor, de primer orden, es el que hace posible que los individuos sean cada día mejores y, por consiguiente, exitosos en el desempeño de todo lo que emprenden en su vida.

Para responder a la anterior interrogante, primero hay que reconocer que las personas, a lo largo de sus vidas, ya sea en la escuela, el liceo, universidad o lugares de trabajo, se han encontrado con otros compañeros que sobresalen por algún aspecto propio, **el más inteligente e intelectual** (*el cerebrito*), **el más chistoso, el más popular, el líder, el más agradable** (*el carismático*), **la más atractiva o atractivo**, al igual que otros personajes nada atrayentes, como **el pesimista, el distraído, el poco entusiasta, el falto de higiene personal, el desadaptado, el chismoso, el que consume sustancias prohibidas**, etcétera, Todos los seres humanos tienen ciertas características que pueden ser reforzadas, ampliadas o cultivadas, ya sea para bien o para mal, en sus hogares, escuelas, trabajos u entorno en los que desarrollan sus actividades.

Las personas exitosas son las que comprenden que poseen cierta habilidad innata o aprendida y estas suelen ser dueñas de una gran motivación para sobresalir y mejorar en su desenvolvimiento cotidiano.

El siguiente relato ejemplifica este comportamiento (Robbins y Judge, 2017, p. X):

Bob Lutz, presidente de *Chrysler*, tomó una importante decisión a finales de la década de 1980: él necesitaba que la empresa saliera del *hueco* donde estaba sumergida y ninguna de las estrategias propuestas por los funcionarios le parece atractiva.

Una mañana de verano, salió a pasear en su automóvil convertible de gran potencia, un *Cobra*, y sintió un gran placer al conducirlo, pero se tranquilizó cuando reflexionó que estaba contento feliz al mando de un vehículo ¡Ford!, a pesar de que él comandaba la fábrica *Chrysler*.

A pesar de esta idea desalentadora, recordó que su equipo estaba desarrollando un motor V10 con una nueva para el nuevo modelo de la camioneta Dodge Ram y una transmisión, también novedosa, de cinco velocidades y pensó: “¿Por qué no colocar esta combinación en un súper automóvil de dos plazas, el *Cobra*?

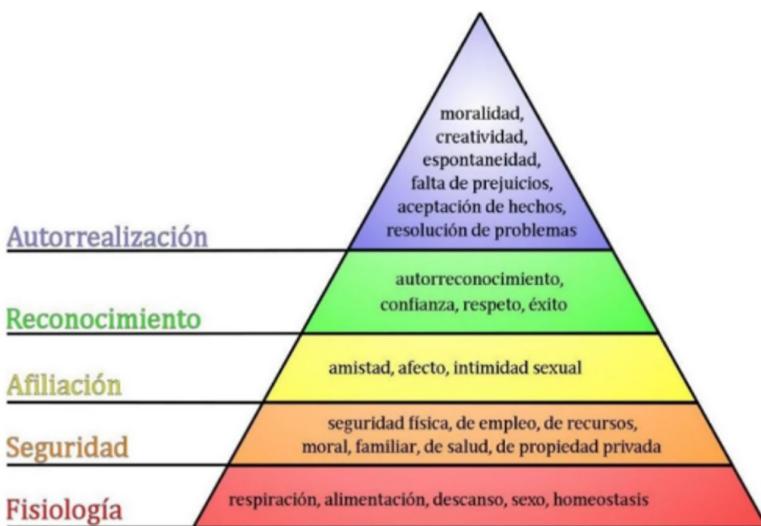
A la semana siguiente, compartió esta idea con el consejo directivo de la empresa y esto provocó una gran disputa, los directivos temían por los costos, la recepción del vehículo entre los usuarios y si los clientes estuviesen dispuestos a pagar altos precios por un coche deportivo. Además, la empresa no tenía el tiempo suficiente ni los recursos, para realizar un estudio de mercado. Pero Lutz tomó las riendas y decidió el destino de la corporación por una coronada, ya que defendió A ultranza tu propuesta de fabricar el *Viper*, un modelo que, en poco tiempo, se transformó en un éxito comercial para la compañía. Esta decisión salvó la economía de la empresa.

Después de esta idea inspiradora, Lutz se convirtió en jefe de desarrollo de productos globales de la importante empresa *Chrysler*. A lo largo de su vida profesional demostró

su competencia para ese cargo, pero antes de eso, se sintió motivado por el entusiasmo que le inspiraba su trabajo, se sentía identificado con la organización, estaba dispuesto a aceptar retos, tenía liderazgo y optimismo para los retos diarios.

Las personas altamente exitosas superan de forma progresiva los escalones de la pirámide de Maslow (Figura 1). Estas son las personas que tienen un alto grado de motivación que lleva a la superación y el enriquecimiento propio.

Figura 1.
Pirámide de Maslow.



Nota. García (2024)

Está claro que, en el caso de Lutz, poseía salud, bienes materiales, amor y éxito profesional, por lo que su último gran paso fue el de alcanzar el reconocimiento en su ámbito laboral y dejar huella de su paso por el mundo. Pero es preciso destacar que cada paso lo hizo porque se sintió motivado para continuar con sus labores. Esto se convirtió en la fórmula para alcanzar el éxito; como una característica principal para ser competente en su extraordinaria carrera laboral.

Estos aspectos motivacionales están relacionados directamente con capacidades organizacionales que sirven como estímulos, al momento de enseñar, con base en competencias, a los estudiantes. Por ejemplo:

Sistema organizacional. Es el conjunto de elementos, procesos y recursos diseñados para alcanzar los objetivos específicos dentro de una organización (Camera, 2016).

Cultura organizacional. La cultura organizacional se refiere al conjunto de intangibles asociados a valores, creencias, actitudes y comportamientos que definen a una organización e influyen en su desenvolvimiento y éxito (Yopan, et. al, 2020).

Cambio organizacional y manejo de tensiones. Punto asociado con el proceso de transición de una organización hacia al estado al que se desea llegar en un futuro, involucra importantes transformaciones en la cultura, estructura, sistemas, procesos, productos, servicios o tecnologías para esta y, en consecuencia, es necesario aplicar estrategias para manejar las tensiones producidas por el cambio y el posible choque entre los miembros de una entidad económica (Fiero-Celis, 2020).

Valores, actitudes y satisfacción en el trabajo. Los valores están relacionados con las creencias y principios de los funcionarios y trabajadores que enfrentan retos laborales. Cuando las personas tienen principios firmes, estos derivan en actitudes positivas y satisfactorias que aumentan y mejoran la productividad empresarial (Moreno y Marccacio, 2014).

Comportamiento en equipos de trabajo. El trabajo en equipo, es la forma en que los seres humanos se organizan para

cumplir con una cierta tarea asignada. Este es articulado y sus objetivos están claramente definidos. Esta manera de trabajo requiere de altas dosis de cooperación compromiso y esfuerzo de todos los involucrados. De la misma manera, se requiere de un excelente clima organizacional y del desarrollo de una serie de importantes competencias que solidifiquen la estructura de los grupos. (Torrelles, 2011).

Comunicación efectiva. Es la habilidad de transmitir mensajes de forma clara y comprensible, procurando que el receptor comprenda el mensaje. En otras palabras, tanto el emisor como el receptor deben entender el lenguaje para que reciban la información con claridad. (Quaranta, 2017).

Liderazgo. Un funcionario, de manera formal o informal, suele cumplir tareas de de vigilancia y enlace, influye sobre las personas de su entorno para que estas logren objetivos específicos; logra que estas personas lo sigan con disposición y entusiasmo, para que la organización y su líder cumplan sus objetivos (Valdés, 2022).

Negociación y conflicto. (Resolución de conflictos). Se trata de una dinámica que está permite identificar los intereses y necesidades de cada una de las partes involucradas. El primer paso, para aplicar la dinámica, requiere de la creación de un ambiente adecuado, este se construye con herramientas de comunicación efectiva que ayudan en la resolución de desacuerdos; busca que las partes lleguen a acuerdos para salir de la crisis y se comprometan por la armonía y paz laboral, debe satisfacer los requerimientos de todos y debería dejar el menor daño emocional y económico. (Alos-Moner y Martin, 2000).

Cada una de estas características está relacionada con la manera en la que trabajan las organizaciones modernas. Por ello, deben

ser abordadas, de manera directa o transversal, cuando se trata de enseñar competencias a los alumnos, en especial porque se trata de la formación de los futuros líderes de las organizaciones o empresas en las que desempeñarán su trabajo diario.

Competencias

Hasta el momento, hemos conocido el concepto de motivación, a partir de esta sección vamos a conocer el de competencias.

Efectivamente, McClelland (1973) y sus compañeros de investigación, comenzaron a abordar y comprender todos los factores asociados con la motivación; después reflexionaron e investigaron sobre las competencias asociadas al mundo laboral. Estos conceptos involucran múltiples factores que son aplicados en el campo de la enseñanza. (Posada, 2003).

En esta investigación los autores establecen como concepto de **competencias**:

Conjunto de saberes, habilidades, actitudes, aptitudes y capacidades que llevan a un profesional a tener un desempeño laboral exitoso.

En relación con la EBC McClelland (1973) escribe sobre la variabilidad de los resultados laborales de los profesionales formados con este enfoque. La respuesta obedece al hecho de que antes de este sistema, los programas educativos se centraban, fundamentalmente, en la enseñanza de saberes (Larragaña, 2012), por lo que la evaluación y los planes educativos estaban enfocados solo en impartir unos contenidos específicos sobre diversos temas, y se olvidaba que la enseñanza debía involucrar otros aspectos más complejos.

La EBC, según varios autores, propone varias categorías para la educación, la cual los autores de la presente investigación la establecen en la siguiente tabla.:

Tabla 1

Competencias para desarrollar

Competencia	Palabras clave
Saber	Conocimientos sobre los temas. Contenidos programáticos. Referencias bibliográficas.
Saber hacer	Habilidades y Destrezas. Capacidad de Análisis y Síntesis
Saber estar	Actitudes adecuadas para el entorno. Búsqueda de información. Intuición personal. Aprendizaje compartido
Querer hacer	Aptitudes. Motivación. Apoyo. Colaboración. Compañerismo
Poder Hacer	Capacidad personal para realizar las labores. Maestría personal. Independencia y Eficacia.

Nota. Elaboración propia

Es importante destacar que, las competencias relacionadas entre sí, están asociadas con la futura actividad laboral de la o el estudiante. Este es un principio que debe ser observado siempre. A veces, en el ámbito académico, no se considera este hecho. Empero personas son evaluadas en sus cargos, y estas mediciones no se limitan nada más a objetivos cuantitativos y/o de rendimiento, sino que también están relacionadas con las competencias descritas.

Esto significa que no se trata solo de evaluar, por ejemplo, si durante la gestión de un gerente una empresa fabricó un número determinado de unidades o si la cantidad de rechazos estuvo dentro de los límites acordados o si las ganancias superaron las metas. La evaluación, también, debe considerar

la capacidad que tienen las personas para tomar decisiones asertivas, si pueden sortear problemas, si mantuvieron el liderazgo y motivaron al personal o si realizaron sus labores de forma autónoma y sin requerir permanente apoyo de otros funcionarios.

En el salón de clases, es preciso que el educador, además del Saber requerido por el temario de una determinada materia, instruya sobre las otras cuatro competencias: el saber hacer que se relaciona con la habilidad para aplicar los conocimientos adquiridos, con profesionalismo ante las situaciones que se presentan en el trabajo; el profesor también debe fomentar el saber estar, cualidad que viene dada por el comportamiento de una persona ante las diversas situaciones que enfrenta en su vida cotidiana; el querer hacer es la motivación que tiene una persona para trabajar en un entorno y desarrollarse dentro de un ámbito social; y, para concluir, el poder hacer se entiende por la capacidad de las personas para que puedan realizar las labores asignadas en los plazos establecidos.

El proceso para que una persona asimile estas competencias no se limita al ámbito de los centros de enseñanza. Al contrario, se trata de un proceso extenso y permanente. Comienza en el hogar. Los padres tendrán una influencia significativa en el estímulo para el aprendizaje de sus hijos (saber), para que realicen oficios y labores básicas (saber hacer), mantener el respeto y comportamiento apropiado en y fuera del hogar (saber estar), motivar a continuar y progresar (querer hacer) y realizar las cosas en tiempos definidos (poder hacer).

Paralelamente, en los espacios educativos —desde la etapa preescolar, hasta la profesionalización— los educadores deben

desarrollar, también, dichas competencias en las aulas. Por ejemplo, con herramientas didácticas adaptadas a cada competencia. Se aconseja que la evaluación sea individual para que esta persona reciba una correcta retroalimentación sobre sus aciertos y fallas.

Con el esquema de EBC, el educador tiene una mayor responsabilidad. Ya no se trata solo de enseñar un temario, sino que hay que introducir y evaluar, con su peso porcentual, cada una de las competencias mencionadas, se requieren nuevos instrumentos, dinámicas y/o métodos que son útiles para divulgar un conocimiento o saber que, a la larga, serán importantes en los espacios laborales.

El profesor, por lo mencionado, debe conocer las nuevas Tecnologías de Información y Comunicación (TIC)que son una herramienta importante, cuando se trata de desarrollar las competencias en los estudiantes, ya que estas van más allá de los saberes tradicionales.

De manera que el aula de clases se transforma y se adapta a las técnicas relacionadas a la EBC, debido a que el espacio destinado para el aprendizaje ya no solo se reduce al salón o biblioteca de una institución educativa, gracias a la tecnología. Para comprender mejor el desarrollo de competencias, explicaremos el ejemplo de Bob Lutz con la metodología de la EBC.

Tabla 2.
Las competencias de Bob Lutz

Bob Lutz	
Competencia	Conceptos clave
Saber	Graduado en Gestión de la Producción y Maestría en Administración de Empresas
Saber hacer	Altamente calificado para implementar proyectos de desarrollo en las organizaciones donde trabajó, dirigió los proyectos Ford Escort y Ford Sierra, que mejoraron ostensiblemente la posición de Ford Europa y del Dodge Viper y la plataforma LH, que salvaron a Chrysler de la quiebra.
Saber estar	Siempre un paso adelante, anuncio en 2008 que la llegada del vehículo eléctrico era un hecho inevitable y promovió la creación de Chevrolet Volt
Querer hacer	Motivado y dispuesto a colaborar y ayudar a sus semejantes, prestó servicio militar activo en el cuerpo de aviación de la marina, también ha colaborado en la administración de la Universidad del Cuerpo y academia Militar de los Marines.
Poder hacer	Siempre dispuesto a emprender nuevos proyectos, actualmente presidente de su propia empresa consultora en negocios y el sector automotriz. Sigue activo y piloteando su propio avión a reacción y helicóptero.

Nota. Elaboración propia

Se da por sentado que Lutz posee los conocimientos ajustados a su grado de desarrollo personal, lo que si no se puede determinar es cuántas de las competencias demostradas fueron enseñadas, potenciadas, desarrolladas o transmitidas a lo largo de su crecimiento personal e intelectual hasta convertirse en profesional. Tanto en el plano familiar como en el educativo, ya que en la época en que Lutz era estudiante no estaba en aplicación la EBC, aunque consiguió manejar este enfoque.

Una vez reconocido y comprendido el concepto de competencias, es el de definir cómo transmitir estas competencias. Para ello, hay que tener en cuenta algo muy importante. Solo tras la evaluación de los conocimientos (*saberes*), no se puede desarrollar el concepto de competencias de forma integral. Esto será desarrollado en la segunda parte de este trabajo de investigación. Por eso, es fundamental, conocer cada competencia y de qué manera pueden ser transmitidas.

DISCUSIÓN

Factores para las Competencia

Líneas arriba, se explicó la importancia de conocer la definición del concepto de competencias, a continuación vamos a profundizar en el concepto de motivación. Por supuesto, Bob Lutz estaba motivado para llegar a ser quién fue. Lo mismo ocurrió con el desarrollo de esta publicación, ya que se le dedicó tiempo al progreso del tema y a la escritura.

Por ello, el comienzo de este compromiso, arranca con competencia fundamental y que es la base del concepto de educación basada en competencias. Estudiantes, docentes y personal de servicios deben de sentirse, en todo momento, motivados para adquirir y transmitir esta forma educativa, al igual que apoyar el desarrollo de estos conceptos en las aulas.

Como ya se mencionó, cuando se desarrolla el concepto de competencia, no es preciso profundizar refieren referencia con el saber, esto, simplemente, se relaciona con el contenido de la materia que está a cargo del educador y que suele estar definido por un ente gubernamental encargado de definir los programas educativos o por un grupo de expertos que pueden complementar esos contenidos en los espacios que así lo ameriten.

Por lo que, si es necesario comprender y tratar en profundidad, las otras cuatro competencias y complementar lo ya previamente

establecido utilizando para tal fin los cuadros que a continuación se desarrollan, los cuales ofrecen una guía de cómo desarrollar las competencias que deben ser incluidas en los programas de las distintas materias y que deben seguir los participantes, empezando por el Saber Hacer, el cual se explica a continuación.

Tabla 3
Saber hacer

	Competencia: saber hacer		
	Destrezas técnicas	Habilidades sociales	Habilidades cognitivas
Concepto clave:	Ejecuta los procedimientos requeridos, siguiendo instrucciones y realizando los mismos siguiendo de forma rigurosa	Reconoce las normas y leyes definidas, relacionadas con la tarea encomendada, llama la atención sobre problemas que pueden afectar a la comunidad y busca introducir cambios	Posee herramientas para negociar y resolver conflictos. Puede tomar decisiones assertivas y que ofrezcan soluciones a los

Nota. Elaboración propia

En lo que respecta al saber hacer, esta competencia está relacionada con las habilidades y destrezas con las que una persona aplica sus conocimientos (saberes) de forma apropiada, con maestría y profesionalismo al momento de resolver situaciones (López y Valenti 2000).

Esta aplicación requiere una serie de destrezas:

Destrezas técnicas. Relacionadas con la aplicación eficiente, eficaz y pertinente de los conocimientos teóricos.

Habilidades sociales. Establecen cuáles son las implicaciones de las acciones que se toman con respecto a las personas, como

pueden afectarlas, desde cualquier punto de vista, y, sobre todo, deben llamar la atención sobre los efectos y las medidas a tomar para promover situaciones positivas.

Habilidades cognitivas. Estas pueden desarrollar el puente entre los conocimientos adquiridos y las experiencias que se alcanzan con los procesos de aprendizaje, y las vivencias de las personas, para que estas puedan tomar decisiones acertadas y establezcan vínculos fundamentales de confianza y respeto.

Siguiendo con la explicación de cada una de las competencias, es preciso evaluar con mayor profundidad lo que implica el Saber Estar y en el cuadro que a continuación es mostrado, se puede determinar los aspectos fundamentales que deben ser trabajados en la materia o curso con el que se trabaja.

Tabla 4.
Saber estar

Competencia: saber estar	
	Valores, creencias y actitudes
Concepto clave: Actitudes acordes con el entorno. Búsqueda de información. Intuición personal. Aprendizaje compartido.	Tolerante, paciente y flexible con las personas a su alrededor y compañeros de trabajo, personal a cargo o supervisores. Empático, reconocer los problemas de los demás y ofrecer soluciones para resolver situaciones complicadas. Seguridad en sí mismo y servir de guía a los demás. Actualizado en nuevas técnicas asociadas a su área de desempeño. Capaz de valorar las buenas prácticas, el cumplimiento de las normas y el respeto a las leyes. Consciente de la importancia del cuidado al medio ambiental.

Nota. Elaboración propia

Explican Guillén y Soret (2022) que esta competencia está asociada con el comportamiento de los profesionales, sean favorables o adversas, en lo que respecta a todas las personas de su entorno, supervisores, colegas o jefes. El *saber estar* se puede identificar como una competencia genérica, por lo que son necesarias en todos los ámbitos profesionales para su aplicación, ya que se los requiere permanentemente (Pidello y Pozzo, 2015).

Cuando una persona desarrolla, ampliamente, el saber estar reconoce la importancia de interactuar, de manera apropiada, con quienes están a su alrededor. Pero aún más allá, resuelve, para satisfacción de todos, los problemas. Esto ocurrió con Bob Lutz, quien mejoró, día con día, su desempeño profesional y esto garantizó su éxito corporativo.

En el *querer hacer*, indica, las competencias corresponden al conjunto de acciones que sirven para mejorar o adquirir las habilidades necesarias para desarrollar los objetivos del empleo (Cejas, 2005). En este caso, esto se puede alcanzar por la **motivación**.

Tabla 5.
Querer hacer

Competencia: querer hacer		
	Factores de carácter interno	Factores de carácter externo
Concepto Clave: motivación, apoyo, colaboración, Compañerismo.	Ejecuta los procedimientos establecidos, sigue los planes de trabajos y se ajusta a los cronogramas de acción acordados, sigue las instrucciones y lineamientos encomendados por los superiores, siguiendo los mismos bajo las normas de calidad y estándares reconocidos por la organización.	Reconoce, acata, sigue, cumple y hace cumplir las normas y leyes definidas por los distintos organismos gubernamentales e institucionales, relacionadas o no con las tareas encomendadas. Llama la atención sobre problemas que pueden afectar a la comunidad, la organización o al medio ambiente. Busca introducir cambios positivos a los procedimientos si fuera el caso.

Nota. Elaboración propia

Por último, y no menos importante, todas las competencias previamente descritas hay que destacar que las capacidades cognitivas, afectivas y psicomotrices son requeridas en el momento de realizar una tarea y, por lo tanto, son necesarias (García - San Pedro, 2009).

Es por esta razón que es necesario desarrollar la autonomía, para que las personas cumplan las tareas de la mejor manera posible, desde la primera vez, observando y siguiendo los lineamientos establecidos por la organización y promoviendo los cambios necesarios, sobre todo cuando implican el bienestar de los individuos de su entorno.

Tabla 6.
Poder Hacer

	Competencia: poder hacer	
	Capacidad personal	Potencialidades
Concepto Clave: capacidad personal para realizar las labores. Maestría personal. Independencia y Eficacia.	Hábil para dar instrucciones a sus supervisados, con claridad y precisión. Posee la capacidad, con su comportamiento y acciones de modelar comportamientos, servir de ejemplo y esperar que sus subordinados confien en su liderazgo.	Reconoce el entorno global y sus amenazas. Anticipa problemas, consecuencias y resultados, por lo que toma acciones para evitar conflictos, pero en caso de presentarse, actúa con responsabilidad, compromiso, mística y ética. Acepta, introduce y promueve cambios, no se queda en el pasado y asume retos. Incorpora nuevas técnicas basado en los avances de la tecnología.

Nota. Elaboración propia

El marco teórico, previamente presentado, sirve para establecer los parámetros fundamentales que permiten organizar los programas de las materias de un pensum académico, bien sea de las ciencias económicas, sociales de la salud, derecho o de cualquier otra área, inclusive en el plano militar, como mencionan Gutiérrez, Teneda y Narváez (2019).

En el ámbito militar, es importante, para que esta institución desempeñe correctamente sus funciones, considerando su funcionamiento jerárquico y su función como responsable de la defensa y el orden en un determinado espacio geográfico. Este esquema también es útil para las organizaciones policiales. Estas no pueden escapar de la enseñanza por competencias, al igual que otros niveles de profesionales.

Para garantizar el aprendizaje de las cinco competencias el educador debe emplear estrategias educativas que sirvan para que los participantes puedan comprender la importancia de este sistema que será utilizado, más tarde, en su vida profesional.

Competencias Aplicadas a las Ingenierías

En las carreras de ingeniería el enfoque EBC también es útil. Con estas herramientas será posible estimular en los estudiantes, cada uno de estos puntos.

En las Tablas 7-11 se explica cuáles son las competencias relacionadas con los estudios de las ingenierías.

Tabla 7.
Saber

	Competencias para desarrollar	Técnicas para emplear
Saber	Contenidos básicos relacionados con: Cálculo matemático Física (Movimiento – Electricidad) Química Dibujo industrial Estadística Mecánica racional Programación Deontología Contenidos específicos para cada especialidad	Exámenes escritos Cuestionarios Interrogatorios individuales Resolución de problemas en clase Foros virtuales

Nota. Elaboración propia

Tabla 8.
Saber hacer

	Competencia para desarrollar	Técnicas para emplear
Saber hacer	<p>Seguimiento de instrucciones, normas y procedimientos al momento de elaborar los trabajos asignados, entrega de estos, de acuerdo con los tiempos establecidos y estableciendo las referencias apropiadas.</p> <p>Elaboración de trabajos de calidad, las asignaciones presentadas son entendibles y los aportes establecidos son concretos. En el caso de las evaluaciones, los procedimientos y resultados, se ajustan a los esperados de acuerdo a los contenidos planteados en clase.</p> <p>Las actividades desarrolladas, a lo largo del periodo lectivo, bien sea hechas de forma individual o grupal, se realizan de la mejor forma posible, siempre demostrado buena actitud con los compañeros y docentes.</p>	<p>Exámenes escritos</p> <p>Cuestionarios</p> <p>Interrogatorios individuales</p> <p>Interrogatorios grupales</p> <p>Evaluaciones grupales</p> <p>Foros virtuales</p> <p>Talleres</p> <p>Exposiciones</p>

Nota. Elaboración propia

Tabla 9.
Saber estar

Saber estar	Competencia para desarrollar	Técnicas para emplear
	<p>Armonía en clases, no mostrar actitudes intransigentes y estar dispuesto a trabajar con los compañeros.</p> <p>Revisar los contenidos e identificar errores o formas más apropiadas para desarrollar los contenidos.</p> <p>Interactuar en clase, con todos, de forma apropiada y siempre estar dispuesto a escuchar sugerencias que puedan llevar a un mejor desempeño.</p> <p>En los trabajos establecer la importancia de trabajar con contenidos actualizados, innovadores y de vanguardia.</p>	<p>Evaluaciones grupales</p> <p>Foros virtuales</p> <p>Talleres</p> <p>Exposiciones</p>

Nota. Elaboración propia

Tabla 10.
Querer hacer

	Competencia para desarrollar	Técnicas para emplear
Querer hacer	<p>Atiende las actividades establecidas en el programa de la materia y plan de evaluación siguiendo las pautas y tiempos establecidos.</p> <p>Sigue las normas establecidas por el docente y la universidad en cuanto a asistencia, puntualidad, normas de conducta y vestimenta, llama la atención al observar problemas que pueden afectar el desenvolvimiento de las actividades.</p> <p>Expone la necesidad de realizar cambios, que se traduzcan en un mejor desenvolvimiento del curso.</p>	<p>Evaluaciones grupales</p> <p>Foros virtuales</p> <p>Talleres</p> <p>Exposiciones</p>

Nota. Elaboración propia

Tabla 11
Poder hacer

Poder hacer	Competencia para desarrollar	Técnicas para emplear
	Puede comunicarles a sus compañeros de equipo y clase con claridad sus requerimientos para realizar las actividades establecidas.	Evaluaciones grupales Foros virtuales Talleres Exposiciones
	Asume el papel de líder y lo comparte cuando sea preciso, es ejemplo para los demás y se apoya en sus compañeros.	
	Utiliza la tecnología y recursos disponibles para realizar las actividades con calidad, maestría y de forma exitosa.	

Nota. Elaboración propia

Las enseñanzas que se deben desarrollar específicamente con el enfoque EBC, en las ingenierías, debe ser aplicado de acuerdo con las explicaciones desarrolladas en las anteriores tablas.

Estas muestran, cuáles serían las técnicas más adecuadas para, no solamente evaluar una competencia, sino para transmitirla en el aula, ya que se trata de que los participantes comprendan el concepto perfectamente; desarrollem cada saber y se comprometan a cumplir las actividades establecidas para cada materia del plan de estudios.

Cada carrera, en el área de la ingeniería, tendrá una diversidad de cursos orientados a completar el perfil del egresado y las necesidades específicas de un país o región; estos se refieren a

los saberes que serán impartidos, pero el reto más grande para las autoridades de las carreras y, en especial, para los docentes, es el de la incorporación de la metodología para enseñar todas estas competencias en cada programa, así como su evaluación., Por ello, el aporte de esta investigación es el de encender luces sobre cómo trabajar los conceptos de la EBC en ingeniería: en la transmisión de conocimientos, como en la evaluación de estos.

Otro aspecto muy importante es el que se relaciona con el perfil profesional que debe cumplir un docente de ingeniería, quien, como se consideró previamente, debe tener el *saber* sobre un tema específico, y, además, la experticia para transmitir todas las competencias propias del enfoque EBC, se requiere que utilice las TIC y reconozca la importancia del trabajo con todos los aspectos relacionados con el desarrollo personal, medioambiental y social porque deben ser siempre parte importante en la enseñanza de este campo del conocimiento.

Conclusiones

La EBC, es una manera relevante de formación en los programas educativos actuales, ya que otorga a los alumnos, no solo conocimientos en un área específica, sino que también los instruye sobre la forma más adecuada para desenvolverse en el campo laboral, la cotidianidad laboral y su entorno más cercano, reiteramos, en el espacio laboral.

El presente estudio demuestra claramente, cuáles son las cinco competencias que deben ser desarrolladas durante el proceso de formación de los estudiantes y que deben estar debidamente referenciadas en los programas de cada asignatura. A la par, se muestra cuáles con los tópicos que tienen que ser incluidos en los planes de evaluación.

Evidentemente, el saber (*conocimiento*) es fundamental, pero también es importante que cada persona comprenda que las habilidades, van a la par de una actitud positiva, al igual que la actualización de los conocimientos y poseer valores de colaboración y atención a las expectativas del centro de trabajo.

Como resultado de este estudio se puede indicar que la aplicación de una metodología EBC requiere una cantidad adicional de herramientas de enseñanza. Estas van más allá de las tradicionales porque dan un paso más delante de las exposiciones magistrales de los docentes y la evaluación de pruebas escritas.

Algunas herramientas útiles en este esquema de transmisión de conocimientos son:

- Interrogatorios grupales
- Evaluaciones grupales
- Talleres
- Foros virtuales
- Exposiciones

Las evaluaciones, con el enfoque de EBC, no puede remitirse a una revisión de conocimientos, basada, exclusivamente, en exámenes o ensayos. Con estas técnicas hay que adicionar, también, otros medios que estimulen el proceso de aprendizaje.

Por ejemplo, debates, foros, exposiciones, chats, modelajes, estudio de casos, juegos de rol, etcétera. Estos instrumentos serán utilizados en función de la competencia que se desea desarrollar y tendrán un porcentaje de ponderación adecuado a cada uno de estos.

La enseñanza de conocimientos, como metodología de aprendizaje, tiene cientos de años. Por ello, es difícil impulsar cambios en las aulas, menos en pocos años. Sin embargo, existen estudios que avalan las virtudes de la EBC y hay, también, una gran cantidad de instituciones orientadas a enseñar bajo este paradigma, lo que hace suponer que el cambio definitivo se logrará en un futuro cercano. Esto sería beneficioso para todos los involucrados.

En el caso específico de las ingenierías, todos estos conceptos van a servir para que las instituciones especializadas en la enseñanza de estas carreras puedan conformar con una base sólida, cómo deben orientar sus programas, y cómo pueden evaluar sus contenidos. Este último término, es poco considerado y se basa, principalmente, en la resolución de exámenes escritos que solo permiten calificar los contenidos teóricos de las materias, pero no el conocimiento real y práctico de las personas que están en etapa de aprendizaje.

REFERENCIAS

- Alcalá, A (2008). *Propuesta de un Modelo de Aprendizaje Andragógico para Participantes de Edad Avanzada en Universidades Abiertas Nacionales*. Trabajo de Ascenso para optar a la categoría de Titular. UNA. Caracas.
- Alos-Moner, R. y Martin, A, (2000). *Teorías del Conflicto y Negociación Laboral. Una Perspectiva Sociológica*. Tomado de: chrome-extension://efaidnbmnnibpcnajpcglclefindmkaj/
https://materials.campus.uoc.edu/daisy/Materials/PID_00179274/pdf/PID_00179280.pdf
- Argudín, Yolanda. (2012). *Educación Basada en Competencias. Nociones y Antecedentes*. Trillas. México D.F. pp 14 - 23.

Arias, F. (2016). *El Proyecto de Investigación*. Editorial Episteme. Caracas.

Alzina, R. (2004). *Metodología de la Investigación Educativa*. La Muralla. Madrid.

Burbano, A., Ledesma, A. y Ordoñez, D. (2024). *Competencias Docentes de ingeniería. Revisión Bibliográfica de Literatura*. Revista Mexicana de Investigación Educativa. Vol. 29. No. 101. Ciudad de México. https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662024000200181

Camera, J. (2016). *La Organización como Sistema: El Modelo Organizacional Contemporáneo*. Revista Okis Polis. Vol. 1 No.1.SantaCruzdeSierra.http://www.scielo.org.bo/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2415-22502016000100005

Crespi, P. y García – Ramos, J. (2020). *Competencias Genéricas en la Universidad. Evaluación de un Programa Formativo*. Universidad Nacional de Educación a Distancia. Educación XXI. Vol 24. Nº 1. <https://www.redalyc.org/journal/706/70666127012/html/>

Cerda, H. (2021). *Los Elementos de Investigación*. Editorial magisterio. Bogotá. <https://bibliotecadigital.magisterio.co/libro/los-elementos-de-la-investigaci-n>

Cejas, M. (2005). *La educación basada en competencias: Una metodología que se impone en la Educación Superior y que busca estrechar la brecha existente entre el sector educativo y el productivo*. https://juancarlos.webcindario.com/La_educacion_basada_en_competencias_Magda_Cejas_.pdf

Fiero-Celis, F. (2020). *Cambio organizacional: un modelo que dinamiza la transformación*. Revista de la Escuela de Administración de Negocios de Institución Universitaria. <https://www.redalyc.org/journal/206/20667298001/html/>

- García, J. (2024). Pirámide de Maslow. *La Jerarquía de las Necesidades Humanas. Revista Psicología y Mente.* <https://psicologiyamente.com/psicologia/piramide-de-maslow>
- García – San Pedro, M. (2009). *El Concepto de Competencias y su Adopción en el Contexto Universitario.* Revista Alternativas. Cuadernos de Trabajo Social. Nº16-2009. Universidad de Alicante. https://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/13540/1/ALT_16-01
- Giménez, A. (2016). *El Papel de la Gestión de los Centros Educativos en un Modelo de Aprendizaje Basado en Competencia.* Páginas de Educación. Universidad Católica del Uruguay. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6761567>
- Guillén, A., y Soret, Z. (2022). *Esquema de evaluación de competencias en un curso diseñado bajo el modelo de Educación Basada en Competencias.* Revista Ensayos Pedagógicos, 17(1), 155-181. <https://doi.org/10.15359/rep.17-1.7>
- González, W. (2022). *La Competencia de la Competencia en la Educación Superior: una Visión sobre la Telemática.* Revista Uni-Pluri/Versidad. <file:///C:/Users/grego/Downloads/Dialnet-LaCompetenciaDeLaCompetenciaEnLaEducacionSuperior-9593034.pdf>
- Gutiérrez, L., Teneda, V. y Narváez, M. (2019). *La Formación Militar desde el Enfoque por Competencias. Caso Tecnología Superior en Ciencias Militares.* Revista de Ciencias de Seguridad y Defensa. Vol. IV. Nº 8. Quito. https://www.researchgate.net/publication/334454887_LA_FORMACION_MILITAR DESDE EL ENFOQUE POR COMPETENCIAS CASO TECNOLOGIA SUPERIOR EN CIENCIAS MILITARES
- Hernández – Sampieri, R & Mendoza, C. (2018). *Metodología de la Investigación. Las Rutas Cuantitativa, Cualitativa y Mixta.* Editorial Mc Graw Hill. México.

Inchaustegui, J. (2019). *La Base Teórica de las Competencias en Educación. EDUCERE Revista Venezolana de Educación.* Universidad de los Andes. Mérida. <https://www.redalyc.org/journal/356/35657597006/html/>

Larragaña, A. (2012). El Modelo Educativo Tradicional Frente a las Nuevas Estrategias de Aprendizaje. Universidad Nacional de la Rioja. <https://reunir.unir.net/bitstream/handle/123456789/614/Larra%C3%B1aga%20Ane.pdf>

López, J. y Valenti, P. (2000). *Educación Tecnológica en el Siglo XXI. Polivalencia N° 8. Revista Fundación Politécnica.* Universidad Politécnica de Valencia.

McClelland, D. (1973). *Testing for competence rather than intelligence.* American Psychologist, 28(1), 1-14. <https://doi.org/10.1037/h0034092>

Moreno, J. y Marcaccio, A. (2014). *Perfiles Profesionales y Valores Relativos al Trabajo. Revista Ciencias Psicológicas VIII (2).* chrome-extension://efaidnbmnnibpcajpcglclefindmkaj/<https://www.redalyc.org/pdf/4595/459545413003.pdf>

Pidello, M y Pozzo, M. *Las Competencias: Apuntes para su Representación.* Revista Iberoamericana de Psicología, Ciencia y Tecnología. 8 (1). file:///C:/Users/grego/Downloads/Dialnet-LasCompetencias-5295909.pdf

Posada, R. (2003). *Formación Superior Basada en Competencias, Interdisciplinariedad y Trabajo Autónomo del Estudiante.* Revista Iberoamericana de Educación. <https://rieoi.org/historico/deloslectores/648Posada.PDF>

Quaranta, N. (2017). *La Comunicación Efectiva: Un factor crítico del éxito en el trabajo en equipo.* Enfoques. Universidad Adventista de la Plata. chrome-extension://efaidnbmnnibpcajpcglclefindmkaj/<https://www.redalyc.org/journal/259/25961484008/25961484008.pdf>

- Robbins, S. y Judge, T. (2017). *Comportamiento Organizacional.* Edición 17. Pearson. México.'
- Torrelles, C., Coiduras, J., Isus, S., Carrera, F., Paris, G, y Cela, J. (2011). *Competencia de Trabajo en Equipo: Definición y Categorización.* Profesorado. Revista de Curriculm y Formación del Profesorado. Universidad de Granada. chrome-extension://efaidnbmnnibpcajpcglclefindmkaj/ <https://www.redalyc.org/pdf/567/56722230020.pdf>
- Valdés, M. (2022). *¿Qué es el Liderazgo? Contradicciones Teóricas y Alternativa de Solución.* Revista Retos. Vol 15. No 2. http://www.scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2306-91552022000200148
- Yopan, J., Palmero, N., Santos, J. (2020). *Organizational Culture: From communicative theories to the complex organizational approach and Latin American anthropological perspectives.* Revista Asociación Latinoamericana de Sociología. <https://www.redalyc.org/journal/5886/588663787016/html/>

ANÁLISIS DE LA MOTIVACIÓN INTRÍNSECA EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR DE ESTUDIANTES DE DERECHO

Analysis of intrinsic motivation in higher education among law students

DOI: <https://doi.org/10.69633/dnt7s287>

Recibido: 24/04/2025 Aceptado: 02/09/2025

* Rodolfo Bruno Rocha Yucra

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8212-6245>

Universidad Mayor, Real y Pontífica San Francisco Xavier de Chuquisaca
rodolforochay@gmail.com

RESUMEN

La motivación es uno factores de especial interés en el ámbito educativo, porque deviene de un constructo complejo donde intervienen los valores internos en relación con los estímulos externos.

El presente artículo centra su investigación en la motivación intrínseca, como herramienta fundamental en el proceso de enseñanza aprendizaje, analizando fundamentos teóricos que permiten alcanzar una aproximación a las definiciones, dimensiones, factores e indicadores predominantes en esta área de estudio.

A partir de esta comprensión, se realizó un diagnóstico y, por medio del análisis de resultados, se determinó cuál es el estado actual de la motivación intrínseca en los estudiantes de primer año de la carrera de derecho de la Universidad Autónoma Tomas Frías (Potosí).

De una revisión de diez indicadores, se estableció que es necesario fortalecer los conocimientos en las áreas de: actitud positiva en la resolución de problemas, ejecución de tareas con esmero y dedicación para complementar

* Abogado titulado por la Universidad Autónoma Tomas Frías (UATF). Psicólogo titulado por la Universidad Privada Domingo Savio (UPDS), Magister Scientiarum en Educación Superior con mención en Psicopedagogía por la Universidad Nacional Siglo XX, Especialidad en peritaje judicial en psicología forense, Diplomado en grafoscopía forense, entre otros posgrados. Perito registrado en el Sistema Odin del Órgano Judicial de Bolivia, Docente de pregrado y posgrado en diferentes universidades, así mismo tutor en trabajos de investigación académica.

el proceso de aprendizaje con otros materiales, con el propósito de que los jóvenes no requieran supervisión constante.

Se concluye el estudio identificando a la motivación intrínseca como un factor clave para el aprendizaje significativo en la educación superior, pero que para su desarrollo se requiere de un entorno que incentive a la curiosidad y la autodeterminación, con el fin de que los estudiantes no dependan de la motivación externa, sino de la propia, para adquirir conocimientos perdurables y resultados más efectivos.

Palabras clave: *Motivación, motivación intrínseca, desmotivación, aprendizaje, educación superior.*

ABSTRACT

Motivation is one of the factors of special interest in the educational field, because it arises from a complex construct in which internal values interact with external stimuli.

This article focuses its research on intrinsic motivation, as a fundamental tool in the teaching-learning process, analyzing theoretical foundations that allow for an approach to the definitions, dimensions, factors, and predominant indicators in this area of study. Based on this understanding, a diagnosis was carried out and, through the analysis of results, the current state of intrinsic motivation in first-year law students at the Autonomous University Tomas Frías (Potosí) was determined.

From a review of ten indicators, it was established that it is necessary to strengthen knowledge in the areas of: a positive attitude in problem-solving, execution of tasks with diligence and dedication to complement the learning process with other materials, with the purpose that young people do not require constant supervision.

The study concludes by identifying intrinsic motivation as a key factor for meaningful learning in higher education, but that its development requires an environment that encourages curiosity and self-determination, so that students do not rely on external motivation, but on their own, to acquire lasting knowledge and achieve more effective results.

Keywords: *Motivation, intrinsic motivation, demotivation, learning, higher education.*

INTRODUCCIÓN

La motivación, un constructo fundamental en la psicología humana, ha sido objeto de estudio y reflexión desde tiempos ancestrales hasta la actualidad. La comprensión de los factores que impulsan a las personas a la acción, la búsqueda de metas y la conservación de conductas específicas ha capturado la atención de investigadores; filósofos y psicólogos a lo largo de la historia. La palabra motivación, parafraseando al Pernia (2022) deviene de la raíz *motivus* o *motus* que significa movimiento o causa del movimiento y el sufijo *ción* que significa acción y efecto. Denotar, como lo describe el diccionario etimológico, que *Motivus* también es la base de las palabras: Motivar, Motivador, Motivo. Por lo que se infiere que está relacionado con aquello que impulsa a la persona a realizar una actividad. La motivación se refiere al proceso en el que un individuo se fija metas, utiliza los recursos adecuados para alcanzarlos y mantiene una conducta acorde con sus propósitos.

Desde una perspectiva lingüística, la Real Academia de la Lengua Española (RAE, 2022) define la motivación como un: “Conjunto de factores internos o externos que determinan en parte las acciones de una persona”. Esto sugiere que dichas acciones están influenciadas por factores internos (de la persona) o externos (ajenos a esta). Este concepto abre la puerta a la reflexión sobre cuáles son estos factores y su relevancia en la motivación humana.

Las teorías de la motivación han evolucionado con el paso del tiempo. Desde un enfoque conductual, centrado en las recompensas y castigos externos, hasta las teorías cognitivas que consideran la importancia de las experiencias conscientes, el interés por el rendimiento y los logros personales. Para realizar esta investigación, se realizó una exploración de

diversas líneas de pensamiento sobre este concepto. Por ejemplo, la conductista de B. F. Skinner, la humanista de Abraham Maslow y la cognitiva de Ulric Neisser y Jerome Bruner.

En el presente, la motivación intrínseca ha ganado un lugar destacado en las investigaciones y reflexiones sobre esta materia. Se refiere al impulso interno de las personas para hacer realidad determinado propósito, más allá de las recompensas externas, y se manifiesta cuando realizan una actividad por el placer, la satisfacción y el interés intrínseco que proviene de esta. Además, se considera que la motivación intrínseca es la más duradera y genuina, en comparación con la motivación extrínseca, la cual según Vásquez (2023) surge a partir de incentivos y consecuencias del ambiente, y consiste en ejecutar una conducta según las consecuencias que puede generar, para recibir resultados positivos o evitar negativos. Por ejemplo, estudiar para sacar una buena nota o para no reprobar. Por lo cual se puede colegir que la motivación extrínseca es ajena al individuo y se extingue cuando desaparece el estímulo.

Precisamente, existen investigaciones que abordan la temática de la motivación intrínseca y su relación con el rendimiento académico. Por ejemplo: Mora et al. (2024), publicaron una investigación, en la *Magazine de las Ciencias*, revista de investigación e innovación, denominada: *Influencia de la motivación intrínseca y extrínseca en el proceso de enseñanza-aprendizaje: una revisión sistemática* (Mora et al, 2024, p. 95 – p. 111). Los autores concluyeron que la motivación es esencial en el proceso educativo, ya que facilita la participación y persistencia de los estudiantes. En ese sentido, lo intrínseco está basado en el interés personal, y lo extrínseco, depende de los factores externos; positivos y negativos.

Sin embargo, la complejidad y diversidad de la primera, plantea desafíos considerables para los educadores. La interacción de diversos factores, tanto internos como externos, genera interrogantes sobre cómo conseguir que los estudiantes reconozcan sus intereses y actúen en consecuencia.

Al respecto, este documento tiene el objetivo de revisar, a fondo, la literatura existente sobre el impacto de la motivación intrínseca y extrínseca en la enseñanza y el aprendizaje. En el texto se realizará el análisis de las investigaciones relevantes que expliquen los diferentes tipos de motivación que influyen en el compromiso, la participación y el rendimiento académico de los estudiantes. Para conocer esta situación, se realizó una revisión sistemática de 99 documentos seleccionados con las bases de datos de Scielo, Redalyc y Scopus, utilizando criterios de exclusión e inclusión. Se recurrió a la metodología PRISMA, con un enfoque sistemático. Los resultados mostraron que el genuino interés y la automotivación desempeñan un papel esencial en el compromiso activo, la participación entusiasta y el destacado rendimiento de los estudiantes durante el proceso de enseñanza aprendizaje.

En conclusión, la motivación intrínseca juega un rol fundamental en el compromiso y la participación de los estudiantes en el proceso educativo. Por lo tanto, se recomienda a los docentes que diseñen actividades educativas que promuevan la autonomía, la relevancia personal y el disfrute por aprender.

En 2016, María Esther Espinoza Alarcón y Patricia Beatriz Torres Castro, en Perú, desarrollaron la investigación, en el programa de maestría en psicología educativa: *Motivación extrínseca e intrínseca y el rendimiento académico en el área de comunicación en alumnos del V ciclo de educación primaria*

del distrito de Chancay (Espinoza y Torres, 2016).

Dicha pesquisa tenía el objetivo general de determinar la relación entre la motivación extrínseca y la intrínseca, y como repercuten ambas en el rendimiento académico en el área de comunicación, se halló correlación significativa entre la motivación extrínseca y el rendimiento académico. Además, que existía correlación significativa entre la motivación intrínseca y el rendimiento académico.

Arturo Orbegoso (2016), psicólogo y docente de la Universidad Privada del Norte (UPN) publicó un artículo en la revista científica de educación *Educare*, denominado: *La motivación intrínseca según Ryan & Deci y algunas recomendaciones para maestros* (2016).

Dicho artículo mencionaba que los seres humanos son proactivos y comprometidos o, alternativamente, pasivos y alienados, como una función de las condiciones sociales en las que ellos se desarrollan y funcionan (Orbegoso, 2016). La investigación, guiada por la teoría de la autodeterminación, examinó los factores que ampliaban o reducían la motivación intrínseca, la autorregulación y el bienestar. El texto postuló tres necesidades psicológicas innatas: competencia, autonomía, y relaciones. Estas, si son satisfechas, producen la suficiente automotivación, pero si provocan frustración, el resultado es que la motivación se reduce, al igual que el bienestar.

En relación con el nivel contextual, la pandemia de la COVID-19 provocó que las dinámicas educativas trasladaron las aulas a la virtualidad. Este hecho y la revolución de la inteligencia artificial son factores que influyen en la educación. Los estudiantes utilizan las nuevas herramientas con mayor naturalidad que los docentes. Con diferentes actividades, plataformas y aplicaciones, se pudo observar que los estudiantes,

en su mayoría, estaban, evidentemente, desmotivados. Esto se observó entre los universitarios del primer año de la carrera de Derecho de la universidad potosina.

Se ha observado múltiples indicadores negativos, como la falta de originalidad en las tareas que, como se evidenció, son generadas por inteligencia artificial, al igual que poca comprensión de esos contenidos porque muchos estudiantes se limitaban a copiar y pegar el material, había poca participación en clases, disociación y desconexión emocional en esos momentos.

Estos comportamientos no reflejan una motivación intrínseca y pueden atribuirse a diversos factores. Entre otros, problemas familiares, falta de orientación vocacional, métodos de enseñanza tradicionales o excesivo uso de celulares, aplicaciones y plataformas de inteligencia artificial. Tales actitudes pueden derivar en consecuencias graves, como el conformismo, bajo rendimiento académico, aunque los jóvenes cumplen con la presentación de las tareas encomendadas, la mayoría no lee ni estudia, incluso, los trabajos que ellos mismos entregan a sus docentes. Si bien cumplen con la entrega de las actividades encomendada, en los exámenes obtienen notas bajas, esto puede derivar en la deserción de varios de estos. Estos problemas también afectan y desmotivan a los profesores.

Por lo señalado, es necesario comprender *¿cuál es el estado actual de la motivación intrínseca entre los estudiantes de primer año?* Es necesario recurrir a *métodos, técnicas e instrumentos* que permitan conocer los indicadores de la motivación intrínseca, con el fin de emitir recomendaciones pertinentes.

La presente investigación tiene como objetivo brindar un abordaje teórico que permita comprender la motivación intrínseca y sus elementos, para mostrar su importancia y cómo se relaciona con el proceso de aprendizaje. Así será posible realizar un análisis y reflexión adecuado de los docentes y todas las personas del ámbito educativo.

Antecedentes históricos de la motivación

Es importante, primero, conocer e indagar la procedencia del término *motivación*. Para esta investigación, seguimos la propuesta de Trenchera (2005):

“Etimológicamente, el término motivación desde el punto de vista de la etimología, la palabra ‘motivación’ proviene de latín motivus o motus, que significa «causa del movimiento» y remite a la idea de ‘movimiento’, relacionándose con aquello que moviliza a la persona para ejecutar una actividad” (Trenchera, 2005, p. 31).

De esta manera, se puede destacar que la palabra motivación refleja un proceso que sigue el sujeto para alcanzar un objetivo, utiliza los recursos adecuados y mantiene una determinada conducta para lograr una meta.

Según la Real Academia de la Lengua Española (2022), la palabra motivación significa: “Acción y efecto de motivar.

Conjunto de factores internos o externos que determinan en parte las acciones de una persona”. Siendo esta última acepción por la que se puede interpretar que las acciones de una persona están afectadas o influenciadas por factores internos o externos.

En cuanto a investigaciones, surgimiento y evolución histórica de la interpretación de la motivación, hay evidencias de hace varias décadas. (Herrera, 2004):

Entre la década de 1920, hasta mediados de la de 1960, la motivación estuvo asociada con la investigación experimental de aspectos como la conducta motora, el instinto y el impulso.

En ese periodo, se buscaba determinar qué es lo que conduce a un organismo a restaurar su equilibrio u homeostasis, con base en factores externos determinantes de la motivación, como los refuerzos (Herrera *et al.*, 2004).

Después de la década de 1960, surgieron las teorías cognitivas de la motivación, centradas en la experiencia consciente. El interés por estudiar la motivación, su influencia e importancia en el rendimiento y los logros que deja para la vida personal. Por ejemplo, la teoría de Atkinson (citado por Herrera *et al.*, 2004) destaca que la motivación de rendimiento se determina por el valor otorgado a la meta y a las expectativas por lograrla, considerando las características de las personas con alta o baja necesidad de rendimiento, ansiedad y control interno.

Desde la década de 1970 hasta el presente, la investigación de esta disciplina tiende a elegir las teorías cognitivas. Estas destacan los elementos constitutivos de la motivación.

Uno de estos es el autoconcepto, como elemento central de las teorías motivacionales. Diferentes estudios se refieren a aspectos tales como el papel de la autoeficacia¹, atribución causal², locus de control³, teoría implícita de la capacidad o la autoeficacia⁴, percepción de competencia, entre otros.

1 Bandura, A. (1977). Autoeficacia: Hacia una teoría unificadora del cambio conductual.

2 Weiner, B. (1985). Una teoría attributional de la motivación de logro y la emoción.

3 Atkinson, J. W. (1964). Introducción a la motivación.

4 Dweck, C. S. (2000). Teorías del yo: Su papel en la motivación, la personalidad y el desarrollo.

Habiendo considerado la etimología e historia de la motivación, a continuación describiremos varias definiciones relacionadas con el objeto de estudio de este documento, con el propósito de hacer más clara la importancia de la motivación intrínseca.

Definiciones de motivación

La palabra motivación tiene distintas acepciones, de acuerdo con el ámbito al que haga mención. Por ejemplo: el organizacional, educativo, deportivo, etcétera. Sin embargo, existen elementos comunes para cada uno de estos.

Al respecto, Pintrich (1994) considera que “la motivación es un constructo psicológico utilizado para explicar el comportamiento voluntario” (p. 19). Sobre esto, la motivación académica involucra un deseo de desempeñarse “bien” en el aula. Dicho deseo se hace evidente en las conductas voluntarias, continúa el autor, que eventualmente llevan a un buen desempeño. Se podría considerar que la asistencia a clases es un comportamiento voluntario que, combinado con otros, muestra el nivel de motivación académica.

Al respecto, Dosil (2004) plantea otra visión:

“Es una variable psicológica que mueve al individuo hacia la realización, orientación, mantenimiento y/o abandono de las actividades físicas/deportivas, suele estar determinada por la asociación cognitiva que el sujeto hace de las diferentes situaciones —si es positiva, mayor motivación; si es negativa, menor motivación; si es neutra, dependerá de la construcción cognitiva que realice por la influencia del entorno y de sus propias convicciones— de acuerdo con una serie de factores: individuales, sociales, ambientales y culturales” (Dosil, 2004. p. 129).

En cuanto a lo señalado por el autor, este plantea que, frente a un estímulo o situación, cada persona responde, o se motiva, de diferente manera. Por lo que se deduce que existen diferentes tipos de motivación en la vida de las personas (2004).

Perspectivas teóricas sobre la motivación

Santrock (2002) plantea tres perspectivas fundamentales para entender a la motivación: la conductista, la humanista y la cognitiva. En resumen; la conductista acentúa el papel de las recompensas, en la motivación; la humanista, en las capacidades de desarrollo del ser humano; y la cognitiva, destaca el poder del pensamiento, autoconcepto.

Revisemos más detalles de estas perspectivas:

Perspectiva conductual. Sostiene que las recompensas externas y los castigos son centrales para que las personas tengan motivación. También se entiende que las recompensas son sucesos positivos o negativos que motivan ciertos comportamientos en el sujeto, quien se siente interesado o “motivado” por asumir ciertos comportamientos considerados adecuados o deseados y decide mantener distancia de los inapropiados.

Perspectiva humanista. “La motivación no es algo estático, sino que está en constante transformación, evoluciona, ya que existe una relación entre su desarrollo y las experiencias que cada persona enfrenta en el diario vivir” (Abarca 2001, p. 17).

Esta perspectiva resalta las características positivas que tiene el ser humano de elegir con libertad su destino.

Esta perspectiva alberga, también, la teoría de las necesidades. García (2008) explica en su trabajo de tesis, que una de las teorías más conocidas sobre la motivación es la de la Jerarquía de las necesidades, propuesta por Abraham H. Maslow en 1954, plasmando su pirámide de las necesidades, quien creó un escalafón de las necesidades humanas ordenadas, en la que unas son prioritarias. En todo caso, solo cuando estas hayan sido satisfechas, será posible que el sujeto busque otras de orden superior. Cuando alguna necesidad ya está satisfecha, esta deja de ser considerada como un factor motivador para la persona.

Perspectiva cognitiva. Santrock (2002) desarrolló esta perspectiva: “Los pensamientos, en el caso concreto de la persona estudiante, guían su motivación” (p. 23). La teoría cognitiva se apoya en la motivación interna por los logros que tienen las personas, sus concepciones acerca del éxito o del fracaso, las creencias sobre lo que pueden controlar en su ambiente, la importancia en la elección de metas, el planeamiento y el monitoreo del progreso para alcanzar estas.

Clasificación teórica actual de la motivación

Santrock (2002) rescata y apoya cinco teorías relacionadas con la motivación:

Teoría de la atribución. Las explicaciones que los sujetos dan sobre sus acciones y las de los demás determinan sus tendencias a la acción (Weiner, 2010). Esta teoría tiene tres dimensiones para la causalidad: internalidad (interna vs. externa), estabilidad (estabilidad invariante hacia estabilidad variante) controlabilidad, (percepción de control intencional sobre las causas o ausencia de aquel).

Teorías de metas. Estas corresponden a la forma de aproximarse a un propósito (Elliott y Dweck, 1988). Incluyen dos categorías: metas de aprendizaje por aproximación, con el propósito de alcanzar el éxito; y por evitación, enfocada en evitar el fracaso.

Teoría social cognitiva. Bandura (1997) desarrolla esta teoría. Estipula que las expectativas de autoeficacia indican qué comportamientos las inician, el esfuerzo que se invierte para cumplirlas y el tiempo que se dedica a realizarlas, considerando, a la vez, cuatro fuentes de información: *logros de ejecución*, experiencias propias del desempeño exitoso real; *experiencias vicarias*, la observación de otros sujetos realizando las mismas acciones, o la realización propia de estas, pero desde la imaginación; *persuasión verbal*, apoyo recibido de manera oral; y *estados fisiológicos*, interpretación de signos corporales para examinar las propias capacidades.

Teoría de la autorregulación. Propuesta por Kuhl (1987) analiza cuál es el control consciente de la acción, analiza los procesos cognitivos que median entre la intención y la ejecución real de esta, considera dos orientaciones para el control de la conducta del proceso y el resultado, la primera está vinculada con las emociones positivas y los incentivos internos; la segunda está enfocada en alcanzar las metas que se propone el sujeto. Si hacemos una comparación con estándares de lo que debería alcanzarse de manera concreta, los estudiantes experimentan estados de afectividad negativa.

Teoría de la autodeterminación. Esta corriente de estudio fue propuesta por Deci y Ryan (1985). En resumen, sostiene que una teoría psicológica es motivacional, solamente, si explora la energía (generada por las necesidades) y la dirección (los

procesos del organismo que le dan significado a los estímulos internos y externos) hacia la satisfacción de necesidades.

Para los autores, el concepto de motivación tiene una estructura jerárquica de tres niveles: global, contextual y situacional. En ese entendido, los factores sociales influyen en la motivación, a través de mediadores constituidos por las necesidades psicológicas básicas de competencia, autonomía y vinculación. En función de la satisfacción, cada motivación se entiende de diferente manera: intrínseca (MI), extrínseca (ME) y amotivación (A).

Con la MI el sujeto realiza actividades por la satisfacción de ejecutarlas, no son necesarias las recompensas externas o el control ambiental para llevarlas a cabo. La ME se identifica con los comportamientos que sirven como un medio para alcanzar un fin. Las A son las conductas no reguladas por los sujetos, quienes experimentan una sensación de falta de propósitos (Deci y Ryan, 2000). Por lo tanto, según el tipo de motivación dominante, los resultados serán diferentes.

La investigación de Stover, *et al.* (2017) destaca que la teoría de la autodeterminación puede ser considerada como una macroteoría de la motivación humana, con el objetivo de lograr una comprensión de los comportamientos que resulte generalizable a todos los contextos. Esta teoría podría aplicarse aplicable a distintos contextos: educativos, deportivos, laborales o clínicos.

Tipos de motivación

La motivación tiene varias clasificaciones: motivación positiva y negativa; básica y cotidiana; autónoma y controlada son algunos de los términos que desarrollaron autores varios

autores, entre otros: Pintrich y Schunk (2006), González, Tourón y Gaviria (1994) , quienes coinciden con identificar los dos tipos de motivación: intrínseca y extrínseca.

Soriano J. (2001) escribió sobre estos dos tipos de motivación:

La motivación intrínseca. Es aquella que trae consigo la persona, ejecuta y activa por sí mismo para alcanzar algo de su interés, cuando lo considera oportuno. Es, por tanto, una motivación que no depende del exterior de la persona.

La motivación extrínseca. Esta es externa, el impulso proviene de fuera del individuo, ya sea por otras personas o el entorno que lo rodea. Su puesta en marcha, depende de que se cumplan una serie de condiciones ambientales o haya alguien dispuesto y capacitado para generar dicha motivación.

La motivación es la base o cimiento para cualquier tipo de esfuerzo, en cualquiera de sus categorías. Es evidente la relación que existe con la conducta de la persona. Como se puede apreciar, hay diferentes teorías y clasificaciones.

La presente investigación analiza la motivación intrínseca, como elemento clave, como un factor que impulsa a la acción, para que las personas intenten alcanzar sus objetivos. Las personas tienen un impulso natural por el cambio y el progreso, y son naturalmente curiosas. Es importante incentivar esa tendencia natural y evitar que esta se pierda.

Fundamentos teóricos de la motivación intrínseca

Definiciones

Coon, Mitterer y Martini et al. (2019) señalan: “La motivación intrínseca ocurre cuando actuamos para obtener recompensas internas, sin necesidad de recibir recompensas externas, es cuando actuamos porque disfrutamos una actividad o

la vemos como una oportunidad de explorar, aprender y realizarnos” (p. 11).

Se entiende que el comportamiento del individuo busca una recompensa interna que puede traducirse en sentimientos o emociones sin necesidad de un estímulo externo. La definición de Coon, Mitter y Martini (2019) destaca la oportunidad de explorar, aprender y autorrealizarse, entendiéndose estos aspectos, como parte natural del ser humano.

Para Anaya y Anaya (2010), citados por Pekrun (1992), Condry y Chambers (1978) “La motivación intrínseca se puede definir como aquella que procede del propio sujeto, que está bajo su control y tiene capacidad para autoreforzarse” (p. 36). En este sentido, se resalta la capacidad que tiene cada persona para autorregularse y salir delante de las situaciones adversas, ya que la motivación intrínseca depende de su propio control. De esta manera, el sujeto disfruta de la ejecución de una actividad o tarea por su motivación intrínseca positiva.

Al respecto, Bravo, citado por Rojas (2020) menciona:

“La motivación intrínseca es la que impulsa a hacer cosas por el simple gusto de hacerlas. La propia ejecución de la tarea es la recompensa. A diferencia de la motivación extrínseca, basada en recibir dinero, recompensas y/o castigos, o presiones externas, la motivación intrínseca nace en el propio individuo. Aunque todo el sistema laboral se basa en que la motivación es un mecanismo totalmente racional —seremos más productivos si obtenemos un mayor beneficio a cambio—, recientes estudios indican que esto no es así. La motivación intrínseca solo funciona hasta que conseguimos cubrir un nivel de vida que consideramos aceptable. Cuando las necesidades básicas están cubiertas, un incremento en los ingresos ya no

produce un aumento de felicidad, en la misma medida” (p. 37).

Entre las dos últimas definiciones, destacan elementos comunes: la motivación intrínseca procede del propio sujeto y el disfrute está en la ejecución de la tarea. Sin embargo, la definición de Pekrun (1992) y Condry y Chambers (1978) insiste que las personas tienen la capacidad de autorreforzar, mientras que para Bravo (2018), la motivación intrínseca funciona hasta alcanzar un nivel de vida aceptable.

Respecto al estado ideal para la motivación intrínseca, Ambrose y Kulik (1999) señalan: “Para algunos autores, la motivación intrínseca es la verdadera motivación y aquella que debiera buscar despertarse en las personas para lograr un cambio o progreso real en su comportamiento” (p. 99).

De estas definiciones destacan dos ideas: la motivación intrínseca no depende del reconocimiento ajeno y debe ser despertada porque constituye un cambio real y perdurable en el comportamiento, a diferencia de la motivación extrínseca.

A su vez, Jiménez (2007) afirma:

Estar motivado intrínsecamente es asumir un problema como reto personal. Es enfrentarlo solo para hallar su solución, sin que haya esperanza o anhelo de recompensa externa por hacerlo.

Por ello, es posible señalar que los estudiantes, por un lado, no buscan un progreso real y, por el otro, dependen de una recompensa externa. Esto contrasta con la motivación intrínseca que debería regir su aprendizaje (p. 127).

Las referencias de los autores citados, evidencian mediante ideas fundamentales que la motivación intrínseca y su adecuado desarrollo tienen trascendencia en el ser humano. Además,

muestran que la motivación externa está condicionada y que la conducta producida desaparece cuando se acaba el estímulo o recompensa.

Tras analizar las definiciones expuestas, a partir de Coon, Mitterer, y Martini, (2019), Anaya y& Anaya (2010), Condry y Chambers (1978), Pekrun (1992) y Ajello (2003), se plantea una definición propia Rocha (2025):

“La motivación intrínseca es el impulso que procede del ser humano, bajo control de este y que tiene la capacidad para automotivarse, permitiéndole aprender, explorar y alcanzar la autorrealización, buscando una satisfacción y/o disfrute interno, sin necesidad o búsqueda de recompensa o reconocimiento externo, por ello resulta más real y perdurable en la conducta”.⁵

Dimensiones de la motivación intrínseca

Las dimensiones de la motivación intrínseca, propuestas por Vallerand y Rousseau (2001) citados por Montemayor (2014), buscan una explicación más exhaustiva de esta variable:

Motivación intrínseca de conocimiento. Practicar una actividad por el placer y la satisfacción de aprender o explorar. Como se mencionó, algunos autores apuntan que la curiosidad es innata en el ser humano.

Motivación intrínseca de ejecución. Practicar una actividad por el placer y satisfacción de ejecutar correctamente un ejercicio, movimiento o tarea, de forma eficiente y adaptada, mostrando capacidad de adaptación y asumiendo los problemas como un reto y no como un obstáculo.

Motivación intrínseca de experimentar sensaciones. Practicar una actividad con esmero y dedicación, por el placer

⁵ Definición elaborada por el autor en el marco de la investigación

y satisfacción de experimentar sensaciones diferentes a las habituales, lo que genera una actitud positiva y fortalece el autoestima.

Al respecto, Bekiari (2014) señala:

Estas tres dimensiones se integran, en una especie de *Gestalt*, en la que todas y cada una de las partes están relacionadas e interactúan entre sí. El resultado es una trama de experiencias, impresiones y sensaciones subjetivas tan variada y compleja, que hacen necesario el abordaje multidimensional, como única vía válida para llegar a comprender realmente cuál es el alcance y la importancia de este tipo de motivación.

Podemos concluir, por tanto, que motivar a los deportistas, desde esta óptica, implica fomentar sus recursos internos, su sentido de competencia, de autoestima, de autonomía y de autorrealización (p. 236).

Como se aprecia, el autor enfatiza la actividad deportiva; sin embargo, esta forma de motivación puede aplicarse a diferentes ámbitos, ya que es personal y no se limita a un solo campo.

Características de la motivación intrínseca. En Perú, el psicólogo y docente de la Universidad Privada del Norte universitario, Obregoso (2016) señala:

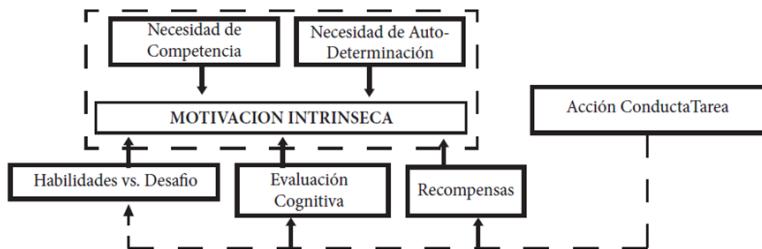
Esta motivación poseerá cierta calidad, si la persona siente la *necesidad de competencia* y defiende su *autodeterminación*.

Y, atendiendo a situaciones concretas, esta motivación variará de acuerdo a cómo se presente el balance entre el *desafío* planteado por la tarea y las *habilidades* que se posean para encararla (experiencia de flujo o reto óptimo). Asimismo, el mayor o menor control externo que se perciba, sobre la

propia conducta, y la información que se obtenga, de retorno (*evaluación cognitiva*), afectan la motivación intrínseca. Las *recompensas tangibles o simbólicas, anticipadas o inesperadas* (costo oculto de la recompensa) influyen también en la motivación intrínseca (p. 88).

Gráfico 1

La Motivación Intrínseca: características y variables.



Nota. Educare, Revista científica de educación (2016).

De la explicación y la gráfica destacan las principales características de la motivación intrínseca: necesidad de competencia, de autodeterminación, equilibrio entre habilidades y desafío, evaluación cognitiva como variable externa y recompensa. Todas estas características están relacionadas y se reflejan en la conducta, en el momento de realizar alguna acción o tarea.

Factores que influyen en la motivación intrínseca:

Según Cervelló (1996), realizando un análisis de las distintas teorías de la psicología, se establece que la motivación está influenciada por un conjunto de aspectos, interrelacionados entre sí, y subyacentes con el resultado final; es decir, la conducta.

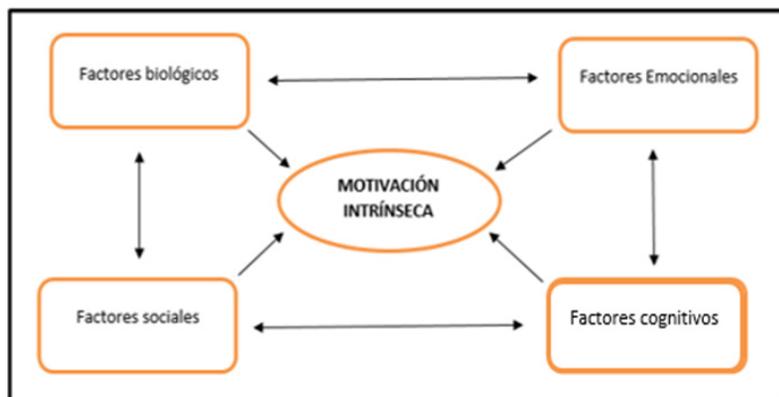
Sin embargo, Weinberg y Gould (1996) consideran:

“En definitiva, pues, se puede decir que *motivación* es un término global que se utiliza para definir el complejo proceso psicológico que determina la dirección y la intensidad del

esfuerzo, un proceso marcadamente individual en el que influyen factores de diversa índole (biológicos, sociales, cognitivos, emocionales, etcétera), aprovechado con relativa frecuencia para explicar el comportamiento de las personas cuando practican actividad física o deporte. En concreto, la dirección del esfuerzo “se refiere a si el sujeto busca, se aproxima o se siente atraído por ciertas situaciones”..., mientras que la intensidad del esfuerzo hace referencia “a la cantidad de empeño que una persona emplea en una situación determinada” (p. 229).

Por lo expuesto, los factores que influyen en la motivación apuntan a un proceso marcadamente individual, por ende, intrínseco a las personas. De ello surgen cuatro factores principales: biológicos, sociales, cognitivos y emocionales.

Gráfico 2
Factores de la motivación intrínseca.



Nota. Elaboración propia

Causas de la desmotivación intrínseca. Según Buceta (1999), se identifican cinco principales factores que pueden generar déficits de motivación *La falta o pérdida de interés por la actividad*. Se presenta cuando el esfuerzo físico y mental

invertido en la actividad es inferior al que el estudiante podía realizar para optimizar su rendimiento. Esto puede relacionarse con el nivel de exigencia, la obtención de resultados poco favorables, la dificultad para alcanzar objetivos y la discordancia con otras actividades relevantes.

La falta de autoconfianza. La falta de confianza en las propias capacidades provoca un déficit de motivación que repercute, negativamente, en el rendimiento. El estudiante no confía en su capacidad para afrontar satisfactoriamente las múltiples exigencias, pese al interés que tenga por algún contenido.

El desánimo. El déficit de motivación puede surgir como consecuencia directa del impacto emocional que ocasionan los resultados adversos y las experiencias negativas. No implica falta de interés o confianza; el desánimo surge, cuando, a pesar del esfuerzo, los resultados no acompañan y no se logra un desempeño al nivel esperado.

El agotamiento psicológico. Se asocia con estados de fatiga mental, especialmente hacia el final del semestre, durante los exámenes o entrega de trabajos, cuando los estudiantes ya han invertido gran parte de sus esfuerzos y enfrentan presiones por los resultados.

Las alteraciones psicopatológicas. La presencia de alteraciones psicopatológicas puede generar déficit de motivación, además de otros síntomas más graves (límites físicos y psicológicos).

Importancia de la motivación intrínseca en los estudiantes que cursan la educación superior. Para conocer la importancia de la motivación intrínseca, primero es necesario conocer aspectos sobre la educación superior y cuáles son las características comunes entre los cursantes.

La formación superior se entiende como la etapa académica postsecundaria que se completa en diferentes instituciones educativas, como universidades o institutos.

Según Piaget (1969) ”El estudiante es un ser individual, único e irrepetible con sus propias e intransferibles características personales” (p. 102). El autor destaca que las características personales de cada ser humano existen condiciones intrínsecas para cada estudiante. La motivación intrínseca resulta crucial en la formación superior.

Estrategias psicológicas como el control de los pensamientos, el modelado, el establecimiento de objetivos, el rendimiento y la visualización pueden mejorar la percepción del estudiante sobre sus propias habilidades, para alcanzar el éxito en una determinada tarea (autoconfianza).

Por lo tanto, es sustancial que el personal docente trate de despertar la curiosidad e interés del estudiantado, con respecto a los temas de estudio. Algunas sugerencias para alcanzar estos propósitos son: la novedad e importancia de los conocimientos, de modo que el estudiante pueda encontrarle sentido al aprendizaje; así también, promover la exploración y reflexión de temas de su interés y la integración de los nuevos conocimientos con aquellos previos.

MÉTODOS

En lo que se refiere a los métodos aplicados en la presente investigación, se recurrió a la teoría histórico-lógica que permitió analizar la evolución y el desarrollo de la motivación y su relación con el proceso de aprendizaje, desde una perspectiva crítica y reflexiva en el contexto actual.

También, se utilizó el método de análisis-síntesis, que sirvió para descomponer, en partes manejables, la información obtenida a través de las técnicas de investigación, también ayuda en el análisis de cada componente y la síntesis de los hallazgos, para generar conclusiones coherentes.

Además, se aplicó el método Inductivo-deductivo: el inductivo para extraer conclusiones generales, a partir de datos específicos obtenidos en la revisión bibliográfica y el deductivo, para aplicar teorías y principios generales —como los derechos de los niños y las familias— a situaciones particulares relacionadas con el uso de la inteligencia artificial en el proceso de aprendizaje.

Las técnicas de investigación utilizadas para la recolección de la información, acorde al enfoque mixto fueron:

Revisión documental. Se utilizó esta técnica para recabar información relacionada con la motivación intrínseca y a su vínculo con el proceso enseñanza en la educación. Esta revisión permitió un abordaje teórico claro y objetivo respecto al tema de investigación.

Observación no participante. Esta fue realizada en los paralelos de primer año de la carrera de Derecho de la Universidad Autónoma Tomás Frías.

Cuestionario de evaluación motivacional del proceso de aprendizaje (EMPA) de Quevedo, Quevedo, & Monserrat (2016). Este proporcionó índices motivacionales en el proceso de enseñanza-aprendizaje. El instrumento estuvo dirigido a estudiantes de primer año de la mencionada carrera universitaria, con el fin de conocer el grado de satisfacción respecto a la motivación intrínseca.

Entrevista semiestructurada. Esta fue aplicada a docentes de la carrera universitaria.

El diseño metodológico adoptó un enfoque mixto, combinó elementos cualitativos y cuantitativos para una comprensión más amplia. La investigación fue de tipo descriptivo.

Se utilizó un diseño de campo para recopilar datos directamente de los estudiantes, complementado con un diseño documental para extraer información secundaria. La población estudiada se eligió por conveniencia del autor, consistió en 100 estudiantes y tres docentes de primer año de la Derecho, durante la gestión 2024. En total, participaron 103 personas.

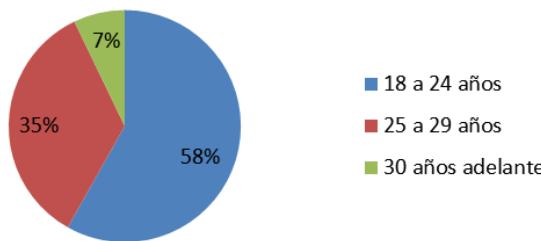
RESULTADOS

La metodología considerada es congruente con un enfoque documental, ya que su construcción parte de escritos que solo cobran sentido mediante su lectura y análisis. Es importante señalar que la recolección, análisis y transcripción de la información se realizaron de manera paralela.

Se estudiaron aspectos vinculados con los antecedentes históricos de la motivación, las definiciones de motivación, las perspectivas teóricas, la clasificación teórica actual, tipos de motivación, los fundamentos teóricos de la motivación intrínseca, sus definiciones , dimensiones, características, factores influyentes y sus causas de desmotivación intrínseca.

La indagación se contextualizada con la carrera de Derecho entre los estudiantes de primer año. Esta aproximación al conocimiento humano, científico y tecnológico busca actualizar el paradigma de la labor docente, promoviendo la reflexión en el contexto actual, donde la motivación intrínseca juega un papel fundamental para el proceso de aprendizaje.

Gráfico 3
Distribución de la población estudiantil por edad



Nota. Elaboración propia con datos de la encuesta a estudiantes

Rango de edad (años)	Cantidad de estudiantes	Porcentaje
18 a 24	58	58 %
25 a 29	35	35 %
30 en adelante	7	7 %
Total	100	100 %

Nota. Elaboración propia con datos de la encuesta a estudiantes

Conforme al gráfico, se observa que la mayoría de los estudiantes tiene entre 18 y 24 años de edad, por lo tanto son considerados como parte del grupo etario de la juventud.

Resultados obtenidos de la aplicación del cuestionario EMPA

El cuestionario aplicado a los estudiantes tiene dos dimensiones: **motivación extrínseca e intrínseca**, aunque se hace énfasis en la intrínseca, manteniendo la estructura correspondiente para centralizar los resultados.

Tabla 1
Nivel de satisfacción en estudiantes de primer año de Derecho de la UATF

Nivel	Escala	Satisfacción	Cantidad de estudiantes
1	Siempre	Máxima motivación	23
2	Casi siempre	Más motivado que desmotivado	27
3	Algunas veces	Motivación no definida o contradictoria	27
4	Un poco	Más desmotivado que motivado	17
5	Casi nada	Máxima desmotivación	6
Total			100

Nota. Elaboración propia con datos del cuestionario EMPA.

Una vez realizada la sumatoria de los puntajes, se detallan los niveles de satisfacción obtenidos en el cuestionario de motivación intrínseca, y que reflejan el grado de satisfacción estudiantil.

Gráfico 4
Niveles de satisfacción según el cuestionario de motivación



Nota. Elaboración propia con datos del cuestionario EMPA.

Con el cuestionario de Evaluación motivacional del proceso de aprendizaje (EMPA) de Quevedo, Quevedo, & Monserrat (2016) se obtuvo los índices motivacionales en los procesos de enseñanza y de aprendizaje, obteniendo información muy importante de los estudiantes respecto a la motivación intrínseca, se contempló que los estudiantes tienen puntajes mayores en las escalas, casi siempre (27 estudiantes), y, algunas veces (27 estudiantes),

Estos valores se dividen en: más motivado que desmotivado y, en motivación no definida en los estudiantes, haciendo una valoración general de los resultados del cuestionario aplicado, los niveles de satisfacción de motivación no definida y contradictoria, más desmotivado que motivado y máxima desmotivación, suman un 50% de los estudiantes consultados.

DISCUSIÓN

La investigación realizó una triangulación múltiple que permitió combinar y comparar los hallazgos de la indagación, con el fin de impulsar una discusión que, posteriormente, dio lugar a la formulación de conclusiones y recomendaciones.

El análisis de los datos está acompañado de un cuadro que sintetiza la información recabada en la guía de observación, entrevista, grupo focal y el correspondiente análisis, para luego hacer cruce de información con el cuestionario de evaluación motivacional de Quevedo y Quevedo, a fin de realizar una valoración general de todos los resultados.

Tabla 2
Triangulación de los datos obtenidos

DIMENSIONES	INDICADORES	INSTRUMENTOS			Análisis
		Observación de estudiantes	Entrevista a docentes	Grupo Focal Con estudiantes	
E X P R I M N T T A C O N N	1. Mantiene actitud positiva en la resolución de problemas	Se pudo observar que los estudiantes, en la mayoría de las clases y asignaturas, no tenían una actitud positiva para la resolución de problemas, mostrando cierta desconfianza o molestia en su lenguaje corporal y comentarios, cuando se les asignaban tareas.	Los tres docentes confirmaron esta situación, mencionaron que los estudiantes dependen de la inteligencia artificial para realizar los trabajos y esto provoca las deficiencias, también dijeron que esta dependencia ha ido creciendo. En el presente, se ha convertido en una limitante para resolver problemas reales.	Los estudiantes reconocen que no responden de manera positiva, ya que temen cometer errores y no quieren soportar burlas de compañeros.	El cuestionario de evaluación motivacional del proceso de aprendizaje (EmPa) de Quevedo, Quevedo, y Monserrat (2016) evidenció que existe un alto número de estudiantes que no tiene una motivación definida o clara (27), o están más desmotivados que motivados (17) y seis tienen una máxima desmotivación (6). El 50% de los consultados. Esto demuestra que el problema de la motivación intrínseca es real y hay que fortalecer la motivación intrínseca..
D E M M O N	2. Muestra seguridad en las participaciones en clase	Se pudo observar que, por lo general, los estudiantes del grupo etario de 30 años y de más edad, muestran seguridad cuando participan en aula.	Los docentes mencionan que los estudiantes mayores si muestran seguridad; participan en clases, dado que muchos de los estudiantes ya son profesionales o trabajan en el área y aportan de manera positiva con sus conocimientos y experiencias.	No corresponde	La muestra está vinculada con la edad y experiencia. La observación destaca que los estudiantes mayores (menores de 30 años) participan con confianza. Los docentes confirmaron que estos estudiantes (profesionales o trabajadores activos) aparten experiencias prácticas. Brecha generacional: los jóvenes son más inseguros, pero esta variable no se explora en el grupo foco o EmPa. Se debe promover mentorías entre pares e integrar experiencias prácticas para aumentar la seguridad de los más jóvenes.

<p>3. Realiza tareas con esmero y dedicación</p> <p>Varios estudiantes no realizaban trabajos con esmero, sin cartilla o si texto no tiene buena redacción ni justificación teórica.</p>	<p>Los docentes mencionan que los estudios universitarios demandan esmero y dedicación, pero con la virtualidad estos valores disminuyen entre los jóvenes. Consideran que estos dependen demasiado de la tecnología y no tienen pensamiento crítico.</p> <p>Los estudiantes respondieron que estaban comprometidos y se esmeraban para presentar los trabajos. Pero, también comparten que tienen muchas tareas. Como resultado, el tiempo es escaso y prefieren copiar y pegar contenidos generados por la IA.</p> <p>Es otro indicador bajo, donde predomina el copiar/pegar y la baja calidad de trabajos (observación: textos sin formato, sin carátulas). Docentes y grupo focal coinciden: la virtualidad reduce el esmero, y la sobrecarga de tareas desmotiva. Los estudiantes admiten que "es más fácil copiar".</p> <p>Se debe evaluar la carga académica, fomentar tareas y evaluaciones creativas y limitar el uso de IA.</p>
<p>4. Complimentas tus estudios con otros materiales, además de los que entrega el docente</p>	<p>No corresponde</p> <p>Entre los docentes hubo discrepancia de criterios. Algunos dijeron que la gran mayoría de estudiantes se conforma con los contenidos del aula y no iridgan más allá. Un docente comentó que, a veces, los estudiantes ingresan a otras plataformas para recolectar información adicional. No obstante, un profesor respondió que la mayoría de sus alumnos complementa la información.</p> <p>La mayoría de los estudiantes respondió que no complementa sus trabajos con otros materiales, por falta de tiempo.</p> <p>Initiativa para la investigación autónoma. Otro indicador bajo. Los docentes reportan contradicciones: algunos estudiantes se conforman con lo dado; otros buscan fuentes adicionales. El grupo focal considera que la "falta de tiempo" es una barrera.</p>
<p>5. Logra retener información para las exposiciones</p>	<p>No corresponde</p> <p>Los estudiantes tienen dificultades en las exposiciones, no refieren información suficiente. Docentes quieren reforzar esta capacidad.</p> <p>Los estudiantes respondieron que los nervios, a veces, afectan sus presentaciones, expresaron como es debido.</p> <p>Brecha entre retención y desempeño. Es un indicador bajo, los docentes indican que los estudiantes no retienen información, pero el grupo focal atribuye los errores en las exposiciones a los "nervios" y no a la falta de estudio.</p>

	9. Es perseverante en la realización de actividades	No corresponde	Los docentes indican que la mayoría de los estudiantes cumplen con las actividades de estudio. Si embargo, también buscan apoyar a aquellos que están por abandonar la carrera o que están frustrados porque no logran buenos resultados. A quienes abandonaron los estudiantes, los profesores aseguran que tratan de atenderlos, nuevamente con llamadas o mensajes a los celulares.	No corresponde	Perseverancia colectiva. Los docentes destacan que la mayoría de los jóvenes cumplen las actividades recomendadas, que apoyan a los estudiantes que quieren abandonar sus estudios. No hay datos del grupo focal.
	10. Ejecuta sus actividades sin necesidad de seguimiento constante o apoyo.	Se pudo observar que los estudiantes recurren a los docentes de manera constante, muchas veces con preguntas referativas para la ejecución de tareas asignadas, y que estos necesitan control de parte del docente.	Los docentes entrevistados coincidieron, puesto que mencionaron que los estudiantes requieren de apoyo y seguimiento constante y supervisión, mientras realizan sus actividades; deben recordarles las fechas de entrega de trabajos o, se han visto en la necesidad de aumentar punaje a alguno.	Los estudiantes manifestaron que se sienten más cómodos y seguros cuando el docente despeja sus dudas o uno de sus compañeros.	Dependencia del docente. Es este otro indicador bajo. Los estudiantes requieren recordatorios de fechas y apoyo referativo (observación). Los docentes confirman que necesitan realizar un "seguimiento constante". El grupo focal atribuye esto a la necesidad de sentir "seguridad".

Nota. Elaboración propia con datos del cuestionario de evaluación motivacional (EMPA). observación y grupo focal a estudiantes y entrevista a docentes

De los resultados y análisis, se eligió seis de 10 indicadores de la motivación intrínseca con índices bajos, y que deberían ser fortalecidos por el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Tabla 3
Indicadores y acciones para fortalecer

Indicador	Acción
• Indicador 1, en el cual los estudiantes NO mantienen actitud positiva en la resolución de problemas,	Urge fortalecer la seguridad emocional y reducir el miedo al fracaso mediante estrategias pedagógicas que fomenten la autonomía
• Indicador 3, dado que NO se ejecutan tareas con esmero y dedicación.	Revisar la carga académica, fomentar tareas y evaluaciones creativas y limitar el uso de IA.
• Indicador 4, en razón que NO complementan sus estudios con otros materiales además de los entregados por el docente,	Incentivar la curiosidad mediante recursos accesibles (ej.: repositorios digitales) y vincular contenidos con casos reales del ámbito jurídico.
• Indicador 5, porque los estudiantes NO logran retener información para exposiciones	Implementar simulacros de exposiciones con <i>feedback</i> y técnicas de manejo de ansiedad (ej.: respiración controlada).
• Indicador 6, en razón de que los estudiantes NO muestran atención en las clases	Diseñar clases interactivas con pausas activas, prohibir celulares en actividades críticas y usar metodologías activas (ej.: aprendizaje basado en problemas).
• Indicador 10, dado que NO realizan sus actividades sin necesidad de seguimiento constante o apoyo.	Fomentar autonomía con herramientas de autogestión (calendarios digitales, rúbricas claras) y promover el aprendizaje colaborativo.

Nota. Elaboración propia

La dimensión emocional, o de experimentación de emociones, se complementa con la teoría educativa, dado que de los cuatro pilares de esta disciplina (conocer, saber hacer, convivir y ser), señalados en el informe Delors (1996), como mínimo, los dos últimos contribuyen a fundamentar la educación emocional, existiendo una relación con la motivación intrínseca.

Los hallazgos de la presente investigación evidencian un déficit significativo de motivación intrínseca entre los estudiantes encuestados. El 50% de los participantes tiene niveles de

motivación no definida, desmotivación parcial o máxima desmotivación. Estos resultados coinciden con estudios previos que señalan que la pandemia de COVID-19 y el estudio en entornos virtuales, sumados al uso excesivo de la inteligencia artificial (IA), han generado reducido la originalidad de los trabajos académicos, bajo rendimiento entre los jóvenes e incluso disociación y desconexión emocional (Ryan y Deci, 2020; Pekrun, 2006).

La motivación intrínseca, entendida como el impulso interno por aprender y autorrealizarse (Deci & Ryan, 2000), se ha visto afectada por factores como:

Métodos de enseñanza tradicionales, que no despertan la curiosidad del estudiante ni fomentan el desarrollo de habilidades.

Sobredependencia de la IA, observada en la reproducción mecánica de los contenidos sin análisis crítico.

Falta de orientación vocacional que reduce el sentido de propósito para los estudiantes.

Estos hallazgos contrastan con las investigaciones de Vallerand (2001), quien destaca la importancia de la motivación por el conocimiento (disfrute del aprendizaje) y la motivación por logro (satisfacción al superar desafíos). Sin embargo, en este estudio predominan conductas asociadas con la amotivación, marco con el cual los estudiantes cumplen tareas por obligación y sin un interés genuino, lo que concuerda con la teoría de la evaluación cognitiva (Deci & Ryan, 1985). Esta sugiere que el exceso de control externo (recompensas o sanciones) disminuye la motivación intrínseca.

La relación de la inteligencia artificial con la desmotivación,

por ejemplo, ChatGPT, o Copilot, entre otras, han generado un efecto paradójico: si bien esta herramienta facilita la entrega de trabajos, también reduce la comprensión, la atención y la memoria a largo plazo, debido al poco esfuerzo cognitivo en el procesamiento de la información, aspecto que se puede evidenciar en las evaluaciones escritas.

Conclusiones

La revisión de los diferentes enfoques teóricos permitió comprender mejor la motivación intrínseca, analizando con mayor propiedad la situación motivacional de los estudiantes con quienes se realizó el análisis.

Se puede señalar que los encuestados presentan indicadores que deben ser fortalecidos para lograr un mejor rendimiento y compromiso con sus estudios universitarios, optimizando el proceso de aprendizaje.

Dentro de los aspectos a fortalecer, en un grupo considerable de estudiantes de primer año, está la actitud positiva en la resolución de problemas, la ejecución de tareas con esmero y dedicación, la búsqueda de información complementaria, a la que entrega el docente, para cualificar los resultados de sus trabajos y la realización de actividades sin necesidad de una supervisión constante del profesor.

La inteligencia artificial, conforme resultados y análisis, se constituye en un elemento más perjudicial que beneficioso, dado que varios estudiantes no se esmeran ni esfuerzan en la realización de los trabajos, conformándose con copiar y pegar el contenido generado por la IA. Tampoco buscan complementar sus estudios con otras fuentes académicas o científicas, lo que limita el espíritu investigativo y el discernimiento, repercutiendo en el nivel cognitivo del estudiante.

La dependencia y uso constante de celular provoca que el umbral de atención del estudiante sea cada vez más reducido, requiriendo una supervisión constante por parte del docente, ya que aunque los estudiantes cumplen con la entrega de trabajos, pero los resultados de las evaluaciones contrastan con las notas obtenidas en estos..

Es importante dinamizar el proceso de enseñanza-aprendizaje, para que este despierte la motivación intrínseca mediante actividades que desarrollen habilidades de investigación, pensamiento crítico y reflexivo, e interacción en aula sin generar dependencia con la IA y la tecnología, promoviendo un aprendizaje más profundo y perdurable, a diferencia de la motivación extrínseca.

Recomendaciones

Profundizar los fundamentos teóricos de la motivación intrínseca perspectivas psicológicas y educativas, Considerando su manifestación en diferentes áreas.

Fortalecer la motivación intrínseca mediante actividades curriculares y extracurriculares.

Capacitar a los docentes en metodologías activas e incorporar variables psicoemocionales como resiliencia, manejo de ansiedad, entre otras, para un análisis más integral y resultados más beneficiosos.

Desarrollar nuevas investigaciones sobre la motivación intrínseca vinculadas con el proceso de enseñanza-aprendizaje, considerando la variante tecnológica y su impacto en los estudiantes.

REFERENCIAS

- Abarca Mora, S. (2001). *Psicología de la motivación*. San José, Costa Rica: EUNED.
- Ajello, A. M. (2003). *La motivación para aprender*. En C. Pontecorvo (Coord.), *Manual de psicología de la educación*. Madrid: Popular.
- Ambrose, M., & Kulik, C. (1999). *Old friends, new faces: motivation research in the 1990s*. *Journal*, 231–292.
- Anaya, A., & Anaya, C. (2010). *¿Motivar para aprobar o para aprender? Estrategias de motivación del aprendizaje para los estudiantes*. *Tecnología, Ciencia, Educación*, 25(1), 5–14. Monterrey, México: Tecnología, Ciencia, Educación.
- Bandura, A. (1997). *Autoeficacia: El ejercicio del control*. New York: Times Books / Henry Holt & Co.
- Bekiari, A. (2014, febrero). *Agresividad verbal y estilo de liderazgo de los instructores deportivos y su relación con la motivación intrínseca de los atletas*. *Educación Creativa*, 5.
- Buceta, J. M. (1999). *Variables psicológicas relacionadas con el rendimiento deportivo*. Madrid: UNED.
- Cervelló, E. (1996). *La motivación y el abandono deportivo desde la perspectiva de las metas de logro* (Tesis doctoral). Valencia: Universitat de Valencia.
- Coon, D., Mitterer, J., & Martini, T. (2019). *Introducción a la psicología: El acceso a la mente y la conducta* (14.^a ed.). México: Cengage.
- Condry, J., & Chambers, J. (1978). *Intrinsic motivation and the process of learning*. En M. R. Lepper & D. Greene (Eds.), *The hidden costs of reward* (pp. 61–84). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Deci, E. L., & Flaste, R. (1996). *Por qué hacemos lo que hacemos: Comprender la automotivación.* Londres: Penguin Publishing Group.

Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior.* New York: Plenum Press.

Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). *El “qué” y el “por qué” de las metas: Las necesidades humanas y la autodeterminación del comportamiento.* *Psychological Inquiry*, 11(4), 227–268.

Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2004). *Manual de investigación de autodeterminación.* New York: University Rochester Press.

Delors, J., & Otros. (1996). *La educación encierra un tesoro.* Madrid: Santillana / UNESCO.

Dosil, J. (2004). *Psicología de la actividad física y del deporte.* Madrid: McGraw-Hill.

Elliott, E. S., & Dweck, C. S. (1988). Goals: An approach to motivation and achievement. *Journal of Personality and Social Psychology*, 54, 5–12.

Espinoza Alarcón, M. E., & Torres Castro, P. B. (2016). Motivación extrínseca e intrínseca y el rendimiento académico en el área de comunicación en alumnos del V ciclo de educación primaria del distrito de Chancay. Chancay, Perú: Escuela de Postgrado de la Universidad César Vallejo. <https://repositorio.ucsm.edu.pe/server/api/core/bitstreams/68a2e06a-021e-401f-84e4-464d9ba7f99f/content>

García, A. (2008). *Motivación individual.* Madrid: Emagister.

Gutiérrez de Blume, A. P. (2021). Autorregulación del aprendizaje: Desenredando la relación entre cognición, metacognición y motivación. *Voces y Silencios. Revista Latinoamericana de Educación*, 12(1), 81–108. <https://doi.org/10.18175/VyS12.1.2021.4>

- Herrera, F., Ramírez, M., Roa, J. M., & Herrera, I. (2004). Tratamiento de las creencias motivacionales en contextos educativos pluriculturales. *Revista Iberoamericana de Educación, sección investigación*, 37(2).
- Jiménez, M. (2007). Motivación intrínseca. Competencia, autodeterminación y control. En E. Fernández Abascal, M. Jiménez, & M. Martín, Emoción y motivación: La adaptación humana. Madrid: Centro de Estudios Ramón Acelles S.A.
- Kuhl, J. (1987). *Sentir versus ser indefenso: Mediación metacognitiva de los déficits de rendimiento inducidos por el fracaso*. Hillsdale: MPI for Psychological Research.
- Maquilón Sánchez, J. J., & Hernández Pina, F. (2011). Influencia de la motivación en el rendimiento académico de los estudiantes de formación profesional. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 14(1), 81–100. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/2170/217017192007.pdf>
- Maslow, A. H. (1991). *Motivación y personalidad*. Madrid: Ediciones Díaz de Santos.
- Mora Velasco, V. E., López Proaño , N. A., Larrea López , E. N., Pérez Frías , H. L., Aldáz Mejía , O. B., & Criollo Yucailla , R. D. (2024). Influencia de la motivación intrínseca y extrínseca en el proceso de enseñanza-aprendizaje: Una Revisión Sistemática . *Magazine De Las Ciencias: Revista De Investigación E Innovación*, 9(2), 95–111. <https://doi.org/10.33262/rmc.v9i2.3105>
- Orbegoso, A. (2016). La motivación intrínseca según Ryan & Deci y algunas recomendaciones para maestros. *Educare, Revista Científica de Educação*, 2(1), 75–93. https://www.researchgate.net/publication/311162177_LA_MOTIVACION_INTRINSECA_SEGUN_RYAN_DECI_Y_ALGUNAS_RECOMENDACIONES_PARA_MAESTROS

- Pekrun, R. (1992). The impact of emotions on learning and achievement: Towards a theory of cognitive/motivational mediators. *Applied Psychology: An International Review*, 41(4), 359–376.
- Pernía, J. L. (2022). *El juego cooperativo como estrategia para promover la motivación de los estudiantes en la clase de educación física* [Trabajo de grado, Universidad Pedagógica Experimental Libertador, Instituto Pedagógico Rural “Gervasio Rubio”]. Espacio Digital UPEL. <https://espacio.digital.upel.edu.ve/index.php/TGM/article/view/427/415>
- Piaget, J. (1969). *Psicología y pedagogía*. Barcelona: Ediciones Ariel.
- Pintrich, P. R. (1994). *Motivación, cognición y aprendizaje de los estudiantes*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Pintrich, P.R. y Schunk, D.H. (2006). *Motivación en contextos educativos*. Madrid, Pearson.
- Quevedo, B. R., Quevedo, B. V., & Monserrat, T. T. (2016). Cuestionario de evaluación motivacional del proceso de aprendizaje (EMPA). *European Journal of Investigation in Health, Psychology and Education*, 6(2), 83–105.
- Real Academia Española. (2022, 13 de marzo). *Diccionario de la lengua española*. <https://dle.rae.es/motivaci%C3%B3n>
- Rodríguez, F., Barrios, I., & Fuentes, M. T. (1994). *Introducción a la metodología de las investigaciones sociales*. La Habana: Editora Política.
- Rojas, P. C. (2020). *La motivación intrínseca y su influencia en el desempeño laboral de los trabajadores del sector hidrocarburos*. Arequipa: Universidad Continental.
- Santrock, J. (2002). *Psicología de la educación*. México: McGraw-Hill.

- Soriano, M. M. (2001). *La motivación, pilar básico de todo tipo de esfuerzo*. Universidad de Zaragoza, Escuela de Magisterio de Teruel. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/209932.pdf>
- Stover, J. B., Bruno, F. P., Uriel, F. E., & Fernández, M. M. (2017, diciembre). *Teoría de la autodeterminación: Una revisión teórica. Perspectivas en Psicología*, 14(2), 105–115.
- Trechera, J. L. (2005). *Saber motivar: ¿El palo o la zanahoria?* Córdoba: Desclée de Brouwer.
- Vallerand, R. J., & Rousseau, F. L. (2001). Motivación intrínseca y extrínseca en el deporte y el ejercicio: Una revisión utilizando el modelo jerárquico de motivación intrínseca y extrínseca. En *Handbook of sport psychology*. (2^a ed., pp.389-416). New York.
- Vallerand, R. J. y Rousseau, F. L. (2001). Intrinsic and extrinsic motivation in sport and exercise: A review using the hierarchical model of intrinsic and extrinsic motivation. En R. N. Singer, H. A. Hausenblas y C. M. Janelle (eds.), *Handbook of Sport Psychology* (2^a ed., pp.389-416). New York: John Wiley and Sons.
- Vázquez, N. (2023, noviembre 15). *Psicología 101: La motivación*. EDI – Psicología UBA Repsi. https://edipsicouba.net.ar/links-utiles/repsi/psicologia-101-la-motivacion/?utm_source=chatgpt.com
- Weinberg, R. S., & Gould, D. (1996). *Fundamentos de psicología del deporte y el ejercicio físico*. Barcelona: Ariel.
- Weiner, B. (2010). The development of an attribution-based theory of motivation: A history of ideas. *Educational Psychologist*, 45, 28–36.

LA EDUCACIÓN SUPERIOR EN LA PERCEPCIÓN CRÍTICA DE ESTUDIANTES DE LA CARRERA DE MEDICINA EN ECUADOR

Higher Education in the critical perception of Medicine students in Ecuador.

DOI: <https://doi.org/10.69633/tgyzwb51>

Recibido: 10/06/2025 Aceptado: 27/08/2025

* Salomé Shayana Ruales Paredes

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7734-5996>

Hospital Pablo Arturo Suárez
Universidad Andina Simón Bolívar – Sede Central
investigacion11conciencia@gmail.com

RESUMEN

* Magíster en Neuropsicología y Educación y Maestría en Tratamiento de Dificultades de Aprendizaje. Ha sido docente universitaria y de maestría tutora y miembro de tribunales académicos. Coordina programas de detección temprana de problemas auditivos en el Hospital Pablo Arturo Suárez. Autora de artículos en revistas indexadas y coautora del libro Hacia una política pública latinoamericana de responsabilidad Social Universitaria (CAF-URSULA). Su labor integra docencia, investigación e innovación social en salud y educación.

La presente publicación examina la visión de un grupo de estudiantes universitarios sobre el rol que desempeñan las instituciones de educación superior en Ecuador y su importancia en la formación de profesionales, como futuros agentes de cambio y transformación en la sociedad. Toma como referencia el libro “Los siete saberes necesarios para la educación del futuro” de Edgar Morín, por los principios educativos universales que plantea este texto.

La metodología utilizada es descriptivo-exploratoria, con la participación de 30 estudiantes de último año de la Carrera de Medicina en la ciudad de Quito, a quienes se aplicó una encuesta, logrando hallazgos como la importancia de la inteligencia emocional, la pertinencia de los contenidos del aula y su correspondencia con la realidad, la necesidad de un mayor y mejor uso de la tecnología y el valor de la ética en la formación académica, entre otros. Se observó una incongruencia entre los conocimientos que requieren los estudiantes y la formación recibida en las aulas, lo que resulta

en una limitación, tanto en el desarrollo de sus competencias profesionales como en sus dimensiones biológicas, psicológicas y sociales.

Palabras clave: *Universidad, Educación, Transformación, Sociedad*

ABSTRACT

This publication examines the perspective of a group of university students on the role that higher education institutions play in Ecuador and their importance in the training of professionals, as future agents of change and transformation in society. It takes as a reference the book “Seven Complex Lessons in Education for the Future” by Edgar Morín, due to the universal educational principles proposed in this text.

The methodology used is descriptive-exploratory, involving 30 final-year students from the Medicine program in the city of Quito, who were surveyed, achieving findings such as the importance of emotional intelligence, the relevance of classroom content and its correspondence with reality, the need for greater and better use of technology, and the value of ethics in academic training, among others.

An inconsistency was observed between the knowledge required by students and the training received in the classrooms, resulting in a limitation both in the development of their professional skills and in their biological, psychological, and social dimensions.

Keywords: *University, Education, Transformation, Society*

INTRODUCCIÓN

La sociedad hoy se encuentra en un torbellino evolutivo, con grandes desafíos para las personas y, particularmente, para las instituciones de educación superior, que deben efectuar cambios sustanciales en su metodología de trabajo y adaptarse a los nuevos procesos de enseñanza-aprendizaje. El uso de tecnologías, como la inteligencia artificial (IA), por ejemplo, es un recurso que recién se está instaurando en el profesorado universitario. Pero no es el único desafío. Al avance tecnológico, se suman otros problemas como el cambio climático, conflictos bélicos, crisis económicas, el detrimento de la salud mental, agravada por el COVID-19, entre otros(Massazza, 2022).

En este contexto, las instituciones de educación superior tienen la tarea de anexar a sus pilares formativos los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS), adoptados en 2015 por la Organización de las Naciones Unidas (ONU), según los cuales se debe formar profesionales con conciencia de salud, bienestar, educación de calidad, igualdad de género, entre otros.

Según el Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (UNESCO IESALC, 2022), la educación superior es una de las principales fuentes de desarrollo de la sociedad, dado que las universidades generan conocimiento e investigación. Además, forman profesionales con altos niveles de competencia, que contribuyen al crecimiento económico y social de los países (UNESCO IESALC, 2024).

Las universidades también son semilleros de futuros líderes que pueden transformar el país y el mundo a través de su formación. Actualmente, existe una gran preocupación sobre el rol de la

educación superior de graduar profesionales conscientes y comprometidos con la inclusión, la equidad, la justicia y la sostenibilidad (UNESCO-IESALC, pp. 18-29, 2022).

Considerando esta realidad, la presente publicación busca conocer la visión de un grupo de estudiantes ante los desafíos sociales, para identificar sus necesidades y expectativas desde las tres funciones sustantivas de la educación superior: docencia, investigación y vinculación con la sociedad; con la finalidad, además, de explorar desde su óptica las demandas actuales que exige la sociedad moderna.

La tarea de la universidad va más allá de lo académico; formar profesionales altamente capacitados es solo una parte del proceso. Junto al componente académico están los ejes trasversales de formación holística, como la axiología y la participación activa de otros actores sociales: la empresa privada, las instituciones públicas y la sociedad civil, en su rol de corresponsables del desarrollo de cada nación. Según Ventura y Parellada (2002), la universidad debe repensar sus procesos de enseñanza-aprendizaje, con la finalidad de cumplir con su legado de responder a los desafíos de la sociedad contemporánea (Goetschel, 2009).

En este escenario están las alianzas entre la academia y el sector público. Por ejemplo, cuando los estudiantes que se forman en el área de salud, tienen la oportunidad de realizar sus prácticas pre-profesionales en los centros de salud y hospitales pertenecientes a la red pública. En estos espacios pueden retroalimentar los aprendizajes teóricos recibidos en clases, para valorar la eficiencia de su formación académica, trasladándola hacia contextos reales de aplicación axiológica, técnica y científica.

Considerando esta circunstancia, se hizo un primer acercamiento a los estudiantes de la carrera de medicina de una universidad pública de Quito, quienes acudían a un hospital público de segundo nivel para realizar sus prácticas pre-profesionales. Mediante un instrumento exploratorio-investigativo elaborado para el efecto, se pudo conocer la visión que tienen los educandos sobre los problemas que enfrentan en su formación.

En este sentido, se vio necesario analizar en qué medida los estudiantes se sienten preparados para enfrentar los desafíos de la sociedad moderna y tomar los resultados del estudio como referencia para elaborar un proyecto de rediseño curricular que procure mejoras sustantivas en el proceso de enseñanza-aprendizaje en la educación superior (Smith & Chittams, 2024).

Las actuales investigaciones señalan la forma en que se ve el rol de la universidad en el cumplimiento de la Agenda 2030 de los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS), los cuales resaltan la importancia de la investigación para implementar y desarrollar políticas públicas que incorporen dichos objetivos en la formación académica.

Otro punto destacado es la pertinencia de los contenidos, los cuales no deben limitarse únicamente a cumplir la malla curricular, sino que también respondan a las necesidades de su entorno social, en el marco de la ética. Los contenidos que reciben los estudiantes deben articularse en proyectos de impacto social, mediante los cuales se relacionen directamente la investigación y la docencia, a través de la integración de áreas del conocimiento multidisciplinarias y transdisciplinarias, que posibiliten la participación de diferentes actores sociales (Galdos, Ramirez, & Villalobos, 2020).

Aspecto importante de la educación superior también es el bienestar integral de los universitarios, cuando la academia intenta construir una mejor versión de sí mismos. Para esto, se consideran tres dimensiones íntimamente relacionadas:

1. El individuo: que desarrolla capacidades, fortalezas y virtudes que le permiten desempeñarse con eficiencia en la vida y en el mercado laboral.
2. La comunidad: que fortalece su dignidad, le permite interactuar y relacionarse en un marco normativo en que se aplican valores y principios universales.
3. La responsabilidad ambiental y de sostenibilidad: que destaca el florecimiento individual y colectivo de la sociedad (Dirección de Proyectos de Florecimiento Humano Tec Monterrey, 2023).

Investigadores como Vallaey, F. resaltan la importancia de la responsabilidad social universitaria, como una herramienta de impacto para generar políticas públicas que rijan el quehacer universitario para la toma de decisiones; su modelo se basa en la interrelación de docencia, investigación y responsabilidad social, a fin de medir los impactos de esta relación sinérgica. (Vallaey, 2021)

El Reporte Edu Trends del Tec de Monterrey, publicado en junio de 2023, resalta la idea humanista del precursor Paul Legrand, que concibe a la educación como un derecho universal humano que debe estar presente en todas las etapas de la vida, pues nunca se deja de aprender. Jacques Maritain señalaba que el propósito fundamental de la educación consiste en el desarrollo de la persona (Tecnológico de Monterrey, 2023).

En el presente trabajo se pretende visibilizar cómo perciben los estudiantes universitarios el abordaje de los retos académicos que van más allá de los aspectos teóricos y técnicos tradicionales, lo cual implica no solo adquirir competencias académicas, sino también desarrollar una comprensión profunda de los problemas globales, fomentar el pensamiento crítico y cultivar valores éticos y medioambientales.

Esta visión comulga con el enfoque de Edgar Morín, que establece “siete pilares de la educación”, en los que se refiere a dogmas, creencias, sesgos y limitaciones cognitivas de los individuos (Morin, 1999).

En las carreras de salud, como Medicina, es fundamental que se enseñe a reconocer y manejar errores propios del proceso de aprendizaje. La academia no debe transmitir únicamente conocimientos técnicos, sino que también debe desarrollar capacidades de pensamiento crítico para enmendar sus propios errores, aprender a solucionar problemas, reconocer sus limitaciones y los sesgos personales que pueden influir en su práctica profesional (Morin, 1999).

Otro punto que destaca el libro “Los Sietes Saberes de la Educación” es el hecho de que el proceso educativo debe eliminar el distanciamiento entre los conocimientos científicos y la vida profesional y cotidiana. Mucho de lo aprendido en clases no es funcional en la vida laboral. Esto desencadena sentimientos negativos de frustración, impotencia, decepción, entre otros. Además, es importante que los educandos sepan enfrentarse a diferentes escenarios en que analicen, interpreten, valoren, etc., todo tipo de circunstancias y dimensiones, a fin de abordar de manera integral cualquier problema (Morin, 1999).

En el marco de las prácticas pre-profesionales en hospitales públicos, el actual enfoque médico requiere de un equipo multidisciplinario que posea no solo habilidades clínicas, sino también que comprenda la sinergia entre contextos sociales, económicos, psicológicos y cultuales que pueden influir en la sintomatología y diagnóstico del paciente.

A través de la aplicación de encuestas, se evidenciaron varias necesidades que revelan inquietudes específicas de los estudiantes, que van desde los métodos pedagógicos utilizados hasta la falta de enfoque en el desarrollo integral como individuos.

Los universitarios demandan una participación activa en sus aprendizajes, que sus opiniones sean consideradas como propuestas que promuevan cambios estructurales en las políticas educativas y permitan visualizar la realidad interna de la academia. Este es un desafío difícil de asumir para las dos partes, universidad y estudiantes. Por un lado, la universidad debería ser consciente de sus fallos y tratar de enmendarlos, lo que se podría hacer a través de un análisis situacional FODA, ver sus fortalezas, oportunidades, debilidades, y amenazas; y, por otro, los estudiantes deberían involucrarse responsablemente en aportar a todas las mejoras que plantea la academia, incluso si eso significa denunciar atropellos a las normas y a la dignidad humana en el proceso de enseñanza-aprendizaje. En el caso de la carrera de salud, el grado de exigencia académica es muy alto, que demanda largos períodos de encierro para estudiar y cumplir actividades académicas.

Esto a la larga genera elevados niveles de estrés y deterioro de la salud física y mental de los estudiantes.

Entonces, surge la pregunta: ¿Contribuye la universidad al desarrollo pleno de los estudiantes o únicamente se centra en su formación científico-técnica, olvidando que primero es ser humano y luego profesional?

No sorprende que la formación médica abarque un amplio espectro, no solo de conocimientos científicos, sino también de habilidades emocionales, éticas y humanísticas.

Los estudiantes anhelan un enfoque holístico, que promueva el desarrollo de habilidades interpersonales, empatía y resiliencia emocional, aspectos fundamentales para convertirse en médicos con una cosmovisión amplia del ser humano. (Wei, Lyh, & Shih, 2024)

Este estudio recoge la voz de los estudiantes en relación a los retos que se presentan en una parte de la educación superior pública en el área de salud.

MÉTODOS

Diseño de la Investigación

El presente es un estudio descriptivo, exploratorio, que aplicó una encuesta con cuatro preguntas abiertas y una cerrada, que permitió conocer las percepciones y experiencias de los estudiantes de quinto año de Medicina de una universidad pública, que acuden a prácticas pre-profesionales en un hospital público de segundo nivel. Las preguntas fueron ordenadas buscando evitar ideas preconcebidas que pudieran direccionar a los estudiantes hacia intereses particulares. Las respuestas, encajadas en cada categoría, están basadas en el análisis y radiografía de la realidad que perciben los estudiantes.

La metodología utilizada es la *Teoría fundamentada*, desarrollada por los sociólogos Barney G. Glaser y Anselm L. Strauss. Parte de la investigación social, consiste en recoger información, analizar los datos y establecer hallazgos de la teoría en situaciones empíricas que puedan ser entendibles para todas las personas. Una vez recogida la información, se aplica el análisis inductivo, en el que no existen hipótesis previas porque se fundamenta en una metodología cualitativa sistematizada.

El proceso es recoger información para codificarla, generando conceptos y, luego, categorías para desarrollar la teoría, una vez que se conoce la realidad (Glaser & Straus, 2018).

Esta metodología fue seleccionada por su rigor inductivo, que facilita registrar las experiencias reales de los universitarios para conocer su perspectiva sobre la educación, así como identificar nuevos constructos teóricos que puedan ser codificados para plantear una nueva formación universitaria.

Recolección de Datos y su Análisis

Se aplicó una encuesta con preguntas abiertas y cerradas desarrolladas con base en la propuesta de Edgar Morín, en su libro «Los siete saberes necesarios para la educación del futuro». Los estudiantes tuvieron total libertad para responder las preguntas, de acuerdo con su criterio, información y experiencia.

El proceso para la validación fue el siguiente:

1. Desarrollo de las preguntas
2. Aplicación de prueba piloto
3. Análisis de datos recopilados

4. Revisión de la coherencia y claridad de las preguntas

5. Validación y aplicación de la encuesta

Para garantizar la confidencialidad de los datos obtenidos, los estudiantes recibieron información sobre el objetivo del estudio, el análisis de los datos, la voluntariedad de su participación y la firma de un consentimiento informado.

La codificación de la información consistió en:

Identificación de las respuestas con las descripciones correspondientes y creación de las categorías de las preguntas abiertas.

- Relación de las categorías creadas con las respuestas abiertas.
- Identificación de las principales categorías, según la frecuencia de las respuestas.
- Análisis de los valores obtenidos y discusión de los resultados, para explorar los datos más relevantes.

Antes de aplicar la encuesta, se dio una breve descripción de la misma, explicando su principal objetivo.

La encuesta fue aplicada el último día de clases, enfatizando en la importancia de la honestidad en las respuestas.

Posteriormente, las preguntas y respuestas fueron transcritas en una hoja de Excel para cada uno de los participantes, en orden alfabético.

Las respuestas fueron clasificadas por categorías, según las áreas temáticas previamente definidas, asignando códigos alfanuméricos en cada caso, en vista a las dimensiones del estudio. El número de respuestas varía debido a la amplitud de los resultados.

Las categorías analizadas son: investigación, pensamiento

crítico, prácticas pre-profesionales, pertinencia en los contenidos, herramientas tecnológicas, alianzas que faciliten la empleabilidad, inteligencia emocional, docencia humanista, psicopedagogía, campus sostenibles, ética y formación continua. Finalmente, se interpretaron todas las categorías para extraer patrones, similitudes y diferencias (Hernandez, 2014).

RESULTADOS

En este apartado se muestran los gráficos con los resultados obtenidos y se analizan las respuestas dadas por los 30 estudiantes de la carrera de Medicina de una universidad estatal de Ecuador, que asisten a prácticas pre-profesionales en un hospital público de segundo nivel en la ciudad de Quito.

La utilidad de este análisis consiste en identificar las necesidades que tienen los estudiantes y las innovaciones que ellos consideran útiles para el desarrollo de habilidades en su desempeño laboral y personal.

Tabla 1.

Pregunta 1: ¿Consideras que tu formación universitaria abarca todos los aspectos necesarios para una educación integral?

Indicadores	Frecuencia	Porcentaje
Sí	0	0%
No	30	100
Total	30	100%

Nota. Elaboración propia

La unanimidad de las respuestas con un “No” rotundo revela la perspectiva que tienen los estudiantes en cuanto a su formación universitaria, que no abarca todos los aspectos necesarios para ser considerada de formación integral. Este hallazgo es alarmante porque muestra una cara totalmente negativa de la realidad de la educación superior en el área. Además, debería generar un análisis exhaustivo en la academia, que permita replantear los procesos de enseñanza-aprendizaje y el rediseño de la malla curricular.

Tabla 2.

Pregunta 2: Aspectos que deberían incorporarse en el currículo formativo

INDICADOR	FRECUENCIA	PORCENTAJE (%)
Investigación	3	9,38
Pensamiento crítico	1	3,13
Prácticas profesionales	3	9,38
Pertinencia en los contenidos impartidos por parte de los docentes	4	12,50
Herramientas tecnológicas	4	12,50
Alianzas que faciliten la empleabilidad	2	6,25
Inteligencia emocional	5	15,63
Enseñar la condición humana	2	6,25
Psicopedagogía	3	9,38
Campus sostenibles	2	6,25
Ética	2	6,25
Formación continua	1	3,13
TOTAL	32	100

Nota. Elaboración propia

Esta pregunta motiva a los encuestados a sugerir, desde su perspectiva, los aspectos que podrían ser reforzados o incorporados en la malla curricular. Las respuestas revelan un dato interesante al destacar la inteligencia emocional como una expectativa a tomar en cuenta en los planes de estudio, dado que en la actualidad este tema no es parte del currículo.

Tabla 3.

Pregunta 3: ¿Consideras que existe algún tipo de brecha entre la educación universitaria y las necesidades actuales y futuras de la sociedad? En caso afirmativo, ¿en qué aspectos?

INDICADOR	FRECUEN	PORCENTAJE
	CIA	(%)
Investigación	1	2,78
Pensamiento crítico	1	2,78
Prácticas profesionales	2	5,56
Pertinencia de los contenidos impartidos por parte de los docentes	11	30,56
Herramientas tecnológicas	4	11,11
Alianzas que faciliten la empleabilidad	2	5,56
Inteligencia emocional	2	5,56
Enseñar la condición humana	1	2,78
Psicopedagogía	0	0,00
Campus sostenibles	0	0,00
Ética	1	2,78
Formación continua	1	2,78
Brecha económica	2	5,56
Educación no responde a necesidades sociales	8	22,22
TOTAL	36	100

Nota. Elaboración propia

La tercera pregunta muestra que para los estudiantes sí existe un divorcio entre la malla curricular y las necesidades actuales y futuras de la sociedad. Presenta una radiografía de que el currículo debe ser analizado y convertirse en una bandera de lucha, donde cada unidad de la planificación académica encaje en la formación profesional, para que exista coherencia con los requerimientos actuales.

Tabla 4.

Pregunta 4: ¿Cómo podría la universidad contribuir a la formación de ciudadanos más conscientes, críticos y comprometidos con los desafíos globales?

INDICADOR	FRECUENCIA	PORCENTAJE (%)
Investigación	3	8,1
Pensamiento Crítico	2	5,4
Prácticas profesionales	0	0,0
Pertinencia en los contenidos impartidos por parte de los docentes	4	10,8
Herramientas tecnológicas	2	5,4
Alianzas que faciliten la empleabilidad	2	5,4
Inteligencia emocional	7	18,9
Enseñar la condición humana	5	13,5
Psicopedagogía	1	2,7
Campus sostenibles	0	0,0
Ética	7	18,9
Formación continua	3	8,1
Brecha económica	0	0,0
Educación no responde a necesidades sociales	0	0,0
Compromiso social	1	2,7
TOTAL	37	100,0

Nota. Elaboración propia

La cuarta pregunta lleva a reflexionar sobre la manera en que la universidad influye en la formación de mejores ciudadanos, conscientes y activos con las demandas de la sociedad, que deben incluirse en la formación académica.

Igual que en la pregunta 2, se repite el criterio de que la inteligencia emocional es un aspecto clave en el manejo de emociones. También la ética y la investigación son de gran interés para los estudiantes, pues por la profundidad de los contenidos que imparten, algunos docentes se convierten en su ejemplo, incluso en sus mentores, y son un referente en la toma de decisiones personales, académicas y laborales del educando, que luego replican y tendrán un impacto en su entorno.

Tabla 5.

Pregunta 5: ¿Qué cambios planteas para mejorar la educación universitaria y abordar los problemas del conocimiento identificados?

INDICADOR	FRECUENCIA	PORCENTAJE (%)
Investigación	0	0
Pensamiento Crítico	1	2,9
Prácticas profesionales	1	2,9
Pertinencia en los contenidos impartidos por parte de los docentes	4	11,8
Herramientas tecnológicas	3	8,8
Alianzas que faciliten la empleabilidad	0	0,0
Inteligencia emocional	3	8,8
Enseñar la condición humana	1	2,9
Psicopedagogía	2	5,9
Campus sostenibles	1	2,9
Ética	5	14,7
Formación continua	1	2,9
Brecha económica	0	0,0
Educación no responde a necesidades sociales	2	5,9
Compromiso social	2	5,9
Presupuesto en la educación	2	5,9
Participación activa por parte los estudiantes en las decisiones académicas	1	2,9
Alianzas académicas	1	2,9
Metodologías de aprendizaje	4	11,8
TOTAL	34	100

Nota. Elaboración propia

La quinta pregunta indaga sobre cómo podría la universidad ayudar en la incorporación y formación de profesionales honestos, íntegros, críticos, comprometidos con los desafíos

cambiantes que la sociedad exige en la actualidad. Esto se complementa con las expectativas que los estudiantes en formación aprecian y que la academia debería incorporar para lograr sinergias que lleven a la incorporación de ciudadanos competentes y conscientes dentro de la sociedad.

Tabla 6.

Relación de las funciones sustantivas con las categorías empleadas en la encuesta a los estudiantes

Función Sustantiva	Ítems relacionados	Aplicación en Institución de Educación Superior
Docencia	Pensamiento crítico	Desarrollo de habilidades complejas y reflexivas para el análisis de evidencia clínica.
	Pertinencia de los contenidos	Rediseño de currículos según las necesidades de la sociedad, sobre todo en el sistema sanitario.
	Herramientas tecnológicas	Inclusión de las TIC e inteligencia artificial en el proceso de enseñanza-aprendizaje.
	Inteligencia emocional	Desarrollo de empatía y gestión de las emociones en las relaciones médico-paciente.
	Enseñar la condición humana	Enfoque biopsicosocial de la condición del paciente.
	Psicopedagogía	Formación de los estudiantes con estrategias pedagógicas y didácticas.
	Ética	Inclusión en Bioética clínica y profesional.
	Formación profesional	Programas de educación continua.
Investigación	Investigación	Promover proyectos de investigación sobre salud pública.
	Herramientas tecnológicas	Uso de la tecnología y la IA para el análisis clínico y científico.
	Ética	Avalar principios éticos en la investigación.
Vinculación con la sociedad	Prácticas profesionales	Inclusión de estudiantes en hospitales y centros comunitarios.
	Alianzas para la empleabilidad	Convenios con instituciones de salud pública y privada para prácticas y empleabilidad.
	Enseñar la condición humana	Proyectos de Vinculación con la Sociedad que sensibilizan sobre la condición sanitaria y humana de los ciudadanos.
	Campus sostenibles	Aplicación de políticas ambientales y sociales en las universidades.
	Formación continua	Programas de educación médica permanente dirigida a comunidades y profesionales.

Nota. Elaboración propia

Esta tabla relaciona la clasificación de las respuestas facilitadas por los estudiantes con las funciones sustantivas: docencia, investigación y vinculación con la sociedad. Esta matriz busca mostrar la coherencia entre los elementos relacionados con la formación y las responsabilidades institucionales; su correcta sinergia proporciona impactos positivos en todos los actores involucrados, cumpliendo de esta manera con la misión de las Instituciones de Educación Superior (IES) y los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS).

DISCUSIÓN

El mundo se encuentra en constante cambio, estamos viviendo una incertidumbre en la cual las instituciones de educación superior (IES) tienen que dar respuesta inmediata a las necesidades urgentes de la sociedad. Uno de los retos es plantear soluciones que permitan desmontar dogmas a la luz de la ciencia. En este aspecto, las (IES) cumplen un importante rol al generar conocimientos basados en evidencias científicas que permitan validar su aplicabilidad y mejorar la calidad de vida de las personas.

Diversos investigadores cuestionan las actuales condiciones de la formación de los estudiantes universitarios, haciendo críticas a los modelos educativos que se han convertido en mercantilistas. En este aspecto, Nussbaum (2010) reflexiona sobre el momento complejo que la educación superior se encuentra atravesando. La denomina “crisis mundial en materia de educación” (p.20). Los gobiernos están más enfocados en mejorar la economía de sus países, bajar los niveles de pobreza y deserción escolar, que invertir en la calidad de la educación.

Barnett (2007) plantea una opción diferente en la educación universitaria: afirma que se ha olvidado el trabajo en el ser, las emociones y el significado del aprendizaje. Este autor destaca la importancia de vivir con la incertidumbre y el crecimiento personal, como criterios de aprendizaje continuo, que también son compartidos por Morín. Estos criterios coinciden con la intervención inmediata de una nueva pedagogía que lleve a una visión más amplia de la formación universitaria.

A continuación, tras resaltar los hallazgos más significativos de la investigación, se procede a una interpretación de la mano de investigaciones similares, para finalmente comparar los resultados, estableciendo semejanzas y diferencias con las limitaciones encontradas.

Analizando los resultados de la Tabla 1, se evidencia la visión unánime que tienen los estudiantes sobre la calidad de la educación superior. El 100% de los encuestados piensa que su formación no abarca todos los aspectos necesarios para su formación integral. Los estudiantes sienten que su preparación académica no aborda de manera satisfactoria todas las dimensiones que se requieren en una formación holística. Esto podría incluir no solo la adquisición de conocimientos, sino también el desarrollo de habilidades prácticas, emocionales y éticas.

La respuesta revela un divorcio entre las expectativas de los estudiantes y la realidad que ofrecen los programas académicos; una contradicción entre lo que es y lo que debe ser la formación académica integral. Se observa que se prioriza en mucho la impartición de conocimientos, dejando de lado la aplicación y asociación de estos con la práctica.

También se ve un descontento respecto de las actuales experiencias de aprendizaje. Los estudiantes demandan aplicar los conocimientos en contextos reales, participar en proyectos de investigación, prácticas pre-profesionales y actividades que apliquen los fundamentos científicos recibidos, y se conviertan en espacios para el aprendizaje de habilidades blandas, como la comunicación efectiva, el desarrollo del pensamiento crítico y la resolución de problemas que les ayuden abrir puertas hacia el éxito laboral.

Un estudio realizado por Daza y otros investigadores en el año 2018 acerca de la percepción que tenían 730 estudiantes universitarios que asisten a la Corporación Universitaria Minuto de Dios del Centro Regional Soacha, de los diferentes programas sobre su formación integral, evidenció que el avance de los semestres no necesariamente se traducía en una mejor calidad de formación. Esto representa un llamado de atención a la universidad, sobre todo a los docentes y su forma de impartir las clases. Los estudiantes de niveles superiores tienen mayor madurez y la experiencia que van adquiriendo en el camino los convierte en personas más observadoras y críticas de sus procesos de aprendizaje (Daza et al., 2019).

Un estudio efectuado en México llevada a cabo en la Universidad del Valle de México, Campus Villahermosa, Tabasco México, en estudiantes de primer y tercer semestre durante el mes de noviembre de 2015 sobre la satisfacción o insatisfacción de los estudiantes con su proceso de enseñanza-aprendizaje, mostró que muchos estaban satisfechos con la planta docente y la calidad de la educación. Este, por supuesto es un caso aislado. La realidad suele ser diferente en la mayoría de instituciones superiores, tanto en México como en América Latina. Estos resultados, aunque poco comunes, indican que

es posible brindar una enseñanza superior de calidad, cuando se asumen compromisos mutuos enfocados en una formación integral.

Otras cifras relevantes de la investigación mexicana, se refieren al grado de satisfacción respecto del nivel de conocimientos sobre los docentes. El 43.2% (35 estudiantes) afirmaron estar muy satisfechos; 44.4% (36 estudiantes), satisfechos; 8.6% (7 estudiantes), medianamente satisfechos; y, 3 estudiantes que corresponde el 3.7%, insatisfechos. Entonces, la mayor parte de los estudiantes tiene la seguridad de que sus docentes poseen el nivel de conocimientos necesario para su formación profesional. Solo sumando los valores de satisfecho y muy satisfecho, se obtiene el 87.6% de nivel de satisfacción, un valor notablemente alto que favorece la buena imagen de la universidad. Esto sin duda es un buen ejemplo de que cuando la formación académica se fundamenta en procesos holísticos, los estudiantes lo reconocen y valoran significativamente (Garcia Rojas et al., 2019).

El adecuado acompañamiento (tutoría) al educando constituye otro bastión importante de la universidad mexicana. El 60% (49 estudiantes) refirieron haber recibido tutoría, y el 40% contestaron no haber tenido ninguna tutoría. De los 49 universitarios que contestaron haber contado con alguna tutoría el 27% (13 estudiantes) refirieron estar muy satisfechos con dicha tutoría ; el 59% (29 estudiantes), satisfechos; el 12% (seis estudiantes), medianamente satisfechos; y, el 2% (un estudiante), insatisfecho.

Para una tutoría adecuada, son importantes tres aspectos: cantidad, calidad y unión de las funciones sustantivas. Esto asegura un proceso sistemático y secuencial de la nueva

adquisición de contenidos, teniendo como efecto una mayor capacidad de asimilación de los diferentes aprendizajes incorporados.

En la Tabla 2 se esbozan aspectos que se deberían fortalecer e incorporar en los planes de estudio, para alcanzar una educación completa. La respuesta con mayor puntaje fue de la inteligencia emocional. Los estudiantes están interesados en fortalecer sus habilidades de relacionarse con su entorno, cultivar una comunicación efectiva con los pacientes, empatía para establecer conexión y tener las capacidades didácticas para explicar la condición del paciente.

La inteligencia emocional es un pilar en la formación profesional, un eje trasversal en la educación; aquí se reúnen el autoconocimiento, la autorregulación, la motivación, la empatía y las habilidades sociales necesarias para cumplir metas personales, académicas y laborales.

Como algo que se recomienda incorporar al plan de estudios es la pertinencia de los contenidos impartidos por los docentes; existe una inquietud entre los estudiantes sobre la calidad de la información recibida. La apreciación que hacen recomienda un ajuste en la pertinencia de los contenidos que hoy son dictados, eliminando materias de relleno para incorporar nuevas asignaturas que respondan a las necesidades de la población.

La pertinencia de los contenidos también tiene que ver con la satisfacción de necesidades actuales. Varouchas et al. (2018), en su investigación sobre la calidad en la formación de indicadores clave de rendimiento en la educación superior, manifiesta que el aprendizaje puede ser mejorado por la tecnología a través de alianzas entre la empresa privada y la academia.

Esta simbiosis puede ser enriquecedora, es un ganar-ganar. La empresa facilita la infraestructura, y material tecnológico, mientras que los estudiantes relacionan la teoría con la práctica, y crean soluciones e ideas nuevas para mejorar procesos. (Varouchas et al., 2018)

Un punto que se debe incluir en los planes de estudio es la aplicación de herramientas tecnológicas, software, simuladores, laboratorios virtuales y otros, que les faciliten relacionar contenidos, resolver problemas de situación real en espacios de realidad virtual.

La insistencia de incorporar herramientas tecnológicas en la educación superior deja ver la necesidad de los estudiantes de desarrollar estas habilidades. Destaca, entonces, la exigencia de una formación que incluya la aplicación práctica de las Tecnologías de Información y Comunicación (TIC) en el aula, a través de casos clínicos y simulaciones.

El siguiente tema (en la Tabla 2) que los estudiantes ven que requiere mayor atención es la investigación. La inquietud de los universitarios aquí está en la forma en que se lleva este componente, que muchas veces es considerado como conocimiento de relleno, cuando en la realidad es un aspecto muy importante, específicamente en el ámbito de la salud.

En el ámbito médico, la categoría de pensamiento crítico (también citado por los estudiantes en la encuesta) exalta la importancia de desarrollar habilidades esenciales como la capacidad de reflexionar, analizar y solucionar casos complejos con una visión integral y profunda de la condición del paciente. Implica la incorporación de habilidades que permitan adoptar un buen criterio profesional, relacionando

el pensamiento crítico con la toma de decisiones el momento de emitir un diagnóstico o establecer un adecuado tratamiento para un paciente.

Con respecto a las prácticas pre-profesionales, los encuestados remarcan la necesidad de complementar la teoría y la práctica, impulsando a los estudiantes a aplicar en entornos reales los conocimientos recibidos en el aula. Esto es necesario para adquirir competencia y habilidades que serán aplicadas en su futuro laboral. Se recalca la importancia de los espacios de prácticas pre-profesionales en el ámbito de la salud.

Propuestas como el requerir más horas, así como mejorar la metodología en las prácticas pre-profesionales, evidencia la necesidad de más espacios que permitan a los estudiantes cultivar las competencias necesarias para un adecuado desempeño durante su estancia en las casas de salud a las que asisten.

La categoría de alianzas para promover fuentes de trabajo destaca la importancia que le dan los estudiantes universitarios a su vínculo con las instituciones de salud. Indica, además, el deseo de establecer oportunidades de empleo que proporcionen una transición más llevadera hacia el mercado laboral.

Otro aspecto que se menciona en la encuesta, en la pregunta 2, es la enseñanza de la condición humana, que tiene que ver con la razón de ser de la formación del médico y su utilidad para mejorar la calidad de vida de las personas que requieren atención médica. Aquí se debe considerar la enseñanza de aspectos éticos, axiológicos, sociales y culturales, reflejando la necesidad de formar primero seres humanos y luego buenos profesionales.

En la encuesta también se menciona la psicopedagogía, que se refiere a la competencia del docente para impartir conocimientos. No siempre un buen profesional está en la capacidad de trasmitir conocimientos. Los estudiantes refieren la necesidad de actualizar los conocimientos en psicopedagogía, a fin de adaptar la enseñanza a los requerimientos de la institución y de los educandos. Así como desarrollar la habilidad para explicar a los pacientes, de manera didáctica y entendible el diagnóstico, con sus implicaciones y consecuencias para un tratamiento integral.

En las respuestas se observa que los estudiantes ven la necesidad de incorporar la psicopedagogía en la formación de los docentes en el área de salud. Paulo Freire (2005) define a la pedagogía como la ciencia y el arte de educar, cuya finalidad es organizar y sistematizar procesos de enseñanza-aprendizaje que permitan al individuo reflexionar y tener una práctica de libertad, siendo críticos con su contexto social.

Para Bossa (2000) la psicopedagogía es resultado de la interacción entre la psicología y la pedagogía, con la finalidad comprender las dificultades de aprendizaje en ambientes escolares y clínicos. Además, destaca su importancia en la prevención, diagnóstico e intervención de los problemas, siendo su rol mediar, con los procesos de aprendizaje, entre el conocimiento y el contexto sociocultural donde se desenvuelve.

En el ámbito de la salud, estas ciencias aportan con una visión más amplia y enriquecedora a la transmisión de información entre médico y paciente, desarrollando la empatía y la comunicación asertiva en diferentes contextos. Paulo Freire afirma que la educación debe tener una visión humanística, por la cual el profesional sea un medio para guiar al paciente

en su tratamiento, al aplicar la didáctica utilizando técnicas como el uso de analogías, metáforas y ejemplos que permita al paciente comprender su condición y comprometerse con su proceso médico.

Otro hallazgo importante de la encuesta es el deseo de estudiar en campus sostenibles resaltando la creciente conciencia ambiental de los estudiantes de esta generación. Demandan la actualización y el reacondicionamiento necesario de los lugares donde se recibe clases, que cuenten con las condiciones de ambientes sostenibles.

No menos importante, se señala la necesidad de incorporar una asignatura de ética al currículo universitario. Esto refiere a la imperiosa obligación de incentivar al estudiantado a asumir valores y principios que luego sean tomados en cuenta en la formación de profesionales comprometidos con la educación.

Finalmente, la formación continua es considerada trascendental, remarcando el imperativo de la actualización constante a lo largo de la vida profesional; comprender la importancia de los nuevos conocimientos en medicina, con el objetivo de reducir las posibles malas prácticas y así favorecer tratamientos más efectivos y con mejores resultados.

En la Tabla 3 se registra la opinión de los estudiantes de que hoy existe un divorcio entre la malla curricular y las necesidades actuales y futuras de la sociedad. El currículo debe ser modificado de manera tal que cada unidad de planificación encaje con su formación, para que exista coherencia con los requerimientos actuales.

Las respuestas a la encuesta plantea la urgencia de analizar los diseños curriculares y establecer programas de estudio en que cada uno de los contenidos sea actual y pertinente de acuerdo con las exigencias del mercado laboral.

Se evidencia una preocupación latente de los estudiantes universitarios frente a las demandas de la población y su capacidad de reacción para responder a las necesidades sociales contemporáneas.

En el apartado destaca además la importancia de contar con herramientas tecnológicas que posibiliten el acceso a información actualizada, así como el uso de aplicaciones amigables que pueden ser utilizadas para apoyar y solucionar requerimientos de la sociedad.

Los contenidos pertinentes a la formación del estudiante deben ser aplicados en las prácticas pre-profesionales; esto les brindará la oportunidad de aplicar la teoría a la práctica, a fin de mejorar la calidad de vida a los pacientes, utilizando herramientas tecnológicas. Estas prácticas les llevan a darse a conocer, teniendo más oportunidades de empleabilidad, tanto en el mismo centro de salud en que se está preparando como en otras instituciones que valoren sus competencias genéricas y específicas. De esta manera se reduce la brecha económica.

La suma de estas habilidades, destrezas y competencias permitirán a los estudiantes integrar todos los aspectos de su educación profesional, resultando en consecuencia universitarios seguros de su formación académica para enfrentar los desafíos actuales como profesionales y ciudadanos responsables.

La Tabla 4 sobre la pregunta de cómo podría la universidad contribuir con la formación de ciudadanos más conscientes, críticos y comprometidos con los desafíos globales, las respuestas obtenidas resaltan tres aspectos: 1) inteligencia emocional, 2) ética y 3) condición humana. En las respuestas resalta la importancia de la formación en inteligencia emocional, para manejar los diferentes conflictos que se generan en la vida laboral y personal.

Un punto importante es la aplicación de la ética, que para los encuestados es muy deficiente. Si bien no se debe generalizar, se puede identificar una mejoría a raíz de un cambio sustantivo en los procesos de enseñanza-aprendizaje dirigidos por los docentes. La interacción docente-estudiantes, la comunicación efectiva y la empatía resaltan como características importantes en la percepción de los educandos.

La encuesta destaca la importancia de desarrollar habilidades investigativas, como explorar, analizar y contribuir al conocimiento existente. Esta perspectiva muestra que los estudiantes ven la investigación como una herramienta que favorece al entendimiento de los problemas, para dilucidar las situaciones de mayor grado de complejidad y profundidad, todo para tomar las decisiones más acertadas posible, buscando el bien común.

Sobre la pertinencia de los contenidos, los estudiantes recalcan la coherencia que debe haber entre estos y la malla curricular y los problemas sanitarios contemporáneos; es decir, los universitarios tienen la expectativa de que la universidad les brinde los conocimientos actuales y pragmáticos necesarios para dar respuestas certeras en los diferentes escenarios que deban experimentar, como por ejemplo el aumento de

la esperanza de vida, que conlleva al envejecimiento de la población o nuevas enfermedades, como el COVID-19.

La incorporación de herramientas tecnológicas brinda a los estudiantes la oportunidad de acceder a información actualizada de todo el planeta, lo que le permite estar al día, en cualquier momento, con información verificada y certificada.

Las reiteradas respuestas sobre la inteligencia emocional y enseñar la condición humana expresan la necesidad de adquirir habilidades blandas, como la escucha activa, la empatía, el trabajo en equipo y la necesidad de cultivar su ser, para convertirse en ciudadanos íntegros en todas sus dimensiones.

Existe el interés de formación permanente, por eso los encuestados resaltan la relevancia de la educación continua, a fin de mantenerse actualizados en nuevas herramientas tecnológicas como en simuladores que faciliten el aprendizaje de procedimientos invasivos.

También se evidencia la necesidad de involucrarse en actividades y proyectos que aborden problemas sociales, que a través de su proceso formativo puedan planear soluciones que tengan impactos medibles de la gestión realizada.

En un estudio publicado por Cao et al. (2023) sobre calidad y sostenibilidad en universidades de Australia y Reino Unido, se evidencia que la educación superior en Australia es muy próspera en calidad, sin embargo, existen actos de deshonestidad, a diferencia de Reino Unido, donde su mayor ventaja es la sostenibilidad (Cao et al., 2023).

Cada país tiene sus indicadores basados en sus políticas públicas, que son su hoja de ruta; sin embargo, el tener una educación de calidad depende de lo que cada uno pueda hacer.

En las universidades públicas, la limitación de recursos es un factor preponderante en la ejecución de proyectos que de aplicación de lo aprendido. En este punto también es importante reflexionar que para que exista un desarrollo sostenible, el proceso debe ser continuo, sistemático y equilibrado con la incorporación de diferentes actores que generen interacción de conocimientos, para construir acciones secuenciales y de alto impacto en la sociedad. Para esto, propone un modelo integral de evaluación.

La Tabla 5 se refiere a las sugerencias de los estudiantes para mejorar la educación universitaria y abordar los problemas del conocimiento identificados. En orden de importancia, la primera que resalta es la ética. Los educandos enfatizan mayormente a la ética como un valor fundamental a ser inculcado en los programas académicos y también como un valor que los docentes deben adoptar en su labor educativa, alegando que la honestidad parte desde la cabeza de la institución hacia toda la comunidad universitaria.

Otro tema mencionado en la encuesta es la metodología de aprendizaje como factor relevante en el proceso educativo, que obliga al cuerpo docente a actualizarse constantemente para enfrentar los desafíos cambiantes del mundo de hoy.

Algo que también los universitarios resaltan es la pertinencia de los contenidos recibidos en el aula y el impacto de su aplicación práctica.

Como siguiente exigencia, destaca el desarrollar el pensamiento crítico, para formar ciudadanos capaces de tomar las mejores decisiones, basadas en la evaluación reflexiva de la información recolectada, por lo que cultivar una mente proactiva permitirá formar estudiantes que fundamenten sus decisiones y actuaciones en la verdad, la justicia y la equidad.

Se alude también al manejo correcto de los recursos que sostienen a las instituciones de educación superior; que se fiscalice y rinda cuentas del gasto. Esto viene de la mano con una correcta elaboración y mantenimiento de los presupuestos económicos con que se cuenta.

En cuanto al compromiso social, se subraya la importancia de mantener a los estudiantes involucrados en actividades y proyectos con la comunidad, como es el caso de diversas formas de vinculación con la sociedad, que implican una participación activa de los estudiantes en la puesta en marcha de proyectos de beneficio social.

La referencia al aprendizaje continuo destaca la conciencia de los estudiantes sobre la necesidad de una permanente actualización y avance día a día de los conocimientos, además de su aplicación en el ámbito laboral, el cual recomiendan que sea promovido continuamente por la academia, a fin de mantener al día a los profesionales sobre los cambios que se presentan en el mundo.

En la mención de la psicopedagogía, persiste la falta de claridad sobre este concepto. lo ponen como una opción, cuando realmente quisieron decir pedagogía. Aquí los encuestados realzan la importancia de mantener un cuerpo docente competente en el ámbito de la enseñanza, que se adapte a los

cambios que la globalidad demanda y aterrice a un contexto propio.

Se enfatiza también en la inteligencia emocional y en enseñar la condición humana a los estudiantes, quienes, además, asignan una gran importancia a la empatía en el contexto práctico de su profesión, que debe ser inculcada durante su formación, destacando la importancia de la diversidad humana en un contexto global.

Los estudiantes plantean que haya coherencia entre lo que dicen y hacen los docentes; plantean la eliminación de la política en la universidad; en segundo lugar, y con la misma importancia están la pertinencia y la metodología del aprendizaje.

Les gustaría que los contenidos programados contengan información actualizada y ajustada a las necesidades de hoy, con una visión práctica, utilizando metodologías innovadoras de aprendizaje, como el basado en proyectos, estudios de casos clínicos, entre otros Brainstorming, CANVAS, que les permita divertirse mientras adquieran nuevos conocimientos.

Una de las respuestas que más se repite, no solo en los resultados de la última pregunta, sino en prácticamente la cuatro anteriores, constituyéndose un parámetro esencial, es la inteligencia emocional. En las respuestas obtenidas, se remarca la importancia de la salud mental. Los universitarios en carreras de salud manifiestan un agotamiento permanente y la sensación de falta de motivación en sus actividades académicas y en la vida en general.

La salud mental se está convirtiendo en una prioridad en las universidades. Existe un porcentaje de estudiantes que

presentan ansiedad, depresión y falta de propósito en la vida Abelson, S., & Ketchen, S.(2023). Los problemas de salud mental en el estudiantado han aumentado en los últimos años; en el periodo 2016-2021, los síntomas de depresión se incrementaron del 25· al 41 por ciento y los síntomas de ansiedad significativos subieron del 21 al 34 por ciento (Abelson, Lipson, & Eisenberg, 2022).

Las publicaciones presentadas pueden dar luz a nuevas perspectivas sobre cómo formar profesionales en las universidades, las cuales se desarrollan a partir de las tres funciones sustantivas: docencia, investigación y extensión.

Este aporte busca visualizar, en una primera etapa, los vacíos existentes en el rol de la educación superior, desde un enfoque integral, reflexivo y cuestionador con la finalidad de formar ciudadanos críticos, sin dogmas ni creencias que limiten su libertad de pensamiento.

Conclusiones

El presente texto es una visión parcializada sobre la percepción de los estudiantes de la universidad pública en la carrera de Medicina, sobre el rol de la universidad en su actual formación, pudiendo ser un insumo útil para modificar los contenidos curriculares, que permita además, a través de la educación, generar una transformación social.

La visión del rol de la actual universidad lleva a cuestionar y reflexionar si la educación tradicional está teniendo los resultados esperados o necesita ser innovada a través de la integración de las áreas de conocimiento, para promover el desarrollo de ciudadanos con pensamiento crítico, reflexivo; ciudadanos activos y comprometidos con las necesidades de la sociedad.

Es indispensable incluir en la malla curricular contenidos que aporten en la formación de la inteligencia emocional, como un eje trasversal en su educación. En las preguntas abiertas, esta categoría es el criterio que más se repite, convirtiéndose en un interesante insumo para el desarrollo pleno de los universitarios.

Es urgente repensar el quehacer de la universidad. Que permita a los estudiantes experiencias de creación a través de la incorporación de nuevas tecnologías en su praxis profesional, lo que incluye a la telemedicina, la inteligencia artificial en diagnóstico y tratamiento, herramientas tecnológicas para la gestión de la salud, entre otros.

Es necesario un cambio epistemológico profundo del quehacer de las instituciones de educación superior, que incorporen en sus contenidos el desarrollo de habilidades blandas, esto es, más allá del conocimiento técnico, fomentar la constancia de la comunicación, la empatía, el trabajo en equipo y el liderazgo.

Se pide también incluir la ética como un eje transversal en todas las asignaturas, a fin de fomentar una cultura de transparencia en cada una de las decisiones y acciones con los pacientes y en las instituciones sanitarias en las que los estudiantes se desarrollan, para lograr un verdadero compromiso social, convirtiéndose en agentes de cambio y transformación social.

Asimismo, se demanda facilitar espacios para promover la investigación como herramienta de conocimiento y vehículo para el desarrollo de los países, articulando con diferentes actores de la academia, del público, del ámbito privado y de la sociedad civil, que converjan alrededor un interés común.

Finalmente, se pide incorporar en la formación de los estudiantes de medicina la pedagogía y la didáctica, sus bases conceptuales y filosóficas, para una formación integral y un desarrollo humanístico, brindándoles herramientas que les posibiliten un pensamiento crítico, eficiencia en la resolución de problemas y permanente disposición para atender con calidad y calidez a sus pacientes.

REFERENCIAS

- Abelson, S., Lipson, S., & Eisenberg, D. (2022). Mental Health in College Populations: A Multidisciplinary Review of What Works, Evidence Gaps, and Paths Forward. *Handbook of Theory and Research*. Obtenido de https://doi.org/10.1007/978-3-030-66959-1_6-1
- Barnett, R. (2007). *A will to learn: Being a student in an age of uncertainty*. McGraw-Hill Education.
- Bossa, N. A. (2000). *A psicopedagogia no Brasil: contribuições a partir da prática*. Artmed
- Cao, C., Wei, T., & Xu, S. (2023). Comprehensive evaluation of higher education systems using indicators: PCA and EWM. *methods. Humanit Soc Sci Commun*. Obtenido de <https://doi.org/10.1057/s41599-023-01938-x>
- Daza, J., Castañeda, J., Tovar, C., Cortes, J., & Garza, J. (2019). Percepción de la formación integral en estudiantes universitarios. *Universidad, Ciencia y Tecnología*. Obtenido de <https://uctunexpo.autanabooks.com/index.php/uct/article/view/2>
- Dirección de Proyectos de Florecimiento Humano Tec Monterrey. (2023). La idea de florecimiento humano. *Florecimiento Humano*, 13-14. Obtenido de https://tec.mx/sites/default/files/repositorio/sentido-humano/florecimiento-humano/img-recursos/La_idea_florecimiento_humano.pdf
- Foro Económico Mundial. (2022, diciembre 7). *Explicado: Cómo afecta el cambio climático a la salud mental*. Foro Económico Mundial. <https://es.weforum.org/stories/2022/12/explicado-como-afecta-el-cambio-climatico-a-la-salud-mental/>

Galdos, M., Ramirez, M., & Villalobos, P. (2020). El Rol de las Universidades en la era de los objetivos de Desarrollo Sostenible. *Instituto de Innovación, Ciencia y Empresa*, 3,4. Obtenido de https://www.researchgate.net/profile/Melina-Galdos-Frisancho/publication/348003583_El_Rol_de_las_Universidades_en_la_Era_de_los_Objetivos_de_Desarrollo_Sostenible_Serie_IIBC-Working_Papers_WP1_2020_pp_1-10/links/5feca002a6fdccdb81abe1a7El-Rol-de-las-Univ

Garcia Rojas, E., Arevalo Campos, J., Alcaraz Garrido, J., Gallegos Cobaxind, M., Alonso Laureano, K., & Ricardez, C. (Febrero de 2019). Satisfaccion en estudiantes en Medicina con desempeno docente y tutorias academicas. *Investigacion en Educacion Medica*. Obtenido de <https://doi.org/10.22201/facmed.20075057e.2019.30.1891>

Glaser , B., & Straus, A. (20 de mayo de 2018). *Muchos libros.com*. Chicago, Chicago, Estados Unidos. Recuperado el 12 de agosto de 2025, de The Discovery of Grounded Theory: https://books.google.com.ec/books/about/The_Discovery_of_Grounded_Theory.html?id=oUxEAQAAIAAJ&redir_esc=y

Goetshchel, A. M. (24 de abril de 2009). *Biblioteca de la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales*. Recuperado el 17 de agosto de 2025, de Perspectivas de la educación en América Latina. Ministerio de Cultura: <https://biblio.flacsoandes.edu.ec/libros/digital/42254.pdf>

Hernandez, S. (2014). *Metodología de la Investigación*. Mexico: McGrawHill.

Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (IESALC). (12 de febrero de 2024). *UNESDOC Biblioteca digital*. Recuperado el 18 de agosto de 2025, de IESALC Informe Anual 2024: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000394376_spa?posInSet=3&queryId=N-a2f3a181-a78a-446a-907a-b0bd7855d664

Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe. (2022). *Contribución de la educación superior a los Objetivos de Desarrollo Sostenible: Marco analítico* (IESALC. Documentos de trabajo, 2). UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000384239>

Nussbaum, M. C. (2010). *Sin fines de lucro: Por qué la democracia necesita de las humanidades* (T. Kauf, Trad.). Katz Editores. (*Obra original publicada en 2010*)

Massazza, A. (23 de diciembre de 2022). *Foro Económico Mundial*. Recuperado el 22 de agosto de 2025, de ¿Cómo afecta el cambio climático a la salud mental?: <https://es.weforum.org/stories/2022/12/explicado-como-afecta-el-cambio-climatico-a-la-salud-mental/>

Morin, E. (1999). *Los 7 saberes necesarios para la educación del futuro*. (J. Perez, Trad.) UNESCO.

Smith, H. R., & Chittams, J. (2024). Definición de mejores prácticas y validación para el mapeo curr. *EDUCACIÓN CONFIDÉ, VOL. II* (NUM. 1, 234266), 1-7. doi:<https://doi.org/10.1080/2331186X.2024.2342662>

Tecnológico de Monterrey. (2023). Aprendizaje a lo largo de la vida. *eduTrends*, 8-9. Obtenido de https://observatorio.tec.mx/wp-content/uploads/2023/08/EduTrends_Junio_2023_10Julio_comp-1.pdf

Vallaeyns, F. (2021). ¿Qué es la Responsabilidad Social Universitaria? *AUSJAL*. Obtenido de <https://www.ausjal.org/wp-content/uploads/2021/04/Que-es-la-Responsabilidad-Social-Universitaria.pdf>

Varouchas, E., Sicilia, M.-Á., & Sánchez-Alonso., S. (2018). Percepciones sobre la calidad en la formación de indicadores clave de rendimiento. *Sustainability*. Obtenido de <https://doi.org/10.3390/su10124752>

Ventura i Parellada, J. J. (2002). *La universidad en la encrucijada: Propuesta de un modelo organizativo y de gestión de la educación superior* [Tesis doctoral, Universitat Autònoma de Barcelona]. TDX Tesis Doctorals en Xarxa. https://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/2898/TESIS_JVENTURA.pdf

Wei, C., Lyh, J. F., & Shih, C. L. (2024). Tickling the heart: integrating social emotional learning into medical education to cultivate empathetic, resilient, and holistically developed physicians. *Frontiers in Medicine, Volume 11 - 2024* , 1-6. doi:<https://doi.org/10.3389/fmed.2024.1368858>

IMPACTO DE LA LECTURA DIGITAL E IMPRESA EN EL DESARROLLO DEL PENSAMIENTO CRÍTICO EN EDUCACIÓN SUPERIOR

Impact of Digital and Print Reading on the development of critical thinking in Higher Education.

DOI: <https://doi.org/10.69633/q5wxwv11>

Recibido: 10/06/2025 Aceptado: 27/08/2025

* Patricia Elizabeth Lima Rosero

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1055-685X>

Universidad Central del Ecuador

pelima@uce.edu.ec

RESUMEN

* Licenciada en Terapia del Lenguaje, Licenciada en Psicorehabilitación y Educación Especial, Maestría en Educación Especial. Docente Universitaria de la Carrera de Fonoaudiología de la Universidad Central del Ecuador. Coordinadora de titulación de la carrera de Fonoaudiología, representante a Consejo Directivo de la Facultad de Ciencias de la Discapacidad, Diplomados: en Docencia universitaria, en Estimulación Temprana y oportuna, en Terapia ABA, en Redacción y publicación de artículos científicos. Capacitación continua en Neurodesarrollo, en Neuropsicología, Neurociencias, Neuroeducación. Consultoría en Estimulación Oportuna, y rehabilitadora en trastornos del lenguaje.

La lectura y el desarrollo del pensamiento crítico son habilidades cognitivas superiores fundamentales para el desempeño académico y ejercicio profesional de los estudiantes universitarios, dada su interdependencia en la construcción del conocimiento y el razonamiento.

Desde esta perspectiva, la lectura desempeña un papel necesario en el fortalecimiento del pensamiento, más aún en el ámbito de la educación superior donde se busca que los educandos desarrollen habilidades de análisis, interpretación y evaluación de la información.

Existen antecedentes teóricos y empíricos que presentan evidencias sobre la relación entre la lectura impresa y digital en el pensamiento crítico en los universitarios. En este sentido, los hábitos lectores se han visto influenciados por los avances tecnológicos de los últimos años que han ido transformando notablemente la lectura tradicional, especialmente en la educación superior, donde las herramientas digitales se convierten en el medio más utilizado.

El presente estudio toma como base una revisión sistemática de la literatura, recurriendo a la aplicación de: Preferred Reporting Items

for Systematic Reviews and Meta-Analyses (Protocolo PRISMA) para respaldar un proceso de análisis transparente y estratégicamente riguroso de 17 publicaciones científicas.

Mediante de este análisis comparativo realizado, se puede indicar que la lectura impresa tiene mayores implicaciones en el desarrollo del pensamiento crítico, y la lectura digital brinda mayor accesibilidad a una vasta cantidad de información en diversas plataformas existentes; sin embargo, al no ser lineal, los estudiantes no discernen la información de manera crítica.

Palabras Clave: *lectura impresa, lectura digital, pensamiento crítico, estudiantes universitarios, revisión bibliográfica, educación superior, estudios cualitativos y cuantitativos, PRISMA*

ABSTRACT

Reading and the development of critical thinking are fundamental higher-order cognitive skills for the academic performance and professional practice of university students, given their interdependence in the construction of knowledge and reasoning. From this perspective, reading plays a necessary role in strengthening thinking, especially in the context of higher education, where the goal is for students to develop skills in analysis, interpretation, and evaluation of information.

There are theoretical and empirical backgrounds that provide evidence on the relationship between printed and digital reading and critical thinking in university students. In this regard, reading habits have been influenced by technological advances in recent years, which have significantly transformed traditional reading, particularly in higher education, where digital tools have become the most commonly used medium.

The present study is based on a systematic review of the literature on the subject, using the application of: Preferred Reporting Items for Systematic Reviews and Meta-Analyses (PRISMA Protocol) to support a transparent and strategically rigorous analysis process of 17 scientific publications. Through this comparative analysis, it can be indicated that printed reading has greater implications for the development of critical thinking, while digital reading provides greater accessibility to a vast amount of information across various existing platforms; however, being non-linear, students do not discern information critically.

Keywords: *print reading, digital reading, critical thinking, university students, literature review, higher education, qualitative and quantitative studies, PRISMA*

INTRODUCCIÓN

El pensar con criticidad cobra relevancia en un mundo que, agobiado por las crisis tanto sociales, económicas y políticas, demanda cada vez más la presencia de seres humanos capaces de actuar con criterio en la búsqueda de soluciones a los conflictos, cualquiera que sea su campo de acción. Quienes cuentan con la posibilidad de tener una formación universitaria tienen una responsabilidad mayor en este proceso, especialmente en países en vías de desarrollo.

El pensamiento crítico es parte esencial del desarrollo académico y, desde esta perspectiva, la lectura desempeña un papel fundamental en el fortalecimiento del mismo, más aún en el ámbito de la educación superior, donde se busca que los estudiantes desarrollen habilidades de análisis, interpretación y evaluación de la información. Asimismo, Flores Guerrero (2016) alude que en un mundo globalizado es imperante fortalecer habilidades críticas que permitan a los estudiantes ejecutar lecturas analíticas, fortaleciendo la academia del siglo XXI.

Desde el punto de vista de Reyna Zambrano y Castro Alcívar (2023), el rol del lector actual no radica solo en ejecutar la lectura, sino que también es considerado como un gestor activo del conocimiento, que se caracteriza por generar una lectura estratégica que no solo garantice la interiorización de la información, sino que también invita a la reflexión, evaluación e interpretación; por lo tanto, requiere de procesos cognitivos superiores que les permita contribuir al desarrollo y a la difusión de saberes.

En el contexto ecuatoriano, la transición a los textos digitales en el sector educativo ha sido notable, de manera que las instituciones de educación superior se han visto en la necesidad de impulsar la integración de herramientas tecnológicas como parte de las estrategias de enseñanza. Cabe resaltar que el informe “Lectores del siglo XXI”, presentado tras las pruebas PISA por Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico, OCDE (2021), pone en evidencia las desigualdades significativas de acceso y formación que existen en el ámbito tecnológico-digital y socioeconómico en los diferentes países.

Si bien la pandemia por el COVID-19 marca un antes y después, pues acelera los procesos de digitalización, acrecentando el uso de plataformas que han generado un incremento en la lectura en formatos electrónicos, la transición de la lectura tradicional a digital no ha sido uniforme, pues las brechas tecnológicas son persistentes y dificultan el acceso equitativo a recursos tecnológicos. Esto se ve principalmente entre los estudiantes de las zonas rurales y comunidades donde los recursos son limitados.

Desde una perspectiva global, Galvis Arcila (2022) indica que la lectura tradicional o de textos impresos brinda al lector una experiencia más cómoda, haciendo que esta sea más placentera a largo plazo; por el contrario, los formatos digitales requieren de un esfuerzo mayor a nivel mental, pues el estado emocional del lector se ve afectado de una manera diferente.

Diversos estudios indican que la lectura de textos impresos genera menos fatiga en comparación con la lectura digital, que muestra resultados poco favorables sobre el estado de ánimo del lector. En países latinoamericanos, las limitaciones estructurales influyen en el acceso a la tecnología digital.

García Caicedo et al. (2021), por ejemplo, describe algunas de estas limitaciones: una cobertura insuficiente de internet de banda ancha, la falta de formación especializada por parte del cuerpo docente para la correcta implementación de recursos pedagógicos tanto digitales como impresos. La brecha digital señala que las desigualdades socioeconómicas constituyen un obstáculo significativo en el acceso a oportunidades educativas, lo que afecta a los grupos socialmente más desfavorecidos.

Para Rivadeneira Barreiro et al. (2021), el pensamiento crítico se entiende como una constante aplicación de esquemas mentales que permiten evaluar la importancia, exactitud y profundidad del contenido; asimismo, se comprende como la capacidad que tiene el ser humano para interiorizar y analizar ideas propias y ajenas que en diferentes escenarios permiten la resolución de problemas. Por lo tanto, se convierte en un instrumento esencial que les permite a los estudiantes utilizar ambos formatos de manera eficaz.

El pensamiento crítico se vuelve fundamental para enfrentar los desafíos que impone la digitalización de información, fomentando la innovación y resolución de conflictos dentro de contextos académicos complejos.

Por otra parte, se conoce que, desde los principios del siglo XX, se ha situado la idea del desarrollo del pensamiento crítico a la vanguardia de la educación, al ser entendido como un proceso reflexivo que incluye el sentido del problema, la observación de las condiciones, la formación de una elaboración racional de una conclusión sugerida y la prueba experimental activa (Robles, 2010). Además, otros autores enfatizan particularmente el papel del sistema educativo como responsable de preparar a sus estudiantes con habilidades de

pensamiento crítico para que puedan estar preparados para trabajar en un mundo en constante cambio (Escobar, 2024).

Así, se ha definido al pensamiento crítico como la capacidad de juzgar la credibilidad de las fuentes y la calidad de un argumento; identificar conclusiones, razones y suposiciones; desarrollar y defender un punto de vista; hacer preguntas aclaratorias relevantes; y buscar la razón con una mente abierta a diferentes perspectivas que tiene el individuo sobre la cuestión sujeta a análisis (Barzilai y Zohar, 2012; Castillo et al., 2022; Medina, 2022). Otros autores entienden que el pensamiento crítico es aquella corriente reflexiva razonable que se enfoca en la decisión sobre qué es lo que se debe creer o realizar (Milner y Allen, 2021; Paige et al., 2024).

Para Martínez y Gómez (2023), el pensamiento crítico es un proceso mental que integra habilidades cognitivas y disposiciones afectivas, como la curiosidad intelectual, el escepticismo y la imparcialidad. Este tipo de pensamiento se orienta hacia la resolución de problemas y la toma de decisiones con base en criterios objetivos. Además, el pensamiento crítico involucra la capacidad de estructurar argumentos sólidos, reflexionar sobre los propios prejuicios y adoptar una postura ética en el análisis de situaciones, lo que lo convierte en un componente esencial del aprendizaje autónomo y la ciudadanía responsable.

En consecuencia, diversos modelos de desarrollo de pensamiento crítico se han formulado, destacando las fases de Dewey mencionado por Loayza (2023), donde se divide este constructo en cinco fases no lineales que constituyen los rasgos indispensables del pensamiento reflexivo. Son las siguientes:

1. Sugerencias, en las que la persona aplica diversos mecanismos mentales para encontrar una posible solución.
2. Análisis cognitivo de la dificultad percibida (directamente experimentada) en un problema a resolver o una pregunta para la cual se debe buscar la respuesta.
3. Uso de una secuencia de sugerencias como idea o hipótesis principal para iniciar y guiar la observación y otras operaciones en la recolección de material actual.
4. Elaboración y desarrollo cognitivo de la idea o suposición.
5. Prueba de las hipótesis mediante una acción manifiesta o imaginativa.

Otra teoría destacada, la Taxonomía de Bloom, hace una descripción de cómo puede desarrollarse el pensamiento crítico, dando como resultado una clasificación de objetivos educativos para el dominio cognitivo (Bezanilla et al., 2018).

La Taxonomía de Bloom explica que, a partir del proceso cognitivo, un individuo puede alcanzar los estándares de pensamiento crítico requeridos, de acuerdo a seis niveles que deben ser dominados en secuencia desde los inferiores hasta los más avanzados: (a) conocimiento, (b) comprensión, (c) aplicación, (d) análisis, (f) síntesis y (g) evaluación (Díaz et al., 2019).

Asimismo, el modelo de juicio reflexivo de crecimiento cognitivo de King y Kitchener es una descripción de las etapas de un proceso cognitivo que es explícitamente evolutivo y constructivista en su orientación, por lo que se centra en cómo las suposiciones de las personas sobre qué y cómo se puede saber algo, proporcionan una perspectiva con la que los individuos enmarcan un problema mediante la aplicación

del pensamiento crítico (Milner y Allen, 2021). Este modelo establece que, para el desarrollo del pensamiento reflexivo, se deberían considerar varios supuestos, siendo los principales:

1. Los individuos interpretan activamente e intentan dar sentido a lo que experimentan.
2. La forma en que los individuos interpretan los acontecimientos se ve afectada por sus supuestos cognitivos.
3. Las interacciones con el entorno afectan fuertemente el desarrollo de un individuo.
4. El desarrollo es pensamiento reflexivo que ocurre dentro del contexto de los antecedentes del individuo, las experiencias educativas previas y la situación de vida actual (Barzilai y Zohar, 2012).

Por todo lo expuesto anteriormente, se puede afirmar que el pensamiento crítico ha sido un enfoque principal en la educación y un objetivo deseable de la mayoría de las instituciones de educación superior, cuyas teorías pueden guiar el desarrollo de las habilidades de pensamiento crítico en los estudiantes de este nivel académico. Entonces, la acción de enseñar a los estudiantes a pensar críticamente debe ser considerado como un objetivo institucional que se puede lograr cuando es parte del currículo de la institución.

Sumado a lo ya mencionado, el impacto de las formas de lectura en el pensamiento crítico dentro del contexto de educación superior en el Ecuador tiene un alcance pedagógico, ya que permite analizar las políticas educativas y replantear su formulación, de modo que esta promueva la enseñanza inclusiva y que, además, considere las desigualdades tecnológicas existentes y permita el desarrollo de las competencias críticas

de forma efectiva y equitativa. Mediante este enfoque, se busca una educación superior de calidad, inclusiva y capaz de admitir los retos que la sociedad contemporánea presenta, permitiendo alinear las necesidades de los estudiantes con un diseño adecuado de estrategias.

En el contexto de esta investigación, se menciona, el Ecuador afronta importantes desafíos en términos de equidad al acceso de tecnologías digitales. Las brechas existentes en conectividad y recursos tecnológicos en sectores rurales y de escasos recursos pueden tener una influencia considerable en el uso de herramientas digitales y las oportunidades de las que disponen estos estudiantes para su aprendizaje. Desde esta premisa, es fundamental comprender como, tanto la lectura digital como la impresa, puede afectar el desarrollo del pensamiento crítico; así, se convierten en una parte esencial para analizar los diseños de intervenciones pedagógicas en el contexto requerido, tomando en cuenta las imperantes necesidades de la era digital y las condiciones socioeconómicas determinantes en el acceso a estas tecnologías.

En el ámbito de ambos tipos de lectura, el pensamiento crítico permitirá explorar las diferentes estrategias didácticas, sin el ánimo de sobreponer una forma de lectura sobre otra, sino buscando un enfoque integral que aproveche ambos formatos y fortalezca las habilidades críticas del estudiante. De esta manera, el sistema de educación superior puede enfocarse en las posibles mejoras que podrían implementarse para responder adecuadamente a las demandas de los estudiantes de forma equitativa, garantizando de esta manera que los beneficios que aportan los textos digitales no se vean limitados por las brechas existentes, y sean acompañado por las lecturas de textos impresos que han demostrado ser eficaces al momento de

fomentar la reflexión crítica y profunda de la información; así, entenderemos que el recurso impreso sigue siendo importante, más aun en las zonas donde los recursos digitales no son tan accesibles.

Dentro del marco teórico, se presentan temas relevantes que permiten exponer las ventajas y desventajas de ambas formas de lectura y la manera en que estos impactan en el desarrollo del pensamiento crítico de los estudiantes universitarios; asimismo, se muestran los aspectos más relevantes de esta investigación que permite comprender la relación existente entre estos conceptos.

El pensamiento crítico en la educación superior

En el ámbito de la educación superior, el pensamiento crítico es fundamental, puesto que permite al estudiante alcanzar habilidades reflexivas, de análisis, interpretación y evaluación de la información de manera detallada. Desde esta perspectiva, la academia percibe al estudiante como un sujeto que no solo adquiere conocimiento, sino que también genera habilidades que le ayuda a enfrentar situaciones más complejas y que puede emplear en su vida diaria como futuros profesionales: así, estas habilidades le ayudan a analizar y evaluar diferentes perspectivas para tomar decisiones en busca de la solución de problemas.

Impacto de la lectura impresa en el pensamiento crítico

Históricamente, los textos de forma impresa han sido el medio principal para el acceso a la información académica, además de ser de gran influencia para el desarrollo de las competencias cognitivas, más aún en las instituciones de educación superior

donde han sido ampliamente reconocidos. Asimismo, Belova et al. (2020) menciona que la lectura de textos impresos proporciona una inmersión más profunda del lector gracias a la estructura lineal y secuencial de los textos, lo que permite que se procese de manera más exhaustiva y reflexiva. Este tipo de lectura favorece al estudiante una lectura más concentrada, genera un proceso de *insight* más completo, donde el lector puede reflexionar de manera pausada.

Los textos impresos, debido a su naturaleza lineal, le brindan al lector la oportunidad de seguir una trayectoria fija, sin saltar o dividir los contenidos. De este modo, se facilita una mayor retención de la información; además, le permite conectar de mejor manera con el texto, logrando una comprensión más profunda de los conceptos. De esa manera, se favorece la reflexión crítica, en medida que el lector puede realizar un análisis detenido y exhaustivo del texto sin la presencia de elementos distractivos que pueden existir en los textos digitales. Por lo tanto, la lectura de textos impresos favorece el desarrollo de habilidades cognitivas superiores, llevando al estudiante a una comprensión integral de la información lo que es fundamental para la academia.

La lectura digital y su impacto en el pensamiento crítico

La lectura digital brinda un acceso más rápido a la información y a una variedad muy amplia de contenidos; sin embargo, existen importantes desafíos al momento de hablar de pensamiento crítico. Estudios como los de Albarello (2019), describen que la naturaleza de la interacción y difusión de los entornos digitales dificulta al lector mantener la concentración en el texto y llegar a una reflexión profunda. Por su parte, Lorenz-Spreen et al. (2019), menciona que la reducción de la

capacidad de atención colectiva se relaciona estrechamente con la abundante información disponible en las plataformas digitales.

Desde esta perspectiva, se puede manifestar que la digitalización afecta de manera significativa la profundidad con la que el estudiante procesa la información, lo que dificulta la valoración crítica de su calidad y relevancia. Los ambientes digitales se caracterizan por el flujo constante y fragmentado de datos, producen un consumo insustancial de información, afectando de manera directa el aprendizaje y las habilidades para la toma de decisiones. Desde este análisis, se resalta la necesidad de incorporar enfoques educativos que refuerzen la atención sostenida y fomenten las habilidades críticas frente a la sobrecarga de información inherente a la digitalización.

En este contexto, el pensamiento crítico queda expuesto, ya que los estudiantes pueden aceptar información sin cuestionar si esta es adecuada o si se alinea a sus intereses, afectando así el aprendizaje, al no diferenciar las opiniones de los hechos o incluso los sesgos que pueden existir en la información.

Se vuelve imperativo que los estudiantes de educación superior desarrollen habilidades de pensamiento crítico en el contexto de la era digital y sus implicaciones en la lectura, para que no solo consuman información, sino que también estén habituados a analizar, cuestionar y reflexionar sobre el conocimiento al que acceden.

Análisis Comparativo

Los efectos que se evidencian tanto en la lectura impresa como en la lectura digital han sido bastante analizados. Varios

académicos han comparado estos dos tipos de lectura y si tienen influencia o no en el desarrollo del pensamiento crítico.

Existen diversas opiniones al respecto, lo que proporciona una visión más completa que nos permite conocer los beneficios y limitaciones que se pueden presentar en ambos formatos.

La lectura tradicional es considerada por algunos el medio más adecuado para el desarrollo del pensamiento crítico y la comprensión profunda, permitiéndole al lector sumergirse en la lectura sin las interrupciones que se dan en los entornos digitales favoreciendo a la reflexión e internalización del contenido. Numerosos autores mencionan que este tipo de lectura fortalece la concentración y el análisis crítico.

Al hablar de lectura digital cabe resaltar que, aunque esta suele ser más fragmentada, posee otros beneficios debido a su naturaleza multimodal e interactiva. Según Clinton (2019), la lectura digital posee una estructura menos lineal, ya que incorpora herramientas interactivas y recursos adicionales que le permiten al lector un mayor dinamismo en el proceso de aprendizaje; asimismo, este se hace personalizado, ya que se puede adaptar a las necesidades de los estudiantes y que estos participen de manera activa en el desarrollo educativo.

Se debe considerar que esta misma fragmentación también genera una menor concentración, afectando la reflexión y el análisis detallado, pues brinda un amplio acceso a la información que, si no se maneja de manera adecuada, puede contribuir a la dispersión cognitiva. Tanto el formato impreso como el digital tienen participación significativa en el aprendizaje y su eficacia dependerá del contexto y los objetivos establecidos.

Desafíos que enfrenta la educación en el Ecuador en la era digital

Los cambios introducidos en la educación debido a la pandemia del COVID -19, forzaron al sistema educativo a una evolución apresurada, obligando a las instituciones de educación superior a acogerse a plataformas digitales.

Aun cuando las limitaciones de uso y de acceso tecnológico existentes ya eran un tema relevante, este cambio abrupto puso en evidencia aún más estas limitaciones. Asimismo, Latorre Villacis (2023) señala que la falta de formación adecuada en el uso de herramientas digitales, más la brecha tecnológica generan una disconformidad en el acceso a los recursos para los estudiantes de zonas urbanas y rurales, lo que puede afectar el desarrollo del pensamiento crítico. Esto plantea un desafío para las instituciones de educación superior que deben considerar las limitaciones existentes entre sus estudiantes y, a la vez, integrar de manera idónea ambos tipos de lectura.

Se ha explorado los aspectos más relevantes de estos conceptos y cómo están relacionadas ambas formas de lectura al desarrollo del pensamiento crítico en estudiantes universitarios. Se puede analizar que, tanto la lectura digital como la tradicional, tienen ventajas y desventajas que se presentan según el contexto, los factores socioeconómicos y las metodologías utilizadas. En el Ecuador, estas desigualdades en el acceso a los recursos tecnológicos y la falta de preparación en el uso de estas herramientas digitales en el campo educativo hacen latente la necesidad de entender cómo el aprendizaje se ve afectado por estos factores y, por tanto, la formación crítica del estudiante.

De esta manera, este análisis proporcionará a otros investigadores y docentes una base para mejorar sus estrategias

pedagógicas, enfocándose en los puntos claves presentados, promoviendo un aprendizaje más equitativo y eficaz que se ajuste a la rápida transformación tecnológica que estamos viviendo.

Esta investigación busca responder de qué manera la lectura digital e impresa influyen en la formación del pensamiento crítico de los estudiantes de instituciones de educación superior.

Asimismo, el objetivo de esta revisión es analizar de manera comparativa el impacto de la lectura digital e impresa sobre el desarrollo del pensamiento crítico, identificando sus fortalezas y limitaciones, con la finalidad de brindar una base consistente que permita mejorar las metodologías de enseñanza.

La relevancia de este estudio radica en su potencial para dirigir a las instituciones de educación superior y a sus docentes en la selección e integración de los tipos de lectura en sus diferentes formatos, de acuerdo a su identidad, según las necesidades de sus estudiantes. Asimismo, puede dar lugar, a nuevas investigaciones que puedan contribuir al diseño de entornos de aprendizaje más equilibrados, con mejor acceso y que utilicen estrategias híbridas, integrando, así, tanto recursos tradicionales como digitales para fortalecer el desarrollo integral de los estudiantes.

MÉTODOS

Este artículo se diseñó bajo el enfoque de una revisión sistemática, siguiendo un riguroso proceso metodológico que permitió la recopilación y análisis de un robusto cuerpo de estudios recientes sobre el impacto de la lectura en el desarrollo del pensamiento crítico en la educación superior.

Así, la metodología utilizada garantizó resultados consistentes y actuales, con bases en investigaciones relevantes. Asimismo, ofrece una base práctica para abordar el tema investigado, al brindar una perspectiva integral sobre la manera en que estos tipos de lectura influyen en las habilidades críticas de los estudiantes de educación superior. Para ello, se siguieron estrictamente los lineamientos establecidos por el método PRISMA,¹ cuya aplicación rigurosa garantizó que la revisión alta calidad (Page et al., 2021).

La recopilación de los estudios se realizó bajo estrictos criterios de inclusión y exclusión. Así, se priorizaron investigaciones publicadas entre 2016 y 2024, que se enfocan en el análisis del impacto de la lectura impresa y digital en el desarrollo del pensamiento crítico de los estudiantes de educación superior.

Asimismo, se incluyeron estudios cualitativos y cuantitativos que abordan esta relación de forma directa.

Además, se exceptuaron los trabajos que no presentaban el tema en cuestión, al igual que aquellos que no se centraban en la educación superior. De igual modo, se prioriza investigaciones publicadas en español, con la finalidad de mantener la congruencia en el análisis.

¹ Por sus siglas del inglés: Preferred Reporting Items for Systematic reviews and Meta-Analyses.

Tabla 1.
Criterios de inclusión y exclusión del estudio

Criterios de inclusión	Criterios de exclusión
<ol style="list-style-type: none"> 1. Estudios académicos revisados por pares: investigaciones publicadas en revistas científicas indexadas, asegurando calidad y rigor académico. 2. Idioma: artículos disponibles en español para facilitar la interpretación y análisis de los textos. 3. Año de publicación: estudios publicados en los últimos 8 años (2016-2024) para garantizar la relevancia y actualidad de los datos. 4. Correspondencia temática: investigaciones centradas en relatar cuestiones acerca de la forma de lecturas y el pensamiento crítico, contenido criterios sobre las posibles correlaciones existentes entre ambos constructos dentro del contexto de la educación superior. 5. Población estudiada: estudios que se hayan enfocado en estudiantes universitarios como población principal de análisis. 6. Metodología aplicada: investigaciones empíricas, teóricas o revisiones sistemáticas que tuvieron como eje de análisis la relación entre las formas lectoras y el pensamiento crítico. 7. Acceso al texto completo: artículos y documentos disponibles en acceso abierto o asequibles a través de suscripción institucional. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Publicaciones duplicadas: estudios que aparezcan más de una vez en distintas bases de datos y que no aporten información nueva. 2. Falta de enfoque: investigaciones que no aborden específicamente la relación entre formas lectoras y pensamiento crítico. 3. Poblaciones distintas: estudios enfocados en niveles educativos distintos a la educación superior, como primaria o secundaria. 4. Idioma no considerado: artículos en idiomas distintos al español o inglés, a menos que su contenido sea relevante y se disponga de traducción.

Nota. Elaboración propia

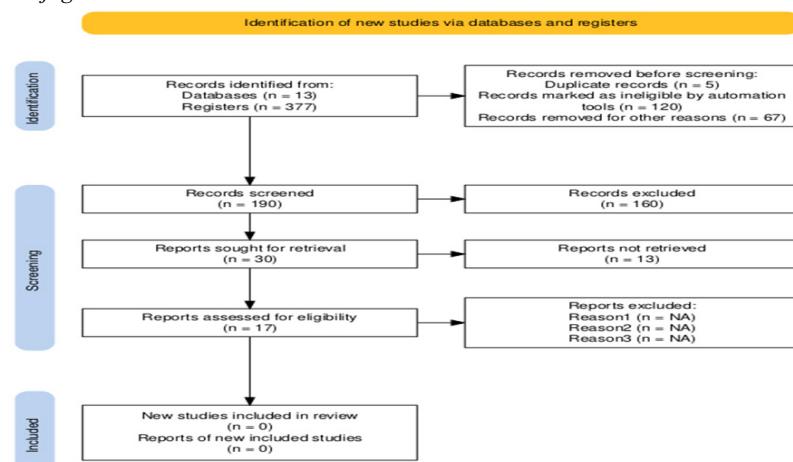
Se utilizaron plataformas académicas para la búsqueda de estudios relacionados al tema de investigación, seleccionando principalmente motores de búsqueda académicos de relevancia como Scopus, Dialnet, Google Académico, Redalyc y Scielo. Se consideraron estas bases de datos por su impacto y relevancia en el ámbito académico y científico.

Se utilizaron palabras claves para una búsqueda exhaustiva y relacionada al tema central del estudio. Se emplearon los siguientes términos, “lectura impresa”, “lectura digital”, “pensamiento crítico” y “educación Superior”. Esta estrategia se adaptó a las especificaciones de cada motor de búsqueda para encontrar estudios más relevantes.

Consecuentemente, el análisis de los datos obtenidos se llevó a cabo mediante un enfoque sistemático de clasificación temática,

permitiendo estructurar la información y facilitar la tipificación de patrones y tendencias frecuentes entre la información revisada. De esta manera, se facilitó la evaluación comparativa e identificación de los hallazgos usuales. Este análisis integral brindó una visión absoluta de cómo ambos formatos de lectura influyen en el desarrollo del pensamiento crítico.

Figura 1
Flujograma PRISMA



Nota. Método Prisma para la selección de publicaciones y/o artículos científicos sujetos a revisión bibliográfica

RESULTADOS

A continuación, se presenta la tabla de análisis donde se detalla lo más relevante de los artículos científicos que se seleccionaron para la presente revisión bibliográfica. Cada uno de estos estudios fue evaluado en base a la relevancia del tema, la metodología, principales hallazgos y su contribución al campo de estudio. Por lo tanto, cada uno de estos artículos aporta diferentes perspectivas que fundamentan y evidencian de manera significativa su trabajo, permitiendo la construcción de un cuerpo robusto que permita abordar los objetivos planteados.

Tabla 2
Principales características de los artículos científicos revisados

#	Título	Nombre del Autor	Resumen	DOI/Enlace
1	Lectura en formato impreso y digital: un estudio con jóvenes universitarios en España (Elche y otros, 2021)		Un estudio con 1.697 estudiantes universitarios españoles nacidos desde 1995 identificó 3 tipos de lectores: impreso, digital y mixto. Los lectores impresos prefieren obras clásicas, mientras que los digitales optan por lecturas divulgativas. Aunque predomina el formato impreso, la lectura literaria digital crece, formando lectores multimodales con intereses más diversos.	http://dx.doi.org/10.17533/udea.ikala.v26n2a01
2	Lectura digital en estudiantes universitarios: contribuciones del funcionamiento ejecutivo y hábitos lectores (Tabullo & Pulfifato Hamann, 2024)		El estudio analizó la comprensión de textos en pantalla y su relación con funciones ejecutivas, hábitos lectores y soporte preferido. Con 98 universitarios, se observó que la memoria de trabajo predijo la comprensión general, la flexibilidad se relacionó con textos expositivos y la exposición a ficción mejoró la comprensión narrativa. Quienes estudiaban en pantalla mostraban mejor rendimiento en textos expositivos. La práctica compensó la lectura superficial típica de medios digitales.	http://dx.doi.org/10.18239/oconos.2024.23.2.424
3	El pensamiento crítico como requisito para la alfabetización digital en el contexto sociocultural actual (Gladyshev y otros, 2024)		El artículo aborda los problemas actuales de la formación del pensamiento crítico en la situación sociocultural actual desde la perspectiva de la práctica filosófica y la enseñanza de la filosofía en las instituciones de educación superior. Los autores exploran el componente comunicativo de la situación sociocultural actual, describen las características del proceso sociocultural moderno y señalan cómo y por qué el pensamiento crítico se ha convertido en un componente urgente de la alfabetización digital del hombre moderno. Se describe la experiencia práctica de la enseñanza de la filosofía en la educación superior centrada en el desarrollo de las habilidades de pensamiento crítico	http://dx.doi.org/10.12795/HASER/2024.i15.04
4	Cuerpo académico y pensamiento crítico en las universidades (Pedraja Rejas y otros, 2024)		El artículo analizó la diversidad académica y el pensamiento crítico mediante un estudio bibliométrico, resaltando la necesidad de investigaciones en Latinoamérica para mejorar el aprendizaje enfocado en el pensamiento crítico.	http://dx.doi.org/10.4067/s0718-33052024000100217
5	Desafíos educativos en el desarrollo de la competencia digital y el pensamiento crítico en la era post-information (Li, 2024)		El estudio evaluó competencias digitales y pensamiento crítico en estudiantes de pedagogía y docentes en China. Los estudiantes destacaron en competencias digitales, mientras que los docentes con más experiencia mostraron niveles inferiores.	https://doi.org/10.1177/11359405241259598
6	Lectura de documentos en papel versus documentos digitales en universidades de Colombia y Ucrania (Ramírez Restrepo & Konstantinova Vsevolodovna, 2018)		El estudio analizó el proceso de lectura en soporte impreso y digital en estudiantes universitarios de Colombia y Ucrania. Mediante análisis estadísticos, se identifican diferencias significativas en el uso semanal de computadoras según la universidad y en la comprensión lectora entre los soportes papel y digital. Los resultados indicaron que los estudiantes obtuvieron mejores calificaciones en lectura en papel, lo que sugiere una interpretación más efectiva de los textos impresos en comparación con los digitales.	http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0257-4314201800300004&~textrLang=20lectura%20digital%20causa%20falta%20Colombia%20de%20Colombia%20y%20Ucrania

7	Semejanzas y diferencias entre la lectura digital e impresión: una revisión documental	(Galvis Arcila, 2022)	El artículo analizó la experiencia de estudiantes de secundaria al comparar la lectura de libros impresos y electrónicos. Se encontraron similitudes en verosimilitud y lenguaje, y diferencias en accesibilidad y costo. La metodología consistió en un análisis documental de artículos entre 2015 y 2020, identificando las principales similitudes y diferencias en ambos formatos de lectura.	http://dx.doi.org/10.48204/jare.n47.a2593
8	Brecha Digital en Universidades del Ecuador	(García Caicedo y otros, 2021)	El objetivo de este estudio es analizar la brecha digital y el uso de las TIC como recurso pedagógico en las Instituciones de Educación Superior del Ecuador. Se recopilará información de docentes mediante instrumentos que abordan diversas competencias digitales. La metodología empleará análisis estadísticos (ANOVA, MANOVA) para identificar diferencias en el desarrollo de dichas competencias. Al final, se analizarán las interacciones entre los factores que influyen en la competencia digital y el uso de tecnologías en los docentes.	https://doi.org/10.37117/s.v1i19.554
9	El pensamiento crítico y su evaluación en la educación superior	(Rivadeneira Barreiro y otros, 2021)	El estudio analizó la relevancia del pensamiento crítico y su evaluación en la educación superior, destacando dos aspectos esenciales: las disposiciones y las habilidades. Estos elementos fueron clave para desarrollar modelos de evaluación que favorecieran el pensamiento crítico en los estudiantes, considerado fundamental para su desempeño académico y profesional. Además, se abordaron los desafíos actuales en la educación superior y se resaltó la importancia de la autorregulación en este proceso.	https://doi.org/10.33448/rsdy103.13748
10	Paulo Freire y el pensamiento crítico: palabra y acción en la pedagogía universitaria	(Rivas Urrego y otros, 2020)	El pensamiento crítico y la educación liberadora fueron elementos clave en el modelo educativo de varias instituciones latinoamericanas desde la segunda mitad del siglo XX. A pesar de ello, aún persisten interrogantes sobre su implementación. Este ensayo reflexionó sobre las ideas de Paulo Freire y su relación con el pensamiento crítico, abordando su integración en las universidades latinoamericanas. Se subrayó la importancia de sensibilizar a los individuos para que asumieran el compromiso de promover la conciencia de aprendizaje, valorar el rigor intelectual y aplicar acciones para mejorar su contexto.	https://doi.org/10.46498/redyipb.v24i2.1331

11	Habilidades relacionadas con el pensamiento crítico y su influencia en el rendimiento académico de los estudiantes universitarios	(Gómez García, 2024)	El desarrollo del pensamiento crítico en la educación superior es crucial para mejorar el rendimiento académico y fortalecer las habilidades analíticas y reflexivas de los estudiantes. Esta revisión analizó cómo estas habilidades impactan el rendimiento académico, basándose en 28 artículos seleccionados de más de 50 fuentes. El pensamiento crítico involucra habilidades cognitivas superiores como el análisis y el razonamiento, que se potencian a través de la interacción entre docentes y estudiantes, y el uso de recursos didácticos innovadores.	https://doi.org/10.56712/lata_m.v5i3.2201
12	Pensamiento crítico en la educación superior universitaria	(Antón Huiman y otros, 2024)	La investigación tuvo como objetivo analizar el nivel de pensamiento crítico en estudiantes universitarios del área de salud. Este estudio emplea un enfoque cuantitativo de alcance descriptivo, con una muestra de 116 estudiantes de una universidad pública. Los hallazgos indican que el 56,9% de los estudiantes manifestaron un nivel medio de pensamiento crítico en las dimensiones de inferencia, interpretación, evaluación, autorregulación, explicación y análisis. Concluyendo que se hace necesario brindarles a los estudiantes experiencias realistas que fomenten el desarrollo de habilidades críticas.	https://doi.org/10.33996/revisstahorizontes.v8i32.703
13	La lectura digital y sus desafíos para la educación actual	(Lo Gioco y otros, 2023)	El artículo muestra un análisis de cinco estudios empíricos centrados en programas de intervención con estrategias de comprensión lectora de textos digitales en estudiantes de educación superior. Se enfatizó la importancia de ejercitarse las habilidades de lectura para comprender de mejor manera los textos digitales, integrando las Tics en la educación superior. Los resultados de este análisis evidencian la efectividad de los programas en la mejora de la comprensión lectora, promover el aprendizaje autorregulado y la mejora del rendimiento académico. En conclusión, se hace énfasis que es importante diseñar y aplicar programas sistemáticos que adopten herramientas digitales y educativas, valorando continuamente su impacto en el sistema de enseñanza y aprendizaje.	https://doi.org/10.24215/185_18893e065
14	Relación entre las competencias digitales, el pensamiento crítico y el aprendizaje autorregulado en estudiantes de educación superior	(Gomez Zuñiga & Zevallos Loyola, 2024)	La investigación analizó la relación entre las competencias digitales, pensamiento crítico y aprendizaje autorregulado en estudiantes de un instituto técnico superior. Con un enfoque cuantitativo y diseño no experimental, transversal – correlacional, se utilizó una muestra probabilística de 323 estudiantes de distintas especialidades técnicas. Los análisis estadísticos confirmaron vínculos significativos entre las tres variables y sus dimensiones, respaldando las hipótesis iniciales y evidenciando la interdependencia entre estas competencias clave.	https://doi.org/10.5281/zenodo.12613078

15	La importancia e impacto de la lectura, redacción y pensamiento crítico en la educación superior	(Flores Guerrero, 2016)	La lectura y el pensamiento crítico son fundamentales en la educación superior, ya que impulsan el desarrollo profesional y académico en la era del conocimiento. La falta de preparación en estas habilidades puede generar desventajas significativas, afectando tanto el desempeño académico como la inserción laboral y la participación cívica. Estas competencias son esenciales para que los estudiantes enfrenten con éxito los retos de un mundo globalizado.	http://dx.doi.org/10.14482/zp.22.5832
16	Implicaciones de la lectura digital en el aprendizaje	(Torres Rodríguez & Pineda Godoy, 2023)	La llegada de los dispositivos electrónicos ha transformado las prácticas lectoras, introduciendo nuevas estrategias y habilidades para la lectura en entornos digitales. Este artículo, basado en un estudio de tesis doctoral, analiza las implicaciones de la lectura digital en el aprendizaje desde una perspectiva teórica. Aborda las características de la lectura digital, sus diferencias con la lectura tradicional y reflexiona sobre sus ventajas, desventajas y los efectos de las TIC en este contexto. Además, se explora la pertinencia de la planificación educativa bajo enfoques constructivistas y conectivistas, planteando como eje central la pregunta: ¿Cuáles son los efectos de las TIC en la lectura digital para el aprendizaje?	https://doi.org/10.56712/ata.m.v4i.398
17	La lectura de universitarios mediante las Tecnologías de Información y Comunicación y las competencias demandadas	(Nuñez Flores & Ramírez Mercado, 2022)	El estudio analizó los cambios en la lectura mediada por las TIC y las competencias vinculadas con la comprensión lectora más demandadas en el mercado laboral. La pandemia de COVID-19 y el avance tecnológico consolidaron la educación virtual como alternativa predominante impulsando la digitalización y el enfoque en carreras tecnológicas. Se empleó una metodología mixta, además se realizaron análisis cualitativos complementados con encuestas a 132 universitarios. Los resultados mostraron que la lectura por medio de TIC brinda más diversidad y dificultad tecnológica, sin estar en desacuerdo con la lectura en formatos impresos, ya que representan prácticas distintas. Aun cuando las disparidades en comprensión lectora entre formatos digitales e impresos no son representativas, las TIC fomentan una mayor motivación en los estudiantes.	https://doi.org/10.32870/zcr.y6i2.180

Nota. Elaboración propia (2024)

La Tabla 2 muestra la recopilación de 17 artículos científicos de actualidad que se encuentran enfocados en la lectura, aptitudes digitales y el desarrollo de habilidades de pensamiento crítico en la educación universitaria. Cada uno de estos estudios considerados para esta investigación detallan el título del artículo, autores, los hallazgos principales y su DOI, lo cual facilita el acceso a la fuente original. Estas investigaciones tratan temas relevantes para este estudio, como son la lectura digital e impresa, las habilidades digitales y el pensamiento

crítico como parte esencial en los procesos de enseñanza - aprendizaje en el ámbito de educación superior.

El análisis de la información se llevó acabo de acuerdo a los lineamientos determinados por el protocolo PRISMA; esto permitió la organización y síntesis estricta de la bibliografía existente referida al impacto de las formas de lectura, digital e impresa, y su influencia en el desarrollo del pensamiento crítico en estudiantes de educación superior. Para este proceso, se realizó una búsqueda rigurosa de artículos en bases de datos científicos de alto impacto. Inicialmente, se identificaron 337 estudios. Posteriormente, se revisaron las temáticas y la relevancia de los artículos para esta investigación, eliminando los duplicados y excluyendo aquellos estudios que no se enfocasen de manera específica en el tema central de esta investigación o que no abordasen el campo de la educación universitaria.

Este proceso permitió sintetizar el cuerpo de estudios a 190, para posteriormente poder realizar la revisión de los textos completos y aplicar los criterios de inclusión y exclusión anteriormente determinados, considerando factores como el enfoque, la relevancia, la comparación entre los formatos y la relación de los resultados con el pensamiento crítico. Así, luego de este proceso minucioso, se llegó a un total de 17 artículos que conforman la base de este análisis. Son artículos que abarcaron diferentes contextos, con especial atención en Latinoamérica y el Ecuador.

Cabe resaltar que, entre estas investigaciones, el pensamiento crítico surge como un eje transversal que muestra un impacto favorable en el rendimiento académico, además de evidenciar su importancia como competencia esencial en la educación

universitaria. Estudios como el de Rivadeneira Barreiro (2021), Antón Huiman (2024) y Gómez García (2024), enfatizan su relevancia no solo en el campo educativo, sino también como parte de las herramientas necesarias para enfrentar los desafíos de la era digital.

En consecuencia, las competencias digitales desde la perspectiva de Li (2024) y Gómez Zúñiga y Zevallos Loyola (2024), deben ser integradas en el campo de enseñanza - aprendizaje como miembro esencial del contexto tecnológico actual. Estos estudios resaltan que el manejo de las competencias digitales, además de mejorar la experiencia educativa, también forman los futuros profesionales para los retos que deberán enfrentar.

Entre los temas explorados, destacan estudios sobre la lectura de formatos digitales e impresos (Ramírez Restrepo y Konstantinova Vsevolodovna, 2018) que señalan como la lectura impresa beneficia a la compresión profunda de los textos. Por otro lado, en el estudio hecho Tabullo y Pulifiatto Hamann (2024), pone de manifiesto cómo los entornos digitales potencian el desarrollo de competencias lectoras específicas. También se observan estudios previos como el de Flores Guerrero (2016), que brinda las primeras perspectivas desde la cual es posible comparar los avances más recientes.

Estos estudios, al estar situados en un contexto geográfico variado, brindan una visión más interesante enriquecida por un enfoque global, mientras que otros están centrados en regiones específicas como América Latina, representada por investigadores como Rivas Urrego (2020) y García Caicedo (2021). La diversidad geográfica ofrece una perspectiva más completa de los desafíos educativos en diferentes partes del mundo.

Explorando la parte metodológica, los artículos examinados comprenden una variedad de enfoques que van desde análisis documentales hasta investigaciones empíricas que utilizan herramientas en una muestra específica de estudiantes universitarios. La variedad de metodologías de los artículos analizados, no solo favorecen la comprensión de los temas explorados, sino que además señalan cómo los métodos diferentes pueden aportar al reconocimiento de las estrategias didácticas más efectivas.

El análisis de estos 17 estudios expone la importancia del pensamiento crítico, la lectura y las competencias digitales como pilares fundamentales para educación de estudiantes universitarios. Aun cuando las investigaciones tienen metodologías y enfoques variados, se recalca la unanimidad de los estudios al mencionar la importancia de integrar estrategias educativas que abarquen las áreas mencionadas de manera contigua, que respondan a las demandas de un entorno educativo cada vez más influenciado por la digitalización.

El análisis de la literatura permitió identificar los siguientes resultados que son claves para esta investigación.

Tabla 3
Año de publicación de los artículos científicos revisados

Año de publicación	# de publicaciones	Porcentaje
2016	1	5,88%
2018	1	5,88%
2020	1	5,88%
2021	3	17,64%
2022	2	11,76%
2023	2	11,76%
2024	7	41,17%
Total	17	100,00%

Nota. Elaboración propia

La distribución de los artículos científicos revisados que se puede observar en la Tabla 3, según su año de publicación, evidencia una concentración significativa en el año 2024, que representa el 41,17% del total, con 7 publicaciones. Otros años con contribuciones menores en cantidad son 2021, 2022 y 2023, cada uno con 2 y 3 artículos publicados, correspondientes al 11,76%, respectivamente. Por su parte, los años 2016, 2018 y 2020 presentan una menor producción, con solo 1 artículo en cada caso, lo que equivale al 5,88% del total. Este incremento de publicaciones en los últimos años muestra el interés por reforzar el pensamiento crítico y las competencias digitales en estudiantes de educación superior, además de un aumento del interés hacia los entornos educativos dentro del contexto contemporáneo.

Analizando estadísticamente las características de las publicaciones revisadas, se puede observar que, según la Tabla 4, el tema de investigación fue tratado de forma directa por la mayor parte de los artículos.

En concreto, cinco de ellos, abordaron exclusivamente la forma digital (29,41%), cuatro tocaron una temática tanto de lectura digital como de lectura impresa (23,52%) y ocho estudios abarcaron el pensamiento crítico (47,05%).

Tabla 4
Características de las publicaciones

Formas de lectura	# de publicaciones	Porcentaje
Digital	5	29,41%
Mixta (digital e impresa)	4	23,52%
Pensamiento critico	8	47,05%
Total	17	100%

Nota. Elaboración propia (2024)

Finalmente, podemos destacar lo siguiente:

1. La lectura digital se manifiesta de manera positiva para enriquecer el aprendizaje y el rápido acceso a la información siendo clave para el desarrollo del pensamiento crítico; sin embargo, es necesario señalar que dado los desafíos que presentan los entornos digitales como la fragmentación y el exceso de información existente en sus plataformas, es imperativo que los estudiantes puedan discernir la información de manera crítica.
2. En el contexto ecuatoriano, es necesario señalar que, según la literatura revisada, la brecha tecnológica entre los estudiantes de áreas rurales y urbanas representa un verdadero desafío para la digitalización, lo que repercute en el acceso a los formatos digitales. Asimismo, se menciona que la brecha digital de uso también representa un reto al momento de hablar de la preparación docente, ya que puede ser insuficiente en cuanto a habilidades digitales se refiere y pueden limitar los beneficios que los recursos digitales pueden brindaren la educación universitaria.
3. Desde una perspectiva comparativa, ambos formatos ofrecen ventajas en el desarrollo del pensamiento crítico. Mientras la lectura de textos impresos está asociada a una práctica que permite profundizar más y reflexionar de manera pausada, la lectura digital brinda ventajas en el acceso y dinamismo. Sin embargo, cada formato puede influir de diferente manera, dependiendo de los factores pedagógicos, las estrategias y el contexto en el que son implementados.

DISCUSIÓN

Al hablar de pensamiento crítico, la lectura se convierte en un eje principal para el fortalecimiento del mismo, de manera particular en el ámbito de la educación superior, donde se busca fortalecer habilidades y competencias esenciales como el análisis, la evaluación e interpretación de la información.

Dentro de este contexto, es prioritario analizar el impacto que tienen tanto las formas de lectura digitales como las impresas en el desarrollo del pensamiento crítico.

Múltiples estudios debaten la relación entre las formas de lectura y el pensamiento crítico, resaltando las particularidades y ventajas de cada formato. Autores como Belova et al. (2020), manifiestan que la lectura impresa promueve una relación más concentrada del lector con el material del que dispone, facilitando la reflexión profunda y detallada. Lo que genera una mejor compresión y análisis crítico de información.

Asimismo, estudios como el de Albarello (2019), señalan que aun cuando la lectura digital brinda un acceso más rápido y amplio a la información, también dificulta la concentración sostenida afectando la reflexión profunda de los contenidos a causa de las distracciones propias de las plataformas digitales.

Desde esta perspectiva, se entiende que ambas formas presentan tanto ventajas como desventajas e incluso limitaciones según el contexto y objetivos educativos.

Según García Caicedo et al. (2021), el principal desafío para este tipo de incursiones, está dado por las diferencias en el acceso a tecnologías digitales, en especial entre estudiantes

de diferentes contextos culturales y socioeconómicos del Ecuador. Es esencial el desarrollo de programas de formación tecnológica tanto para estudiantes como para docentes que permita a las instituciones de educación superior fortalecer el uso de herramientas físicas y digitales, optimizando, dependiendo del contexto, las ventajas de ambas formas de lectura. De esa manera, es posible lograr un proceso de enseñanza - aprendizaje de calidad, que considere el rápido progreso de la era digital.

Es imperante también entrar en el contexto ecuatoriano, pues los resultados de este estudio pueden ser relevantes en el diseño de estrategias pedagógicas que permitan integrar las formas de lectura mencionadas.

Desde el ámbito educativo, el escenario post pandemia generó en el país una digitalización acelerada especialmente en el sistema educativo y en instituciones de educación superior; sin embargo, también se expuso las brechas tecnológicas inherentes a la situación socioeconómica y demográfica de algunos estudiantes. Como menciona Latorre Villacis (2023), estas diferencias perjudican a algunos estudiantes encuentran limitaciones en el acceso a internet y a herramientas digitales, lo que representa un reto determinante para las instituciones de educación superior en el Ecuador.

Se observa también que algunas investigaciones destacan la importancia que tiene la formación docente en el desarrollo práctico de la forma de lectura digital y el pensamiento crítico.

Así, el rol de los educadores universitarios es clave para aplicar metodologías que potencien estas habilidades en el estudiantado.

A partir de esta síntesis, se hace hincapié en la necesidad de profundizar en la investigación con temáticas que abarquen las formas de lectura y su influencia en el desarrollo del pensamiento crítico. Medir la evolución de estas competencias en periodos longitudinales y en diferentes contextos brindaría mayor sostenibilidad a las investigaciones previas. De la misma manera, la búsqueda de metodologías y estrategias específicas para optimizar el aprendizaje, dependiendo del formato que se utilice y el contexto, puede lograr un aporte significativo para el diseño estrategias pedagógicas.

Dado el impacto demostrado de las formas de lectura en el desarrollo del pensamiento crítico, es imprescindible que futuras investigaciones evalúen su integración efectiva en currículos de educación superior. En consecuencia, se recomienda ampliar estudios a diferentes contextos, disciplinas, enfoques educativos, metodologías con el uso de las TIC, de manera que las mismas puedan contribuir al diseño de programas educativos que promuevan el desarrollo integral del estudiantado universitario.

Conclusiones

La lectura es una de las herramientas de estudio con las que el alumno cuenta para poder realizar la comprensión de un texto, está presente en todos los niveles educativos y se la considera un pilar fundamental para adquirir conocimiento, emitir juicios y proponer soluciones. Al mismo tiempo, el lector debe ser capaz de seleccionar, analizar la información proveniente de diferentes fuentes para ampliar el aprendizaje.

A partir del análisis de la literatura, se concluye que ambos formatos tienen beneficios al desarrollo del pensamiento crítico. Sin embargo, a partir de los resultados obtenidos,

se puede indicar que la lectura impresa tiene mayores implicaciones en el desarrollo del pensamiento crítico. De esa manera, buscamos responder a la interrogante de nuestra investigación: ¿De qué manera la lectura digital e impresa influye en la formación del pensamiento crítico en estudiantes de instituciones de educación superior? Para ello, brindamos las siguientes consideraciones:

La lectura digital, al ser una de las alternativas más empleadas en la actualidad, brinda mayor accesibilidad a una vasta cantidad de información en diversas plataformas digitales, lo que la convierte en uno de los recursos tecnológicos más atractivos al momento de buscar información.

Sin embargo, dichas plataformas tienen una característica en común y es que estas se ven interrumpidas por varios estímulos visuales que dificultan mantener una lectura sostenida y más aún la reflexión profunda de los contenidos. Esto hace que la interiorización de la información sea más dificultosa.

Sumado a esto, la fragmentación de los entornos virtuales y la demasia de información limita a los estudiantes, lo que provoca una disminución en los procesos cognitivos de atención y concentración, afectando el desarrollo de un análisis crítico adecuado.

La lectura tradicional o impresa brinda al lector una experiencia distinta, pues permite que este pueda sumirse en el texto, facilitando una concentración y una reflexión más pausada y profunda, lo que permite al lector cuestionar, evaluar y analizar la información. Al tener una estructura lineal y con menos distracciones, este formato de lectura permite potenciar el desarrollo de habilidades cognitivas que se encuentran

asociadas al pensamiento crítico, facilitando una comprensión más detallada de los textos y un análisis reflexivo más riguroso.

Por lo tanto, se sostiene que la lectura tradicional beneficia la reflexión profunda, permitiendo al lector conectarse con el contenido y desarrollar un pensamiento crítico acorde a los estándares de una educación superior.

Es necesario resaltar que ambos formatos de lectura son beneficiosos para el desarrollo del pensamiento crítico, dependiendo del contexto y factores que se asocian al proceso enseñanza – aprendizaje. Entre los factores que determinan la efectividad de estos formatos se encuentran la infraestructura tecnológica, el acceso a recursos, las desigualdades socioeconómicas y la formación continua de los docentes.

Estos factores juegan un papel fundamental que determina cómo los formatos pueden impactar en los estudiantes de educación superior y su desarrollo cognitivo. En consecuencia, se sugiere un enfoque integral que utilice las fortalezas de ambos formatos, adaptados a las características del entorno y maximice sus beneficios.

Del mismo modo, la brecha de uso pone en evidencia la necesidad prevalente de educación continua por parte de los docentes de educación superior, lo que acentúa la complejidad de implementar herramientas digitales en el ámbito educativo. Se sugiere que uno de los enfoques que se debe revisar en el marco de las políticas educativas del Ecuador es el acceso equitativo a la tecnología que además fomente la formación docente en el uso de herramientas digitales.

Finalmente, se espera que este artículo despierte el interés en los investigadores para que futuras investigaciones puedan ahondar en los factores que se asocian a las estrategias de lectura más adecuadas a los estudiantes y su contexto sociodemográfico para lograr el desarrollo del pensamiento crítico.

Este tipo de investigaciones permitirá considerar no solo las estrategias utilizadas en el proceso de enseñanza – aprendizaje, sino que también brindarán una nueva perspectiva que contribuya a una educación más equitativa, inclusiva y de alta calidad, accesible además para todos los estudiantes.

REFERENCIAS

- Albarello, F. (2019). El lector en la encrucijada: la lectura/navegación en las pantallas digitales. *Cuadernos Del Centro De Estudios De Diseño Y Comunicación*(72), 33-43. <https://doi.org/10.18682/cdc.vi72.1100>
- Antón Huiman, J. C., Gómez Rutti, Y. Y., Fajardo Vizquerra, L. S., León Lizama, R. D., & Buleje Velásquez, N. P. (2024). Pensamiento crítico en la educación superior universitaria. *Horizontes Revista de Investigación en Ciencias de la Educación*, 8(32), 45-56. <https://doi.org/10.33996/revistahorizontes.v8i32.703>
- Barzilai, S., & Zohar, A. (2012). Epistemic thinking in action: evaluating and integrating online sources. *Cognition and Instruction*, 85, 39-85. <http://dx.doi.org/10.1080/07370008.2011.636495>
- Belova, E. E., Arkhipova, M. V., Gavrikova, Y. A., Kosareva, A. E., & Nikolskaya, T. E. (2020). Lectura y escritura para el pensamiento crítico. En E. P. Sciences, & E. D. Bataev (Ed.), *Transformaciones sociales y culturales en el contexto del globalismo moderno» Dedicado al 80 aniversario de Turkayev Hassan Vakhitovich* (Vol. 92, págs. 159-165). Editorial Europea. <https://doi.org/10.15405/epsbs.2020.10.05.22>

- Clinton, V. (2019). Comparación entre la lectura en papel y en pantallas: una revisión sistemática y un metanálisis. *Journal of Research*, 42(2), 288-325. <https://doi.org/10.1111/1467-9817.12269>
- Elche, M., Yubero, S., & Larrañaga, E. (2021). Lectura en formato impreso y digital: un estudio con jóvenes universitarios en España. *Revista De Lenguaje Y Cultura*, 26(2), 269-281. <https://doi.org/10.17533/udea.ikala.v26n2a01>
- Escobar, M. G. (2024). Práctica pedagógica del pensamiento crítico desde la psicología cultural. *Sophia, Colección de Filosofía de la Educación*(36), 301-326. <https://doi.org/10.17163/soph.n36.2024.10>
- Flores Guerrero, D. (2016). La importancia e impacto de la lectura, redacción y pensamiento crítico en la educación superior. *Zona Próxima*(4), 128-135. <https://doi.org/10.14482/zp.22.5832>
- Galvis Arcila, S. (2022). Semejanzas y diferencias entre la lectura Digital e impresa: una revisión documental. *Revista Anual Acción y Reflexión Educativa*(47), 262-283. <https://doi.org/10.48204/jare.n47.a2593>
- García Caicedo, S. S., Solórzano Zambrano, Á. A., & Analuisa Aroca, I. A. (2021). Brecha digital en universidades del Ecuador. *Revista Científica Sinapsis*, 1(19), 1-7. <https://doi.org/10.37117/s.v19i1>
- Gladyshev, V., Milyaeva, E., & Rezvushkina, S. (2024). El pensamiento crítico como requisito para la alfabetización digital en el contexto soci-cultural actual. *Revista Internacional de Filosofía Aplicada*(15), 121-152. <https://doi.org/10.12795/HASER/2024.i15.04>
- Gómez García, F. I. (2024). Habilidades relacionadas con el pensamiento crítico y su influencia en el rendimiento académico de los estudiantes universitarios. *LATAM Revista Latinoamericana De Ciencias Sociales Y Humanidades*, 5(3), 2377 – 2386. <https://doi.org/10.56712/latam.v5i3.2201>
- Gomez Zuñiga, F., & Zevallos Loyola, G. L. (2024). Relación entre las competencias digitales, el pensamiento crítico y el aprendizaje autorregulado en estudiantes de educación superior. *Revista InveCom*, 5(2), 1-9. <https://doi.org/10.5281/zenodo.12813078>

- Latorre Villacís, V. M. (2023). Impacto del COVID-19 y desigualdad socioeconómica en la educación superior en Ecuador. *Revista De Educación Superior Del Sur Global - RESUR*(15), 1-20. <https://doi.org/10.25087/resur15a11>
- Li, H. (2024). Desafíos educativos en el desarrollo de la competencia digital y el pensamiento crítico en la era post-information. *Cultura y Educación*, 36(2), 419-445. <https://doi.org/10.1177/1135640524125959>
- Lo Gioco, C., Marder, S. E., & Jaquenod, R. (2023). La lectura digital y sus desafíos para la educación actual. *Orientación y Desarrollo*, 23(2), 1-13. <https://doi.org/10.24215/18518893e065>
- Loayza, E. F. (2023). El desarrollo del pensamiento científico a través del método de comprensión reflexiva del conocimiento de John Dewey. *Educare et Comunicare. Revista Científica de la Facultad de Humanidades*, 10(2), 15-26. <http://dx.doi.org/10.35383/educare.v10i2.817>
- Lorenz-Spreen, P., Mørch Mønsted, B., Hövel, P., & Lehmann, S. (2019). Accelerating dynamics of collective attention. *Nature Communications*(10), 1-9. <https://doi.org/10.1038/s41467-019-09311-w>
- Milner, M., & Allen, T. (2021). Using the reflective judgment model to understand and appraise effective reasoning by social work students. *Journal of Social Work Education*, 59(2), 1-13. <http://dx.doi.org/10.1080/10437797.2021.1970064>
- Nuñez Flores, M. I., & Ramírez Mercado, M. d. (2022). La lectura de universitarios mediante las Tecnologías de Información y Comunicación y las competencias demandadas. *Zincografía*, 6(12), 233-252. <https://doi.org/10.32870/zcr.v6i12.180>
- OCDE, O. p. (2021). *Lectores del siglo XXI: Desarrollar habilidades de alfabetización en un mundo digital*. París: OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/a83d84cb-en>
- Pedraja Rejas, L., Maulen Berrios, C., Cauna, R., & Christofer. (2024). Cuerpo académico y pensamiento crítico en las universidades. *Ingeniare. Revista chilena de ingeniería*, 32(17). <https://doi.org/10.4067/s0718-33052024000100217>

- Ramírez Restrepo, L. M., & Konstantinova Vsevolodovna, L. (2018). Lectura de documentos en papel versus documentos digitales en universidades de Colombia y Ucrania. *Revista Cubana de Educación Superior*, 37(3). http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0257-43142018000300004#:~:text=La%20lectura%20digital%20causa%20fatiga,universitarios%20de%20Colombia%20y%20Ucrania.
- Reyna Zambrano, M. Y., & Castro Alcívar, Y. A. (2023). Importancia del fortalecimiento de las estrategias de comprensión lectora en las instituciones de educación superior. *Revista San Gregorio*, 1(56), 194-204. <https://doi.org/10.36097/rsan.v1i56.2515>
- Rivadeneira Barreiro, M. P., Hernández Velásquez, B. I., Loor Colamarco, I., Mendoza Bravo, K. L., Rivadeneira Barreiro, J., & Rivadeneira, L. (2021). Pensamiento crítico y su evaluación en la educación superior. *Investigación, Sociedad y Desarrollo*, 10(3), 1-15. <https://doi.org/10.33448/rsd-v10i3.13748>
- Rivas Urrego, G., Urrego, A. J., & Araque Escalona, J. C. (2020). Paulo Freire y el pensamiento crítico: Palabra y Acción en Pedagogía Universitaria. *Revista EDUCARE - UPEL-IPB - Segunda Nueva Etapa 2.0*, 24(2), 293-307. <https://doi.org/10.46498/reduipb.v24i2.1331>
- Tabullo, Á. J., & Pulifiatto Hamann, E. S. (2024). Lectura digital en estudiantes universitarios: contribuciones del funcionamiento ejecutivo y hábitos lectores. *Ocnos*, 23(2), 1-14. https://doi.org/10.18239/ocnos_2024.23.2.424
- Torres Rodríguez, D. I., & Pineda Godoy, E. (2023). Implicaciones de la lectura digital en el aprendizaje. *LATAM Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales y Humanidades*, 4(1), 2075-2088. <https://doi.org/10.56712/latam.v4i1.398>

CURRÍCULO Y GESTIÓN CURRICULAR: ANÁLISIS SOBRE EXPERIENCIAS DE INCIDENCIA EN LA CALIDAD EDUCATIVA

Curriculum and curricular management: an analysis of experiences of incidence in Educational Quality

DOI: <https://doi.org/10.69633/paqt4z95>

Recibido: 10/06/2025 Aceptado: 27/08/2025

* Alam Nestor Vargas Chacon

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1933-3158>

*Instituto de Investigaciones Pedagógicas Plurinacional
Campo de Investigación Historia Intelectual CIDES-UMSA
alamnavargaschacon@gmail.com*

RESUMEN

El presente artículo aborda la cuestión del currículo y la gestión curricular como componentes estructurales para la mejora de la calidad educativa, analizando perspectivas teóricas y de experiencias internacionales, implementadas a través de políticas educativas. El punto de partida se sitúa en la meta prioritaria del derecho a una educación de calidad, establecida en la agenda internacional y reafirmada por la ONU en los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) de la agenda 2030.

El artículo asume la complejidad del concepto de calidad educativa, que abarca el acceso gratuito, universal y equitativo a la educación, la calidad docente, la participación activa, la satisfacción de necesidades básicas de aprendizaje, el acceso al conocimiento y a las nuevas tecnologías y la mejora de la gestión de recursos, entre otros aspectos. En este marco, el análisis plantea la importancia del currículo y su gestión hacia el sentido de la educación, siendo capaces de reproducir valores y estructuras sociales.

En este sentido, el currículo trasciende lo meramente prescrito e influye en la práctica educativa, siendo moldeado por los maestros y experimentado por los estudiantes. La gestión curricular, a su vez, implica decisiones políticas, pedagógicas y organizativas que determinan la estructuración

* Filósofo, Magíster en Ciencias de la Educación, investigador en filosofía y educación.

e implementación de los planes educativos y establecen dinámicas de relación entre los componentes del ecosistema educativo.

Sin embargo, se advierte el riesgo de que la influencia externa desplace el pensamiento pedagógico en favor de métricas estandarizadas, lo que resalta la necesidad de flexibilidad e innovación en la gestión curricular. Aspectos como la gestión educativa a través de agentes de cambio, son importantes para asegurar el logro de objetivos y la mejora de la calidad educativa. Asimismo, se analizan otros factores en perspectiva de comprender cómo se puede construir calidad educativa a partir del currículo, la gestión curricular y su articulación con otros componentes educativos.

Palabras clave: currículo, gestión curricular, calidad educativa, educación, formación docente

ABSTRACT

This article addresses the issue of curriculum and curriculum management as structural components for improving educational quality, analyzing theoretical perspectives and international experiences implemented through educational policies. The starting point is the priority goal of the right to quality education, established on the international agenda and reaffirmed by the United Nations in the Sustainable Development Goals (SDGs) of the 2030 agenda. The article acknowledges the complexity of the concept of educational quality, which encompasses free, universal, and equitable access to education, teacher quality, active participation, the fulfillment of basic learning needs, access to knowledge and new technologies, and improved resource management, among other aspects.

In this context, the analysis highlights the importance of the curriculum and its management in giving meaning to education, being capable of reproducing values and social structures. In this sense, the curriculum goes beyond what is merely prescribed and influences educational practice, being shaped by teachers and experienced by students. Curriculum management, in turn, involves political, pedagogical, and organizational decisions that determine the structuring and implementation of educational plans and establish relational dynamics among the components of the educational ecosystem. However, there is a risk that external influence may displace pedagogical thinking in favor of standardized metrics, which underscores the need for flexibility and innovation in curriculum management. Aspects such as educational management through change agents are important to ensure the achievement of objectives and the improvement of educational quality. Likewise, other factors are analyzed from the perspective of understanding how educational quality can be built through the curriculum, curriculum management, and its articulation with other educational components.

Keywords: currículum, currículum management, educational quality, educación, teacher training

INTRODUCCIÓN

Dentro de la agenda internacional, el derecho a una educación de calidad se ha posicionado como una meta prioritaria e ineludible para los diferentes países del mundo.

La Declaración Mundial sobre Educación para Todos (Jomtien, 1990) y el Foro Mundial sobre la Educación (Dakar, 2000),¹ entre otros espacios de debate internacional, han dado lugar a que las Naciones Unidas reafirmen en 2015 la importancia de la educación de calidad dentro de los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) y la agenda 2030.

Las conclusiones a las que llegaron estos foros internacionales han establecido con claridad que la educación de calidad es un derecho para las personas y una obligación para los Estados.

De esa manera, se ve a la educación como un bien público esencial en el desarrollo sostenible, el bienestar económico, social y productivo que perfila, representa en sí mismo un impacto que ha motivado una continua adhesión de los Estados.

Así, una educación de calidad es la meta que se proponen los Estados (Rosa, 2007).

La educación de calidad ha dejado de pensarse en términos de privilegio y su incidencia va más allá de un humanismo ilustrado. En cuanto a tendencia, promueve el involucramiento de las personas en las dinámicas de la economía y el desarrollo social, posibilita la reducción de brechas de desigualdad, rompe ciclos de pobreza, impulsa la transformación y el desarrollo

¹ La Declaración Mundial sobre Educación para Todos, en 1990 y el Foro Mundial sobre la Educación, desarrollado el año 2000, sentaron las bases para promover un involucramiento mucho más efectivo de los gobiernos hacia la educación. Este involucramiento dio lugar a los ODS el año 2015 y que estos tengan la adherencia que en diferentes países del mundo.

social, fortalece la institucionalidad y la democracia (Reimers & Chung, 2016). De esa manera, una educación de calidad apunta más allá de la sola instrucción.

Estas posibilidades no redundan solamente en lo retórico. Varios países de la región ya han incorporado en sus sistemas de planificación estratégica, documentos de consenso clave, como los ODS, los cuales incorporan a la educación como un factor clave para el desarrollo sostenible. Los informes de desarrollo sostenible ratifican que la educación es clave para el mejoramiento del capital humano, la productividad y la equidad, lo que exige una planificación multisectorial, participativa y estratégica en torno a la educación (Bacarreza et al., 2013).

En este contexto, considerando, por un lado, que la educación es un derecho y un factor clave de desarrollo y que, por otro, que esta se encuentra articulada a una gestión propia, el presente artículo se propone analizar experiencias situadas en torno al currículo y la gestión curricular. A partir de estos elementos, se podrán establecer claves de análisis acerca de la relación que existe entre el currículo y la gestión curricular y su incidencia en la calidad educativa.

Si bien el tema del currículo no es algo novedoso entre los temas de análisis y discusión académica, no se han identificado investigaciones precisas que hayan articulado un análisis minucioso al currículo y la gestión curricular, desde experiencias específicas de sistemas educativos vigentes.

En un trabajo académico y editorial coordinado, Teresa Gonzales Ramírez (2000) propone elementos de análisis para abordar la evaluación y la gestión de la calidad educativa. En

una serie capítulos analiza la calidad educativa desde diferentes factores, como la evaluación, el desarrollo de los procesos educativos, la gestión curricular, la gestión institucional. Su trabajo es uno de los pocos que ha intentado proponer un análisis cruzado de los factores que involucra la calidad educativa.

Este panorama sugiere la importancia de situar un análisis complejo no solo a nivel teórico, sino también desde la experiencia de contextos educativos específicos, lo cual puede brindar importantes aportes para comprender el desarrollo de la educación y de su calidad.

MÉTODOS

En principio, se plantea un enfoque analítico documental en torno a la relación existente entre currículo, gestión curricular y la incidencia que se suscita de la relación de estos elementos con los otros componentes de la educación. Considerando que la relación entre currículo y gestión curricular es esencialmente complementaria, se entiende que, gracias a esta relación, la educación adquiere un sentido y una forma precisa de organización y configuración. Por tanto, el análisis de la relación entre currículo y gestión curricular posibilita comprender que la educación transciende el hecho formal de los procesos educativos y el logro de aprendizajes; así, la educación, en cada contexto, tiene propósitos precisos y una forma propia de organización.

Como consecuencia inevitable de este análisis se llega a situar cuestiones clave para comprender la articulación e interacción de otros factores educativos como la formación docente, los recursos pedagógicos y didácticos, la evaluación

de aprendizajes, entre otros, enfatizando nuevamente en que la educación va más allá de las dinámicas de enseñanza y logro de aprendizajes.

A través de la revisión de documentos clave, se analiza la experiencia de algunos países, identificando las sinergias y las perspectivas latentes en relación al currículo y la gestión curricular, abriendo el debate en torno a la construcción de la calidad educativa y los propósitos que se persiguen en cada contexto.

Por tanto, el análisis que se plantea no solo es descriptivo, pues se asume que el currículo es un componente complementario, dinamizador y no solo prescriptivo (Malagón Plata, 2019). El currículo, así, tiene la capacidad de asumir un rol de interconexión y dinamización de los factores educativos. Esta dinámica relacional es la que se establece como uno de los focos de análisis.

En este sentido se propone un análisis que se nutre de dos fuentes principales; por un lado, el análisis teórico que vincula al currículo con la gestión curricular y la consecuente relación con otros componentes y factores educativos; por otro lado, la experiencia desarrollada en algunos países en torno a esta dinámica de currículo y gestión curricular en función a mejorar la calidad educativa.

A partir de documentos académicos relevantes, se propone una revisión a teorías curriculares que permitan establecer criterios conceptuales para una comprensión pertinente del análisis y, posteriormente, se plantea el análisis de algunos casos en los sistemas educativos de países que han implementado dinámicas innovadoras para la construcción de una mejor calidad educativa.

Curriculum educativo y gestión curricular

El currículo y la gestión curricular son componentes estructurales de todo sistema educativo. Contienen la capacidad de recoger y proyectar sentidos que trascienden la formalidad del hecho educativo. Su interacción en el ecosistema de educativo ha dado lugar a reproducir valores, normas y estructuras, lo que involucra una perspectiva que va más allá de la concepción humanista e ilustrada de la educación, ya que esta es capaz de construir y hacer política en toda sociedad (Girux, 2004).

Según Torres (2005), la educación no es neutral, sino que tiene la capacidad de responder y, por tanto, reproducir sistemas ideológicos y políticos, dependiendo de las estructuras sociales y económicas dominantes. A través de la educación, se dan continuos procesos de legitimación y transmisión del conocimiento, que funcionalmente obedecen a prácticas tecnocráticas y de control social. Dependiendo de qué tipo de sociedad y economía se pretende reproducir, la educación, a través de un currículo, asume la responsabilidad de legitimar, o no, procesos educativos que respondan y sean funcionales a las necesidades imperantes o de estratos dominantes.

La legitimidad del conocimiento y el currículo ha sido durante mucho tiempo el eje que ha posibilitado la existencia de sistemas de educación que han reproducido esquemas sociales y económicos. En cada época de la historia, los conocimientos profundos de una cultura se han traducido en documentos, normas, leyes, discursos, textos conceptuales y teleológicos que han permitido construir sistemas de conocimientos, valores y prácticas que se han normalizado e institucionalizado con la intención de regular comportamientos y establecer “verdades” (Castañeda Muñoz et al., 2016).

Estos conocimientos, en muchos casos, han dado lugar a sistemas que prefiguran identidades y subjetividades con y sin intención explícita de hacerlo. La Biblia es un claro ejemplo de este aspecto.

Para Gimeno Sacristán (1988), el currículo no es un concepto abstracto, sino que es una forma de conceptualizar el constructo social que encierra prácticas educativas organizadas por la sociedad, lo que refleja sus valores, intereses políticos, ideológicos y pedagógicos, en tensión hacia fines e intereses superiores.

No obstante, así como puede existir un constructo curricular hacia fuera de la escuela,² el cual presenta una tensión hacia fines y propósitos superiores, también existe una dinámica curricular que se desarrolla en la práctica educativa, lo que configura un ecosistema educativo complejo.

Si bien existe un currículo prescrito, existe un currículo moldeado por los maestros, un currículo experimentado por los estudiantes y un currículo oculto que es capaz de transmitir normas, valores y expectativas sociales que impactan en la formación de los estudiantes (Gimeno Sacristán, 1988).

Esta perspectiva teórica de análisis explica que la educación no es un proceso lineal y estandarizado que se desarrolla de manera mecánica y sistemática, sino que esta surge inevitablemente de las necesidades sociales y del contexto y tiende a resolver problemas individuales y colectivos. Todo esto le da una gran potencia, pero también significa un riesgo latente, ya que, si se pierde el control de la educación, la sociedad puede perder su principal sistema de *autopoiesis*³.

2 Entiéndase “escuela” en el sentido amplio de: institución educativa, cuya función es desarrollar procesos educativos formales: escuela, instituto, universidad, etc.

3 Entiéndase la autopoiesis desde la perspectiva de Maturana (1972), quien propone la existencia

De estos factores, se puede inferir que la educación siempre ha trascendido la formalidad institucional e incluso la configuración política de los Estados. Aunque parezca obvio, la educación nunca fue como la conocemos ahora, ni el currículo existió siempre como una disciplina explícita dentro de la educación.

El parámetro histórico y disciplinar del currículo recién surge a principios de siglo XX como producto de las necesidades de estandarización civil y laboral de países como Estados Unidos, quienes vieron en el fenómeno de la migración un amplio potencial fabril pero también un alto riesgo de alienación civil, ciudadana, cultural e ideológica. El currículo, como disciplina, fue clave para la regulación y legislación de la educación, la estructuración de sistemas educativos formales; así, el currículo, como disciplina, se encargó de diseñar y trazar trayectos educativos que respondan a realidades sociales específicas (Díaz Barriga, 2015).

El currículo, como componente estructural de la educación formal, ha sido capaz de ordenar y organizar los cúmulos teóricos y prácticos en direcciones específicas, hacia una formación relativamente estandarizada, respondiendo a proyecciones y necesidades específicas de una sociedad. Desde esta perspectiva, el currículo se fue construyendo como un saber multidisciplinario, responsable de establecer trayectos educativos que respondan a las demandas individuales y colectivas de la humanidad (Díaz Barriga (2015).

A través del currículo, se ha dado lugar a estándares educativos que responden a exigencias específicas del contexto social y su sistema. El currículo ha permitido transitar de una educación

de sistemas “vivos” que se producen y se mantienen a sí mismos constantemente, como las células y sus componentes que interactúan en una red de procesos que no solo crean nuevos componentes, sino que también regeneran la red que los produjo. Análogamente, toda sociedad contiene “sistemas internos” que le permiten reproducirse y prolongarse en el tiempo y el espacio.

altamente humanista, a una educación con estándares que deben obedecer a las exigencias no solo del mercado laboral, sino también de una sociedad con un modelo de Estado.

En este contexto, la gestión curricular se presenta como un medio a través del cual se dinamiza y se da sentido al currículo a partir de políticas educativas y decisiones pedagógicas. La gestión curricular se presenta como un proceso complejo que va más allá de la mera administración y control de contenidos educativos. Es, además, una práctica que implica la toma de decisiones políticas, pedagógicas y organizativas capaces de determinar cómo se estructuran y se implementan los planes educativos, además de establecer dinámicas de relación y articulación entre los diferentes componentes del ecosistema educativo (Gimeno Sacristán, 1988).

Para Díaz Barriga (2020), la gestión curricular puede recibir influencias externas a la institución educativa, como son las políticas públicas locales o las tendencias globales de desarrollo. No obstante, el riesgo de este involucramiento es el desplazamiento del pensamiento pedagógico en favor de métricas y estadísticas de desempeño, pretendiendo estandarizar y homogeneizar los aprendizajes, sin tomar en cuenta las variantes y particularidades de cada contexto.

Como respuesta a esta crítica que plantea Díaz Barriga (2020), surge el concepto de flexibilidad e innovación dentro de la gestión curricular, el cual necesita ser profundizado, pues aunque han surgido iniciativas como el currículo flexible y el enfoque por competencias, en muchos casos mantienen cambios superficiales que siguen sosteniendo una estructura tecnicista de la educación (Díaz Barriga, 2020).

Tendencias a nivel de la gestión curricular

A partir de algunas experiencias situadas en países de Latinoamérica, se identifica que la tendencia de la gestión curricular se disocia claramente del centralismo y la homogeneización. Los sistemas educativos, analizados a partir de sus normas vigentes, se distancian de la imposición de un solo modelo de gestión y organización curricular.

La Ley General de Educación de México (2019), luego de varios procesos de descentralización a lo largo de su historia, ha establecido una distribución de funciones entre la Federación, los Estados y los Municipios. Lo que destaca de esta distribución es la descentralización y federalización de la gestión educativa, delegando responsabilidades a los gobiernos estatales y locales para mejorar la eficiencia y adaptarse a las necesidades regionales.

Esta Ley General de Educación (México; 2019) establece los Consejos Escolares de Participación Social, que reúnen a padres de familia, docentes, directivos y otros actores de la comunidad para colaborar en la toma de decisiones sobre la organización y los servicios educativos. La participación social busca involucrar a la comunidad en la planeación, seguimiento y evaluación de las acciones educativas, promoviendo la transparencia y la rendición de cuentas.

En Uruguay, esta misma tendencia presenta un matiz particular. Este país ha priorizado la reducción de desigualdades y mejorar el acceso a la educación básica, para lo cual ha creado programas a través de órganos del gobierno y la participación de gobiernos locales para mejorar la gobernanza y la inclusión de actores clave en la toma de decisiones.

Las Leyes marco de presupuesto, planificación y gestión pública de ese país, regulan la creación y supervisión de programas gubernamentales y la participación de actores (Uruguay; 2023).

Bajo este marco normativo, Uruguay cuenta con Escuelas, liceos y UTU (Universidad del Trabajo del Uruguay) con mayor autonomía en su gestión, lo que les permite establecer procesos continuos de actualización de roles y responsabilidades para mejorar la eficiencia y la calidad educativa.

Por su parte, Chile optó por la municipalización de la educación, transfiriendo la administración de las escuelas públicas a los municipios.

A partir de la Ley N° 21040 de Nueva Educación Pública (2025), se crean los Servicios Locales de Educación Pública (SLEP) para mejorar la gestión y la calidad de la educación pública.

Esta norma ha permitido a Chile establecer que los gobiernos locales gestionen recursos y políticas educativas específicas y adapten, a nivel de municipios, sus políticas a las necesidades regionales y locales. Los SLEP gestionan la calidad y equidad de la educación pública, buscando asegurar estándares educativos.

Sentido estratégico de la gestión

Como tendencia general, la gestión se plantea como elemento estratégico. La gestión curricular no se plantea solamente a nivel de procesos y logros de aprendizajes.

México, a través de sus normas, ha tratado de implementar un modelo de gestión estratégica que busca la transformación a partir de la calidad educativa y el logro académico (Farfán & Reyes; 2017). Este modelo ha establecido programas como el Programa Escuelas de Calidad, que fomenta la autogestión y la mejora continua en las escuelas.

La Secretaría de Educación Pública de México ha establecido un Modelo de Gestión Educativa Estratégica (MGEE), diseñado y promovido como estrategia central de intervención del Programa Escuelas de Calidad (PEC). Este modelo apunta a la transformación de la gestión escolar a través del liderazgo compartido, el trabajo colaborativo y la participación social responsable y está orientado a que las instituciones educativas generen sus propios proyectos de mejora, lo que involucra procesos de gestión interna, con los propios actores de la institución.

Por su lado, Uruguay ha establecido la Planificación Estratégica para el Sector Educativo. La Administración Nacional de Educación Pública (ANEP), junto al Ministerio de Educación de ese país, ha propuesto un modelo de metas y prioridades a mediano y largo plazo, como la ampliación del acceso, retención y egreso de los estudiantes en todos los niveles, la reducción de la inequidad interna del sistema, con un enfoque en los sectores más vulnerables, la adecuación de propuestas curriculares en todos los niveles educativos, el fortalecimiento de la gestión de los centros y promover comunidades de aprendizaje, entre otros (Rama; 2021).

Chile, a través de su Ley N° 20.529 (Chile; 2011), ha establecido un modelo de gestión en base a resultados, bajo un enfoque redefinido de rendición de cuentas y en el logro de resultados

educativos, lo que incluye evaluaciones estandarizadas para medir el desempeño de los establecimientos. Bajo este modelo, los equipos directivos realizan supervisión a la implementación curricular y cumplimiento de los objetivos educativos, identifican prácticas, aunque estas suelen centrarse más en la cobertura de contenidos que en los aprendizajes alcanzados por los estudiantes.

Calidad educativa

No existe una estandarización acerca de la calidad. Cada país, desde sus características y necesidades, construye una concepción propia de calidad educativa, lo que involucra una perspectiva propia de gestión.

México propone que la calidad educativa es el resultado de la colaboración entre los actores sociales, lo que debe conducir a fortalecer la equidad en el acceso a la educación. Bajo esta lógica, durante mucho tiempo, ha establecido pruebas estandarizadas nacionales, conocidas como PLANEA (Plan Nacional para la Evaluación de los Aprendizajes), que evalúan el dominio de competencias básicas en áreas como las matemáticas y el lenguaje. Los resultados de estas pruebas son utilizados para diagnosticar el estado del sistema educativo y orientar las políticas públicas.

Chile, a través de su Ley 20.529 también ha implementado evaluaciones estandarizadas, las cuales han demostrado tener un impacto significativo en las prácticas educativas. Los docentes se sienten presionados a cumplir con los contenidos que serán evaluados en pruebas como el SIMCE (Sistema de Medición de la Calidad de la Educación). Aunque las prácticas de evaluación no siempre dialogan con los objetivos planteados

en las Bases Curriculares, particularmente en lo relacionado con actitudes y competencias transversales (Macías y Aguilera 2019).

Este modelo en Chile ha llevado a implementar un Sistema de Aseguramiento de la Calidad (SAC), que incluye evaluaciones estandarizadas (SIMCE), inspección de establecimientos y clasificación de desempeño, buscando mejorar la calidad de la educación.

Uruguay, también ha implementado un modelo de evaluaciones estandarizadas que le permiten medir el rendimiento en áreas clave como matemáticas y lenguaje, proporcionando indicadores para el diseño de políticas educativas. Los resultados de estas evaluaciones han ayudado a identificar brechas de aprendizaje entre diferentes regiones y grupos socioeconómicos.

Un matiz particular que tiene este país es el énfasis que ha puesto constantemente en el monitoreo del aprendizaje. Durante la reforma educativa de 1995-1999, se establecieron procedimientos para evaluar los resultados educativos. Esto incluyó la creación de indicadores para monitorear el desempeño de los estudiantes en diversos niveles.

Las evaluaciones se utilizan no solo para calificar, sino también para identificar áreas en las que los estudiantes necesitan apoyo adicional. Esto ha permitido diseñar programas focalizados, especialmente en contextos de mayor vulnerabilidad social. Se han fortalecido los sistemas de evaluación y monitoreo de la calidad educativa para identificar áreas de mejora y tomar decisiones informadas (De Armas & Garcé 2004).

Formación docente

La calidad de las maestras y maestros es el factor intraescolar más determinante en la implementación curricular y el mejoramiento de la calidad educativa. El foco específico de incidencia se sitúa en el logro de los aprendizajes. Un sistema educativo que aspire a mejorar sus resultados debe invertir fuertemente en la formación inicial de sus futuros maestros y en la formación continua de aquellos que ya están en servicio. Tradicionalmente, en muchos países de Latinoamérica la formación inicial docente ha tendido a ser muy teórica y tener una débil conexión con la práctica, lo cual ha ido cambiando paulatinamente a través de enfoques más competenciales.

La UNESCO (2011) ha recomendado implementar programas de formación docente continua y generalizar el uso de métodos de enseñanza que cuenten con una eficacia demostrada.

También ha sugerido implementar políticas integrales de desarrollo profesional, que incluyan el mejoramiento de las calificaciones (por ejemplo, que los docentes alcancen grados académicos superiores), la atracción de estudiantes de alto rendimiento académico a la profesión docente, y la valoración social y económica del magisterio.

El informe titulado *Training better teachers: An implementation brief for improving practice-based initial teacher education* (*Formar mejores docentes: un informe de implementación para mejorar la formación docente inicial basada en la práctica*) publicado en 2022 por la fundación TICZA Teacher Internshio Collaboration South Africa (Colaboración entre profesores en prácticas en Sudáfrica), describe experiencias en la que se integran la formación y la práctica docente.

Sus conclusiones plantean la práctica docente como una vía de formación capaz de cualificar docentes y generar influencia positiva en el sistema educativo, de forma simultánea.

Las experiencias identificadas indican que la formación docente no se agota en la culminación de la formación inicial, sino que debe concebirse como un continuo aprendizaje a lo largo de la carrera. Braslavsky menciona que además de la formación y actualización, es importante que parte del cuerpo docente participe en la producción de dispositivos de mediación entre el saber elaborado y el saber escolar; es decir, que los mismos maestros contribuyan a crear materiales, metodologías y conocimiento pedagógico contextualizado, lo que eleva el profesionalismo docente y evita la desprofesionalización técnica por la mera aplicación rutinaria de indicaciones externas.

Para sostener una docencia de calidad, se requieren varias condiciones fundamentales. Para Cecilia Braslavsky (2004), la formación inicial de maestras y maestros debe brindar altos niveles de calidad, mientras que la actualización y el perfeccionamiento, durante el ejercicio docente deben ser de calidad, razonablemente periódicos o incluso permanentes, además de estar acompañada de una buena dirección y producción de didácticas pertinentes.

El documento titulado “Caracterización de los docentes latinoamericanos – Estudio Regional Comparativo y Explicativo (ERCE 2019)” publicado por la UNESCO el año 2024, entre otros aspectos, enfatiza que la colaboración docente, entendida como las dinámicas en las que los profesores aprenden de otros recíprocamente, es una necesidad para el

desarrollo profesional. Según Little (1990), citado en dicho documento, existen cuatro tipos de formas de colaboración: compartir ideas, la ayuda y asistencia mutua, el intercambio y el trabajo conjunto; todas ellas formarían parte de un continuo que va desde la independencia hasta la interdependencia.

La colaboración, señalada como un factor que podría incidir positivamente en la formación continua, está ligada al factor de apoyo y liderazgo educativo que la directora o director podría imprimir en su contexto. El liderazgo educativo apoya y fomenta los mejores resultados educativos. Los países en los que se ha observado mayor apoyo de parte de la directora o director hacia sus docentes demuestran resultados más positivos, entre ellos Cuba, Honduras y República Dominicana (MacBeath, 2012).

En un análisis en torno al desarrollo de la formación continua a través de procesos colaborativos, se identificaron a la autoeficacia de la propia práctica educativa y la activación cognitiva como algunas de las variables que contribuyen significativamente al mejoramiento. La autoeficacia del docente se entiende como las creencias respecto de sus habilidades para ejecutar con éxito tareas de instrucción críticas en contextos específicos. Esta variable estaría estrechamente relacionada con la calidad de la instrucción y el aprendizaje exitoso de los estudiantes (Holzberger, Philipp y Kunter, 2014; Schiefele y Schaffner, 2015).

En estudios desarrollados en torno a la autoeficacia docente, esta ha sido mesurada a través del desarrollo del pensamiento crítico en los estudiantes, el plantear preguntas interesantes y que estimulen su pensamiento, potenciar habilidades socioemocionales, diversificar formas para la explicación de contenidos y alternar estrategias didácticas (Rodríguez, 2009).

Por otro lado, la activación cognitiva se comprende precisamente como la activación de las habilidades cognitivas que realizan los docentes cuando presentan tareas desafiantes, conectan conceptos, ideas y conocimientos previos, involucran a los estudiantes en procesos de pensamiento de nivel superior y apoyan la metacognición (Lipowsky et al., 2009).

Ambas variables, la autoeficacia de la propia práctica educativa y la activación cognitiva, se presentan como factores clave que posibilitan el desarrollo de habilidades y, por tanto, tienen incidencia en la calidad educativa.

Finalmente, la formación de los docentes en el uso pedagógico de la tecnología es indispensable.

Los datos sugieren que muchos maestros aún no se sienten preparados para integrar plenamente las TIC en clase; por tanto, la formación continua y el soporte técnico son críticos. De esa manera, debe haber una planificación estratégica, ya que no se trata de usar tecnología porque esta está de moda, sino de identificar qué herramientas digitales aportan a cada objetivo curricular. La evaluación de los resultados de estas innovaciones también es necesaria.

El estudio desarrollado por Mizala & Torche (2013) en torno a la subvención escolar preferencial en Chile, plantea la importancia de planificar la generación de evidencias de logro de distinto tipo para validar el impacto de los programas, como podrían ser los programas de innovación educativa.

Acompañamiento docente

La gestión educativa, como un componente de apoyo a la implementación de políticas educativas y de transformación,

tiene una importancia estratégica que puede traducirse a través de varios mecanismos, uno de ellos es la incidencia a través del factor docente.

Para varios países, la formación inicial o de pregrado de docentes no es suficiente para garantizar la implementación de políticas educativas y el mejoramiento de la calidad educativa. Las maestras y maestros requieren de un sistema y de mecanismos que acompañen su práctica desde la formación continua y el acompañamiento pedagógico.

Mizala & Torche (2023) destacan la importancia de que todo sistema educativo o ecosistema de educación cuente con asesores, quienes sean responsables de la orientación o acompañamiento pedagógico en los programas de mejora docente, lo que implica procesos de selección y capacitación para articular su labor con la formación docente continua, para que las recomendaciones vertidas por los asesores sean pertinentes.

Las experiencias exitosas en la región corroboran la utilidad de un acompañamiento docente basado en evaluaciones.

Por ejemplo, el Programa de Acompañamiento Pedagógico del Perú y el programa Todos a Aprender de Colombia han implementado asesorías intensivas en escuelas focalizadas, con visitas pedagógicas periódicas a las escuelas, además de talleres de reflexión y actualización docente, enfocándose en las áreas de bajo rendimiento identificadas.

Estos programas asignaron tutores o acompañantes a las instituciones educativas para trabajar mano a mano con los maestros, reforzando sus capacidades didácticas especialmente en comunicación y matemáticas, obteniendo resultados

positivos que contribuyen a elevar los logros de aprendizaje en escuelas vulnerables.

Un hallazgo transversal es que, en todos los casos, se pone de manifiesto la efectividad de estrategias de intervención con base en la reflexión docente y el trabajo colaborativo entre pares, lo cual produce cambios pedagógicos más sustentables.

El artículo titulado Teachers as educational change agents: what do we currently know? findings from a systematic review. 2010 – 2021 (Los docentes como agentes de cambio educativo: ¿qué sabemos actualmente? Resultados de una revisión sistemática) publicado por Chris Brown, Robert White, Anthony Kelly hace un extenso análisis de la incidencia que tienen los maestros en los contextos educativos. A partir de experiencias concretas, se analiza la capacidad transformadora de los maestros como sujetos individuales, y la capacidad de automejora que desarrollan los sistemas escolares.

Las evidencias analizadas del mencionado documento dan cuenta que los agentes de cambio se posicionan en un rol de líderes, con la capacidad de transmitir transformación de arriba hacia abajo.

Las características que destacan a los agentes de cambio son: la actitud hacia el cambio, el dominio del conocimiento de la materia y/o de la pedagogía, la predisposición continua hacia el aprendizaje, la capacidad de asumir riesgos para ver si un cambio puede mejorarse aún más y la capacidad de ser un colaborador eficaz, con posición colegiada, capaz de aprovechar las redes de manera efectiva.

La práctica del liderazgo permite establecer una relación efectiva entre las políticas educativas y el desempeño de las instituciones (Elmore, 2010).

No obstante, el énfasis estratégico, para garantizar el logro de objetivos y la mejora de la calidad educativa, se centra una teoría de la acción, en las prácticas y los modelos de acción causal antes que los sujetos (líderes). Esta noción implica el diseño de mecanismos objetivos que afiance el desarrollo de prácticas de liderazgo educativo, generador de transformaciones de impacto.

En Mejorando la escuela desde la sala de clases, Elmore (2010) propone una “rendición de cuentas interna” (p. 66) al desarrollo de los procesos educativos. Este mecanismo permitiría informar acerca del grado de coherencia de la institución y los procesos en torno a normas, valores y expectativas planificadas.

Esta política no debería depender de si las instituciones educativas implementan una u otra política o de cuán bien lo hacen, sino de cómo responden a los incentivos que la política establece en su entorno externo.

Junto al factor de información y análisis, la política de rendición de cuentas establece un marco de incentivos dentro del cual los gestores educativos, líderes y otros agentes de transformación, capitalizan los procesos y resultados en una dinámica progresiva de mejoramiento de la calidad educativa.

Una rendición de cuentas internas tiene el potencial de acompañar el liderazgo educativo y la capacidad transformadora de los agentes de cambio, en tanto que permiten juzgar el desempeño sobre la base de puntajes obtenidos en pruebas, o logros de aprendizaje alcanzados, entre otros indicadores.

En sentido global, la institución educativa tiene la capacidad de colocar a sus estudiantes, en forma individual y comunitaria, en escalas superiores de formación y preparación.

Esta forma de externalización de los procesos y resultados también debe poseer un alto nivel de consenso en torno a ciertos valores y un esquema organizacional que vuelve evidente ese consenso en la práctica (Elmore, 2010).

Los procesos y resultados deben ser objeto de análisis y evaluación de la institución educativa y los otros niveles de organización jerárquica, distrital y departamental; a partir de resultados e indicadores, cada se deben establecer ajustes precisos, los niveles que corresponda, para mejorar progresivamente tanto los procesos como los resultados.

El entorno institucional es un factor importante que contribuye a la cohesión y la efectividad de la rendición de cuentas. Tanto a nivel distrital como a nivel departamental, se debe establecer la rendición de cuentas en términos macros que permitan analizar y evaluar los procesos y resultados desde una perspectiva territorial, con lo que se podría focalizar los ajustes.

La perspectiva de liderazgo de los agentes de cambio es clave en los gestores educativos, responsables de la gestión educativa. Estos deben focalizar los resultados, logros y dificultades, entre otros, para modelar soluciones y movilizar las capacidades del entorno. Los líderes educativos son agentes activos y no pasivos o reactivos (Elmore, 2010).

Evaluación y logro de aprendizajes

La evaluación y sus resultados, además de un rol pedagógico en los procesos educativos, contiene un importante potencial en el análisis y mejoramiento de los procesos y resultados educativos.

La utilización de los resultados de evaluación para promover cambios curriculares y brindar apoyo pedagógico efectivo es un mecanismo clave para mejorar los aprendizajes. A partir de resultados inmediatos de evaluación, los cambios curriculares pueden promover mejoras y ajustes inmediatos, orientados a modificar procesos y resultados educativos de corto y mediano plazo.

Cuando las maestras y maestros analizan conjuntamente los resultados de sus estudiantes, comparten experiencias y reflexionan sobre su práctica. Con apoyo externo, este proceso permite introducir mejoras significativas en los procesos de enseñanza, lo cual involucra contar con estrategias de acompañamiento que traduzcan los resultados de una evaluación en mejoras en la enseñanza.

Estudios en torno a las escuelas efectivas encuentran importante las evaluaciones frecuentes porque están asociadas con mejores rendimientos académicos y permiten identificar dificultades a tiempo para corregir el rumbo instruccional. La evidencia sugiere que establecer estos ciclos de retroalimentación continua –diagnóstico, apoyo técnico, seguimiento- es crucial para el mejoramiento de la calidad en la educación.

Diversos países han optado por un uso más formativo y constructivo de las evaluaciones, evitando el énfasis punitivo o meramente publicitario de *rankings*. En esta línea, varios países de la región han optado por un uso más amigable de los resultados de evaluaciones estandarizadas, evitando la difusión pública de los mismos y concentrando los esfuerzos en la entrega de la información de un modo reservado a cada escuela, con el fin de que sea utilizada por los docentes para identificar saberes y capacidades más y menos logrados.

El enfoque identificado por Ravela (2015), analizar dificultades y desarrollar nuevas formas de enseñanza, fue aplicado tempranamente en Uruguay, donde los resultados de sus evaluaciones nacionales se devolvían confidencialmente a cada centro educativo para orientar la mejora interna en lugar de exponer públicamente a la escuela. Esta estrategia permitió que los docentes se sientan acompañados y no señalados, lo que hace que la evaluación sea menos amenazante y facilita su uso pedagógico.

Al nivel regional, América Latina ha avanzado significativamente en la implementación de sistemas de evaluación estandarizada de aprendizajes a gran escala, toda vez que la gran mayoría de los países de la región han desarrollado mecanismos de medición de logros educativos tanto a nivel nacional e internacional, aunque con enfoques diversos.

Mejoramiento de condiciones a través de programas complementarios de apoyo educativo

Los programas complementarios abarcan intervenciones adicionales al currículo, las cuales permiten crear condiciones más favorables para el aprendizaje, como ser programas de alimentación escolar, dotación de equipamiento, infraestructura, servicios de salud escolar, incentivos económicos, entre otros. Analizar este marco y su importancia nos lleva a la noción de mínimos materiales y socioeconómicos necesarios para una educación de calidad.

Estos programas suelen ser cruciales para asegurar la equidad y calidad educativa, ya que combaten factores externos que inciden en la permanencia y el rendimiento escolar, tales como la malnutrición, la falta de materiales o la pobreza extrema,

factores que son de naturaleza socioeconómica y escapan del control exclusivo del sector educativo.

La UNESCO (2024a) señala que para escuelas de nivel socioeconómico bajo se deben establecer programas compensatorios focalizados, tales como programas de alimentación, recursos adicionales, materiales educativos o libros de texto gratuitos. Esta recomendación se basa en evidencia de evaluaciones regionales como el TERCE, que evidencia cómo la pobreza del entorno incide en los aprendizajes y que las intervenciones de apoyo pueden mitigar aquellos efectos.

Algunas políticas educativas en América Latina han incorporado programas compensatorios para escuelas vulnerables. En Brasil y México, por ejemplo, los programas de alimentación escolar han contribuido a mejorar la asistencia y atención en clase. En Argentina, las becas de estudio y entrega de útiles atenuaron la deserción en secundaria. En algunos países centroamericanos, proyectos de dotación de uniformes, lentes y atención médica básica en la escuela, han tenido impactos positivos en la permanencia de los niños más pobres dentro del sistema educativo y Cuba ha logrado ciertos niveles de éxito educativo gracias a que todos los estudiantes reciben alimentación, atención médica y apoyo social, eliminando barreras extrínsecas al aprendizaje.

Tecnologías educativas

En la era digital, los recursos tecnológicos han cobrado un rol protagónico. La integración de Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) en la educación es uno de los avances más significativos de las últimas décadas a nivel mundial, lo que ha permitido enriquecer los procesos y resultados. Sin embargo,

cabe entender que esta integración no se limita solamente a disponer de computadoras en las unidades educativas, sino que implica una incorporación y modificación de los currículos educativos, con lo que se propone utilizar estos recursos para transformar las prácticas de enseñanza y aprendizaje, haciéndolas más dinámicas, interactivas y accesibles.

La disponibilidad y calidad de los recursos pedagógicos, tanto materiales didácticos tradicionales como recursos digitales modernos ha incidido directamente en la experiencia de aprendizaje. Una educación de calidad requiere que cada estudiante tenga acceso a libros, textos de lectura, juegos educativos, equipamiento tecnológico y otros materiales que apoyen el currículo; así, por ejemplo, Cecilia Braslavsky (2004) ha identificado que la cantidad, calidad y disponibilidad de materiales educativos es uno de los diez factores clave para lograr una educación de calidad.

En los países con mejores desempeños educativos, suele observarse que los estudiantes cuentan con abundantes materiales de lectura y recursos de aprendizaje desde edades tempranas. Por ejemplo, Finlandia, Suecia o Canadá (países destacados en PISA), proveen a sus estudiantes de bibliotecas de aula y materiales diversificados, asegurando que ninguno se quede sin herramientas para aprender.

Braslavsky (2004) destaca que existen ciertos mínimos materiales indispensables que deben garantizar que los niños vayan debidamente alimentados a las escuelas, que los salarios de los profesores sean dignos y que el equipamiento esté disponible.

Estos requisitos conectan los recursos con condiciones básicas, puesto que si existe un niño con hambre o un maestro mal pagado difícilmente aprovecharán los mejores materiales.

Junto con estos avances, también surge la interrogante planteada por Moreira (2015) acerca del impacto que podrían tener las TIC en torno a la innovación, transformación educativa y calidad en la educación. Contar con tecnología no garantiza por sí solo mejoras en los resultados, si es que estas no se utilizan eficientemente en los procesos pedagógicos.

Algunas investigaciones, en torno a este tema, ofrecen hallazgos mixtos.

Por un lado, se reporta que los medios digitales cada vez se usan más como recurso educativo, y que a medida que crece el acceso a internet en los hogares, la importancia de los libros de texto, como recurso educativo va en descenso y que las TIC están cambiando ciertas prácticas, ya que los estudiantes pueden aprender mediante contenidos multimedia y ya no dependen exclusivamente de un libro físico.

Por otro lado, se observa que una alta frecuencia en el uso de computadoras en casa no siempre corresponde con su uso en la escuela, donde el uso suele ser más limitado.

Asimismo, los impactos en aprendizajes medidos en pruebas tradicionales no son inmediatamente visibles. Por ejemplo, evaluaciones del Plan Ceibal no encontraron diferencias significativas en lectura en papel a corto plazo, lo que sugiere que, para rendir frutos, la integración tecnológica debe ir acompañada de cambios didácticos. Para maximizar el beneficio de los recursos pedagógicos, digitales o no, es crucial capacitar a las maestras y maestros y desarrollar contenidos alineados al currículo. Torche (2023) apunta a que el foco pedagógico del programa se ve reforzado con la generación de material educativo especialmente desarrollado para el programa, y la fundamentación de un modelo teórico sólido que sustente la intervención.

Esto significa que los materiales, sean guías, juegos, aplicaciones o libros de texto, deben estar diseñados intencionalmente para apoyar los objetivos de aprendizaje y la metodología propuesta.

A nivel internacional, las políticas de integración de tecnología educativa han mostrado que dotar de *hardware* y conectividad es apenas el primer paso. Moreira (2010) hace un balance crítico, tras casi tres décadas de la implementación de políticas TIC en la educación, haciendo notar que se ha producido un incremento sustantivo en la disponibilidad de tecnología en los centros educativos. Sin embargo, cuestiona en qué medida estas políticas están favoreciendo la innovación y la transformación de la educación y qué impacto tienen sobre la calidad de los aprendizajes.

Esta reflexión nace de la constatación de que muchas escuelas, aun teniendo computadoras e internet, continúan con prácticas tradicionales y no logran mejoras visibles en pruebas de rendimiento. Estudios derivados de PISA 2006 muestran que, si bien la mayoría de los estudiantes de países de la OCDE tenían acceso frecuente a ordenadores en casa, la alta frecuencia de su uso en los hogares no corresponde en gran medida con los que se ve y se produce en el centro escolar.

Es decir, existe un desfase entre el mundo digital cotidiano de los niños y el mundo escolar.

Gran parte del uso que se da a la tecnología en la escuela puede ser superficial (como reemplazar libros de texto por PDF) o puede estar enfocada más en el entretenimiento que en el aprendizaje profundo. No obstante, hay experiencias prometedoras donde la tecnología sí ha potenciado aprendizajes cuando se integra con metodologías adecuadas, como lo

muestran las experiencias del Plan Ceibal de Uruguay, Educar de Colombia, o las experiencias de Estonia y Corea del Sur.

La experiencia global sugiere que proveer dispositivos móviles (tablets, laptops) directamente a las familias de niños pequeños, junto con orientaciones a padres y docentes sobre cómo utilizarlos para juegos educativos y lectoescritura emergente, puede potenciar el aprendizaje en la primera infancia.

RESULTADOS

Reimers & Chung (2016), a partir de un análisis a las políticas educativas implementadas en distintos países, destacan la importancia de una educación pertinente para los desafíos globales actuales. No obstante, construir una educación pertinente, promover reformas educativas o políticas educativas estructurales no siempre es una tarea sencilla de analizar e implementar, por lo que es importante plantear estrategias integrales para garantizar la efectividad de las políticas educativas.

Los países del mundo, o por lo menos los suscriptores de la Carta de Derechos Humanos, tienen la obligación de garantizar el acceso a una educación de calidad, según la Declaración Mundial sobre Educación para Todos (Jomtien, 1990), el Foro Mundial sobre la Educación (Dakar, 2000), y los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS).

El concepto de *calidad educativa* resulta complejo sin una definición estandarizada, pero los debates internacionales han establecido una visión que la define como un proceso y resultados que se articulan a través de un sistema complejo que involucra algunos de los siguientes aspectos: garantizar el

acceso gratuito, universal y equitativo a la educación; calidad docente; participación activa; satisfacción de necesidades básicas de aprendizaje; acceso al conocimiento y tecnologías; mejora de la gestión de recursos; currículo relevante y pertinente; y gestión curricular efectiva. Estos componentes están interrelacionados y son necesarios para construir una educación de calidad.

El currículo y la gestión curricular son componentes estructurales que pueden articular los diversos elementos de la calidad educativa. En este entendido, el currículo no es solo prescriptivo, sino que también tiene la capacidad de interconectar y dinamizar los factores educativos a través de la gestión curricular.

La gestión curricular es un proceso complejo que implica decisiones políticas, pedagógicas y organizativas, y va más allá de la administración de contenidos. Puede recibir influencias externas como políticas públicas o tendencias globales.

Un riesgo es el desplazamiento del pensamiento pedagógico por métricas de desempeño, lo que puede llevar a estandarizar los aprendizajes sin considerar las particularidades del contexto. La flexibilidad e innovación son importantes, bajo el cuidado de no caer en prácticas y enfoques tecnicistas que reducen la educación a procesos estandarizados.

La gestión educativa es estratégica para la implementación de políticas y la transformación educativa. El acompañamiento pedagógico por parte de asesores es crucial, y las experiencias en Perú y Colombia han demostrado su utilidad para mejorar los resultados de aprendizaje en escuelas vulnerables. El liderazgo educativo ejercido por agentes de cambio es fundamental para transmitir la transformación y movilizar capacidades.

Asimismo, la utilización de los resultados de evaluación es clave para promover cambios curriculares y brindar apoyo pedagógico efectivo, lo que permite ajustes inmediatos en los procesos educativos. Ya que las evaluaciones frecuentes están asociadas con mejores rendimientos académicos, algunos países de la región han optado por un uso formativo de las evaluaciones, evitando la difusión pública de resultados y concentrando sus esfuerzos en que la información sea utilizada por los docentes para identificar fortalezas y debilidades.

Los programas complementarios, como alimentación escolar, dotación de equipamiento y servicios de salud, son cruciales para asegurar la equidad y la calidad educativa, ya que combaten factores externos como la malnutrición o la pobreza extrema que inciden en el rendimiento escolar.

La integración de las TIC en la educación es un avance significativo para enriquecer los procesos de enseñanza y aprendizaje, pero no se limita a la disponibilidad de computadoras. Su utilización implica una modificación curricular para transformar las prácticas pedagógicas.

La disponibilidad y calidad de los recursos pedagógicos (materiales didácticos y digitales) inciden directamente en la experiencia de aprendizaje. Sin embargo, la tecnología por sí sola no garantiza mejoras si no se usa eficientemente en procesos pedagógicos. La capacitación docente y el desarrollo de contenidos alineados al currículo son esenciales.

La calidad docente es el factor intraescolar más determinante para el logro de aprendizajes. La formación inicial y continua de los maestros debe ser de alta calidad y estar ligada a la práctica.

La colaboración docente es una necesidad para el desarrollo profesional. La autoeficacia del docente y la activación cognitiva son factores clave que posibilitan el desarrollo de habilidades y la incidencia en la calidad educativa.

La formación en el uso pedagógico de la tecnología también es indispensable.

Las transformaciones curriculares son más efectivas si se construyen *de adentro hacia afuera* y están respaldadas por evaluaciones para retroalimentar su implementación.

Esta flexibilidad curricular es compatible con el uso de un currículo base y permite ajustes a las particularidades de implementación y el involucramiento horizontal y la participación activa de los maestros. Finalmente, las evaluaciones estandarizadas son útiles para diagnósticos periódicos, y sus resultados deben analizarse y traducirse en acciones pedagógicas concretas para mejorar la calidad educativa.

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

En este breve recorrido se puede evidenciar que el currículo educativo es un factor estructural que se articula con diversos componentes del ecosistema de la educación.

Las imbricaciones posibles son variadas y el análisis desde la teoría y la experiencia da cuenta de que es posible mejorar la calidad de la educación desde el currículo y la gestión curricular.

Una vez que se ha avanzado significativamente en garantizar el derecho a una educación, es importante profundizarlo en

términos de equidad y la equiparación de oportunidades para aquellas poblaciones en situación de vulnerabilidad. Aunque las transformaciones curriculares son procesuales y dinámicas en función de las características y necesidades del contexto educativo, también son objeto de evaluación permanente, en función de adecuaciones que aporten a la relevancia y pertinencia de la educación.

Un factor clave que se evidencia es que la flexibilidad curricular no riñe con la primacía de un currículo base y, más bien, este ha demostrado ser importante, dado que diferentes niveles de implementación curricular pueden presentar particularidades que exigen otro tipo de énfasis curricular.

El involucramiento horizontal y la participación activa en la implementación curricular, han demostrado ser factores de eficiencia en la implementación curricular; así, los maestros que se involucran en los cambios curriculares pueden realizar ajustes pertinentes en un marco de autonomía regulada.

La evaluación al logro de los aprendizajes es un factor que puede producir transformaciones en la educación o en los mismos aprendizajes, siempre y cuando los resultados se utilicen adecuadamente para retroalimentar la enseñanza.

Los resultados son valiosos en la medida en que sus datos se analizan y se traducen en acciones pedagógicas concretas.

En esta misma línea, las evaluaciones estandarizadas han demostrado ser un mecanismo adecuado para realizar diagnósticos periódicos al rendimiento y los logros educativos, con lo cual se pueden tener insumos pertinentes para el análisis.

Las evaluaciones colectivas o institucionales permiten establecer parámetros de ajuste a la gestión de los procesos educativos.

El apoyo pedagógico, en un marco de evaluación y mejora de los procesos, es importante para mejorar calidad en la educación, ya que permite traducir los resultados de evaluación en estrategias concretas para fortalecer los aprendizajes.

Por otro lado, la integración tecnológica enfrenta retos de brecha digital, pero también crea oportunidades enormes para superar el aislamiento geográfico de muchas comunidades y enriquecer la educación intercultural con recursos multimedia.

La tecnología podría facilitar el desarrollo de procesos de aprendizaje, personalizando la enseñanza y conectando la escuela con el mundo, siempre y cuando se integren estas herramientas con la esencia humanista, comunitaria, intercultural e intracultural, balanceando la cultura propia y la innovación en beneficio de los estudiantes.

La formación de maestras y maestros ha demostrado ser un factor clave en la implementación y efectivización de cambios estructurales en un sistema educativo.

La gestión educativa debe ser fortalecida a nivel de la gestión educativa y no solo a nivel de la gestión administrativa y burocrática de la educación. De igual forma, la gestión educativa a nivel macro debe establecer mecanismos de trabajo coordinado a nivel intersectorial y territorial para atender temas prioritarios.

Asimismo, factores como la descentralización, autonomía y la participación activa, se han visto como elementos importantes para generar un trabajo colaborativo y participativo en torno a la educación.

En todas estas implicancias el currículo se presenta como un factor clave y de transformación y su efectividad podría variar en razón de la importancia que se le brinde y la perspectiva educativa transformadora que se imprima a través de este.

Finalmente, todo lo descrito, nos sugiere la necesidad de seguir profundizando en el análisis y el tipo de sociedad y país que se pretende transformar desde la educación.

REFERENCIAS

- AA.VV. (2018). *Panorama educativo de México. Indicadores del Sistema Educativo Nacional 2017. Educación básica y media superior*. Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación México.
- AA.VV. (2023a). *Informe sobre el estado de la educación en Uruguay 2021-2022. Tomo 1*. Instituto Nacional de Evaluación Educativa INEEd.
- AA.VV. (2023b). *Informe sobre el estado de la educación en Uruguay 2021-2022. Tomo 2*. Instituto Nacional de Evaluación Educativa INEEd.
- Aguilar, L. E. (2014, agosto 18). *El principio de causalidad en el análisis de políticas: posibilidades y límites epistemológicos en tres ensayos: II Jornadas Latinoamericanas de estudios epistemológicos en política educativa*, Curitiba - Paraná - Brasil.

- Álvarez Jiménez, G. (2014). *El sistema educativo finlandés: modelo para la política educativa de Catalunya* [Trabajo final de grado]. Universitat de Barcelona.
- Bacarreza, V. H., Pérez de Rada, E., & UNDP (Eds.). (2013). *El nuevo rostro de Bolivia: Transformación social y metropolización: informe nacional sobre desarrollo humano en Bolivia* (1ra edición). Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo, PNUD.
- Bellei Carvacho, C., Contreras, D., Vanni Cucurella, X., & Valenzuela, J. P. (2014). *Lo aprendí en la escuela. ¿Cómo se logran procesos de mejoramiento escolar?* (2da ed.). Lom Ediciones. https://www.observatoriodelainfancia.es/ficherosoia/documentos/5171_d_Lo-aprendi---en-la-escuela.pdf
- Berengueras Pont, Ma. M. (2012). Sistema educativo de la República Popular de China. *Avances en Supervisión Educativa*, 17.
- Brown, C., White, R., & Kelly, A. (2021). Teachers as educational change agents: What do we currently know? Findings from a systematic review. *Emerald Open Research*. <https://doi.org/10.35241/emeraldopenres.14385.1>
- Castañeda Muñoz, J. D., Alvarado Salgado, S. V., Blanco, J. E., Castillo Godoy, H. A., Guerrero, J. L., Ospina, M. C., & Serna Álzate, I. Lucía. (2016). Socialización política y construcción de subjetividades entre el devenir de la ética y la existencia. Corporación Universitaria Minuto de Dios.
- Chile. Ley N° 21.040 (Versión 2025), que crea el Sistema de Educación Pública. Ministerio de Educación / Biblioteca del Congreso Nacional.

Chile. Ley N° 20.529 (2011), Sistema Nacional de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Parvularia, Básica y Media y su Fiscalización. Santiago: Biblioteca del Congreso Nacional de Chile.

Cuadra, G. (2000). *El sistema educativo uruguayo: Estudio de diagnóstico y propuesta de políticas públicas para el sector*. Banco Interamericano de Desarrollo.

Cueto, S. (s. f.). *Innovación y calidad en educación en América Latina*.

Díaz Barriga, Á. (2020). Andares curriculares en América Latina. *Revista Enfoques Educacionales*.

Díaz Barriga, Á. (2015). Currículum: entre utopía y realidad. Amorrortu.

De Armas, G., & Garcé, A. (2004). Política y conocimiento especializado: La Reforma educativa en Uruguay (1995-1999). Revista Uruguaya de Ciencia Política, 14(1), 67- 83. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=297324373004>

De La Vega, L. F. (2020). Propuesta de un modelo para el análisis de la implementación de iniciativas estatales orientadas al mejoramiento educativo. *Calidad en la Educación*, 53, 77-111. <https://doi.org/10.31619/caledu.n53.773>

EDEC SA. (2018, junio). *Estudio de exploración y análisis de los procesos de implementación curricular en el sistema educacional Chileno*. EDEC SA.

Educación en Singapur: La guía definitiva | Asia Dónde. (2021, octubre 3). <https://asiadonde.com/educacion-en-singapur/>

Elmore, R. (2010). Mejorando la escuela desde la sala de clases. Fundación Chile

Escuelas que mejoran: Aprendizajes desde la experiencia : guía de trabajo basada en el libro «lo aprendí en la escuela, ¿como se logran procesos de mejoramiento escolar?» (Primera edición, marzo de 2015) (with Elgueta, S.). (2015). Universidad de Chile, Centro de Investigación Avanzada en Educación.

Farfán Cabrera, M. T. & Reyes Adan, I. A. (2017). Gestión educativa estratégica y gestión escolar del proceso de enseñanza-aprendizaje: una aproximación conceptual. *Reencuentro. Análisis de Problemas Universitarios*.

Fuji, C. (s. f.). El sistema educativo actual del Japón. *Revista de Relaciones Internacionales*, 4, 5.

Gimeno Sacristán, J. (1988). El curriculum: Una reflexión sobre la práctica. Ediciones Morata.

Girux, H. A. (2004). Teoría y resistencia en educación: Una pedagogía para la oposición (6a ed). Siglo Veintiuno: UNAM, Centro de Estudios Sobre la Universidad.

Graffe, G., & Ramírez, T. (2013). Recursos teórico-metodológicos para el desarrollo de una línea de investigación sobre políticas públicas educativas. *Encuentros*, 11(2), 113-131.

Joiko, S. (2013, abril). *Sistema Educativo de Singapur*. Universidad Alberto Hurtado.

Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación (Ed.). (2015). *Informe de resultados TERCE Tercer Estudio Regional Comparativo y Explicativo*. OREALC UNESCO.

Maturana R., H., & Varela G., F. J. (1972). *De máquinas y seres vivos: una teoría sobre la organización biológica*. Editorial Universitaria.

Malagón Plata, L. A. (2019). *El currículo: fundamentos teóricos y prácticos*. Sello Editorial Universidad del Tolima.

Macías, R., Rodríguez Sánchez, A. y Aguilera, E. (2019). Evaluación de competencias profesionales transversales e innovación educativa. SciELO. http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1990-86442019000200234

México. Ley General de Educación. Diario Oficial de la Federación. Última reforma publicada DOF, 28 de junio de 2019.

Ministerio de Asuntos Exteriores de Finlandia (Ed.). (2017). *La educación en Finlandia. Clave del éxito de la nación*. Otavamedia. https://toolbox.finland.fi/wp-content/uploads/sites/2/2017/09/finfo_education_in_finland_es.pdf

Moreira, Manuel (2010). *El proceso de integración y uso pedagógico de las TIC en los centros educativos*. Revista de educación Núm. 352 Pág. 77-97

Oviedo, P. E., & Goyes Morán, A. C. (2012). *Innovar la enseñanza. Estrategias derivadas de la investigación*. Kimpres.

Perspectiva General Sobre la Educación en China El Desarrollo de la Educación en el Año 2019—Ministerio de Educación de la República Popular de China. (s.f.). http://es.moe.gov.cn/documents/reports/202102/t20210210_513220.html

- Rama, C. (2021). El Plan de Política Educativa: el camino de las transformaciones educativas. Semanario Opinar. <https://opinar.com.uy/el-plan-de-politica-educativa-el-camino-de-las-transformaciones-educativas.html>
- Reimers, F., & Chung, C. K. (Eds.). (2016). Enseñanza y aprendizaje en el Siglo XXI: metas, políticas educativas y currículo en seis países. Fondo de Cultura Económica.
- Rodríguez, D. M., & Junge, G. A. (2015, junio 6). *POLÍTICA EDUCATIVA: PERSPECTIVAS TEÓRICAS Y METODOLÓGICAS*. I Encuentro Latinoamericano de profesores de Política Educativa, Guaruihos - San Pablo - Brasil.
- Rodríguez, Susana, Núñez, José C., Valle, Antonio, Blas, Rebeca, & Rosario, Pedro. (2009). Auto-eficacia Docente, Motivación del Profesor y Estrategias de Enseñanza. Escritos de Psicología, Vol. 3 N°1, 1-7.
- Rosa, B. (2007). Educación de calidad para todos. UNESCO.
- Suzuki, I. (1990). La reforma educativa en el Japón con miras al siglo XXI. *Perspectivas. Revista trimestral de educación*, XX(1), 21-30.
- Shiohira, K., Lefko-Everett, K., Molokwane, P., Mabelle, T., Tracey-Temba, L., & McDonald, Z. (2022). Training better teachers: An implementation brief for improving practice-based initial teacher education. JET Education Services.
- Mizala, A., & Torche, F. (2013). ¿Logra la subvención escolar preferencial igualar los resultados educativos? Espacio Público, 9, 1-36.

Torres, J. (2005). El currículum oculto (8a ed). Ediciones Morata.

UNESCO. (2011). La UNESCO y la educación. UNESCO.

UNESCO. (2016). *Educación 2030. Declaración de Incheon y Marco de Acción para la realización Objetivo de Desarrollo Sostenible 4*. UNESCO. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000245656_spa/PDF/245656spa.pdf.multi

UNESCO. (2024a). *Caracterización de los docentes latinoamericanos. Estudio Regional Comparativo y Explicativo (ERCE 2019)*. UNESCO.

UNESCO. (2024b). *Qué necesita saber acerca del aprendizaje digital y la transformación de la educación*. UNESCO. <https://www.unesco.org/es/digital-education/need-know>

Uruguay. Ley de Presupuesto Nacional (2023). Diario Oficial de la República Oriental del Uruguay.

APROXIMACIÓN AL IMPACTO DEL PLURILINGÜISMO EN LA IDENTIDAD CULTURAL BOLIVIANA

The impact of plurilingualism on Bolivian cultural identity. Unifying or dividing

DOI: <https://doi.org/10.69633/z4fy3h91>

Recibido: 17/06/2025 Aceptado: 27/08/2025

* Franklin Amador Montesinos Fernandez

ORCID: <https://orcid.org/0009-0009-5969-0417>

Gobierno Autónomo Municipal de Potosí

Concejo Nacional del Voluntariado

franklinamontesinosf@gmail.com

RESUMEN

En Bolivia, el impacto del plurilingüismo en la identidad cultural ha sido un tema de debate en contextos sociales y políticos. Este artículo presenta una aproximación al respecto, indicando que si bien debería tener un carácter unificador, en la práctica puede haber profundizado las divisiones sociales.

* Licenciado en Derecho y Ciencias de la Comunicación, con un título de Magíster en MBA, Marketing Digital y Analytics. Actualmente, culminando una Maestría en Derecho Penal, Procesal Penal y Justicia Restaurativa, así como una Maestría en Educación Superior. Además, ha realizado diversos diplomados en educación y derecho. Ha recibido reconocimientos de la Universidad Privada Domingo Savio y la Universidad Policial “Mcal. Antonio José de Sucre”.

Independientemente de los esfuerzos por reconocer y promover las lenguas indígenas, las políticas gubernamentales implementadas han sido percibidas por algunos sectores como superficiales y con fines políticos, sin un compromiso real hacia la inclusión. En este trabajo se analizan estos aspectos, a partir de la revisión teórica y de entrevistas a expertos en el ámbito lingüístico y comunicacional, cuyos resultados permiten conocer perspectivas al respecto e incluso alternativas para la preservación de los saberes y conocimientos ancestrales.

Palabras clave: Bolivia, plurilingüismo, multilingüismo, etnias, lenguas, plurinacional, nación, fragmentación social

ABSTRACT

In Bolivia, the impact of multilingualism on cultural identity has been a topic of debate in social and political contexts. This article presents an approach on the matter, indicating that while it should ideally have a unifying character, in practice it may have deepened social divisions.

Regardless of efforts to recognize and promote indigenous languages, government policies that have been implemented have been perceived by some sectors as superficial and politically motivated, without a real commitment to inclusion.

This work analyzes these aspects based on theoretical review and interviews with experts in the linguistic and communication fields, whose results allow for understanding perspectives on the matter and even alternatives for the preservation of ancestral knowledge and wisdom.

Keywords: *Bolivia, plurilingualism, multilingualism, ethnicities, languages, plurinational, nation, social fragmentation*

INTRODUCCIÓN

El plurilingüismo frecuentemente es celebrado o identificado como un emblema de riqueza cultural y un factor catalizador para promocionar la comunicación intercultural; sin embargo, alberga intrínsecamente el potencial de generar fricción y división social, más cuando hablamos de su imposición y no de su gestión equitativa. La Organización de las Naciones Unidas (2024) promueve el multilingüismo para favorecer una comunicación armoniosa entre los pueblos y facilita la diplomacia multilateral, utiliza seis idiomas oficiales y dos de trabajo (francés e inglés) para garantizar la comunicación efectiva en todos los niveles; sin embargo, también enfrenta desafíos como la desigualdad en el uso de estos idiomas, integrando, al mismo tiempo, el multilingüismo en la cultura organizacional como un valor esencial (pp. 5-39).

Las políticas de desarrollo del plurilingüismo buscan la unidad nacional, pero cuando se alinean o son manipuladas para representar divisiones sociales, económicas o políticas, pueden transformarse en potentes símbolos y herramientas de fragmentación en lugar de ser una forma de unificación social, sobreviniendo luego la erosión de la cohesión social.

El observatorio del Sistema Nacional de Planeamiento Estratégico del Perú (2024), cuando se refiere a dicha erosión, afirma que es un fenómeno influido por varios factores, como la desigualdad económica, la polarización política, la exclusión social y la desinformación; son estos elementos que causan la fragmentación de las comunidades y crean divisiones que son amplificadas por las políticas lingüísticas, en sociedades multilingües, como las de España, Canadá o Bélgica.

El lenguaje puede convertirse en una herramienta de exclusión cuando se lo manipula para marginar a ciertos grupos, pero especialmente cuando estas políticas no garantizan un acceso equitativo a la educación o al uso de la lengua preferida.

Esto genera desconfianza, hostilidad y fragmentación, porque los individuos y grupos se distancian debido a sus diferencias lingüísticas. Cuando, por ejemplo, el plurilingüismo no es manejado adecuadamente, puede ser percibido como un factor que refuerza la división en lugar de la unión, ya que las comunidades pueden sentir que su identidad y pertenencia están amenazadas, lo que debilita los lazos sociales y aumenta la polarización. Por tanto, es esencial abordar estas cuestiones lingüísticas, de manera que se fomente la inclusión y la comprensión mutua, evitando que el idioma se convierta en una barrera que divide aún más a la sociedad.

Es importante conocer la causa e historia de la humanidad, sobre todo cuando se hace énfasis en el lenguaje, que ha sido no solo un vehículo de comunicación, sino también un campo de batalla, una frágil frontera que divide a los pueblos a la vez que los une en su dolor compartido. No solo regiones como Latinoamérica han tenido estos problemas a lo largo de los siglos; el inglés, por ejemplo, que hoy se asume como ‘natural’, ha sido objeto de disputas, imposiciones y exclusiones desde los días de la fundación de Estados Unidos.

El idioma ha sido una herramienta de control, a veces pasiva y otras veces brutal. Las guerras lingüísticas no son meros episodios históricos, sino realidades latentes que siguen marcando la vida cotidiana de muchas comunidades. Nell Lake (2023) menciona algo interesante: al reintroducir el idioma como motor de conflictos, invita a reflexionar y a concebir la lengua no solo como un medio de comunicación, sino también como una manifestación de la identidad más profunda de los pueblos, una que no puede ser ignorada ni reemplazada sin consecuencias, ya que el idioma es la sangre de una cultura, la herencia viva de un pueblo, y su pérdida o subyugación puede llevar a la destrucción de los lazos fundamentales que unen a una sociedad.

There's another fundamental reason to look to language as the source of tension: it is more tangible than race or religion. Scholars increasingly understand race to be a fiction: belonging to one or another group is more a social and historical matter than a biological one. It can be difficult to tell by looking at a person to which race or ethnicity she considers herself to belong: a Serb can look like an Albanian. Similarly, “You can pretend a Jewish person is Christian,” Shell says, “but

if he speaks a different language, you can't pretend he speaks yours." [Hay otra razón fundamental para considerar el idioma como fuente de tensión: es más tangible que la raza o la religión. Los académicos entienden cada vez más que la raza es una ficción: pertenecer a un grupo u otro es más una cuestión social e histórica que biológica. Puede ser difícil determinar, con solo observar a una persona, a qué raza o etnia se considera perteneciente: un serbio puede parecerse a un albanés. De igual manera, "puedes fingir que un judío es cristiano", dice Shell, pero si habla un idioma diferente, no puedes fingir que habla el tuyo]. (pp. 2-3)

Por lo tanto, la percepción de la diversidad lingüística como un “problema” que debe ser “resuelto”, en lugar de una característica intrínseca de la nación, puede ser en sí misma una fuente de división, ya que cuando se incorporan los enfoques políticos derivados de esta percepción, éstos pueden centrarse en la asimilación o el control, en lugar de la coexistencia equitativa. Es fantástico imaginar que sí podría ser realidad dicha equidad, pero los responsables políticos hacen que la multiplicidad de idiomas sea un impedimento para la gobernabilidad o la unidad nacional.

El Plurilingüismo en Bolivia

La Constitución Política del Estado, promulgada el 7 de febrero de 2009, es un hito en la historia del país, al reconocer la pluralidad lingüística en su Artículo 5, inciso I, que declara la existencia de 37 idiomas oficiales, entre los que se incluye al castellano, el cual comparte el mismo estatus con lenguas indígenas, como el quechua, el aymara, el guaraní, entre otros, marcando un compromiso ficticio con el plurilingüismo en Bolivia.

Históricamente, las lenguas indígenas fueron relegadas a un ámbito subrepticio y puramente cultural, mientras que el castellano ocupó la posición hegemónica en los espacios públicos. Sin embargo, desde al menos 2010, esta dinámica empieza a experimentar una metamorfosis. A más de una década de haberse promulgado las políticas de promoción activa de las lenguas indígenas en todos los niveles de la sociedad boliviana, persiste una interrogante, que no ha sido resuelta en todo este tiempo: ¿cómo concretar el plurilingüismo no solo como un derecho lingüístico, sino como un motor de transformación educativa y revitalización de las identidades culturales que conforman el tejido nacional?

El plurilingüismo en Bolivia se presenta no solo como una cuestión de política, sino también como una declaración de cambio social, buscando reconocer y valorar las lenguas indígenas en igualdad de condiciones con el castellano.

Tal como destaca Álvarez et al. (2018), la Ley N° 070 de Educación ‘Avelino Siñani-Elizardo Pérez se erige como un medio descolonizador que busca transformar la educación en un sistema diverso, inclusivo, intercultural y sobre todo, plurilingüe (p. 25). Este enfoque redefine a la educación como un proceso que no solo debe impartirse en castellano, sino también en lenguas indígenas; dicha ley, en su momento, fue una aparente respuesta para concretar la política lingüística.

“Son idiomas oficiales del Estado el castellano y todos los idiomas de las naciones y pueblos indígena originario campesinos, que son el aymara, arauana, baure, bésiro, canichana, cavineño, cayubaba, chácobo, chimán, ese ejja, guaraní, guarasu’we (...) yuracaré y zamuco” (Constitución, 2009, Art. 5 Inc. I).

Pese a ser utópico, al centrarse en una educación que valora y respeta la lengua materna, este enfoque no solo anima el respeto a las cosmovisiones y estructuras organizativas de diferentes pueblos, sino que también fortalece su identidad cultural (o al menos ese es su objetivo). Su problema, sin embargo, está en la distinción conceptual en la legislación, pues no diferencia claramente entre multilingüismo y plurilingüismo.

Así, para comprender profundamente el impacto del plurilingüismo en Bolivia, es necesario hacer una distinción conceptual precisa entre los términos “multilingüismo” y “plurilingüismo”.

El primero hace referencia a la coexistencia de diversas lenguas en un mismo territorio o sociedad, sin que necesariamente todos los habitantes de dicho ámbito dominen o utilicen esas lenguas.

Según el Instituto Cervantes (2002), el multilingüismo se puede ejemplificar con una comunidad escolar, donde los estudiantes aprenden más de un idioma extranjero, o en una sociedad en la que se procura eliminar las jerarquías lingüísticas impuestas por lenguas dominantes, como el inglés (p. 4).

Por otro lado, el plurilingüismo se refiere a la capacidad de un individuo de utilizar adecuadamente diversas lenguas con competencia comunicativa, adaptándose a las necesidades y contextos culturales de cada situación. Como señala Jean Michel (2008):

Pour parler d'un individu qui est capable d'utiliser à bon escient plusieurs variétés linguistiques. Il possède une forme spécifique de la compétence de communication

qui consiste à gérer le répertoire linguistique en fonction d'un éventail large de facteurs situationnels et culturels [para hablar de un individuo que es capaz de utilizar adecuadamente varias variedades lingüísticas. Posee una forma específica de competencia comunicativa que implica gestionar el repertorio lingüístico en función de una amplia gama de factores situacionales y culturales]. (Jean Michel, 2008, pág. 10)

Es decir, el plurilingüismo involucra una forma específica de competencia comunicativa que permite al individuo gestionar su repertorio lingüístico en función de factores situacionales y culturales, por lo que no solo implica el conocimiento de varias lenguas, sino también la capacidad de utilizarlas de manera efectiva y apropiada en diferentes contextos.

Bolivia, por tanto, es un país multilingüe en tanto que en su territorio coexisten múltiples lenguas, las cuales son oficiales, pero el problema consiste en que no todos los bolivianos son plurilingües en el sentido de dominar varias lenguas de manera competente

Desde esta perspectiva, podemos definir el plurilingüismo como la habilidad de un individuo para utilizar apropiadamente diversas variedades lingüísticas. Esta definición se diferencia del concepto de multilingüismo, que se refiere a la coexistencia de varias lenguas en un mismo territorio, pero no necesariamente al dominio individual de esas lenguas por parte de los habitantes.

En resumen, podríamos afirmar que Bolivia cuenta con territorios multilingües, mientras que existen individuos plurilingües incluso en territorios considerados monolingües.

Problemas del Plurilingüismo en Bolivia

Uno de los primeros problemas concretos del plurilingüismo en Bolivia es la falta de una noción conceptual precisa que guíe su implementación.

El Gobierno plurinacional y los gobiernos departamentales deben utilizar al menos dos idiomas oficiales. Uno de ellos debe ser el castellano, y el otro se decidirá tomando en cuenta el uso, la conveniencia, las circunstancias, las necesidades y preferencias de la población en su totalidad o del territorio en cuestión. Los demás gobiernos autónomos deben utilizar los idiomas propios de su territorio, y uno de ellos debe ser el castellano. (Constitución, 2009, Art. 5 Inc. II)

La falta de una directriz clara sobre cómo materializar esta obligación generó, hasta ahora, la incertidumbre en la aplicación práctica de las políticas correspondientes.

Es interesante que en este contexto surja la pregunta crucial de ¿cómo lograr enseñar y garantizar el uso de 36 lenguas originarias en el país? La realidad cotidiana nos dice que no es posible, cuando las instituciones públicas, educativas y el propio aparato estatal siguen operando con la lengua castellana, ignorando la obligación de impartir sus servicios en lenguas indígenas, lo que claramente pone en evidencia la desconexión entre el marco legal y la práctica social e institucional.

Un ejemplo de la dificultad de implementar el plurilingüismo en Bolivia fue lo ocurrido a Rafael Quispe, quien había sido director del Fondo de Desarrollo Indígena. En un caso policial sobre esta institución, Quispe solicitó declarar en aymara ante la Fuerza Especial de Lucha Contra el Crimen (FELCC).

Dicha comparecencia fue suspendida por dos veces debido a la falta de un intérprete de aymara ERBOL (2020). Esto, además de exponer la limitada accesibilidad a servicios públicos en lenguas indígenas, mostró de alguna forma el divorcio entre el discurso político y la realidad, al menos en la formación administrativa; evidenciando la exclusión de las lenguas indígenas del sistema legal, el cual teóricamente debería garantizar el acceso a la justicia en la lengua materna, lo que incluso contradice los principios establecidos por ley en la misma Constitución: “1. Contar con la nacionalidad boliviana (...) 7. Hablar al menos dos idiomas oficiales del país” (Constitución, 2009, Art. 234).

La cuestión lingüística en Bolivia se ha visto empañada por factores políticos, ya que existen leyes que no se cumplen, pese a manifestar circunstancias ideales: “Son fines y funciones esenciales del Estado, además de los que establece la Constitución y la ley (...) 2. Garantizar el bienestar, el desarrollo (...) fomentar el respeto mutuo y el diálogo intracultural, intercultural y plurilingüe” (Constitución, 2009, Art. 9).

El expresidente Evo Morales, caracterizado por ser un líder indígena por excelencia, fue objeto y foco de controversias sobre el dominio efectivo que tenía del aymara y del quechua, idiomas que muchos consideraban parte de su identidad. Durante su mandato, en muchas ocasiones se cuestionó si Morales y su entorno político cumplían verdaderamente con los principios establecidos en la Constitución, particularmente en lo que respecta al uso genuino de las lenguas indígenas.

Varios medios de comunicación señalaban que: “Se desconoce si el propio presidente Evo Morales o el vicepresidente Álvaro

García Linera respetan la ley o son parte de los 280 mil que la incumplen” (Iriarte Villavicencio, 2018).

Fue así que la retórica inclusiva de Morales, que en su discurso político promovía la integración de las lenguas indígenas, a menudo se percibió como un intento de manipular la identidad cultural en beneficio de un proyecto político.

Eran frecuentes las críticas a Morales, como las expresadas por Plata (2019), quien al comentar videos en que se ve al expresidente hablando aymara y quechua, cuestiona:

Así de fácil nos está engañando a todos los aymaras, a los indígenas quechuas, a todos los que nos consideramos indígenas. Estos señores nos hacen quedar mal, diciendo que sí saben hablar, pero no saben ni iota; solamente trataron de memorizar algunas palabras y con suerte tratan de pronunciar lo que quieren decir. (9m47s)

De esta manera se alimentó el escepticismo respecto a la autenticidad de los esfuerzos del gobierno en la promoción de la lingüística, pues en la práctica política, en muchos casos, dichos esfuerzos fueron inconsistentes y superficiales.

Otro problema del plurilingüismo en el país es que las trabas no solo se limitan al ámbito político, sino que se extienden al ámbito educativo. En la Constitución se establece que: “La educación es intracultural, intercultural y plurilingüe en todo el sistema educativo” (Constitución, 2009, Art. 78 Inc. II).

Este principio es obstaculizado por muchos vacíos e incoherencias, aunque algunos maestros rurales conocen alguna lengua indígena como el quechua, aymara u otra. Ahora,

la realidad es más compleja de lo que parece: si se enseñara al estudiante en su lengua y no llegase a aprender castellano, pondría al estudiante en una desventaja al momento de encarar su educación superior (universidad), cuando el castellano sigue siendo la lengua predominante.

Entonces, qué sentido tiene si el aprendizaje adquirido no le servirá para un futuro; esta situación pone en entredicho el propósito de una educación inclusiva que permita a los estudiantes indígenas acceder al mismo nivel de oportunidades que aquellos que han sido educados en castellano. Además, algunas estadísticas mediáticas afirman que son vanos los intentos por recuperar o preservar las lenguas nativas e indígenas, que es una realidad que estas lenguas están desapareciendo con el tiempo: “Los menores de 18 años tienen como principal idioma el castellano en más del 89%. En consecuencia, a medida que avanza el proceso de globalización, muchos idiomas nativos podrían perder vigencia o llegar a extinguirse” (Peñaranda, 2022).

Se evidencia, entonces, que el plurilingüismo enfrenta una amenaza existencial en el contexto de la globalización y la homogenización cultural, con el riesgo de una posible desaparición.

El Multilingüismo como Lucha de Poder

El multilingüismo y el plurilingüismo han sido temas ampliamente debatidos en las esferas académicas, políticas y sociales de países como Bolivia, donde la diversidad lingüística es una característica intrínseca desde su fundación. En este contexto, la controversia sobre las lenguas indígena originarias no solo se presenta como un asunto de identidad cultural, sino

también como un poderoso mecanismo de control político y social que subyace a esta diversidad, como el que además “abre nuevos horizontes de pensamiento, comunicación y, por supuesto, conocimiento. Mucha de nuestra historia quedaría perdida si no existieran estudiosos que se empeñaran en conocer los secretos de las lenguas originarias” (Quintero Rubio, 2020, p. 3).

Siendo una realidad ilusoria, al plurilingüismo se ha visto contaminado por realidades estructurales, económicas, sociales y políticas que afectan a las lenguas indígenas. A lo largo de la historia, la diversidad lingüística ha sido considerada tanto una bendición como una maldición, dependiendo de la perspectiva cultural y política adoptada; en todo esto, sin embargo, se admite que hay saberes y conocimientos que solo existen en el idioma y memoria de nuestros antepasados.

Como afirma García (2019): “un idioma tiene en el pensamiento de los pueblos, en su concepción del lugar que ocupan en el universo y, especialmente, en su visión para encontrar la solución a sus problemas” su fuente de vitalidad.

La tecnología, los medios de comunicación, de producción de recursos informativos son limitados, por no decir inexistentes en idioma indígena, lo que crea una barrera significativa para aquellos jóvenes que dependen de estas lenguas para acceder al conocimiento; por ejemplo, un joven que hable quechua se ve obligado a depender del castellano para acceder a la información, dado que la mayoría de los recursos y materiales científicos e investigativos, están disponibles solo en este idioma. La escasez de libros, artículos y recursos en, por ejemplo, quechua obliga a estos jóvenes a depender del castellano para lograr alcanzar sus metas informativas y

poder realizar producción científica a partir de los saberes y conocimientos.

Independientemente de los esfuerzos realizados por el Estado para preservar las lenguas indígenas, la diversidad lingüística no siempre fue vista como un factor de desarrollo de las sociedades; por ejemplo, el mito bíblico de la Torre de Babel fue presentado como una maldición divina que dividió a los pueblos, percibiendo la diversidad lingüística como un obstáculo para la unidad y el desarrollo nacional y cultural global común.

Yet linguistic diversity has not been perceived in the same way throughout history, nor is it perceived today in different parts of the world, the end of the well known biblical myth of the Tower of Babel was presented to us as a curse. As a divine way of dividing peoples. *[Sin embargo, la diversidad lingüística no se ha percibido de la misma manera a lo largo de la historia, ni se percibe hoy en día en diferentes partes del mundo. El fin del conocido mito bíblico de la Torre de Babel se nos presentó como una maldición. Como forma divina de dividir a los pueblos.]* (Universitat Autònoma de Barcelona, 2014, 1m28s)

En el ámbito político, el plurilingüismo se convierte en una herramienta poderosa de lucha por el poder. Si bien se entiende que la finalidad del plurilingüismo es un acto justo y de reparación histórica, pues se reconoce las lenguas originarias en Bolivia, en la práctica el multilingüismo está siendo usado como un medio para consolidar poder sobre poblaciones, al extremo de que hoy se lo percibe como un factor de división de los pueblos. Sin embargo, supongamos que hipotéticamente el Estado alcanza dichos objetivos, es decir, que en Bolivia todas

las gestiones y comunicaciones se emitían exclusivamente en quechua, dejando al castellano sin estatus oficial; tal medida no solo podría invertir los hechos, es decir, que se perciba como un acto de discriminación contra los hablantes de español, sino que también limitaría el acceso a la información y servicios disponibles. Estas peculiaridades han ocurrido en otras partes del mundo, como en Camerún, África, donde en 2016, el gobierno decidió incrementar el uso del francés en escuelas, instituciones y tribunales de las regiones de habla inglesa, medida que desencadenó masivas protestas y llevó a un conflicto armado de tres años, tiempo en el cual varias escuelas e instituciones estuvieron cerradas, afectando la educación de cientos de miles de niños y población en general. “Las raíces del conflicto se originaron tras la decisión del gobierno de incrementar el uso del francés en las escuelas y tribunales de las regiones mayoritariamente angloparlantes en 2016” (Tah, 2019).

El mencionado conflicto evidencia cómo las decisiones de imponer procesos lingüísticos en el habla pueden generar profundas divisiones entre diferentes grupos, exacerbando las tensiones que pueden llegar incluso a suscitar un odio que potencialmente desestabiliza y divide a una nación.

China, donde existe una notable diversidad lingüística y cultural, también enfrenta grandes problemas, pese a que el chino mandarín fue promovido, de todas las maneras posibles, como lengua oficial; solo alrededor del 53% de la población en China puede comunicarse efectivamente en mandarín. “Pese a que el chino mandarín se enseña en todas las escuelas chinas, ‘sólo’ 690 de los 1.300 millones de habitantes pueden comunicarse con él” (Broto, 2007).

Esta falta de homogeneidad lingüística ha generado tensiones entre las diversas etnias, como los hablantes de los cantones Hakka, Min, entre otros que se sienten marginalizados por la imposición del mandarín.

El chino (zhongwen 中文) está compuesto por un gran número de variedades lingüísticas locales, las cuales suelen ser llamadas dialectos o fangyan 方言. Aunque las diferencias entre estos dialectos son en muchos casos tan profundas que los hacen ininteligibles entre sí, se sigue considerando, por razones históricas y de parentesco, que pertenecen a un mismo grupo: el de la lengua china. El chino, a su vez, se divide en el chino hablado por la población de etnia Han (el 92% del total de China), y el hablado por las etnias no Han. Al primero se le denomina hanyu 汉语 (literalmente, idioma de los Han) y está formado por otros dos grandes grupos: la variante norte, o beifanghua 北方话, y la variante sur, nanfanghua 南方话. El hanyu, al ser la lengua hablada por la gran mayoría de la población china, es frecuentemente traducida como chino, por lo que automáticamente ha pasado a ser el equivalente de putonghua. (Bravo Gómez, 2016, p. 248)

La política lingüística de China pretende promover la unidad nacional; cuando, distante de cumplir su objetivo, más bien produjo mas divisiones entre las distintas regiones y grupos étnicos. Esto refleja el hecho de que el multilingüismo, lejos de ser un factor de integración, puede ser un instrumento de segregación política y cultural.

Suiza es un caso peculiar de plurilingüismo. Aquí ofrecen un ejemplo excepcionalmente exitoso: cuatro lenguas oficiales

(alemán, francés, italiano y romanche) coexisten y son utilizadas en diferentes regiones del país, aunque es importante mencionar que, a pesar de la conexistencia de estas lenguas, el alemán es el idioma predominante: “tanto el alemán, como el francés y el italiano son idiomas oficiales en el país, siendo el primero el que tiene más presencia en la población, el 60% lo habla” (Vacas, 2023).

Resultan fascinantes los casos en que hablar tres idiomas sea bien recibido, funcional y respaldado por los estados; una realidad que sería prácticamente imposible si en el país se intentara aprender 36 idiomas sin priorizar la preservación de algunos. La predominancia de un solo idioma genera una sensación de superioridad lingüística, que provocaría conflictos con las minorías que buscan preservar su lengua, ya que en momentos de división, la elección por uno u otro idioma se vuelve inevitable.

En el contexto global, países como Francia tienden a implementar políticas rigurosas para proteger su lengua frente a culturas extranjeras, especialmente ante el inglés, prohibiendo su uso en publicidades, viendo lógico que el patriotismo o la identidad cultural no son suficientes para garantizar una transculturación.

La batalla de la globalización lingüística también se apoya en otro tipo de discursos políticos para defender sus propias lenguas, como la preocupación de Francia de que su idioma y su cultura se vean afectados por la propagación del inglés. Por tal motivo, el gobierno de este país ha prohibido el uso de la lengua inglesa en la publicidad. (Villalobos Graillet, 2015, p. 7)

En Bolivia, se ve muy complicado el desafío de preservar las lenguas indígenas, por diferentes razones, siendo algunas de ellas la falta de políticas claras, el predominio creciente del español y la escasez de recursos destinados a la enseñanza y difusión de las lenguas originarias. Si bien la Constitución y las leyes reconocen el pluralismo lingüístico, la implementación efectiva de estas políticas no funciona y, hoy más que nunca, aplicarlas resulta inviable. Los esfuerzos iniciales no fueron suficientes para provocar un cambio que incida en el actual contexto.

¿Por qué ser Plurilingüe o Multilingüe?

Una vez admitida la posibilidad de la coexistencia de múltiples idiomas en un mismo territorio y con ejemplos que muestran que esto ocurre, inevitablemente surge la interrogante sobre la pertinencia y el sentido que tiene dividir una nación sobre la base de un fenómeno tan mutable y relativo como es el idioma.

Tradicionalmente, los argumentos que fundamentan la preservación de las lenguas nativas, ancestrales o indígenas originarias se apoyan en su valor cultural, patrimonial y en su papel como fuentes primarias del conocimiento ancestral, conexión con el pasado y la identidad inicial de las raíces nacionales. No obstante, si pensamos de manera crítica y objetiva, estas premisas se presentan de manera diferente.

Si bien la preservación de las lenguas constituye un acto de justicia histórica y cultural, resulta paradójico que habiendo normas y discursos para precautelar y revitalizar los idiomas, no haya proyectos eficaces para salvaguardarlos, pero sobre todo no haya el intento de resguardar la información recolectada en escritos en estos idiomas. Bolivia ofrece un ejemplo peculiar,

paradigmatico e irónico sobre el tema. La Universidad Mayor de San Andrés (2018) afirma que existen tres lenguas extintas, la puquina, la guarasugwe (o pauserna) y la toromona; por su lado, la Unesco catalogó 30 lenguas nativas en Bolivia vulnerables o en peligro de extinción, evidenciando que la mayoría que habla estas lenguas son los niños, pero su uso es restringido a determinados ámbitos, como la familia, y pese a los esfuerzos realizados para protegerla, la ausencia de traducciones de sus contenidos al castellano ha condenado al olvido un acervo de conocimiento valiosísimo (p. 1).

En este contexto, el problema no solo es preservar la lengua per se, sino garantizar la transmisión y continuidad del conocimiento asociado a ella, con un enfoque que contemple su traducción y adaptación a idiomas de mayor uso, para asegurar su perpetuidad. Considerando que en Bolivia la identidad cultural de los pueblos ha demostrado su resiliencia más allá del idioma, es decir los pueblos siguen manteniendo sus tradiciones, su identidad.

Un ejemplo notable es el caso de San Pedro de Macha, que ha experimentado cambios en su idioma a lo largo del tiempo, pero aún conserva su identidad. Según Fernández Espinoza (2015), el caso de San Pedro de Macha es emblemático, pese a que su lengua ha evolucionado, pasando por procesos de aymarización y quechuanización, evidenciados en el mismo nombre que lleva la comunidad, Mach'ak'a, una mezcla de ambas lenguas que significa nuevo. Esas tierras eran habitadas por los Karakara, que no hablaban ni aymará ni quechua, lenguas que fueron impuestas forzosamente durante el dominio incaico, hechos confirmados por hallazgos arqueológicos resguardados en el Museo Casa de la Moneda de Potosí. A pesar de los cambios

experimentados, la comunidad mantiene viva su identidad y tradiciones, demostrando que la lengua no es el único pilar identitario (p. 55).

Un ejemplo vivo es la festividad del Tinkuy, una ceremonia ancestral y ritual que ha sobrevivido a los cambios lingüísticos, sociales y tecnológicos, que incluso ha ganado popularidad en las redes sociales, destacando un personaje que causó sensación en el mundo del entretenimiento: Juan Carlos Rioja Mamani, conocido como “Puños de Piedra”, quien interviene en el Tinkuy, dice, en honor a la Madre Tierra, a la Pachamama.

Este rito “se mantiene desde épocas remotas. Para algunos, esta práctica nace como consecuencia de la defensa del alinderamiento de sus terrenos, para otros, como una devoción mística a la Pachamama” (Educa Bolivia, 2017).

Aunque la festividad pudo haber sufrido cierta tergiversación de su sentido original, su continuidad demuestra que las tradiciones y la memoria cultural pueden trascender pese a la pérdida o transformación del idioma.

La misma existencia de muchas historias sobre el origen del Tinkuy evidencia lo mencionado.

Al centrarse exclusivamente en la preservación lingüística, se corre el riesgo de fragmentar y perder conocimientos e información importante sobre la historia y cultura que definen la identidad de un pueblo. Paradójicamente, en lugares como San Pedro de Macha, donde el español predomina frente al quechua, la identidad no se ha perdido; al contrario, se manifiesta en la coexistencia de elementos tradicionales y modernos, donde personas vestidas con ropajes ancestrales y

originarios interactúan con tecnología contemporánea como los celulares.

El Impacto de lo Plurilingüe en la Identidad

La transformación de la República de Bolivia en el Estado Plurinacional de Bolivia es un cambio paradigmático, con el componente esencial de establecer un estado donde las personas puedan hablar 37 lenguas. Para adentrarnos en esta realidad, es indispensable partir de la noción conceptual de “nación” que, según Ferrando Badia (1975), se define como “aquel conjunto de individuos que, por razones culturales e históricas, se siente capaz de organizarse políticamente en un Estado” (p. 6).

El concepto de nación ha experimentado significativos cambios a lo largo de la historia. Según Gambini (2019), en la Edad Media nación designaba a las personas nacidas o asentadas en determinado territorio; en la Edad Moderna pasó a identificar a grupos con rasgos culturales y lingüísticos propios, característicos de un territorio (p. 201).

Y en la contemporaneidad, según Ayuso (2011), adquiere una dimensión afectiva y existencial, dinámica y abierta. En el actual contexto, esta noción amplía la vinculación de la identidad nacional, no solo a características objetivas, sino también a la experiencia vivida y conocimientos adquiridos que dan un sentido de pertenencia (p. 931).

En este entramado, la nación se construye a partir de la comunidad familiar, donde el parentesco establece una compleja red de conexiones específicas y lazos tangibles, que dan lugar a manifestaciones históricas, culturales y sociales

que cimientan el sentimiento de identidad, que comparten historia, idioma, tradiciones, religión, origen étnico y otros factores secundarios que, aunque de segundo orden, desde una perspectiva estrictamente jurídica poseen una importancia capital en la génesis de la conciencia nacional.

Simultáneamente, existen diversas interpretaciones sobre el concepto de “Estado”. Mientras algunos, desde un enfoque político y cultural, lo asocian estrechamente con la nación, otros privilegian su carácter jurídico formal.

La categoría política es predominante, sin embargo, se sostienen elementos esenciales como territorio, población, autoridad y soberanía. Es en la tensión entre nación y estado cuando cobra relevancia la cuestión del cambio del régimen político boliviano hacia un estado plurinacional.

Es forzosa la interrogante sobre si la transformación constitucional de Bolivia respondió a una estrategia política o fue una respuesta de reconocimiento histórico y simbólico que reivindica la pluralidad étnica y cultural o, en un sentido más explícito, si fue necesario el cambio de la República de Bolivia por el Estado plurinacional. Esta cuestionante es inevitable.

En este proceso hubo movimientos sociales interesantes que buscaban la integración de los pueblos indígenas en todos los ámbitos del país y la valoración de la cultura y lenguas tradicionales que había en América Latina.

En la década de 1960, los movimientos sociales ganaron terreno en América Latina, y las organizaciones indígenas comenzaron a emerger con fuerza, reivindicando su lugar en la sociedad y exigiendo justicia. A partir de ahí, la lucha por los

derechos de los indígenas fue tomando forma y se convirtió en un movimiento global. (Conceptos de la Historia, 2016)

Dichas demandas adquirieron rango internacional con instrumentos como la Declaración de Derechos de las Personas Pertenecientes a Minorías de 1992, que abordaba los derechos colectivos como fundamentales, que iban más allá de los individuales: “aquí no son solamente los miembros individuales de las comunidades indígenas los que tienen derechos, sino la unidad colectiva, el grupo” (Stavenhagen, 2008, pp. 263 - 264).

Sin embargo, el reconocimiento jurídico-político del plurilingüismo también generó desafíos inherentes a la coexistencia de múltiples identidades y lenguas.

El reconocimiento explícito de pueblos y lenguas como el quechua, el aymara, etc., hoy más que nunca ha dado lugar a afirmaciones identitarias diversas que en ocasiones generan tensiones o divisiones internas. Como se ha observado, existen diversas opiniones e incluso nociones de pertenencia étnica o lingüística.

El simple hecho de decir “soy quechua” o “hablo aymara”, es decir la reivindicación del “mejor idioma”, o la diferenciación entre cambas, collas y chaqueños, ilustran sobre cómo la pluralidad puede traducirse en fragmentación o, cuando menos, en una compleja multiplicidad de pertenencias que desafían la construcción de una identidad nacional unificada, resultando en lo que nombraremos la “paradoja del plurilingüismo”; esto es que al intentar resguardar y celebrar la diversidad cultural y lingüística, se presenta el riesgo de potenciar particularismos que quiebren el sentido común de ciudadanía nacional.

MÉTODOS

En el presente estudio, cuyo objetivo de análisis es el impacto del plurilingüismo en la identidad cultural de Bolivia, se adoptó una metodología cualitativa, que conjuga la revisión sistemática de la literatura pertinente con el carácter inductivo y emergente propuesto por la Teoría fundamentada.

Inicialmente, se hizo una búsqueda documental meticulosa en bases de datos académicas como Scopus, Web of Science y Scielo, recopilando artículos científicos, informes y estudios publicados tanto en inglés como en español, además de videos y conferencias publicados por universidades, empleando un conjunto de palabras clave como: “*plurilingüismo*”, “*multilingüismo*”, “*historia de Bolivia*”, “*etnias*”, “*lenguas*”, “*idiomas*”, “*plurinacional*”, “*nación*”, “*quechuas*” y “*aymaras*”. A fin de complementar la información y enriquecer el marco empírico, se consultaron periódicos bolivianos e internacionales de renombre, así como videos y conferencias en universidades, con un margen temporal que va de 2017 hasta la fecha de conclusión de la presente investigación (2025).

Paralelamente, se aplicó la metodología de la Teoría fundamentada, conforme lo descrito por Gómez y Espriella (2018), quienes la conceptualizan como un enfoque inductivo, exento de prejuicios previos, que parte de la realidad concreta de los datos para poder construir el conocimiento, admitiendo la imposibilidad de capturar una realidad social objetiva, porque precisamente es eso, una construcción social. Así, el investigador actúa como testigo comprometido, permitiendo que las categorías emerjan del propio análisis empírico (pp. 128-129).

De esta forma se logró la construcción de proposiciones que interpretan la realidad lingüística presentada en este artículo.

Para determinar la muestra se utilizó la selección aleatoria simple, escogiendo a 6 personas para tener una entrevista con cada una de ellas (su texto pertinente es parte del presente artículo), y cuyos aportes fueron esenciales para este texto. Se diseñó una guía de entrevista ad hoc para cada entrevistado; todos los entrevistados cuentan con la pertinencia y experiencia necesarias en el área.

Es menester mencionar que de estos entrevistados, cuatro optaron por mantener el anonimato, debido a la sensibilidad política del tema. Los perfiles incluyeron docentes universitarios y licenciados en Lingüística y Filosofía, lo cual garantiza la riqueza conceptual y analítica de la información recabada.

El análisis cualitativo de las entrevistas se estructuró en tres etapas sucesivas, con los procedimientos elaborados por la Teoría fundamentada. En un primer momento, la codificación abierta permitió la identificar y delimitar las categorías descriptivas a partir de la transcripción de las entrevistas grabadas y de notas de campo. En un segundo instante, la codificación axial profundizó en las relaciones sobre el fenómeno como tal, estableciendo nexos causales, condicionales y consecutivos, siendo los conectores discursivos, como “a causa de”, “en relación con”, “es consecuencia de”, “antecede a” lo que alivianó la agrupación de definiciones en torno al fenómeno, explorando sus causas y consecuencias, originando las categorías analíticas que sirvieron de base para la construcción de la matriz paradigmática, presentada en los resultados de este trabajo.

Finalmente, la codificación selectiva integró las categorías analíticas en una narrativa sólida, con un cuerpo lógico que expuso al fenómeno central de la investigación y permitió validar y sustentar conceptualmente la disyuntiva teórica de esta investigación.

En total, se analizaron y evaluaron críticamente 28 fuentes bibliográficas, abarcando el ámbito cultural, lingüístico y cultural apropiado, asegurando un panorama amplio, fundamentado, para lograr la comprensión cabal del impacto del plurilingüismo en Bolivia.

RESULTADOS

Las entrevistas hechas con los expertos en plurilingüismo en la realidad social boliviana revelan diversas opiniones que, si bien coinciden en gran parte con las preguntas plasmadas, muestran criterios interesantes sobre la gestión del plurilingüismo y su influencia en la cohesión social, política y cultural en Bolivia. A continuación, se presentan los resultados e interpretación en función de las respuestas obtenidas, particularmente de los principales entrevistados: licenciado en Filosofía Ernesto Sanabria Villalba, director de la carrera de Ciencias de la Comunicación; y el licenciado en Derecho y Lingüística, Jonathan Lenis Llanos, junto con las entrevistas con los participantes anónimos.

Con fines educativos, se transcribe lo mencionado en las entrevistas, considerándose como tal solo la información proporcionada por dos licenciados, mientras que las respuestas de los docentes anónimos serán interpretadas.

Pregunta 1. Plurilingüismo y Unidad Nacional

¿Cree que el plurilingüismo en Bolivia fortalece la unidad nacional o es un ente que profundiza la división de grupos lingüísticos?

1. R. Ernesto Sanabria Villalba: el plurilingüismo es una realidad que existe en todos los países; en España, por ejemplo, existen 5 idiomas aproximadamente que coexisten entre sí. Suecia es otro ejemplo donde existen idiomas que coexisten incluso en educación, es deseable que alguien hable su lengua; en España existieron varias comunidades donde lucharon por hablar su idioma como el Euskera. También existieron las lenguas francas, lenguas comunes que facilitaban la comprensión, así como el latín. En el caso latinoamericano la lengua franca es el castellano. Una de las ventajas es que todos podemos entendernos, un guaraní con uno que habla quechua pueden entenderse hablando castellano. Porque si esto no pasara, sería una realidad que la lingüística hace que la gente no pueda entenderse. El tema se presenta cuando la política y la economía viene acompañada con la lingüística, entonces se da el proceso de la glotopolítica , añadiendo otra realidad, que nace el idioma dominante y el idioma dominado.

Así, la lengua quechua o aymara no son lenguajes académicos, es un proceso larguísimo, políticamente hubo etapas donde se luchó, pero fueron procesos que quizá no funcionaron, es decir con luces y sombras. Entonces, me parece que debe haber una lengua franca, el castellano, lo que no quiere decir que se reivindique tu lenguaje regional, es decir, tú puedes hablar quechua en tu familia o en tu entorno, pero para progresar tiene que haber una lengua franca. En la realidad boliviana, con el partido del MAS se tendría que pensar que tiene que haber coordinación, sin eso no sirve, debe existir un punto en

común, somos bolivianos y hablamos castellano, reivindicar la lengua originaria es necesario. Pero si no existe niveles de coordinación yo creo que lamentablemente se debería dar lugar a la fragmentación, lo que no quiere decir que se reivindique el lenguaje regional.

1. R. Jonathan Lenis Llanos: La respuesta no es nada sencilla. Mira, depende de cómo se gestione el plurilingüismo. Existieron casos de éxito como en Suecia, donde la gestión es muy diferente a la nuestra evidentemente, pero en nuestro estado es muy complicado. Sin ir más lejos, nuestra Constitución reconoce 36 o 37 idiomas, si no me equivoco, siendo teóricamente muy importante porque fue uno de los primeros en reconocer las lenguas originarias y con ello, claro, su ámbito cultural. El plurilingüismo, claro, fortalece la unidad si entendemos que unidad no es homogeneidad, sino manejando la noción de, digamos, la capacidad de convivir con la diversidad, ya que reconocer las lenguas originarias es reconocer las identidades culturales que forman parte millones de bolivianos, por lo que hace que los indígenas se sientan parte activa de la nación, en lugar de estar fuera de ella como era con anteriores gobiernos que lamentablemente los bolivianos conocemos la realidad de nuestro contexto, donde toda figura que estableció el Estado fue, según mi criterio, temas políticos, así de simple, donde no hubo una recuperación total de estas lenguas, no hicieron proyectos para preservar los conocimientos y sobre todo se centraron en el quechua y aymara, siendo ambos donde se dirigió el enfoque, mas no en los otros lenguajes. Entonces como que de alguna forma llegamos a lo mismo, pero solo con una diferencia, el gobierno utilizó esta simbología lingüística indígena para ganar reputación. Entonces como hoy está la coyuntura social, lamentablemente, porque se podía hacer más, es necesario que todos hablemos una lengua primaria,

es decir una lengua en común, que claro, sería el castellano, porque sabemos que en toda Bolivia, actualmente, se habla español debido a diversos factores e incluso por la necesidad de migrar a la ciudad.

Pregunta 2. Políticas de Plurilingüismo

¿Como valora las políticas gubernamentales actuales al promover el plurilingüismo en Bolivia?

2.R. Ernesto Sanabria Villalba: Existe un trasfondo político, es decir en función de la recuperación, revaloración y de convertir en sujetos a los indios, seríamos un país atrasado si no llegaríamos a reconocernos todos iguales. En la primera república, la gente en el 52 estaba muy jodida. Por ese punto se reivindica a todas las nacionalidades indígenas que son varias, pero actualmente surgen muchos problemas, es decir ahora o eres indígena o no eres nada, entonces qué pasa con los mestizos que ya dejan de ser indios puramente.

Es evidente y lógico decir que mis pasados eran indígenas, pero actualmente ¿dónde encajo?, y esa pregunta es parte de nuestra coyuntura actual. Por esa división, debe haber una lengua franca, somos bolivianos y hubo una especie de maquillaje, donde por ejemplo, yo trabajo en cargo público, me exigen hablar idioma aymara en La Paz, pero qué terminamos haciendo, todos acuden a sus amigos de institutos para sacar este certificado, y no hablan ni iota de aymara, entonces maquillamos la realidad, porque si bien se veían en el Parlamento a personas con ponchos gorritos o casco, eso es relativo, porque si los vemos en la vida cotidiana, el compañero está comiendo en el mercado con reloj, jean y camisa, entonces no hay tal cosa, el tema de la recuperación cultural, es más por aparecer en la foto que por la identidad.

Ese es el trasfondo, había cosas raras que pasaban, digamos, al final no hubo la recuperación de las nacionalidades, al final hubo una especie de aymaracentrismo, es decir la whipala por ejemplo, será la bandera de esta zona, pero qué hay de las demás banderas o símbolos de otras comunidades. Tendría que hacerse un rescate, pero no hay, entonces ese es el lío.

2.R. Jonathan Lenis Llanos: Existen normas e instituciones interesantes que se hicieron con el fin de recuperar o precautelar las lenguas originarias, pero no fueron suficientes. Tal vez sea factor económico, social, aunque yo creo que fue cómo manejó las estrategias el gobierno, porque, fue como una imposición de los idiomas, es como que alguien te señale y te diga tú aprendes quechua porque aprendes, y o sea, está bien, pero para qué lo aprendo si no tengo un incentivo, si no tengo ni siquiera donde dirigirlo o siquiera una recompensa, e incluso la imposición fue fuerte, incluso pedían para los trabajos una temporada, pero claro, como buenos bolivianos fuimos a donde un conocido y a sacarlo, o cursos de instituciones donde realmente son reproducir un video, te dan el certificado, y listo, experto en quechua, por ejemplo. No funciona así, el gobierno podía sentar unas bases de compromiso social, pero a estas alturas, donde nos encontramos con un país dividido, creo que ya no sería posible tratar de integrar políticas para preservar los idiomas nativos.

Pregunta 3. Compromiso del Estado

¿Considera que el Estado está cumpliendo con el compromiso de reivindicar las lenguas e identidad?

3.R. Ernesto Sanabria Villalba: La UNESCO encargada de la cultura y educación, si vamos por la globalización y que

se borre lo demás, es una locura, no es posible, son miles de años de conocimiento, el mundo se beneficia cuando hay diálogo entre culturas. Cómo resuelves tú y cómo resolvemos nosotros. El mundo sería más tranquilo. La Constitución en Bolivia es muy linda, pero en la práctica no hemos hecho mucho, sería lindo que haya una política seria de recuperación y registro de los lenguajes, porque digamos, el último viejo se está muriendo y los muertos no hablan, entonces chau. Otro aspecto es el sistema educativo, en qué idioma enseñar al niño, pedagógicamente es correcto enseñar en quechua a un niño que habla quechua, lo que no quiere decir que el niño no hable castellano, es decir no se debe cerrar en el quechua.

Se deben recuperar los saberes y conocimientos, adaptándolos a la modernidad, preservando lo que pueda ser útil y considerando lo demás como parte de la historia; pero para jalar hacia adelante, hay una cantidad de saberes ancestrales que en su momento sirvieron y probablemente siguen sirviendo, pero ahora existen otras cosas que si no sabes estás perdido, como la tecnología y el inglés, por lo que estas deben ir en paralelo. No se debe perder, porque el día en que se pierda eso, dejamos de ser bolivianos.

3.R. Jonathan Lenis Llanos: Antes sí, pero hoy en día hay muchos más problemas y conocimientos que necesitan de atención. Digamos la inteligencia artificial si no lo aprendes de alguna forma quedas obsoleto, entonces hay más necesidad de aprender estas nuevas tecnologías, porque la misma coyuntura social te exige y te recompensa, cuestión que no hace el aprender algún lenguaje originario, pero recuerdo que la última vez, donde se intentó nuevamente establecer algunos proyectos fue cuando, Rafael Quispe, fue al juzgado y se defendió en quechua o aymara creo, pero no había ningún intérprete,

logrando suspender su audiencia por varias ocasiones. ¿Te das cuenta? Es decir, para acceder a cargos públicos según normativa, debes saber hablar dos idiomas, es decir español y uno nativo, pero esto es un claro ejemplo de que no funcionaron las políticas del Estado por intentar preservar las lenguas, pero fueron esfuerzos sinceramente muy pocos y teóricos, por lo que, claro, hubo el intento, pero no fue suficiente.

Pregunta 4. Futuro del Plurilingüismo

¿Como visualiza el futuro del plurilingüismo en Bolivia?

4.R. Ernesto Sanabria Villalba: Hay que rencausar, redireccionar el futuro del plurilingüismo en Bolivia, aunque claro, siempre está la otra opción, que es abandonar. Pero sería interesante continuar con lo que estamos, pero paralelamente crear lazos de unidad, nacional, porque si cada región se encierra en su rincón no tiene sentido. Bolivia es mucho más grande que las pequeñas nacionalidades, incluida la gente de la ciudad y del campo. Como esta no funciona, para ciertas cosas reivindicamos, para ciertas no, entonces en Bolivia, como están las cosas, debería haber un idioma en común, y ese idioma en común en la práctica es el castellano, siendo troncales en el sistema educativo. El otro camino es que seamos realmente “plurilingües” como en Suecia, digamos, estás hablando uno de los idiomas oficiales no porque te guste, sino por respeto a los demás, eso tendríamos que lograr.

4.R. Jonathan Lenis Llanos: En mi punto de vista, con la situación actual de la economía, política, falta de trabajos, congestión social, dudo mucho que el presidente que sea escogido dé prioridad al hecho de reivindicar las lenguas nativas, cuando existen varios problemas que solucionar en el país. Aunque debería de hacer el intento, considero que no lo

hará y llegaremos a perder estas lenguas. Como resultado, la mayoría acabará hablando castellano, que resulta triste, porque lo teníamos todo para ser, por ejemplo, como Paraguay donde se habla fuertemente el guaraní; el Estado hizo las cosas bien. Como está ahora nuestro contexto, la disgregación no sería una opción, pero llegaremos a eso.

Análisis de los Testimonios Anónimos

¿Cree que el plurilingüismo en Bolivia fortalece la unidad nacional o es un ente que profundiza las divisiones de grupos lingüísticos culturales?

Los entrevistados coincidieron en que, si bien debería ser algo que nos una para proteger la identidad boliviana, y que hubo cambios en la Constitución para reconocer las lenguas, cultura e identidad originarias, todo fue de forma teórica, que no hubo algo práctico. Aunque una entrevistada mencionó que el gobierno lo intentó, factores políticos y divisiones no dejaron avanzar estas políticas, que básicamente eran buenas.

Sin embargo, los cuatro entrevistados estuvieron de acuerdo en que la misma política se encargó de imponer un enfoque que, a pesar de tener un fin inclusivo, terminó generando una división social. Un entrevistado incluso dijo que el plurilingüismo fue la causa de un aumento del odio a la región de occidente, porque el oriente de alguna manera fue excluido de las políticas que se planeaban para recuperar las lenguas indígenas del occidente.

Cuestión que llevó a la fragmentación y a una parálisis lingüística. Un entrevistado afirmó que solo fue un discurso gubernamental, presentado como una estrategia, donde la herramienta fue el indígena.

¿Cómo valora las políticas gubernamentales actuales al promover el plurilingüismo en Bolivia?

Aquí, en buena parte, los entrevistados opinaron que hubo un avance importante con la llegada al poder del Movimiento al Socialismo (MAS), que reivindicó la cultura de los pueblos indígenas que durante siglos fueron excluidos y que incluso pasaban a un plano de invisibles. Sin embargo, uno de los entrevistados afirmó que el gobierno no realizó ninguna acción que no se hubiera hecho previamente, señalando que ya existían proyectos para la modificación de la Constitución, y que el gobierno entrante (el MAS) solo los publicó, y que, aunque no hubiera sido así, la evolución natural de la sociedad hacia los tiempos modernos lo hubiera hecho de forma más eficiente. Todos los entrevistados estuvieron de acuerdo en que la implementación de las políticas plurilingüísticas ha sido desigual en muchos casos, concentrándose en el quechua y el aymara, mientras que los otros idiomas fueron casi ignorados.

Coincidieron en que la reivindicación lingüística no debe ser una cuestión formal o simbólica, sino que debe ir siempre con la práctica, un aspecto que el Estado descuidó.

¿Considera que el Estado está cumpliendo con el compromiso de reivindicar las lenguas e identidad?

Todos los entrevistados afirmaron que no se cumplió de manera efectiva el discurso del plurilingüismo; más allá de la necesidad de reivindicar las lenguas de los pueblos indígenas, reconociendo el intento que hubo de establecerlo con leyes como la Avelino Siñani, en muchos servicios públicos, por ejemplo, no hay o son pocos los que atienden en un idioma originario. Tres de los entrevistados aseveraron que hubo una

injerencia política, lo que llevó a una falta de compromiso real para precautelar estas lenguas. Los discursos políticos fueron priorizados, relegando las lenguas a un segundo plano, siendo una omisión crítica que expresaba la falta de un interés real; esto llevó al Gobierno a un estado que uno de los entrevistados calificó de “espíritu simbólico”, que significa que el proyecto plurilingüístico a largo plazo no fue fundamentado en un enfoque estudiado y real, sino en algo político y fantasioso.

¿Como visualiza el futuro del plurilingüismo en Bolivia?

Los entrevistados concordaron que el futuro del plurilingüismo es incierto y depende de factores estructurales, sociales, políticos, de recursos económicos y de compromiso real por parte de quien asuma la nueva presidencia. Además, el desapego de las nuevas generaciones es preocupante, pues existe una evidente predominancia del castellano, y ya no por cuestiones racistas, sino por simple utilidad. Tres de los entrevistados afirmaron que las cosas no cambiarán y que habrá un idioma predominante en específico, siendo común el castellano.

Una entrevistada resaltó que las lenguas nativas no se extinguirán totalmente, y aunque es evidente que hay más hablantes del castellano, también existen pueblos y personas que mantienen su idioma. La diversidad lingüística podría reducirse a 4 o 5 lenguas específicas para que la gente pueda trabajar, aunque esto implicaría de alguna forma una discriminación; pero la entrevistada llega a la conclusión de que evidentemente si no se interviene en esta situación, se camina rumbo a la fragmentación de las lenguas nativas, en un contexto en el que todos hablen castellano.

DISCUSIÓN

En general, los entrevistados coinciden en varios puntos sobre el impacto del plurilingüismo en Bolivia, aunque las respuestas varían según los enfoques de cada cual. Existe una constante en cuanto a los problemas sociales y políticos que ha tenido para el país la aplicación del principio constitucional de 36 idiomas oficiales.

Con relación a la primera pregunta, los entrevistados coinciden en que si se llegase a gestionar adecuadamente el plurilingüismo, existe la posibilidad de que esto pueda fortalecer la identidad nacional; sin embargo, al mismo tiempo, todos también afirman que si no se implementa correctamente, se profundizaría la división entre los grupos lingüísticos que hay en el país; sugieren, además, que la ausencia de una lengua común de comunicación, junto con las divisiones lingüísticas, pueden obstaculizar la integración efectiva y crear fragmentaciones sociales y culturales.

En cuanto a las políticas gubernamentales, los entrevistados remarcan que el reconocimiento de las lenguas originarias por parte del Estado fue un significativo avance; sin embargo, también enfatizan que la implementación de dichas políticas ha sido insuficiente, existiendo planteamientos netamente teóricos y simbólicos, carentes de acciones concretas que garanticen la preservación y el uso efectivo de las lenguas indígenas. Percibieron que las políticas lingüísticas, en la práctica, fueron una especie de herramienta para ganar apoyo político, no un esfuerzo genuino de inclusión. Además, dichas políticas son consideradas una imposición y no un proceso natural de reivindicación del uso de las lenguas.

En cuanto al compromiso del Estado de reivindicar las lenguas originarias en todos los ámbitos de la vida social, los entrevistados coinciden en que no se ha cumplido con esta promesa, ya que independientemente de la existencia de leyes como la Avelino Siñani, que promueve la inclusión de las lengas originarias en la educación, en la práctica deja mucho que desear. Refieren que la interferencia política y la priorización de intereses de corto plazo han relegado a un segundo plano la preservación de las lenguas nativas, lo que se refleja, por ejemplo, en la poca o nula cantidad de proyectos hechos en la lengua originaria, hablando de los proyectos de enseñanza y preservación.

Por último, el futuro del plurilingüismo en Bolivia es percibido como incierto por todos los entrevistados. si bien algunos consideran que las lenguas originarias no desparecerán por completo, la tendencia es hacia una homogenización lingüística con el castellano como idioma dominante, considerando el contexto de la globalización y los cambios sociales.

Un factor común que encuentran los entrevistados es la falta de interés y compromiso de la sociedad con las lenguas indígenas, sumándose a esto políticas estatales ineficaces, manejadas ante todo como un símbolo político, sin una verdadera razón reivindicadora de fondo. Concluyendo, todos los entrevistados manifestaron que si no se toman medidas concretas para preservar de manera efectiva las lenguas indígenas, lo más probable es que Bolivia se dirija hacia una fragmentación cultural, donde el castellano se convierta en la lengua predominante.

El plurilingüismo en Bolivia es entendido como el reconocimiento de diversas lenguas originarias y su coexistencia

con el castellano. Este proceso, igual que en otras naciones del mundo, enfrenta retos administrativos gubernamentales, para lo cual es importante profundizar en temas filosóficos, políticos y sociales.

Desde una perspectiva unificadora, siendo objetivos, al tratar de imponer una única identidad nacional que englobe todas las lenguas (como en el caso de Bolivia, 37 lenguas), se corre el riesgo de diluir las particularidades y valores de comunidades y grupos pequeños; intentar establecer lo homogéneo bajo un único discurso oficial, puede forzar a una asimilación cultural que no beneficia las comunidades, sino que las marginaliza aún más. La idea de que la pluralidad lingüística por sí sola puede consolidar una identidad nacional unificadora es una falacia total; la imposición de un modelo de unificación en algún sentido forzada, genera más conflictos que cohesión, pues el hecho de que varias lenguas originarias sean relegadas por otras lenguas originarias que tienen preferencia, genera la misma exclusión que siempre hubo. Por ello, la verdadera cohesión se logra solo mediante el respeto de las diferencias.

La idea o la visión idealizada de Bolivia que celebra su pluralidad, choca con una cruda realidad política y social, como señalan los entrevistados. Las políticas plurilingües en Bolivia fueron meros gestos simbólicos y teóricos, sin generar cambios que funcionen para la preservación de las lenguas originarias, revelando que por más inclusivas que sean las leyes, carecen de valor real si no se implementan de manera efectiva. Por lo que Bolivia ha logrado mucho menos que lo que su discurso político sugiere; en lugar de celebrar su diversidad lingüística, el país en algún sentido se ha vuelto una víctima de sus propias promesas no cumplidas.

Desde una perspectiva que reconoce la división, el plurilingüismo puede tener la función de fragmentar la sociedad boliviana; aunque el reconocer las diversas lenguas originarias pareciera la mejor opción para llegar a la inclusión, la promoción de varias identidades lingüísticas produce tensiones entre los diferentes grupos étnicos y lingüísticos, por lo que en lugar de fortalecer una identidad nacional común, se corre el riesgo de reforzar las identidades grupales, creando barreras culturales.

Conclusiones

En este contexto, el plurilingüismo actúa como un divisor de la nación si no se gestiona adecuadamente (caso de Bolivia), cuando las comunidades lingüísticas deben enfrentar obstáculos para el acceso a la educación en su lengua materna, ya que no existen artículos, libros o investigaciones en lenguas originarias para que puedan obtener la información que requieren, provocando disparidades y exclusión social.

Este fenómeno se profundiza más por la falta de dominio del castellano, idioma predominante en la esfera pública y económica, lo que limita las oportunidades laborales y de desarrollo para aquellos que no dominan este idioma, particularmente en algunas comunidades lingüísticas, lo que a su vez podría socavar la cohesión nacional, alimentando tensiones y conflictos entre grupos lingüísticos, perpetuando un ciclo de exclusión y vulnerabilidad social.

El análisis del plurilingüismo y del multilingüismo trata de entender que en un país con una gran cantidad de idiomas, la eficiencia y la practicidad de la administración pública, la educación y otros aspectos de la vida cotidiana pueden volverse complicadas y costosas de gestionar.

Incluir todos los idiomas es un principio fundamental en el Estado plurinacional, la consolidación de algunos principales, como el aymara o el quechua, podría facilitar la comunicación y optimizar la prestación de servicios, mejorando la eficiencia administrativa y reduciendo costos.

No obstante, esta postura, aunque racional desde una perspectiva objetiva y operativa, es sin dudas, generadora de polémica y de cuestionamientos que llevan a una división.

Desde una perspectiva de integración nacional, la promoción de determinado número de lenguas podría fortalecer la identidad y cohesión social, podría ayudar a mitigar muchos problemas sociales, económicos y políticos, siendo un nexo de identificación entre los ciudadanos bolivianos.

Los idiomas dominantes suelen ser más ampliamente reconocidos y utilizados en el ámbito empresarial y diplomático, lo que podría beneficiar a Bolivia en términos de relaciones internacionales y desarrollo económico.

Aunque el castellano es una lengua arraigada y difícil de desplazar, podemos aspirar a una coexistencia más definida y equilibrada entre los idiomas en Bolivia y compartirla con países hermanos.

Si bien es necesario establecer una postura a favor o en contra del plurilingüismo, es una decisión que debe ser analizada de manera objetiva, tomando en cuenta diferentes factores.

Primero, es importante reconocer que la reducción de la diversidad lingüística conllevaría la pérdida de una parte significativa de saberes y conocimientos ancestrales de Bolivia,

por lo que necesariamente deben implementarse proyectos para fomentar la recuperación y recopilación de los conocimientos en esos idiomas, antes que desaparezcan.

Se anticipa el cambio profundo de un proceso que ya está ocurriendo y que, como un río en pleno curso, es casi imposible de detener. Debemos recordar que el valor de la identidad no radica en las palabras que pronunciamos, sino en las historias que compartimos, en los sueños que aún persisten y en los caminos que juntos, unidos, debemos recorrer.

Recordar siempre que si no luchamos por nuestros conocimientos ancestrales, estos podrían desvanecerse como polvo en el viento, dejando tras de sí una historia incompleta.

Es una tarea urgente, más que un deber, celebrar el acto de honor que se merecen los conocimientos y lenguajes originarios, que nos hacen recordar quiénes éramos y quiénes somos ahora, pero que sea también un testamento de lo que nunca debemos perder, nuestra identidad boliviana como característica única, con conexión con el pasado, con nuestros pueblos y con nuestra alma colectiva que hace a la esencia boliviana.

REFERENCIAS

- Arce Alvarez, P., Carrasco Taboada, F., Collque Arrieta, J., Flores Rivero, L., Guerra Carrasco, M., Loayza Barea, V., & Soria Murillo, O. (2018). Institucionalización de la educación intracultural, intercultural y plurilingüe en Bolivia. Estado Plurinacional de Bolivia Ministerio de Educación.
- Ayuso, M. (2011). Patrias, naciones, estados y bloques territoriales. Fundación Speiro.
- Bravo Gómez, M. (2016). El estatus lingüístico del cantonés: Lengua o dialecto? Asiadémica.
- Broto, A. (7 de marzo de 2007). China sigue siendo un babel de lenguas pese a los esfuerzos unificadores de Pekín. LEVANTE El Mercantil Valenciano. <https://www.levantemv.com/cultura/2007/03/07/china-sigue-babel-lenguas-pese-13606006.html>
- Conceptos de la Historia. (4 de septiembre de 2016). El Movimiento por los derechos de los indígenas: una lucha histórica por la justicia y la igualdad. <https://conceptosdelahistoria.com/movimientos-sociales/derechos-civiles/movimiento-por-los-derechos-de-los-indigenas/>
- Constitución Política de Bolivia. (7 de febrero de 2009). Constitución Política del Estado.
- Educa Bolivia. (2017). Tinku. <https://www.educa.com.bo/danzas/tinku>
- ERBOL. (24 de abril de 2020). ACUSADO DE VULNERAR CUARENTENA. Suspenden declaración del “Tata” Quispe porque quiso hablar en aymara. <https://erbol.com.bo/seguridad/suspenden-declaraci%C3%B3n-del-%E2%80%9Ctata%E2%80%9D-quispe-porque-quiso-hablar-en-aymara>
- Ferrando Badia, J. (1975). La Nación. Dialnet.

Fernández Espinoza, R. J. (27 de noviembre de 2015). El turismo como alternativa económica de desarrollo en la población de San Pedro de Macha. La Paz: Repositorio UMSA.

Gambini, D. (2019). El concepto de nación entre tradición y modernidad: Variaciones semánticas en el contexto hispánico. Universidad Católica de Colombia. <https://doi.org/10.14718/CULTURALATINOAM.2019.29.1.8>

Garcia, C. (17 de diciembre de 2019). Organización de las Naciones Unidas. Departamento de Asuntos Económicos y Sociales. <https://news.un.org/es/story/2019/12/1466781>

Gómez Restrepo, C., & de la Espriella, R. (2018). Metodología de investigación y lectura crítica. Revista colombiana de Psiquiatría, 4(2), 127-133.

Instituto Cervantes. (2002). Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación. Madrid, España: Consejo de Europa para la publicación en inglés.

Iriarte Villavicencio, N. (febrero de 2018). CONNECTAS PLATAFORMA PERIODÍSTICA PARA LAS AMÉRICAS. La ley que infringe la mayoría de funcionarios de Bolivia. <https://www.connectas.org/la-ley-que-infringe-la-mayoria-de-funcionarios-de-bolivia/>

Jean Michel, R. (2008). L'anglais comme langue proche du français ? Klincksieck.

Lake, N. (23 de agosto de 2023). Harvard Magazine. Language Wars. <https://www.harvardmagazine.com/2002/03/language-wars-html>

Organización de las Naciones Unidas. (2024). Marco Estratégico de las Naciones Unidas. Naciones Unidas.

Peñaranda, A. (4 de septiembre de 2022). El 89% de menores de 18 años en el país desplazó al idioma nativo por el castellano. La Razón. <https://www.la-razon.com/sociedad/2022/09/04/el-89-de-menores-desplazo-al-idioma-nativo-por-el-castellano/>

Plata, P. M. (8 de enero de 2019). EVO NO HABLA AYMARA. EVO NO HABLA AYMARA. Bolivia: Youtube.

Sistema Nacional de Planeamiento Estratégico. (14 de septiembre de 2024). Observatorio Ceplan. CEPLAN. https://observatorio.ceplan.gob.pe/ficha/r24_2024

Stavenhagen, R. (2008). Los derechos de los pueblos indígenas: desafíos y problemas. Revista IIDH.

Tah, T. (7 de septiembre de 2019). La guerra por el idioma que tiene al 80% de las escuelas de un país cerradas desde hace 3 años. BBC NEWS MUNDO. <https://www.bbc.com/mundo/noticias-internacional-49565197>

Universidad Mayor de San Andrés. (16 de octubre de 2018). Treinta de las treinta y seis lenguas nativas en Bolivia están en peligro de extinción. Noticias - UMSA.

Universitat Autónoma de Barcelona. (octubre de 2014). Linguistic Diversity: What for? Linguistic Diversity in the World. Barcelona, España. https://d3c33hcgiewv3.cloudfront.net/s9O6F_pYTDCtuhf6WHwwfg.procессed/full/540p/index.webm?Expires=1713052800&Signature=d2Mjkp8-k34JcuRZeqnukp7VuеILttH8bIKOktENPF83VTGoJspCaDZp--Dorf5GbovTrDDF10yY6vcFFHztXx1l4m4k0i0dtygKSmb7DUCIXQI-X1RSе6-C7sPKC-jY-aXZkEMK

Vacas, C. (20 de septiembre de 2023). Lenguas oficiales en el congreso: ¿cómo abordan otros países el multilingüismo? National Geographic. https://historia.nationalgeographic.com.es/a/lenguas-oficiales-congreso-como-abordan-paises-multilinguismo_20214

Villalobos Graillet, J. (2015). La globalización lingüística: el conflicto entre el inglés y el español. Glosas, 8(7), 1-13.

CONVOCATORIA
Postulación de Artículos Científicos
Revista Andina de investigaciones en Ciencias Pedagógicas
(Año 2, Nro.3, 2025)
Universidad Andina Simón Bolívar (Sede Central)

1. Presentación y características de los artículos

Las “Revista Andina de investigaciones en Ciencias Pedagógicas”, de la Universidad Andina Simón Bolívar- Sede Central (UASB), es una publicación científica y académica de carácter arbitrado, que aplica el sistema de evaluación externa por expertos (peer-review) bajo el método de pares ciegos (doble-blind review), mediante el sistema OJS (Open Journal Systems). Estos procedimientos garantizan la revisión objetiva e imparcial de los artículos, como parte de los estándares internacionales para la producción y difusión de publicaciones científicas.

Los artículos son considerados en dos etapas: Etapa de Recepción/Admisión (verificación de requisitos formales como formato, extensión, originalidad, integridad y otros); Etapa de Evaluación/Retroalimentación (novedad, aportes académicos, rigor científico, retroalimentación, aprobación o desaprobación). Posterior a ello, la UASB desarrolla el proceso de edición, corrección de estilo, diagramación, impresión y publicación de la revista.

2. De la postulación de artículos

Se encuentran habilitados para postular artículos todos los profesionales y académicos que realizan trabajos de investigación, en particular los doctorandos, maestrantes, posgraduantes, docentes y directores.

Nota.- En el caso de los artículos presentados por doctorandos de la UASB (Sede Central), para ser acreditados dentro de los requisitos de cada programa, deben tener carácter individual y derivar de la Tesis de Grado que están desarrollando. Cada artículo que alcance la “aprobación de publicación”, recibirá una acreditación equivalente a 5.5 créditos, de conformidad al: parágrafo segundo del inciso c) de las: “Pautas sobre acreditación académica en programas de doctorado de la UASB (Sede Central)”.

3. Estructura, presentación, extensión y normas

La redacción de los artículos debe ser clara y con correcta aplicación del lenguaje, siguiendo la estructura IMRD (Introducción, Método, Resultados y Discusión).

A continuación, se detallan las partes de la estructura que deben contener los artículos postulados:

Título (en español) / Title (traducción en inglés): Conciso pero informativo, en castellano (en primera línea) y en inglés (en segunda línea). Se acepta un promedio de 15 palabras en ambos casos.

Autor: Para la correcta aplicación del procedimiento de evaluación de pares ciegos (doble-blind review), no se debe detallar el nombre del autor. Cada artículo será codificado por la UASB.

Resumen (español) / Abstract (inglés): Extensión máxima de 300 palabras en cada idioma. Primero en español y después en inglés.

Debe ser un texto breve y claro que sintetice el artículo, permitiendo a los autores comprender el contenido y alcance del artículo, tomando en cuenta que otros investigadores recurrirán a esta parte para las búsquedas que se realizan en bases de datos.

Descriptores (español) / Keywords (inglés): Se deben exponer entre 5 y 10 descriptores relacionados directamente con el tema y objeto de estudio del artículo. Se sugiere revisar el uso de palabras clave que corresponden al Thesaurus de la UNESCO.

INTRODUCCIÓN (y/o estado de la cuestión:) Debe contener el planteamiento del problema, una aproximación al contexto de la problemática y la justificación del estudio. Asimismo, debe presentar un balance del estado de la cuestión, recurriendo a citas bibliográficas de la literatura más significativa, actual y pertinente sobre el tema y el objeto estudio, sin dejar de lado los criterios fundamentados que pueda proponer el autor del artículo.

MTÉTODOS Y MATERIALES: Debe ser redactado de forma que el lector comprenda el desarrollo del proceso de la investigación, describiendo la metodología, el enfoque, los métodos y técnicas aplicadas, la recolección de datos y la forma en que fueron procesados durante el estudio.

RESULTADOS: Debe resaltar las observaciones, hallazgos y resultados más importantes. No debecurrir en juicios de valor, debe ceñirse a presentar los resultados que alcanza el estudio.

Según el caso, se puede incluir las tablas y figuras que resulten imprescindibles, presentadas en forma secuencial al texto, evitando la duplicidad de datos.

DISCUSIÓN y conclusiones: Resumirá los hallazgos más importantes, relacionando las propias observaciones del autor con otros estudios de interés, señalando aportaciones y limitaciones, sin redundar datos ya comentados en otros apartados. Asimismo, debe incluir las deducciones y recomendaciones para futuras investigaciones que deseen profundizar la investigación de este tema.

Referencias: Las citas bibliográficas aplicadas en el texto, deben ser adecuadamente referenciadas al final del artículo, siguiendo el formato APA 7^a Edición. No deben incluirse referencias a fuentes no citadas en el texto. Su número debe ser suficiente para contextualizar el marco teórico que ha sido aplicado para desarrollar el artículo, bajo criterios de actualidad y relevancia. Se presentarán alfabéticamente por el primer apellido del autor.

4. Presentación y Extensión de los artículos:

Formato del archivo: Microsoft Word (.doc o .docx)

Tamaño página y márgenes: Hoja A4, márgenes de 2,54 cm en los cuatro lados.

Tipo de letra: Arial, tamaño 11

Interlineado: Simple (1,5), justificado completo. Al inicio de cada párrafo, sangría de 1.27 cm.

Extensión total del documento: Entre 8.000 y 10.000 palabras, incluyendo las referencias bibliográficas (bibliografía).

Autoría: La autoría del artículo puede ser individual o compartida por dos autores, pero el archivo presentado no debe llevar el nombre del autor(es), ni siquiera en las “Propiedades de Archivo”. Una vez que los artículos han sido evaluados por los expertos, se podrá conocer el nombre del autor.

En el caso de los doctorandos de la Universidad Andina Simón Bolívar (Sede Central), la autoría del artículo debe ser estrictamente personal, a efectos de ser acreditada como parte de los requisitos del programa de doctorado.

Nota.- Tomar muy en cuenta que el documento en Word no se debe incluir nombre del autor o autores, ni ningún otro dato que identifique al o los proponentes (seudónimos, ORCID, etc.).

Normas de citación y referenciación: Las citas bibliográficas en el texto del artículo, las referencias bibliográficas y otras fuentes que requieran ser explicitadas, deben ser realizadas bajo el formato APA (7.^a Edición).

Notas al pie de página: De ser indispensable la inclusión de ciertas notas al pie de página, se deben realizar en superíndice. No se permiten notas que recojan citas bibliográficas sin comentarios o aportes al texto, dado que serían consideradas referencias bibliográficas que deben ir al final del artículo.

Revisión de originalidad e integralidad: Todos los artículos serán revisados mediante el software Turnitin. En caso de detectarse porcentajes significativos de similitud, los artículos podrán ser descalificados y presentados ante el Comité respectivo.

5. Proceso de admisión, derechos de autor, revisión y evaluación

Junto al artículo se debe incluir una Carta de postulación suscrita por el autor, donde señale el correo electrónico que utilizará el proponente como contacto para recibir consultas y el resultado de la evaluación.

Nota.- En el caso de doctorandos de los programas de la UASB (Sede Central), la Carta de postulación debe señalar el título de la tesis de grado que está desarrollando.

Al enviar los artículos, el autor confirma que el documento se trata de una aportación propia y autoriza los derechos de publicación a la UASB. No implica la exclusividad de publicación, pero tampoco se aceptarán contenidos que en su mayoría hayan sido divulgados en otras revistas o medios.

Una vez recibido el artículo, se verificará que cumpla con las formalidades y condiciones señaladas. Aquellos que así lo hagan, pasarán a la etapa de evaluación, que puede llevar hasta 6 semanas. En el transcurso de este tiempo se podrá solicitar aclaraciones, ajustes y complementaciones sobre el manuscrito.

Al finalizar este período se notificará el resultado y la publicación de la revista será posterior a estos plazos, pero en caso de que el postulante así lo requiera, se emitirá un “Certificado de aprobación de publicación”, en los casos que corresponda.

6. Para postular un artículo

Para enviar su artículo y carta de postulación, debe ingresar al siguiente enlace: <https://revista.uasb.edu.bo/ciencias-juridicas/about/submissions> Recuerde que el documento debe seguir todos los parámetros y requisitos señalados en los puntos anteriores.

Nota 1: Tome en cuenta que para postular artículos debe estar registrado previamente en la plataforma OJS de la UASB. En caso de no contar con un usuario en esta plataforma, puede registrarse a través del siguiente enlace: <https://revista.uasb.edu.bo/ciencias-juridicas/user/register>

Nota 2: En caso de requerir alguna aclaración o asistencia para registrarse o enviar un artículo, puede escribir un correo electrónico a la siguiente dirección: c.editorial@uasb.edu.bo (Sólo consultas, no se reciben artículos en este correo electrónico)

**Comité Editorial
UNIVERSIDAD ANDINA SIMÓN BOLÍVAR
Sede Central**

CRITERIOS Y PARÁMETROS DE EVALUACIÓN DE LOS ARTÍCULOS CIENTÍFICOS POSTULADOS

- Originalidad: Evalúa si el trabajo presenta nuevos hallazgos, enfoques, ideas o métodos que contribuyan al conocimiento existente en el campo.
- Rigor metodológico: Examina la validez y fiabilidad de los métodos utilizados en la investigación, así como la solidez del diseño experimental o del enfoque teórico.
- Relevancia y significancia: Considera la importancia del trabajo en relación con el campo de estudio, su contribución al avance del conocimiento y su impacto potencial en la comunidad científica o en la sociedad.
- Claridad y coherencia: Evalúa la claridad y la organización del artículo, así como la calidad de la presentación de los resultados y argumentos.
- Evidencia y apoyo: Analiza la robustez de los datos presentados y la solidez de las conclusiones en relación con la evidencia proporcionada.

El dictámen puede contemplar las siguientes opciones:

Aceptación sin cambios: Se recomienda la publicación del artículo tal como está presentado.

Aceptación con revisiones menores: Se recomienda la publicación del artículo con cambios menores para mejorar la claridad o precisión.

Aceptación con revisiones mayores: Se recomienda la publicación del artículo, pero se requieren cambios significativos en la metodología, el análisis de datos o la interpretación de resultados.

Revisión adicional (revise y reenvíe): Se solicita una revisión adicional del artículo después de realizar cambios sustanciales. El autor debe reenviar el manuscrito revisado dentro de un plazo establecido por los pares evaluadores.

Rechazo: No se recomienda la publicación del artículo debido a problemas graves con la originalidad, metodología, relevancia, claridad, o evidencia presentada.



U A S B
Universidad Andina Simón Bolívar Sede Central
ÓRGANO INTERNACIONAL ACADÉMICO DE LA COMUNIDAD ANDINA (CAN)

