



UNIVERSIDAD MAYOR REAL Y PONTIFICIA DE
SAN FRANCISCO XAVIER
DE CHUQUISACA



Vanguardia¹

Científica

Revista de la Facultad de Humanidades
y Ciencias de la Educación

Volumen 3 No.4 abril, 2026

Revista Vanguardia Científica

Volumen 3, número 4, 2026

URL: <https://revistas.usfx.bo/index.php/vanguardia-cientifica>

Editor: Universidad Mayor Real y Pontificia de San Francisco Xavier de Chuquisaca

Calle: Junín esquina estudiantes

Sucre – Bolivia

E-mail: dec.humanidades@usfx.bo

Edición: marzo de 2026

Depósito Legal N°: 3-3-283-2024P.O.

ISSN: 3078-9966 (Impreso). ISSN: 3078-9974 (On line)

DOI: <https://doi.org/10.56469/vc.v1i2>



COMITÉ EDITORIAL

Editor en Jefe

Calani Choque, Mónica Juana Ph.D.
Universidad Mayor Real y Pontificia de San Francisco Xavier de Chuquisaca

Comité editorial

Magne La Fuente, María Marcela Ph.D.
Marín Guzmán Silvia MSc.
Reyes Ortega, Aleyda Rosa Reina MSc.

Autoridades universitarias

Arizaga Cervantes Walter Ph.D., Rector

Mita Arancibia, Erick G. Ph.D., Vicerrector

Calani Choque, Mónica Juana Ph. D., Decana de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación.

Sánchez Torrez, Janeth MSc., Directora de la Carrera de Idiomas

Fernández, José Ernesto MSc., Director de la Carrera de Turismo y Gastronomía

Reyes Licerias Verónica Alicia Lic., Directora de la Carrera de Pedagogía

Castro Torres, Mario Eduardo Ph.D., Director de la Carrera de Psicología

Villca Paniagua, Gloria MSc., Coordinadora de la Carrera de Trabajo Social

Comité revisor Nacional e Internacional

Alicia Judith Alvarado Escobar Mgtr., Universidad San Carlos de Guatemala
Guatemala

Cindy Margarita López Murillo PhD., Universidad Autónoma de Sinaloa
México

Clara Judith Brito Carrillo Mgtr., Universidad de La Guajira
Colombia

Guerrero Rodríguez Lilia Esther Mgtr., Universidad Veracruzana
México

Gladys Emiliana Zuna Llanos Ph.D., Universidad San Francisco Xavier de Chuquisaca
Bolivia.

Lizeth Serrano Ponce PhD., Universidad Autónoma de Sinaloa
México

Leonel Del Prado PhD., Universidad de la República
Uruguay

Luis Fernando Muisin Salazar MSc., Universidad Técnica de Cotopaxi
Ecuador

María Teresa Vargas La Torre Ph.D., Universidad San Francisco Xavier de Chuquisaca
Bolivia.

Marisela Rivera Montoya PhD., Universidad Autónoma de Sinaloa
México

Milka Icela Ruiz de Galástica Mgtr., Universidad de Panamá
Panamá

Nelson Rodrigo Chiguano Umajinga PhD., Universidad Técnica de Cotopaxi
Ecuador.

Rocío Margarita González Navarro Mgtr., Corporación Universitaria Rafael Nuñez
Colombia

Zulema Nimia Ramos Lucas Mgtr., Universidad San Francisco Xavier de Chuquisaca
Bolivia.

Diseño y maquetación

Laura Adriana Gonzales Vila Dra.
Bolivia

Oscar Andrés Delgadillo Alvarado Ing., Universidad San Francisco Xavier de Chuquisaca
Bolivia

La revista “Vanguardia científica” es una publicación académica de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad Mayor Real y Pontificia de San Francisco Xavier de Chuquisaca. Su objetivo es difundir investigaciones y estudios relevantes en el campo de la educación, las ciencias humanas y la cultura, ofreciendo un espacio para la reflexión crítica y el intercambio de ideas. Esta revista se caracteriza por su enfoque en temáticas contemporáneas, abordando desafíos educativos desde una perspectiva interdisciplinaria y promoviendo el diálogo entre académicos, docentes y estudiantes. Cada número presenta trabajos originales que contribuyen al desarrollo y mejoramiento de las prácticas educativas, con un compromiso por la innovación y la transformación social.

Las opiniones expresadas por los autores no reflejan necesariamente las posiciones de los editores de esta publicación.

PRESENTACIÓN

La Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación abre nuevamente sus puertas al pensamiento crítico con la entrega de este cuarto número de 'Vanguardia Científica'. Más que una publicación, esta revista es el reflejo de una comunidad académica que no se detiene; es el espacio donde la Universidad San Francisco Xavier de Chuquisaca, reafirma su compromiso con una educación que cuestiona y transforma. En estas páginas, la teoría cobra vida a través de investigaciones que no solo analizan nuestra realidad, sino que proponen puentes hacia una sociedad más justa y consciente. Les invitamos a explorar estas ideas, fruto del esfuerzo compartido de investigadores que creen en el poder del conocimiento como motor de cambio. Las líneas que siguen exponen un resumen de los artículos que conforman este número.

Iniciamos este número con un análisis sobre el Derecho a la Educación en Bolivia, una investigación que nos invita a mirar más allá de nuestras leyes. **Marín Guzmán Silvia**, presenta un trabajo esencial sobre la ***"Justiciabilidad del Derecho a la Educación: Análisis de su Base Normativa, Desafíos y Limitaciones para su implementación en Bolivia"***. Este artículo analiza la tensión entre el robusto marco legal de Bolivia y la fragilidad de su aplicación real. A pesar de que la Constitución y tratados internacionales blindan la educación como un derecho fundamental, la investigación revela que en la práctica este suele reducirse a un objetivo programático sujeto a la disponibilidad presupuestaria. Mediante un enfoque teórico-dogmático y sociológico, la autora expone cómo las contradicciones normativas y la falta de mecanismos judiciales específicos desprotegen a las poblaciones rurales e indígenas. El estudio concluye con una propuesta crítica para fortalecer la justiciabilidad, instando a transformar la educación de una promesa política en una obligación jurídica exigible que garantice equidad y calidad para todos los bolivianos.

Reyes Ortega Aleyda R., aporta con: ***"Entre la Técnica y la Humanidad: Desafíos de la Calidad y Calidez Intercultural en los Servicios de Gineco-Obstetricia, Una mirada desde la intervención del Trabajo Social"***. Cuyas líneas reflejan la profunda brecha entre la eficacia clínica y la experiencia humana en el sistema público de salud en las salas de ginecología y obstetricia. A través de un enfoque cualitativo y fenomenológico, la investigación revela cómo el rigor técnico, aunque necesario, resulta insuficiente cuando se despoja de la calidez empática y el respeto cultural. El estudio posiciona la intervención del Trabajo Social no solo como un apoyo administrativo, sino como un eje de mediación intercultural

indispensable. La autora propone un tránsito urgente hacia una “gestión social de la clínica”, donde el sistema de salud reconozca a la paciente como un sujeto integral y portador de identidad. Es una invitación a repensar el hospital como un espacio de acogida donde la dignidad y el respeto a la diversidad sean tan prioritarios como el protocolo médico, garantizando que el derecho a la salud se ejerza con verdadera humanidad.

Mobile Learning e Inteligencias Múltiples en Educación Superior: Propuesta de un Marco Teórico Integrador, presentada por **Villalobos Sánchez, Carlos José**, propone un puente conceptual innovador entre la tecnología móvil (M-Learning) y la teoría de las Inteligencias Múltiples de Howard Gardner, con el fin de personalizar la experiencia educativa en la universidad. El autor analiza cómo la ubicuidad y flexibilidad de los dispositivos móviles permiten atender la diversidad de perfiles cognitivos en el aula. A través de una revisión sistemática de literatura (2019-2024), el estudio identifica que aplicaciones específicas como las de realidad aumentada, redes sociales educativas o mapas interactivos no son solo herramientas de apoyo, sino catalizadores que activan operaciones cognitivas diferenciadas según el tipo de inteligencia predominante en el estudiante.

Grimaldez Jancko Mario Antonio, analiza el nivel de desarrollo de las **“Habilidades investigativas en estudiantes de secundaria de la Unidad Educativa “23 de marzo” de Sucre”**. A través de un enfoque mixto, el autor examina tanto los textos oficiales del Ministerio de Educación como la realidad práctica de los estudiantes en el aula. El estudio concluye que el bajo desarrollo de estas habilidades incide directamente en las dificultades para culminar los proyectos de grado. El artículo invita a los educadores a repensar la enseñanza de la ciencia en secundaria, no como una carga administrativa, sino como una herramienta de emancipación que permita a los jóvenes bachilleres transformar su realidad productiva mediante el conocimiento sistemático y la innovación.

Mamani Leon Alberto, presenta el artículo: **“Exposición a Redes Sociales y su efecto en la Autoimagen en Mujeres de Secundaria y Universidad de la Ciudad de Sucre”**, analizando cómo la exposición a plataformas como TikTok y WhatsApp moldea la percepción que las mujeres jóvenes tienen de sí mismas. La investigación, arroja luz sobre la compleja relación entre el tiempo en pantalla y la satisfacción personal. Los hallazgos son reveladores y desafían algunos prejuicios comunes. Aunque el celular es el dispositivo omnipresente, el estudio encontró una correlación positiva inesperada: a mayor nivel de exposición, se observaron niveles más altos de autoimagen en ciertos grupos. Esto sugiere que las

redes no actúan únicamente como un foco de inseguridad, sino también como espacios de validación y aprendizaje.

Mamani Sonco Edgar, aporta con el ensayo: ***“El “Vivir Bien” (Suma Qamaña) como Dispositivo Ideológico: Análisis Discursivo entre la Utopía Descolonizadora y la Legitimación Gubernamental”***. El estudio analiza la “paradoja del extractivismo”: mientras el discurso oficial ensalza la armonía con la Madre Tierra (Pachamama), la economía nacional profundiza su dependencia de la explotación de recursos naturales. El ensayo revela que el verdadero potencial del “Vivir Bien” no reside en su codificación en leyes o discursos gubernamentales, sino en su capacidad de permanecer como un horizonte ético de resistencia. La lucha por el significado del Suma Qamaña es, en última instancia, la lucha por definir el modelo de sociedad boliviana: una disputa entre la gestión estatal del poder y la práctica cotidiana de armonía y justicia que reclaman las comunidades.

Nuestro más profundo agradecimiento a todos quienes forman parte e hicieron posible este nuevo número que nos compromete a seguir construyendo y aportando desde un enfoque crítico, transformador y humano nuevas rutas de investigación que respondan a los desafíos de nuestro tiempo.

Atentamente,

Comité Editorial de la Revista “Vanguardia científica”

Abril de 2026

ÍNDICE

Contenido

PRESENTACIÓN	1
ARTÍCULOS DE INVESTIGACIÓN	12
JUSTICIABILIDAD DEL DERECHO A LA EDUCACIÓN: ANÁLISIS DE SU BASE NORMATIVA, DESAFÍOS Y LIMITACIONES PARA SU IMPLEMENTACIÓN EN BOLIVIA	13
Marín Guzmán Silvia	
ENTRE LA TÉCNICA Y LA HUMANIDAD: DESAFÍOS DE LA CALIDAD Y CALIDEZ INTERCULTURAL EN LOS SERVICIOS DE GINECO-OBSTETRICIA. Una mirada desde la Intervención del Trabajo Social	49
Reyes Ortega Aleyda R.	
MOBILE LEARNING E INTELIGENCIAS MÚLTIPLES EN EDUCACIÓN SUPERIOR: PROPUESTA DE MARCO TEÓRICO INTEGRADOR	64
Villalobos Sánchez Carlos José	
EXPOSICIÓN A REDES SOCIALES Y SU EFECTO EN LA AUTOIMAGEN EN MUJERES DE SECUNDARIA Y UNIVERSIDAD DE LA CIUDAD DE SUCRE	81
Mamani Leon Alberto	
ENSAYOS ARGUMENTATIVOS	96
EL “VIVIR BIEN” (SUMA QAMAÑA) COMO DISPOSITIVO IDEOLÓGICO: ANÁLISIS DISCURSIVO ENTRE LA UTOPIA DESCOLONIZADORA Y LA LEGITIMACIÓN GUBERNAMENTAL	97
Mamani Sonco Edgar	

DIRECTRICES PARA LOS AUTORES

108

ARTÍCULOS DE INVESTIGACIÓN



JUSTICIABILIDAD DEL DERECHO A LA EDUCACIÓN: ANÁLISIS DE SU BASE NORMATIVA, DESAFÍOS Y LIMITACIONES PARA SU IMPLEMENTACIÓN EN BOLIVIA

JUSTICIABILITY OF THE RIGHT TO EDUCATION: ANALYSIS OF ITS REGULATORY BASIS, CHALLENGES AND LIMITATIONS FOR ITS IMPLEMENTATION IN BOLIVIA

Marín Guzmán Silvia

marin.silvia@usfx.bo

ORCID: 0000-0002-9965-3671

Recibido: 12 de diciembre de 2025 / Aceptado: 10 de enero de 2026

Resumen

El derecho a la educación en Bolivia, reconocido por la Constitución y tratados internacionales, enfrenta serias limitaciones en su justiciabilidad. A pesar de un marco normativo ambicioso que promueve una educación pública, gratuita e inclusiva, la implementación efectiva de este derecho se ve obstaculizada por contradicciones legales, restricciones presupuestarias y una falta de mecanismos judiciales eficaces para su protección, especialmente en comunidades rurales e indígenas. La investigación destaca que la educación es a menudo vista como un objetivo programático, más que como una obligación legal exigible ante los tribunales.

El principio de progresividad en la aplicación del derecho a la educación introduce incertidumbres, ya que las obligaciones del Estado se definen de manera ambigua y dependen de los recursos disponibles, lo que limita la capacidad de los ciudadanos para reclamar sus derechos. Los resultados estadísticos revelan desigualdades persistentes en la matrícula y finalización escolar, evidenciando la necesidad de reorientar las políticas públicas hacia un enfoque más integral.

Para fortalecer la justiciabilidad del derecho a la educación, es crucial establecer mecanismos claros de

¹ Docente de la Universidad Mayor Real y Pontificia de San Francisco Xavier de Chuquisaca

exigibilidad y capacitar a los operadores de justicia. Además, se requiere un diálogo social que impulse la demanda de derechos educativos, asegurando que todos los ciudadanos, especialmente los más vulnerables, tengan acceso a una educación de calidad. Este análisis integral busca contribuir al fortalecimiento de la exigibilidad judicial del derecho a la educación en Bolivia, superando las limitaciones actuales y promoviendo un acceso equitativo.

Palabras clave: Justiciabilidad, Exigibilidad, Derecho a la Educación.

Abstract

The right to education in Bolivia, recognised by the Constitution and international treaties, faces serious limitations in its justiciability. Despite an ambitious normative framework that promotes free, inclusive and public education, the effective implementation of this right is hampered by legal contradictions, budgetary restrictions and a lack of effective judicial mechanisms for its protection, especially in rural and indigenous communities. The research highlights that education is often seen as a programmatic objective, rather than a legal obligation enforceable in court.

The principle of progressivity in the implementation of the right to

education introduces uncertainties, as state obligations are ambiguously defined and dependent on available resources, limiting the ability of citizens to claim their rights. Statistical results reveal persistent inequalities in school enrolment and completion, highlighting the need to reorient public policies towards a more comprehensive approach.

To strengthen the justiciability of the right to education, it is crucial to establish clear mechanisms of enforceability and to train justice operators. In addition, social dialogue is required to promote the demand for educational rights, ensuring that all citizens, especially the most vulnerable, have access to quality education. This comprehensive analysis seeks to contribute to strengthening the judicial enforceability of the right to education in Bolivia, overcoming current limitations and promoting equitable access.

Keywords: Justiciability, Enforceability, Right to Education.

1. INTRODUCCIÓN

En Bolivia, el derecho a la educación es reconocido y protegido tanto por la Constitución Política del Estado como por diversos tratados internacionales, constituyéndose en un derecho fundamental para el desarrollo social. La

Constitución establece un marco normativo ambicioso que procura garantizar una educación pública, gratuita, inclusiva y descolonizadora, orientada a la diversidad cultural y social del país (Pareja Paz Soldán, 2023). No obstante, pese a este sólido respaldo legal, la implementación efectiva y la justiciabilidad de este derecho enfrentan múltiples retos, como contradicciones y vacíos en la interpretación legal, restricciones presupuestarias y la ausencia de mecanismos judiciales eficaces para protegerlo, sobre todo en zonas rurales e indígenas, que históricamente han estado marginadas (Singh, 2013).

Además, la educación suele ser concebida más como un objetivo programático que como una obligación jurídica inmediata y exigible ante los tribunales. Esta percepción, junto con el limitado acceso a información y la insuficiente sensibilización y formación de jueces y operadores de justicia, dificulta aún más su exigibilidad práctica. Las restricciones presupuestarias reducen la capacidad estatal para garantizar la equidad y la calidad educativa, lo cual se refleja en la escasez de sentencias judiciales vinculantes y mecanismos claros que permitan la protección efectiva del derecho. Esta situación genera una brecha entre el reconocimiento formal del derecho y su realización efectiva, acentuando la vulnerabilidad de quienes no acceden

a una educación digna y planteando la necesidad de un análisis integral sobre los desafíos y limitaciones de la justiciabilidad del derecho a la educación en Bolivia.

Partiendo de que el derecho a la educación es un derecho humano fundamental, cuyo reconocimiento y protección efectiva representan un desafío central en América Latina. La justiciabilidad de este derecho, definida como la capacidad de exigirlo ante tribunales u órganos internacionales, es un mecanismo indispensable para transitar de la formulación normativo-jurídica a su cumplimiento real y efectivo (REI, 2023). La REI enfatiza que no basta con la existencia de normas, sino que deben existir mecanismos legales e institucionales sólidos que garanticen una educación inclusiva, gratuita y de calidad, asegurando la reparación y protección frente a violaciones.

En Bolivia, la promulgación de la Constitución Política del Estado en 2010 constituyó un avance normativo significativo, al enunciar de manera explícita el derecho a la educación con principios rectores de gratuidad, obligatoriedad, interculturalidad y participación ciudadana (Bazán, 2012). Esta normativa se complementa con tratados internacionales ratificados por Bolivia, que imponen obligaciones de respeto y garantía inmediatas y progresivas

al Estado (UNICEF, 2014). No obstante, investigaciones indican que persisten obstáculos para la aplicación práctica y la exigibilidad judicial de este derecho. Las limitaciones en la formación especializada de jueces, la ausencia de mecanismos procesales eficaces, y la insuficiencia de datos sistemáticos para evaluar el cumplimiento afectan considerablemente la protección judicial, especialmente para comunidades rurales e indígenas (Revista Jurídica Derecho, 2018).

Desde una mirada comparada, (Pinto, 2010) resalta que en el sistema interamericano la justiciabilidad del derecho a la educación, a pesar de estar normativamente respaldada por instrumentos como el Protocolo de San Salvador, enfrenta dificultades en la operatividad de mecanismos judiciales efectivos en los Estados miembros, incluyendo Bolivia. Por su parte, (Pezo Jimenez, Alca Gómez, & Fura Ongo, 2023) evidencian, mediante análisis bibliométrico, que la producción científica boliviana en materia jurídica y de derechos sociales es incipiente, limitando el desarrollo de enfoques metodológicos para afrontar los retos de la justiciabilidad en el país.

A nivel más estructural, (Urquilla, 2009), citando a (Langford, 2008), propone que la capacidad judicial para garantizar derechos sociales depende no solo

del marco constitucional sino también de factores como la presión social y la disponibilidad presupuestaria, áreas en las que Bolivia aún presenta deficiencias evidentes. La importancia de contar con indicadores claros para que los tribunales evalúen el cumplimiento de obligaciones educativas se destaca en estudios de Filgueira citado en (Urquilla, 2009), donde se señala la necesidad de definir estándares mínimos claros que favorezcan una mayor efectividad judicial. Al respecto (Manrique Farfán, 2022) realiza un aporte importante analizando los alcances y límites de la justiciabilidad de los Derechos Económicos, Sociales y Culturales ante la Corte Interamericana de Derechos Humanos.

En este sentido, (Abramovich & Coutis, 2009) argumentan que el derecho a la educación es plenamente justiciable, derribando la tradicional segregación entre derechos civiles y sociales. Aportan evidencia empírica y análisis jurisprudencial internacional que demuestran la viabilidad y necesidad de la intervención judicial para obligar al Estado a cumplir con medidas concretas de garantía, especialmente en casos de discriminación o incumplimiento, lo que refuerza la indivisibilidad y universalidad de los derechos humanos.

Asimismo, (Bolívar Ozuna, 2010) y (Cisternas, 2010) analizan la justiciabilidad desde la perspectiva del Comité de

Derechos Económicos, Sociales y Culturales (DESC), reforzando que el derecho a la educación incluye obligaciones inmediatas y progresivas que deben ser exigibles judicial y administrativamente, promoviendo la efectiva inclusión y calidad.

En cuanto a actualidad y nuevos desafíos, (Ruiz, 2024) destaca que, si bien existe un reconocimiento normativo elevado del derecho a la educación en América Latina, persiste una limitada efectividad en su exigibilidad jurídica y pedagógica, enfatizando que las obligaciones estatales deben ser fiscalizables mediante mecanismos administrativos y judiciales. De forma complementaria, (Franco Zamora, 2025) aborda la justiciabilidad desde los derechos humanos de cuarta generación, subrayando que la protección efectiva del derecho a la educación debe adaptarse a contextos digitales y a la realidad supranacional en la que, en caso de agotamiento de vías nacionales, es posible recurrir a tribunales internacionales.

Frente a esta realidad, el problema científico que orienta esta investigación se centra en: ¿de qué manera la justiciabilidad del derecho a la educación en Bolivia, se ha visto limitada en su efectivización e implementación pese a formar parte del bloque de Constitucionalidad?

Para responder a esta interrogante,

el trabajo persigue como objetivo general analizar dichos desafíos y limitaciones que impiden la efectiva implementación de la justiciabilidad del derecho a la educación en Bolivia, a pesar de su sólido respaldo constitucional e internacional. De manera específica, se plantea (i) analizar el marco normativo nacional e internacional sobre la justiciabilidad del derecho a la educación; (ii) identificar las contradicciones y desafíos de la justiciabilidad que impiden su implementación efectiva.

La hipótesis que se sostiene es que la justiciabilidad del derecho a la educación en Bolivia se ve comprometida por la falta de coherencia y articulación entre el marco normativo y su ejecución práctica, generando desafíos significativos que limitan el acceso equitativo a una educación de calidad. Esta brecha institucional repercute en la generación de obstáculos para que sectores históricamente marginados puedan acceder plenamente a los mecanismos judiciales que garanticen la protección y exigibilidad real de este derecho (Franco Zamora, 2025) y (Ruiz, 2024).

Este estudio busca, en consecuencia, aportar un análisis integral que conjugue los aspectos jurídicos, sociales y políticos, para contribuir al fortalecimiento de la exigibilidad judicial del derecho a la educación en Bolivia, apoyándose en la

reflexión doctrinal y empírica que ofrecen los autores de bibliografía revisada, para orientar lineamientos concretos que superen las limitaciones actuales.

2. METODOLOGÍA

La presente investigación es de **tipo cualitativa** (Sautu, 2005) y de carácter **descriptiva /analítica/ comparativa**, porque se describen las bases teóricas que fundamentan la justiciabilidad del derecho a la educación, se analizan los desafíos y limitaciones que impiden su implementación, asimismo se realiza un análisis comparativo de experiencias exitosas de aplicabilidad de la justiciabilidad del derecho a la educación (Solari & Viera, 2015).

En este sentido, se asume el **enfoque teórico - dogmático** (Obando Peralta, 2024), que permite la interpretación normativa del objeto de estudio, lo cual implica comparar y contrastar los elementos de análisis con información relevante, contribuyendo así a un entendimiento más profundo de la justiciabilidad del derecho a la educación. (Villabella Armengol, 2020)

A partir del enfoque teórico - dogmático, se utilizó: *El método sistemático* para interpretar las normativas considerando su tipificación y alcance dentro de sistemas jurídicos complejos. *El método*

sociológico que ayudó a completar el análisis al integrar fuentes formales, antecedentes históricos, dinámicas sociales, tratados internacionales y legislación comparada, permitiendo entender el derecho a la educación en su contexto social. *El Método de Análisis y Síntesis*; utilizado en todo el proceso para descomponer y recomponer la información, identificando relaciones y patrones significativos y el *método de análisis Documental* que permitió una revisión exhaustiva de la normativa y del derecho comparado, permitiendo fundamentar teóricamente la investigación a partir de fuentes documentales relevantes.

Los métodos fueron aplicados con sus instrumentos y técnicas a diversas fuentes, las cuales fueron seleccionadas bajo criterios de relevancia y representatividad para reflejar adecuadamente el contexto boliviano:

- *Los documentos normativos:* Legislación nacional e internacional relacionada con el derecho a la Educación: Constitución Política del Estado y Tratados Internacionales, Legislación Comparada.

- *Búsqueda en Base de Datos Académicas y repositorios institucionales:* para ello se utilizaron palabras clave como "derecho a la educación", "justiciabilidad del derecho a la educación", "Derecho a la Educación en Bolivia", tanto en español

como en inglés. Además, se aplicará la técnica de bola de nieve para continuar identificando y seleccionando fuentes adicionales a partir de las referencias encontradas.

- *Codificación temática:* a partir de la información encontrada se identificó, analizó y organizaron los temas en función de las variables que mejor expliquen el objeto de estudio y los objetivos de la presente investigación.

3. RESULTADOS

3.1. Contexto Normativo del Derecho a la educación

Cuando los Estados firman un tratado de derechos humanos, asumen la voluntad y el compromiso de crear las condiciones necesarias para transformar la situación en el sentido que allí se propone. El instrumento jurídico fija los principios de un nuevo pacto, que debiera guiar el horizonte de la política pública, dotar de sentido y legitimidad a las acciones que los Estados orienten para su cumplimiento efectivo. En el marco del derecho existen básicamente dos tipos de compromisos: aquellos que los Estados asumen en el ámbito internacional al ratificar instrumentos jurídicos regionales e internacionales, y los de alcance nacional, que se expresan generalmente en las leyes nacionales de educación. En el proceso de

efectivización del derecho a la educación, los países avanzan en la armonización jurídica acorde a los compromisos asumidos y en la definición de un marco conceptual común desde donde interpretar las decisiones y las acciones que se lleven adelante. Es a partir del diseño y la formulación de planes, estrategias o políticas de gran alcance que los Estados direccionan y conducen las acciones orientadas a garantizar que todos los niños, niñas, adolescentes y jóvenes accedan y transiten la escuela, se gradúen e incorporen aprendizajes significativos.

Los instrumentos jurídicos de carácter internacional determinan los deberes y las obligaciones de los Estados en cuestiones relativas al respeto, protección y cumplimiento del derecho a la educación. El derecho internacional distingue entre instrumentos jurídicos vinculantes y no vinculantes. Los instrumentos vinculantes (principales convenciones y tratados) son aquellos a los que los Estados dan su consentimiento en obligarse legalmente – mediante su ratificación o adhesión– y por lo tanto, asumen el compromiso de adecuar su normativa interna a los estándares internacionales. Por su parte, aquellos que no tienen carácter jurídicamente vinculante, aportan una gran autoridad política y moral; a modo de ejemplo, la Agenda 2030 y los Objetivos de Desarrollo Sostenible. Si bien los ODS no revisten obligatoriedad, las acciones que los países

orienten para su implementación permiten vehiculizar el cumplimiento efectivo del derecho a la educación.

Bolivia ratificó y se adhirió a diferentes instrumentos jurídicos, que ayudaron a la conformación de un cuerpo normativo relevante. Entre ellos se destacan: la Convención sobre los Derechos del Niño ratificada en 1990; el Convenio OIT 169 sobre pueblos indígenas y tribales en países independientes (1989) ratificado

en 1991; la Convención relativa a la Lucha contra las Discriminaciones en la Esfera de la Enseñanza (1960) ratificada en 2017. La Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible y, en particular, el ODS 4 se han traducido en metas, indicadores generales y orientaciones que dialogan con los contenidos y alcances de la Agenda Patriótica del Bicentenario 2025, en cuyo marco fue formulado el Plan Sectorial de Desarrollo Integral de la Educación para el Vivir Bien 2016-2020.

Tabla 1. *Instrumentos jurídicos en el ámbito internacional*

Instrumento Jurídico	Ratificación	Artículos relacionados con el Derecho a la Educación
Carta de la Organización de los Estados Americanos (1948)	1950	Arts. 49 y 50
Convenios de Ginebra (1949)	1976	Texto III, Arts. 38, 72, 125 y Protocolo III, art. 3 (a)
Convención sobre el Estatuto de Refugiados (1951)	1982	Art. 22
Convenio OIT 111 relativo a la discriminación en materia de empleo y ocupación (1958)	1977	Art. 2 y 3
Convención Internacional sobre la Eliminación de todas las Formas de Discriminación Racial (1965)	1970	Art. 5 y 7
Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales (1966)	1982	Arts. 13 y 14
Pacto Internacional de Derechos Civiles y Políticos (1966)	1982	Art. 18
Convenio OIT 138 sobre la edad mínima de admisión al empleo (1973)	1977	Art. 2 y 6
Convención sobre la eliminación de todas las formas de discriminación contra la mujer (1979)	1990	Art. 10

Instrumento Jurídico	Ratificación	Artículos relacionados con el Derecho a la Educación
Convención Internacional sobre los Derechos del Niño (1989)	1990	Arts. 28, 29 y 30
Convenio OIT 169 sobre pueblos indígenas y tribales en países independientes (1989)	1991	Arts. 21, 22, 26, 27, 28, 29, 30, 31
Convención internacional sobre la protección de los derechos de todos los trabajadores migratorios y de sus familiares (1990)	2000	Arts. 12.4, 30, 43-1 y 45-1
Convenio OIT 182 sobre la prohibición de las peores formas de trabajo infantil y la acción inmediata para su eliminación (1999)	2003	Arts. 7 y 8
Convención relativa a la Lucha contra las Discriminaciones en la Esfera de la Enseñanza (1960) UNESCO	2017	
Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible UNESCO	2016	ODS

Fuente. Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación (SITEAL UNESCO, 2025)

A nivel nacional, la Constitución expresa la protección más alta del derecho a la educación. Su texto funciona como marco para las leyes nacionales y las políticas públicas. Asimismo, la ley educativa 070 amplía las obligaciones del Estado respecto a este derecho, define y distribuye las responsabilidades relativas a la dinámica del funcionamiento de los sistemas educativos, su ordenamiento y estructura.

De esta manera, la Constitución establece que es función del Estado garantizar el acceso de las personas a la educación, y que este tiene la obligación

indeclinable de sostenerla, garantizarla y gestionarla. Ordena que toda persona tiene derecho a recibir educación en todos los niveles de manera universal, productiva, gratuita, integral e intercultural, sin discriminación. Asimismo, que los pueblos indígenas originarios y campesinos gozan del derecho a una educación intracultural, intercultural y plurilingüe en todo el sistema educativo y mediante la Ley de Educación 070, se establecen los lineamientos generales de la educación y del sistema educativo plurinacional.

Tabla 2. *Instrumentos jurídicos en el ámbito nacional*

Nombre de la ley	Fecha	Objeto de la ley
Constitución Política del Estado Plurinacional de Bolivia	2009	Establecer un Estado basado en el respeto y la igualdad entre todas las personas, con principios de soberanía, dignidad, complementariedad, solidaridad, armonía y equidad en la distribución y redistribución del producto social, donde predomine la búsqueda del Vivir Bien; con respeto a la pluralidad económica, social, jurídica, política y cultural de sus habitantes; en convivencia colectiva con acceso al agua, trabajo, educación, salud y vivienda para todas las personas.
Ley 70 de Educación "Avelino Siñani - Elizardo Pérez"	2010	Organizar el sistema educativo plurinacional y establecer que toda persona tiene derecho a recibir educación en todos los niveles de manera universal, productiva, gratuita, integral e intercultural, sin discriminación; que la educación constituye una función suprema y primera responsabilidad financiera del Estado; y garantizar la participación social y comunitaria de madres y padres de familia en el sistema educativo.
Ley 26.058 de Educación Técnico Profesional	2005	Regular y ordenar la Educación Técnico Profesional en el nivel medio y superior no universitario del Sistema Educativo Nacional y la Formación Profesional. Se aplica en toda la Nación, respetando criterios federales y diversidades regionales. Además, busca la articulación entre la educación formal y no formal, integrando la formación general y profesional dentro del marco de la educación continua y permanente.
Resolución ministerial 001. Subsistema de Educación Superior de Formación Profesional	2019	Presentar las normas generales para la Gestión Institucional, Académica y Administrativa, que tienen por objeto regular el funcionamiento de la Formación Superior Técnica y Tecnológica del Subsistema de Educación Superior de Formación Profesional, mediante la planificación, organización, ejecución y evaluación de la Gestión Institucional, Académica y Administrativa 2019, en el marco del Modelo Educativo Sociocomunitario Productivo, establecido en la Ley 70 de Educación "Avelino Siñani - Elizardo Pérez".

Nombre de la ley	Fecha	Objeto de la ley
Ley 1369. Autoriza la inscripción y transferencia de recursos que contribuyan al acceso a la educación de las y los estudiantes del Sistema Educativo Plurinacional	2021	Autorizar la inscripción y transferencia de recursos que contribuyan al acceso a la educación de las y los estudiantes del Sistema Educativo Plurinacional. Los recursos transferidos al Ministerio de Educación estarán destinados durante la gestión 2021, a la generación de contenidos educativos digitales e impresos para el Sistema Educativo Plurinacional y al pago de servicios de nube y transmisión satelital.
Ley 548. Código Niña, Niño y Adolescente	2014	Reconocer, desarrollar y regular el ejercicio de los derechos de niñas, niños y adolescentes, implementando un Sistema Plurinacional Integral de la Niña, Niño y Adolescente, para la garantía de sus derechos mediante la corresponsabilidad del Estado, la familia y la sociedad.
Ley 662. Alimentación Escolar en el marco de la Soberanía Alimentaria y la Economía Plural	2014	Regular la Alimentación Complementaria Escolar, distribuyendo responsabilidades a los diferentes niveles de gobierno, fomentando la economía social comunitaria a través de la compra de alimentos a proveedores locales.
Resolución Ministerial 001. Subsistema de Educación Regular	2020	Normar los procedimientos para la planificación, organización, ejecución, seguimiento y evaluación de la Gestión Educativa y Escolar 2020 en el Subsistema de Educación Regular. Busca garantizar la calidad educativa en conformidad con la Ley 070. Este instrumento técnico pedagógico y normativo es de aplicación obligatoria en toda la estructura administrativa y de gestión curricular del Subsistema de Educación Regular, reglamentando todas las acciones de Educación Inicial en Familia Comunitaria, Educación Primaria Comunitaria Vocacional y Educación Secundaria Comunitaria Productiva de las Unidades Educativas fiscales, privadas y de convenio.
Resolución Ministerial 001. Subsistema de Educación Alternativa y Especial	2022	Regular los procedimientos de planificación, organización, ejecución, seguimiento y evaluación de la Gestión Educativa 2022 en el Subsistema de Educación Alternativa y Especial. Este instrumento técnico, pedagógico y normativo se enmarca en el Modelo Educativo Sociocomunitario Productivo establecido en la Ley 070 de Educación “Avelino Siñani - Elizardo Pérez”, proporcionando directrices específicas para dicho subsistema durante el periodo mencionado.

Nombre de la ley	Fecha	Objeto de la ley
Decreto Supremo 23.968. Carreras en el Servicio de Educación Pública	1995	Normar la creación de las carreras docente y administrativa en el Servicio de Educación Pública. Este decreto establece las pautas para dichas carreras en los establecimientos educativos no autónomos del servicio, así como en las estructuras de Administración Curricular, Servicios Técnico-Pedagógicos y Administración de Recursos.
Decreto Supremo 29.664. Crea Universidades Indígenas Bolivianas Comunitarias Interculturales Productivas (UNIBOL)	2008	Crear el marco para establecer tres Universidades Indígenas Bolivianas Comunitarias Interculturales Productivas (UNIBOL). Este decreto define sus fundamentos, naturaleza jurídica, estructura curricular y financiamiento, con el objetivo de fortalecer la educación superior con un enfoque intercultural y productivo, específicamente dirigido a comunidades indígenas en Bolivia.

Fuente. Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación (SITEAL UNESCO, 2025)

A través de la planificación nacional se legitiman, establecen prioridades y se orienta el trabajo de los actores encargados de coordinar, ejecutar y monitorear las acciones destinadas a garantizar el derecho a la educación. Es así como la Agenda Patriótica establece los 13 pilares de la "Bolivia Digna y Soberana". Es el documento marco desde donde parten otros instrumentos de planificación, como el Programa de Gobierno y los planes sectoriales. En el ámbito educativo, la Agenda Patriótica hace hincapié en el incremento y la mejora de sus profesionales técnicos, académicos, científicos y expertos en tecnología, y en la contribución de su

alto nivel al desarrollo del país.

El Plan Sectorial de Desarrollo Integral de Educación para vivir Bien 2021-2025 establece 8 políticas y lineamientos estratégicos, que se desglosan a través de un conjunto de acciones e intervenciones traducidas en los programas, proyectos y actividades sectoriales y territoriales, de múltiple alcance y magnitud. Su ejecución da sustento al logro o cumplimiento de las acciones estratégicas, con el respaldo y la participación de los diferentes actores de la educación que interactúan en esos ámbitos.

Tabla 3. *Estrategias nacionales orientadas a garantizar el derecho a la educación*

Estrategia	Institucionalidad
Agenda Patriótica 2025	Ministerio de Planificación del Desarrollo
Plan de Desarrollo Económico y Social 2021-2025	Ministerio de Planificación del Desarrollo
Plan Estratégico Institucional Educación 2021 - 2025	Ministerio de Educación, Dirección General de Planificación
Plan Nacional de Ciencia, Tecnología e Innovación	Ministerio de Educación
Plan de Desarrollo Universitario 2021-2025	Universidad Boliviana, Comité Ejecutivo (CEUB)
Plan Nacional de Contingencia Educativa, Prevención de violencias en el entorno educativo	Ministerio de Educación
Plan Nacional para la Igualdad de Oportunidades "Mujeres construyendo la Nueva Bolivia para Vivir Bien"	Viceministerio de Género y Asuntos Generacionales
Plan Nacional de Igualdad y Equiparación de Oportunidades para las Personas con Discapacidad (PNIEO)	Comité Nacional de la Persona con Discapacidad
Plan Nacional de Acción de Derechos Humanos 2014-2018 (PNADH)	Consejo Nacional de los Derechos Humanos

Fuente. Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación (SITEAL UNESCO, 2025)

Con relación a la política educativa nacional, está conformada por un conjunto de bienes, servicios y transferencias que el Estado moviliza para garantizar el derecho a la educación. En ese sentido, el acceso, la permanencia, la adquisición de aprendizajes y la culminación de la escolaridad de los estudiantes depende en gran medida de los recursos que el Estado destina para garantizarlos. Estos recursos están distribuidos en cuatro ámbitos:

- Currículo y modelos de gestión: comprende todas las acciones orientadas a definir los contenidos de la educación, los materiales didácticos, los modelos de gestión institucional y la dinámica en que se inscriben los procesos de enseñanza y aprendizaje.
- Infraestructura, equipamiento y dotación de tecnología en las escuelas: acciones dirigidas a mantener, ampliar, rehabilitar, equipar y dotar de tecnología a la red de servicios educativos.

- **Docentes:** una gran parte de los recursos que asignan los Estados se destinan a formar, evaluar, acreditar y sostener el ejercicio de la docencia. Estas acciones consisten en: formación inicial, formación continua, carrera docente y aseguramiento de las condiciones básicas para el desarrollo del trabajo.
- **Fortalecimiento de las condiciones de vida de niños, niñas, adolescentes y jóvenes:** se trata de acciones orientadas a potenciar la demanda educativa. Dentro del conjunto de las experiencias agrupadas en este foco, se destacan las que se apoyan en la transferencia directa de recursos financieros y de bienes (alimentos, textos escolares, uniformes, entre otros) hacia las familias, a niños, niñas y adolescentes escolarizados o, incluso, hacia responsables de la gestión de los establecimientos educativos.

Tabla 4. *Políticas según ámbito de Intervención*

Políticas	Currículo y modelos de gestión	Infraestructura	Docentes	Políticas de fortalecimiento
Bono Juancito Pinto				X
Programa Nacional de Alimentación Complementaria Escolar				X
Programa de Formación Complementaria para Maestras y Maestros en Ejercicio (PROFOCOM)			X	
Programa Nacional de Alfabetización "Yo sí puedo"	X		X	
Centros de Apoyo Integral Pedagógicos - Aula Hospitalaria	X	X	X	
Proyecto Una Computadora por Docente		X	X	
Programa de Educación Sociocomunitaria en Casa	X		X	
Currículos Específicos para la atención educativa	X			X
Centro Plurinacional de Educación Alternativa a Distancia	X		X	
Sistema Plurinacional de Certificación de Competencias (SPCC)	X		X	

Políticas	Currículo y modelos de gestión	Infraestructura	Docentes	Políticas de fortalecimiento
Prevención de la violencia física, psicológica, sexual, y otras manifestaciones de la violencia	X		X	
Reglamento de funcionamiento del Telecentros Educativos Comunitarios	X	X	X	
Juegos Deportivos Estudiantiles Plurinacionales "Presidente Evo" Convocatoria Secundaria	X			
Programa de Atención Modular Multigrado en Educación Secundaria Comunitaria Productiva	X		X	
Programa educativo para adolescentes con responsabilidad penal				X
Educa Bolivia Televisión	X			
Incentivo Bachiller destacado				X
Textos de aprendizaje				X
Desarrollo curricular. Subsistema de educación regular.	X			
Computadoras para estudiantes		X		
Programa para la atención a estudiantes con dificultades en el aprendizaje	X			X

(SITEAL UNESCO, 2025)

3.2. Exigibilidad y Justiciabilidad del Derecho a la Educación

Se entiende como exigible lo que puede pedir o reclamarse en virtud de contar con un derecho. O, sin él, de contar con la fuerza necesaria para ello. Por ello, hay derechos legalmente exigibles, legítimamente exigibles, y legal y

legítimamente exigibles. La exigibilidad de los derechos humanos en el campo de los Derechos Económicos, Sociales, Culturales y Ambientales (DESCA) es el proceso en el que una persona, o grupo de personas que resultan titulares de éstos, demandan al Estado el cumplimiento de estos. Todos los derechos humanos son exigibles y constituyen obligaciones de los Estados que

han ratificado las normas internacionales relacionados con los mismos. Esta exigibilidad puede realizarse mediante un conjunto de acciones: denuncia, movilización, campañas, difusión, defensa legal etc. Todo esto con el fin de evitar que el Estado retrase deliberadamente la realización progresiva de un derecho.

En la Convención, el artículo 26 se refiere a los DESCA, en forma general, en contraste con el detallado catálogo de derechos civiles y políticos que se enuncia en los artículos 4 al 25. El protocolo de San Salvador viene a remediar esta limitación. El art. 26 sostiene el desarrollo progresivo que consiste en la obligación que asumen los Estados es solamente tratar de lograr progresivamente, es decir, de a poco, lentamente, no de una sola vez. Además, esta progresividad está expresamente condicionada, es decir: "desarrollo en la medida de los recursos disponibles".

Con relación a la justiciabilidad, según (Urquilla, 2009) deriva del verbo transitorio "ajusticiar" o "justiciar" que en su forma más elemental implica hacer justicia, y que en un modelo de legalidad se logra por una vía institucional, particularmente mediante los mecanismos judiciales.... "la justiciabilidad es un concepto ligado al de exigibilidad. La diferencia es la modalidad. De esta forma si la exigibilidad pretende la realización de un derecho, la justiciabilidad

busca que tal realización se haga por la vía de su reclamación ante instancias que administran justicia. La justiciabilidad supone, por tanto, una pretensión formulada por un reclamo en contra de un sujeto obligado por el derecho y al mismo tiempo un ente decisor que, satisfechas determinadas circunstancias, resuelve la controversia. Es así como el término "justiciabilidad" significa que las personas que alegan ser víctimas de violaciones de un derecho tienen la posibilidad de acudir ante un órgano imparcial e independiente, para solicitar una reparación adecuada si se prueba que ha ocurrido una violación, o que es probable que haya ocurrido, y para obtener la reparación exigida" (CIJ, 2015).

Ante este escenario, a inicios del siglo XXI se consolida una teoría social de los derechos humanos que los observa desde las consecuencias del neoliberalismo político-económico, en una realidad social cada vez más desigual e injusta. Esta teoría se inspira en la visión del derecho desde las corrientes del realismo jurídico contemporáneo y del pospositivismo, y se sostiene en los fundamentos del Estado social y constitucional de derecho, en el cual los derechos humanos dotan a las Constituciones de contenidos formales, pero también materiales. Este paradigma ingresa con fuerza a nuestra región y es adoptado por la mayoría de los Estados latinoamericanos, lo cual transforma la

forma de entender los derechos humanos y, por ende, los derechos sociales. En efecto, los derechos sociales dejan de ser derechos programáticos y sin obligaciones vinculantes para convertirse en normas plenamente exigibles y justiciables, que imponen obligaciones concretas a los Estados. (Espino Tapia, 2025)

De esta forma, según la investigación de (Espino Tapia, 2025), el Sistema Interamericano de Protección de Derechos Humanos (SIDH), 38 años después del inicio de sus operaciones jurisdiccionales, emitió su primera sentencia de justiciabilidad directa del artículo 26 en el caso Lagos del Campo, después de haber abordado fuertemente la evolución jurisprudencial de los derechos civiles y políticos contenidos en la CADH. A partir de 2017, la Corte IDH empezó un andar vertiginoso para el reconocimiento expreso, primero de la justiciabilidad directa de los DESCAs a partir del artículo 26 y después del desarrollo del contenido de estos derechos. Entonces, para finales del 2024, la Corte IDH ha emitido 38 sentencias donde justiciabiliza de forma directa el artículo 26, y señala y desarrolla los derechos que, según su interpretación, están comprendidos en su halo de protección. Así, no ha perdido oportunidad para entrar al estudio de cada caso en el que se alega vulneración del artículo 26.

Para algunos autores, esto indica algo que trasciende lo estrictamente jurídico y linda incluso con la dimensión política del fenómeno: el activismo judicial. Entonces, significa que, la orientación de las sentencias de la CIDH se determina principalmente por la postura iusfilosófica que adopten la mayoría de sus jueces respecto a su comprensión de los fines del derecho y los límites de su propia competencia.

De esta manera, el principal debate al interior de la CIDH en cuanto a la justiciabilidad de los DESCAs versa sobre el activismo judicial para garantizar la efectividad del mandato de la CADH. Respecto al activismo judicial, la esencia del debate está en torno al rol del juez en el marco del Estado constitucional de derecho. En este sentido, el debate obedece a la postura iusfilosófica que cada juez adopte y el margen argumentativo que la postura adoptada dé respecto a definir el derecho.

Definir el activismo judicial es complejo, pero podríamos iniciar desde una aproximación: entenderlo como una posición fuertemente creativa del juez que, a partir de la interpretación y aplicación del derecho positivo preexistente, busca resolver los problemas de la indeterminación del derecho. El asunto es que estas interpretaciones y aplicaciones del derecho se hacen “forzando los límites

normativos” (Pedernera, 2020). Se trata de una creación judicial del derecho y el principal problema en torno a esta actividad es el temor a que se judicialicen en exceso asuntos de competencia de los poderes Ejecutivo o Legislativo, de forma tal que se dé un “gobierno de jueces” o incluso un “judicial populism”. (Bencze, 2020)

Pedernera detecta este carácter problemático y señala que, aunque en lo inmediato los efectos de la decisión puedan parecer positivos, en lo mediano pueden implicar el sacrificio de otros principios sustantivos relevantes, como la seguridad jurídica o la separación de poderes, entonces “uno de los principales desafíos para los jueces tiene que ver con el resguardo del equilibrio entre efectos inmediatos y los principios fundantes del Estado constitucional (y convencional) de derecho”. En efecto, el activismo judicial “sería contrario a la noción de ‘auto-restricción judicial’, entendida como los límites que se autoimpone el juez”. Y al respecto observa que “(el que) la eficacia de la restricción dependa del propio juez parece tener más relación con la naturaleza de la función judicial y su modo de ejercicio, que con los límites en cuestión”.

En este escenario, desde la CIDH, se propone un enfoque neoconstitucionalista con un rol del juez activo pro-derechos, ligada a una propuesta del realismo

jurídico latinoamericano de un juez activista transformador, tuvieron un fuerte impacto en el desarrollo doctrinal y jurisprudencial de las teorías a favor de la justiciabilidad de los DESCAs a inicios del siglo XXI (Abramovich & Coutis, 2009). En base a la indeterminación legal de estos derechos en los textos constitucionales, el activismo judicial propició la adjudicación de obligaciones directas de estas normas, a partir del proceso de subjetivación de la relación jurídica (Arango, 2012). Esta actividad, que requería de mucha creatividad judicial, permitió a su vez el desarrollo del activismo civil de parte de los justiciables que vieron en el rol del juez activo la oportunidad de provocar cambios legales por esta vía, ante la inactividad o falta de eficacia de las garantías prevista por los poderes competentes para ello (Sieder, 2020).

Ahora, para analizar el tipo de obligaciones que impone el artículo 26 “Desarrollo Progresivo” de la CADH, veamos el texto completo, es el único del capítulo III, de la parte I de la CADH titulado “Deberes de los Estados y Derechos Protegidos”:

“Los Estados Partes se comprometen a adoptar providencias, tanto a nivel interno como mediante la cooperación internacional, especialmente económica y técnica para lograr progresivamente la plena efectividad de los derechos que se

derivan de las normas económicas, sociales y sobre educación, ciencia y cultura, contenidas en la Carta de la Organización de los Estados Americanos, reformada por el Protocolo de Buenos Aires, en la medida de los recursos disponibles, por vía legislativa u otros medios apropiados”.

Ahora bien, es importante mostrar los datos estadísticos actuales que reflejan el cumplimiento del derecho a la educación en Bolivia, analizando varios indicadores que reflejan el nivel educativo de la población:

Tabla 5. Analfabetismo

Tasa de analfabetismo de la población de 15 años y más según sexo, área geográfica y nivel de ingresos		2000	2011	2021
Sexo	Masculino	7,4	3,4	2,6
	Femenino	19,6	11,9	7,7
Área geográfica	Urbana	6,3	3,7	2,6
	Rural	29,0	17,2	11,8
	Inferior	10,3	5,6	3,9
Nivel de ingresos	Medio	7,1	3,7	2,5
	Superior	3,0	2,1	1,5
Total		13,8	7,8	5,2

Fuente: (SITEAL UNESCO, 2025)

Estos datos muestran que la proporción de personas en situación de analfabetismo se redujo notablemente (del 13,8% al 6,2%) en los últimos 20 años.

Siendo significativamente mayor esta reducción para el caso de las mujeres que para los hombres.

Tabla 6. Escolarización

Promedio de años de escolarización de la población según sexo, área geográfica y nivel de ingresos		2000	2011	2021
Sexo	Masculino	8,5	9,6	10,5
	Femenino	6,8	8,3	9,4
Área geográfica	Urbana	9,6	10,5	11,2
	Rural	3,8	5,4	6,8
	Inferior	7,4	8,8	9,8
Nivel de ingresos	Medio	8,8	10,1	10,8
	Superior	11,6	12	12,6
Total		7,6	8,9	9,9

Fuente: (SITEAL UNESCO, 2025)

El promedio de años de escolarización de la población aumentó tanto en varones como en mujeres, y en todos los niveles de ingresos. No obstante, persisten

brechas significativas entre áreas urbanas en comparación de las áreas rurales, en desmedro de estas últimas.

Tabla 7. *Conclusión de estudios en el nivel Secundario*

Porcentaje de población adulta que finalizó la educación secundaria alta según sexo, área geográfica y nivel de ingresos		2000	2011	2021
Sexo	Masculino	37,6	48,4	58,3
	Femenino	30,6	43,8	51,0
Área geográfica	Urbana	47,8	57,6	65,3
	Rural	7,0	19,3	27,6
Nivel de ingresos	Inferior	28,8	44,2	53,9
	Medio	42,5	55,4	63,7
	Superior	63,7	68,8	75,7
Total		33,8	46,0	54,5

Fuente: (SITEAL UNESCO, 2025)

La proporción de personas adultas que finalizaron la secundaria alta aumentó significativamente en 24,6%. Se identifica un mayor aumento en el caso de los hombres que en las mujeres; y para la población de zonas urbanas en comparación de

la población residente en zonas rurales. Asimismo, el porcentaje de la población adulta que finalizó la educación secundaria se duplicó en el caso de las personas pertenecientes a hogares del nivel inferior de ingresos.

Tabla 8. *Tasa de Asistencia Escolar en Educación Inicial*

Tasa de asistencia escolar al último año de la preprimaria según sexo, área geográfica y nivel de ingresos		2000	2011	2021
Sexo	Masculino	43,4	60,8	87,0
	Femenino	50,9	64,5	85,0
Área geográfica	Urbana	53,8	69,7	87,8
	Rural	38,6	52,4	81,3
Nivel de ingresos	Inferior	43,4	60,6	87,6
	Medio	55,5	75,5	87,1
	Superior	67,7	84,1	90,3
Total		47	62,5	86,0

Fuente: (SITEAL UNESCO, 2025)

La proporción de niños que asistieron a la escuela antes de empezar el primario se incrementó notablemente hacia 2020. Aunque se registra un aumento en la asistencia, esta proporción es inferior en el área rural a comparación de las zonas

urbanas y en aquellos hogares socialmente más desfavorecidos. En 2020 se registró un mayor aumento de la proporción de niñas y niños de hogares de ingresos bajos y medios que asistieron al último año del nivel inicial.

Tabla 9. Tasa de Asistencia Escolar en Educación primaria, según, sexo, área geográfica y nivel de ingresos

Tasa neta ajustada de asistencia escolar primaria según sexo, área geográfica y nivel de ingresos		2000	2011	2021
Sexo	Masculino	89,2	90,9	92,4
	Femenino	88,8	91,1	95,2
Área geográfica	Urbana	91	91,6	93,3
	Rural	86,1	90,1	94,6
Nivel de ingresos	Inferior	90,5	91	93,1
	Medio	90,5	91,5	93,8
	Superior	92,4	93,3	93,0
Total		89	91	93,7

Fuente: (SITEAL UNESCO, 2025)

La tasa de asistencia escolar primaria aumentó en la última medición para niños (del 89,2% al 92,7%) y niñas (del 88,8%

al 92,5%). No se identifican mayores diferencias según el nivel de ingreso, como así tampoco según el área geográfica.

Tabla 10. Tasa de Finalización Escolar en Educación primaria, según, sexo, área geográfica y nivel de ingresos

Tasa de finalización de la educación primaria según sexo, área geográfica y nivel de ingresos		2000	2011	2021
Sexo	Masculino	77,5	92,5	98,7
	Femenino	76,1	90,7	99,3
Área geográfica	Urbana	88,6	94,3	99,3
	Rural	54,3	86,6	98,3
Nivel de ingresos	Inferior	87,9	93,3	98,9
	Medio	89,5	95,2	99,6
	Superior	88,4	94,8	99,5
Total		76,8	91,6	99,0

Fuente: (SITEAL UNESCO, 2025)

Se observan valores casi equivalentes entre varones y mujeres que lograron la finalización de la educación primaria. Sin embargo, aumentó en mayor proporción la tasa de finalización de la educación

primaria para el caso de las mujeres. Existe una leve diferencia (de 3,4%) en la finalización del nivel de acuerdo con las variables analizadas entre las áreas urbana y rural.

Tabla 11. *Tasa de Asistencia Escolar en Educación secundaria baja (1° a 3°) según, sexo, área geográfica y nivel de ingresos*

Tasa neta ajustada de asistencia escolar a la secundaria baja según sexo, área geográfica y nivel de ingresos		2000	2011	2021
Sexo	Masculino	51,2	59,2	72,8
	Femenino	45	58,1	72,6
Área geográfica	Urbana	61,1	65,9	72,4
	Rural	28,5	46,1	73,3
	Inferior	56,4	62,7	71,1
Nivel de ingresos	Medio	62,2	63	73,6
	Superior	67,2	77,6	74,1
Total		48,2	58,7	72,7

Fuente: (SITEAL UNESCO, 2025)

La tasa de asistencia escolar a la secundaria baja aumentó significativamente en los últimos años (del 48,2% al 71,3%), siendo mayor este aumento entre las mujeres a comparación de los varones.

Aunque la asistencia en el área rural se mantiene por debajo del área urbana, tuvo un importante incremento en los últimos 20 años (del 28,5% al 67,6%).

Tabla 12. *Tasa de Asistencia Escolar en Educación secundaria alta (4° a 6°) según, sexo, área geográfica y nivel de ingresos*

Tasa neta ajustada de asistencia escolar a la secundaria alta según sexo, área geográfica y nivel de ingresos		2000	2011	2021
Sexo	Masculino	34,9	58,5	77,7
	Femenino	35,2	59,8	80,6
Área geográfica	Urbana	45	65,7	81,6
	Rural	15,6	46,9	73,8
	Inferior	40,1	63,1	81,1
Nivel de ingresos	Medio	43	64,7	78,3
	Superior	51,6	71,5	88,5
Total		35,1	59,2	79,1

Fuente: (SITEAL UNESCO, 2025)

La tasa de asistencia escolar a la secundaria alta tuvo un incremento tanto en el área rural (del 15,6% al 66,6%) como en la urbana (del 45% al 79%). Este

aumento se expresa con más fuerza en la población con nivel de ingreso medio, con un aumento de 37,9%.

Tabla 13. *Tasa de Asistencia a la Educación Superior según, sexo, área geográfica y nivel de ingresos*

Tasa neta de asistencia a la educación superior según sexo, área geográfica y nivel de ingresos		2000	2011	2021
Sexo	Masculino	25,1	33,3	38,3
	Femenino	25,7	35,6	44,6
Área geográfica	Urbana	33,8	43,1	48,2
	Rural	3,4	9,6	18,0
Nivel de ingresos	Inferior	20,3	38,2	41,8
	Medio	28,2	39,9	48,5
	Superior	47,5	51	54,4
Total		25,4	34,5	41,5

Fuente: (SITEAL UNESCO, 2025)

En el periodo comprendido entre 2000 y 2020, se registra un incremento de la tasa de asistencia a la educación superior (del 25,4% al 40,8%), siendo notablemente mayor entre mujeres a comparación de los varones. Las áreas urbanas y la población

con mayor nivel de ingresos registran una asistencia más significativa en este nivel. No obstante, hacia el 2020 se registra un aumento significativo de la tasa de asistencia a la educación superior para estudiantes de zonas rurales.

Tabla 14. *Tasa de Asistencia a la Educación Superior según, sexo, área geográfica y nivel de ingresos*

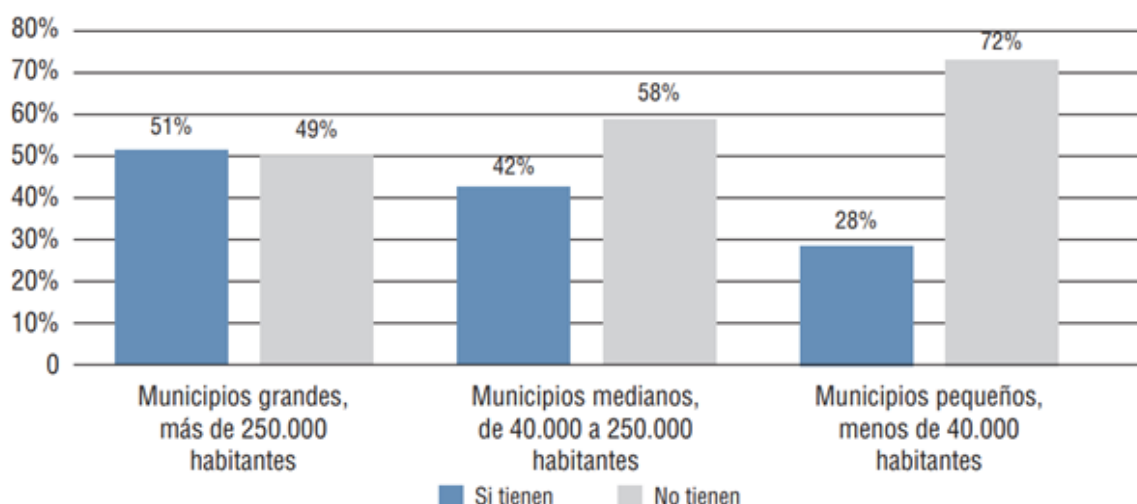
Porcentaje de población adulta que finalizó la educación terciaria/universitaria según sexo, área geográfica y nivel de ingresos		2000	2011	2021
Sexo	Masculino	9,5	14,4	15,2
	Femenino	6,9	13,7	14,2
Área geográfica	Urbana	11,6	18,7	18,9
	Rural	1,3	3,3	4,3
Nivel de ingresos	Inferior	2,4	6,8	7,2
	Medio	5,3	14,9	13,5
	Superior	22	30,2	32,7
Total		8,1	14	14,7

Fuente: (SITEAL UNESCO, 2025)

El porcentaje de finalización de educación superior es marcadamente inferior en zonas rurales y en la población con menores ingresos. A 2020, se registra paridad en la finalización entre varones

(16,4%) y mujeres (16,5%). Asimismo, se presentan los resultados de algunas investigaciones realizadas en torno a la situación del derecho a la educación en tiempos de la pandemia:

Gráfico 1. Disponibilidad de computadora o Tablet en el hogar por tamaño de municipio en Bolivia en la gestión 2021

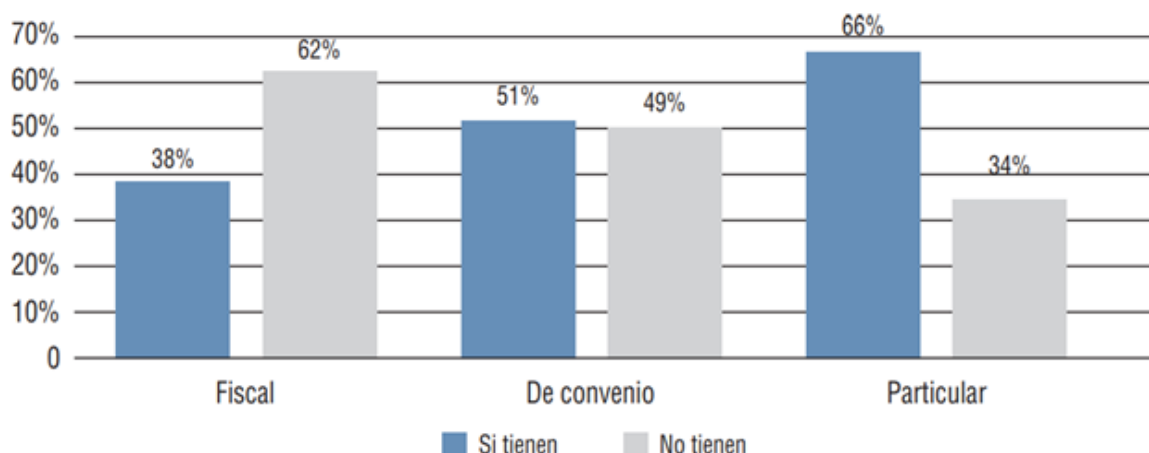


Fuente: (Tórres & Moreno, 2021)

El gráfico muestra que la disponibilidad de computadora o tablet en el hogar disminuye significativamente en municipios más pequeños de Bolivia, donde solo el 28% de los hogares cuentan con estos dispositivos frente al 51% en

municipios grandes, evidenciando una marcada desigualdad territorial en el acceso a tecnología educativa. Esta brecha limita el ejercicio efectivo del derecho a la educación digital para las familias de municipios medianos y pequeños.

Gráfico 2. Disponibilidad de computadora o Tablet en el hogar por tipo de escuelas

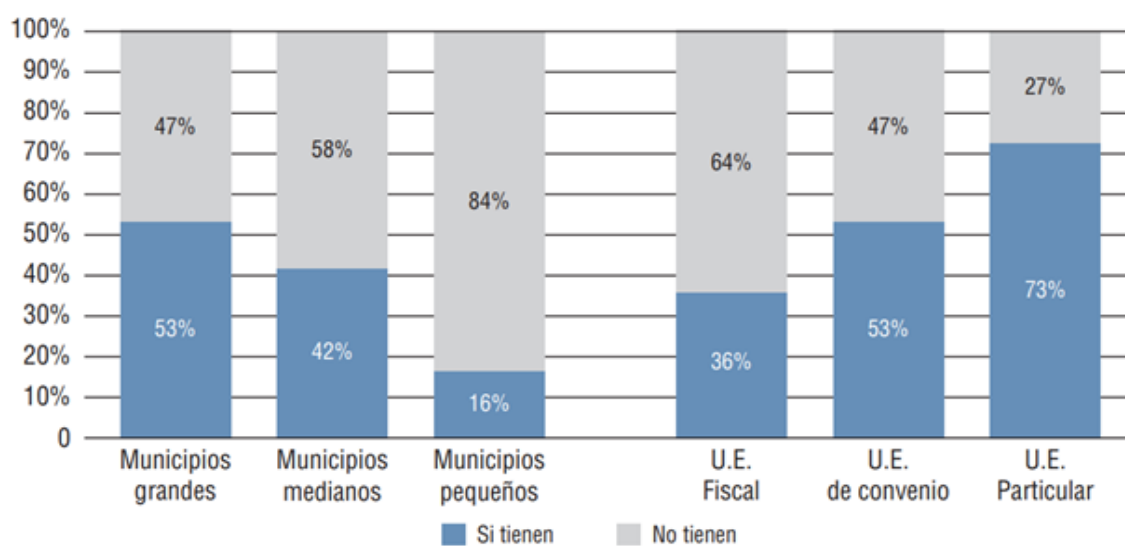


Fuente: (Tórres & Moreno, 2021)

El gráfico muestra que el acceso a la educación depende del tipo de institución: los colegios particulares ofrecen mayores niveles de disponibilidad (66%) frente a los fiscales (38%), evidenciando desigualdad

y un desafío para garantizar el derecho universal a la educación. La brecha resalta la necesidad de fortalecer el sector público para asegurar igualdad de oportunidades educativas.

Gráfico 3. Acceso a conexión domiciliaria a Internet, por tipo de dependencia de la Unidad Educativa (en primaria) y por tamaño del municipio.

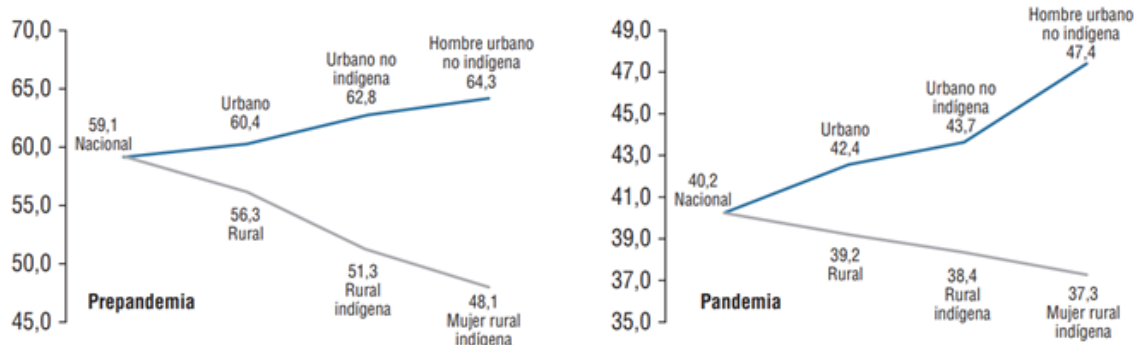


Fuente: (Tórres & Moreno, 2021)

El gráfico evidencia que el acceso a Internet domiciliaria en primaria es muy desigual: los municipios pequeños y las unidades educativas fiscales son los más afectados, lo que limita el cumplimiento

efectivo del derecho a la educación. Para garantizar igualdad de oportunidades, es necesario cerrar estas brechas en conectividad.

Gráfico 4. Brechas de desigualdades en Tasas de Matriculación de 3 a 5 años pre y durante la pandemia (Nivel Inicial)

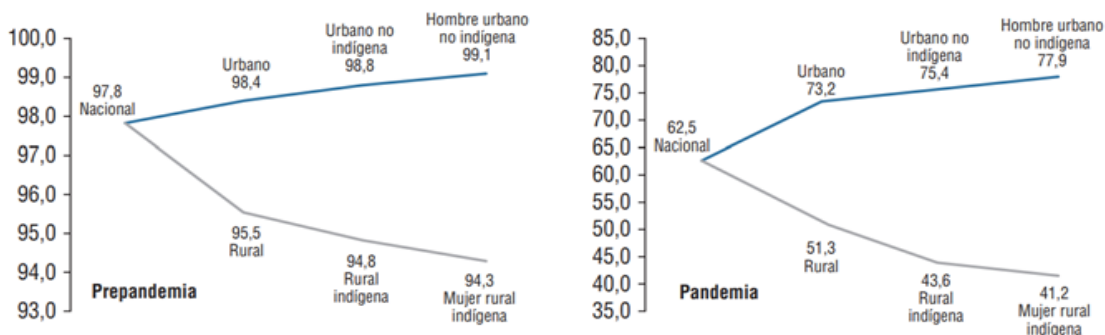


Fuente: (Tórres & Moreno, 2021)

El gráfico muestra que, durante la pre-pandemia, la tasa de matriculación en niños de 3 a 5 años era más alta en áreas urbanas y entre poblaciones no indígenas,

mientras que, durante la pandemia, las brechas de desigualdad se acentuaron, con una disminución notable en la matrícula de niños de áreas rurales e indígenas.

Gráfico 5. Brechas de desigualdades en Tasas de Matriculación de 6 a 12 años pre y durante la pandemia (Nivel Primario)

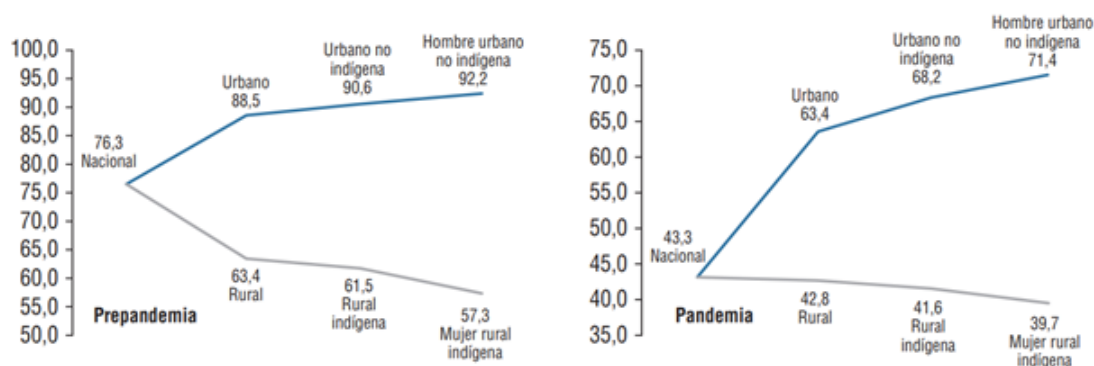


Fuente: (Tórres & Moreno, 2021)

El gráfico indica que, pre-pandemia, las tasas de matriculación en el nivel primario eran casi universales, especialmente en áreas urbanas y entre poblaciones no indígenas. Sin embargo, durante la

pandemia, se observó una clara disminución en la matrícula, particularmente entre niñas en áreas rurales e indígenas, evidenciando el aumento de las brechas de desigualdad educativas.

Gráfico 6. Brechas de desigualdades en Tasas de Matriculación de 13 a 17 años pre y durante la pandemia (Nivel Secundario)

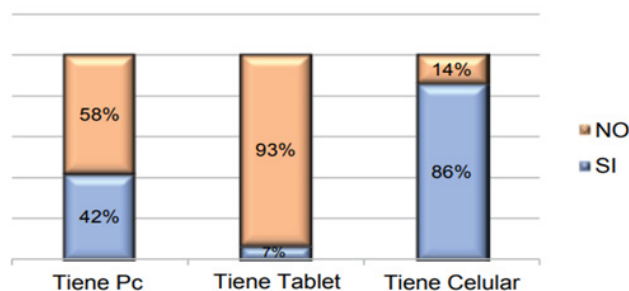


Fuente: (Tórres & Moreno, 2021)

El gráfico revela que, pre-pandemia, las tasas de matriculación en el nivel secundario eran más altas en áreas urbanas y entre poblaciones no indígenas. Durante la pandemia, la matrícula se redujo

significativamente, especialmente entre mujeres en áreas rurales e indígenas, lo que acentuó las desigualdades existentes en el acceso a la educación secundaria.

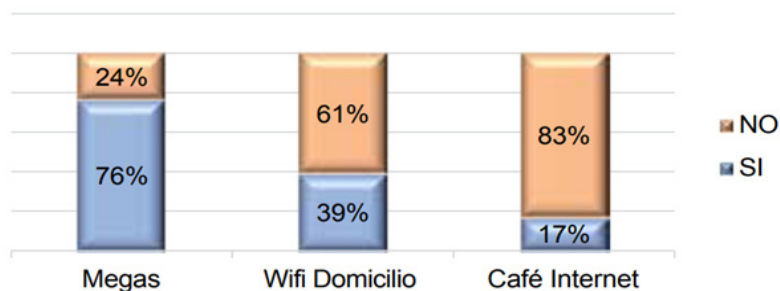
Gráfico 7. Estudiantes Universitarios según tenencia de dispositivos electrónicos en la gestión I/2020



Fuente: (Machaca Benito, 2020)

Se puede observar que la mayoría de su teléfono celular y menos de la mitad de los estudiantes se conectaba a través contaba con una computadora.

Gráfico 8. *Estudiantes Universitarios según formas de acceso a internet en la gestión I/2020*



Fuente: (Machaca Benito, 2020)

El gráfico refleja que la mayoría de los estudiantes se conectaba desde sus teléfonos móviles comprando megas para acceder a las clases virtuales y muy pocos desde un domicilio con wifi.

3.3. Datos sobre la inversión del Estado para garantizar el Derecho a la Educación

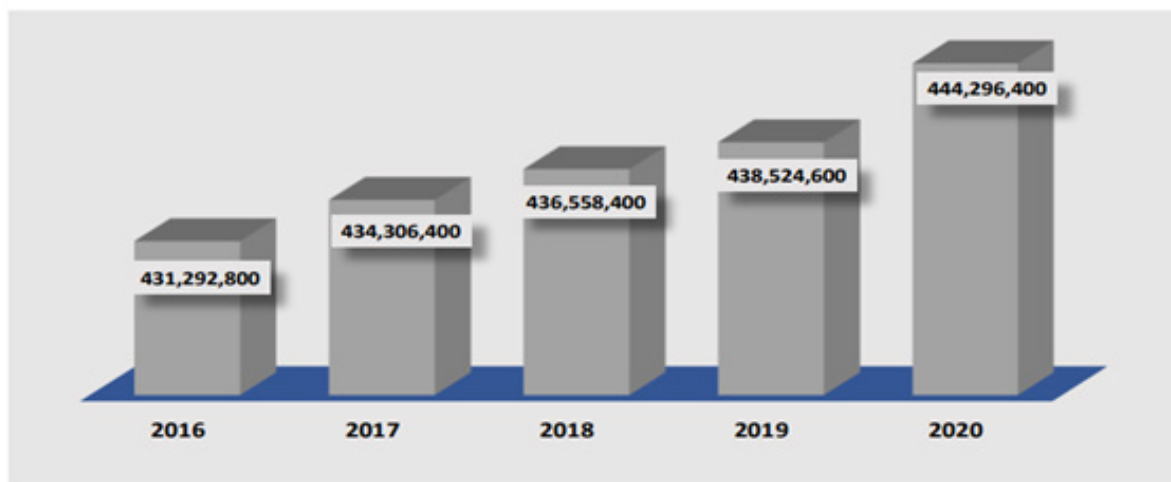
Tabla 15. *Número e inversión en proyectos de infraestructura, ejecutados en el marco de convenios con la Unidad de Proyectos Especiales (UPRE), periodo 2015-2020*

DEPARTAMENTO	CANTIDAD	MONTO Bs.
LA PAZ	64	375.831.268
COCHABAMBA	38	224.724.477
ORURO	1	4.600.796
TARIJA	10	62.810.880
SANTA CRUZ	3	23.591.280
BENI	1	6.083.708
BOLIVIA	117	697.642.410

Fuente: Plan Sectorial de Desarrollo Integral para el Vivir Bien, Sector Educación 2021-2025 (MINEDU, 2023)

Se observa que el Estado ha desempeñado importantes actividades de apoyo en la construcción de infraestructuras, entre ellas las desarrolladas, en el marco de convenios con la Unidad de Proyectos Especiales (UPRE), dependiente del Ministerio de la Presidencia.

Gráfico 9. Presupuesto ejecutado en Bono Juancito Pinto en Bolivianos Periodo 2016-2020

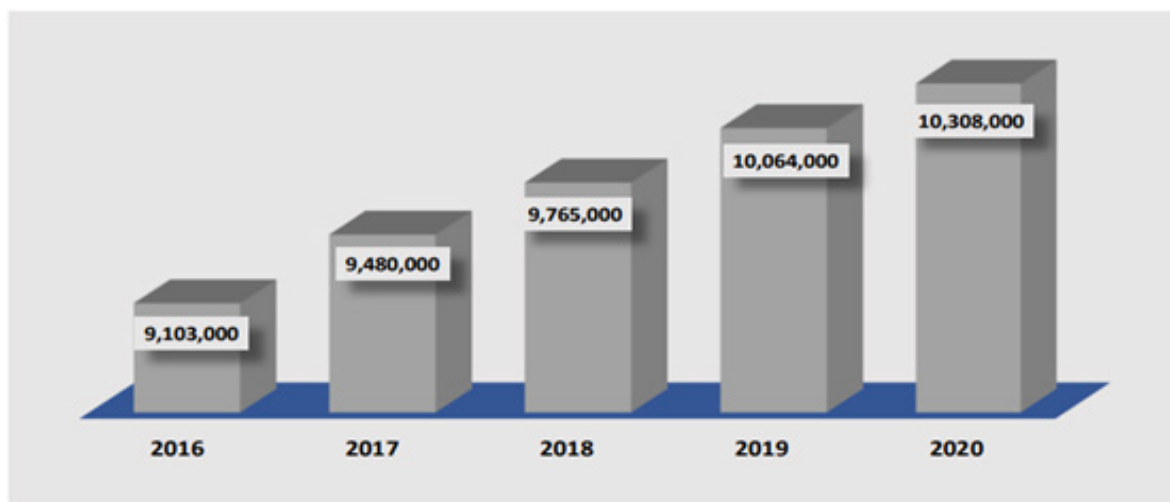


Fuente: Plan Sectorial de Desarrollo Integral para el Vivir Bien, Sector Educación 2021-2025 (MINEDU, 2023)

El Bono Juancito Pinto es un programa que pretende promover el acceso, permanencia y conclusión de estudios de las niñas y niños, mediante la entrega de un bono escolar de 200 bolivianos a aquellos estudiantes que hayan cumplido con un

80% de asistencia escolar, en los niveles de Primaria y Secundaria de las unidades educativas fiscales y de convenio. Como se puede observar, el presupuesto ejecutado año tras año se incrementa.

Gráfico 10. Presupuesto ejecutado en Bono Bachiller Destacado en Bolivianos Periodo 2016 – 2020



Fuente: Plan Sectorial de Desarrollo Integral para el Vivir Bien, Sector Educación 2021-2025 (MINEDU, 2023)

El incentivo “Bachiller Destacado - Excelencia en el Bachillerato” consiste en la entrega anual de mil bolivianos, y un Certificado de Reconocimiento firmado por el presidente del Estado Plurinacional de Bolivia, en cada gestión escolar, al bachiller con el mayor promedio anual de calificaciones de cada institución educativa fiscal, institución educativa privada y de convenio del Sistema Educativo Plurinacional. En el marco de los desafíos expuestos por parte de los actores sociales, en la investigación cualitativa se ha expresado la necesidad de fortalecer políticas de incentivo a estudiantes destacados, con miras a consolidar su participación en la dinámica productiva e investigativa del país.

4. DISCUSIÓN

La investigación ha revelado que, a pesar del sólido respaldo normativo del derecho a la educación en Bolivia, la efectividad de su justiciabilidad enfrenta múltiples desafíos. Un aspecto crucial es la contradicción entre las disposiciones legales establecidas en la Constitución y los resultados estadísticos obtenidos. Aunque la normativa boliviana establece un marco legal ambicioso que promueve una educación pública, gratuita e inclusiva, los datos indican que persisten brechas significativas en la matrícula, especialmente entre las poblaciones rurales e indígenas y esto se notó más en la época de pandemia, por la baja cobertura y acceso a las tecnologías. Esto resuena con la crítica de (Bazán, 2012), quien señala que

la falta de coherencia en la implementación de estas normas limita el acceso equitativo a la educación.

Un fenómeno adicional por considerar es la inversión estatal en programas de incentivos, como el Bono Juancito Pinto, Bono al mejor bachiller. Aunque estos programas han mostrado un incremento en su presupuesto ejecutado, la efectividad de estos recursos es cuestionable. Los resultados sugieren que, a pesar de estas inversiones, la tasa de finalización escolar y la asistencia siguen siendo desiguales entre diferentes contextos geográficos y socioeconómicos. Esto se alinea con la afirmación de (Singh, 2013), que destaca que las restricciones presupuestarias y la falta de un enfoque integral en la asignación de recursos obstaculizan la garantía de una educación de calidad.

La función de los jueces también emerge como un tema crítico en la discusión sobre la justiciabilidad del derecho a la educación. La investigación ha identificado una notable ausencia de mecanismos judiciales eficaces para proteger este derecho, lo que limita la posibilidad de exigir su cumplimiento ante instancias legales. Esto refleja un vacío en la formación y sensibilización de los operadores de justicia, como se ha evidenciado en estudios previos (Revista Jurídica Derecho, 2018). La falta de sentencias vinculantes

y de un enfoque proactivo de los jueces en la defensa de los derechos educativos perpetúa la percepción de que la educación es un objetivo programático más que una obligación legal exigible.

Además, el contraste entre la normativa internacional y su aplicación práctica en Bolivia revela un déficit en la operatividad de los mecanismos judiciales. A pesar de que Bolivia ha ratificado instrumentos internacionales que promueven la justiciabilidad del derecho a la educación, la falta de implementación efectiva de estos mecanismos sigue siendo un desafío. Esta situación pone de manifiesto la necesidad de un activismo judicial que no solo interprete, sino que también implemente efectivamente estos derechos, promoviendo cambios estructurales para la justiciabilidad del derecho a la educación.

La exigibilidad del derecho a la educación en Bolivia es un aspecto fundamental que se ve influenciado no solo por el marco normativo vigente, sino también por factores externos que afectan su implementación. Según (Urquilla, 2009), la capacidad judicial para garantizar derechos sociales, incluidos los derechos educativos, está condicionada por la presión social y la disponibilidad de recursos. Sin embargo, en el contexto boliviano, la situación se complica aún más

por la ausencia de mecanismos efectivos de exigibilidad. A pesar de que existen disposiciones legales que promueven el derecho a la educación, la falta de herramientas judiciales que permitan a los ciudadanos reclamar este derecho limita su efectividad. Esto implica que, aunque los marcos normativos establezcan la educación como un derecho fundamental, su cumplimiento queda en un limbo si no hay un respaldo social que demande su ejecución y si el Estado no asigna los recursos necesarios. Así, la exigibilidad no solo se traduce en la posibilidad de reclamar un derecho ante los tribunales, sino que también requiere un entorno donde la sociedad y el Estado colaboren para garantizar que todos los ciudadanos, especialmente aquellos en situaciones de vulnerabilidad, puedan acceder a una educación de calidad y sin discriminación. Es por esta razón que, muchas madres de niños con discapacidad sufren buscando una escuela que pueda recibir a su niño para escolarizarse, y muy pocas se atreven a llegar a instancias de la Defensoría para denunciar esta situación.

La progresividad en la aplicación del derecho a la educación en Bolivia plantea serios desafíos para su justiciabilidad. Como se observa en la normativa, no se establece una obligación definida, sino un compromiso asumido por el Estado de adoptar providencias ya sea a nivel interno

o mediante cooperación internacional, para alcanzar la plena efectividad de los derechos económicos, sociales y culturales. Este compromiso se debe cumplir de manera progresiva, lo que implica que su implementación se realiza en función de los recursos disponibles, sin especificar cuáles son esos recursos ni su naturaleza.

Esta ambigüedad genera un marco normativo de “textura abierta”, donde los elementos específicos de aplicación quedan indeterminados, lo que limita la capacidad del sistema judicial para exigir su cumplimiento. Así, las normas se convierten en meros compromisos, lo que dificulta la posibilidad de que los ciudadanos reclamen sus derechos ante los tribunales. La falta de claridad sobre los medios apropiados para garantizar este derecho y los límites de la acción judicial crea un entorno propicio para la inacción y la ineficacia, aquí surge la pregunta ¿cuál es el límite de esta progresividad y cómo puede traducirse en acciones concretas para garantizar el derecho a la educación?

5. CONCLUSIONES

A pesar de contar con un marco normativo robusto que reconoce el derecho a la educación en Bolivia, existe una significativa desconexión entre las disposiciones legales y su implementación práctica. Las contradicciones en la interpretación de las normas y la falta de mecanismos de

exigibilidad limitan el acceso equitativo a una educación de calidad, especialmente para poblaciones rurales e indígenas.

La justiciabilidad del derecho a la educación se ve comprometida por la ausencia de mecanismos judiciales efectivos que permitan a los ciudadanos exigir sus derechos. La falta de formación y sensibilización de los operadores de justicia, junto con una infraestructura judicial insuficiente, obstaculiza la capacidad de los tribunales para garantizar el cumplimiento de las obligaciones educativas.

La aplicación del principio de progresividad en la implementación del derecho a la educación introduce incertidumbres que afectan su justiciabilidad. La ambigüedad en las obligaciones del Estado y la dependencia de los recursos disponibles crea un marco normativo indeterminado, limitando la posibilidad de que los ciudadanos reclamen efectivamente su derecho ante instancias judiciales.

Los resultados estadísticos indican que, a pesar de los esfuerzos del Estado por financiar la educación, persisten desigualdades significativas en la matrícula y finalización escolar, lo que sugiere la necesidad de revisar y reorientar las políticas públicas hacia un enfoque más integral y basado en evidencias. No es que

no haya inversión en educación, sino que, es probable que las inversiones realizadas no respondan a indicadores que garanticen el derecho a la educación.

Para fortalecer la justiciabilidad del derecho a la educación en Bolivia, se requiere un enfoque multidimensional que incluya la creación de mecanismos claros de exigibilidad, la capacitación de los operadores de justicia y la implementación de indicadores sistemáticos para evaluar el cumplimiento de las normas educativas. Además, es fundamental promover un diálogo social que impulse la demanda de derechos educativos, asegurando que todas las personas, especialmente las más vulnerables, puedan acceder a una educación de calidad.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abramovich, V., & Coutis, C. (2009). Apuntes sobre la exigibilidad judicial de los derechos sociales. En C. Courtis, & R. Ávila Santa María, La Protección Judicial de los Derechos Sociales (págs. 3-30). Quito, Ecuador: Naciones Unidas. Obtenido de www.flacsoandes.edu.ec
- Arango, R. (2012). : El concepto de Derechos Sociales Fundamentales. Bogotá Legis.
- Bazán, V. (2012). Los Derechos Fundamentales (Particularmente

- económicos, sociales y culturales) en el Estado Plurinacional de Bolivia y ciertos desafíos que a su respecto afronta la Justicia Constitucional. Anuario Iberoamericano de Justicia Constitucional, 21-60.
- Bencze, M. (2020). "Explaining judicial populism in Hungary: A legal realist approach. *Iuris Dictio*, 88-96. doi: <http://dx.doi.org/10.18272/iu.v25i25.1635>
- Bolívar Ozuna, L. (2010). El Derecho a la Educación. *Revista IIDH*, Volumen 52, 191-213. Obtenido de <https://repositorio.iidh.ed.cr/items/c10539a1-1f73-47ef-909e-f76c23e8c1fa>
- C.I.J. (2015). *Justiciabilidad de los Derechos Económicos, Sociales y Culturales en el Ámbito*. Ginebra, Suiza: Comisión Internacional de Juristas.
- Cisternas, M. S. (2010). Derecho a la Educación: Marco Jurídico y Justiciabilidad. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 41-57. Obtenido de <https://bibliotecadigital.indh.cl/>
- Courtis, C. (2021). *Manual sobre Justiciabilidad de los Derechos Económicos, Sociales, Culturales y Ambientales (DESCA) Tomo I. Derechos Humanos*. México: Corte Suprema de Justicia de la Nación, México.
- Espino Tapia, D. R. (2025). El debate iusfilosófico sobre la justiciabilidad de los DESCAs. *Estudios Constitucionales*, 1-30. Obtenido de <https://www.scielo.cl/pdf/estconst/v23n1/0718-5200-estconst-23-01-6.pdf>
- Franco Zamora, P. E. (2025). Exigibilidad y Justiciabilidad de Derechos de Cuarta Generación ante Tribunales Locales o Supraestatales. *Revista Andina de Investigaciones en Ciencias Jurídicas*, 105-125. doi:10.69633/19hwj804
- Langford, M. (2008). De la práctica a la teoría: la justiciabilidad de los Derechos sociales. *Jurisprudencia de los derechos sociales: Tendencias Emergentes en derecho comparado e internacional*. Cambridge: UP.
- Machaca Benito, G. C. (2020). Abandono de materias en la Facultad de humanidades de la UMSS en tiempos de Covid-19. En E. Muñoz Cardozo, & G. C. Machaca Benito, *Rastros y rostros tras el barbijo. La incidencia de la pandemia del COVID-19 en la dinámica de la vida individual y social*. (pág. 285). Cochabamba: Subversiones. Obtenido de <https://www.funproeibandes.org/>
- Manrique Farfán, A. S. (2022). Alcances y Límites de la Justiciabilidad de los Derechos Económicos, Sociales y Culturales ante la Corte Interamericana de Derechos Humanos. Arequipa, Perú: Repositorio Universidad Católica de Santa María.

- MINEDU. (2023). Plan Sectorial de Desarrollo Integral para Vivir Bien, Sector Educación 2021-2025. La Paz, Bolivia: MINEDU. Obtenido de www.minedu.gob.bo
- Obando Peralta, E. C. (2024). Métodos de investigación jurídica: Análisis de su diversidad y fundamentos epistemológicos. *Cuestiones Políticas*, 58-75. doi:<https://doi.org/10.5281/zenodo.14927514>
- Pareja Paz Soldán, H. G. (2023). Transversalización y educación integral en la formación por competencias de la carrera de derecho. *Orbis Tertius UPAL*, 73-86. doi:<https://doi.org/10.59748/ot.v7i14.136>
- Perdenera, M. (2020). El problema del activismo judicial en el debate sobre la justiciabilidad de los Derechos Económicos Sociales y Culturales en la jurisprudencia de la Corte Interamericana de Derechos. *Anuario de Derecho Constitucional Latinoamericano*, 623-644. Obtenido de <https://www.kas.de/documents/271408/4591369/ADCL+2020+WEB+FINAL.pdf/639f7b96-f5bf-765c-0ab2-98a5ea7eee6e?version=1.0&t=1612804972464>
- Pezo Jimenez, O., Alca Gómez, A., & Fura Ongo, D.R. (2023). Análisis comparativo de la producción científica jurídica de revistas indexadas en Scopus de Latinoamérica en 2022. *Revista de Educación y Derecho*. doi:<https://doi.org/10.1344/REYD2023.28.42976>
- Pinto, M. (2010). La Justiciabilidad del Derecho a la Educación. *Revista Instituto Interamericano de Derechos Humanos*, 213-230. Obtenido de <https://repositorio.iidh.ed.cr/handle/123456789/1258>
- Raymond, Q. (2005). *Manual de Investigación en Ciencias Sociales*. México: Limusa.
- REI. (15 de Julio de 2023). Iniciativa Global por el Derecho a la Educación. Obtenido de Iniciativa Global por el Derecho a la Educación: <https://www.right-to-education.org>
- Revista Jurídica Derecho. (2018). *Revista Jurídica Derecho*. La Paz: Publicaciones.
- Ruiz, G. R. (2024). Cuestiones Conceptuales sobre el derecho a la educación: implicancias para América Latina. *Tramas y Redes*, 29-46. doi:10.54871/cl4c600b
- Sautu, R. (2005). *Todo es Teoría. Objetivos y métodos de investigación*. Buenos Aires, Argentina: Lumiere.
- Sieder, R. (2020). *Revisiting the Judicialization of Politics in Latin America*. *Latin American Research Review*, 159-167. doi:<https://doi.org/10.25222/larr.772>
- Singh, K. (2013). Informe del Relator Especial sobre el Derecho a la Educación.

Naciones Unidas, 1-25. Obtenido de
Derecho a la Educación: [https://www.
right-to-education.org/es/issue-page/
justiciabilidad](https://www.right-to-education.org/es/issue-page/justiciabilidad)

SITEAL UNESCO. (15 de Agosto de 2025).
Oficina para América Latina y El
Caribe del Instituto Internacional y
Planeación Educativa de la UNESCO.
Obtenido de SITEAL, UNESCO: [https://
siteal.iiep.unesco.org/](https://siteal.iiep.unesco.org/)

Solari, E., & Viera, C. (2015). Justiciabilidad
de los Derechos Sociales (A propósito
de una argumentación de Fernando
Atria). Estudios Constitucionales, 13-
56. doi:[https://dx.doi.org/10.4067/
S0718-52002015000200002](https://dx.doi.org/10.4067/S0718-52002015000200002)

Tórres, L., & Moreno, D. (2021). Educación
en pandemia en Bolivia, Mayores
brechas, mayor rezago? MINEDU,
1-28.

UNICEF. (2014). El derecho a la Educación
y a la Protección en Bolivia. Unicef,
1-43.

Urquilla, C. (2009). La Justiciabilidad directa
de los derechos económicos, sociales
y culturales. San José, Costa Rica: IIDH.

Villabella Armengol, C. M. (2020). Los
métodos en la Investigación Jurídica.
Algunas Precisiones. En E. Cáceres
Nieto, Pasos hacia una revolución en la
enseñanza del derecho en el sistema
romano-germánico (págs. 161-178).
México: Instituto de Investigaciones
Jurídicas.

ENTRE LA TÉCNICA Y LA HUMANIDAD: DESAFÍOS DE LA CALIDAD Y CALIDEZ INTERCULTURAL EN LOS SERVICIOS DE GINECO-OBSTETRICIA UNA MIRADA DESDE LA INTERVENCIÓN DEL TRABAJO SOCIAL

BETWEEN TECHNIQUE AND HUMANITY: CHALLENGES OF QUALITY AND INTERCULTURAL WARMTH IN GYNECOLOGICAL AND OBSTETRIC SERVICES A PERSPECTIVE FROM SOCIAL WORK INTERVENTION

Reyes Ortega Aleyda Rosa Reina²

reyes.aleyda@usfx.bo

<https://orcid.org/0000-0001-5864-9759>

Recibido: 12 de diciembre de 2025 / Aceptado: 10 de enero de 2026

Resumen

El presente artículo analiza la relación entre la calidad técnica y la calidez humana en los servicios de Gineco-obstetricia desde la perspectiva del Trabajo Social. En el contexto hospitalario público boliviano, se observa una persistente brecha entre los protocolos asistenciales y la experiencia subjetiva de la paciente, especialmente en poblaciones con diversidad cultural. Bajo un enfoque cualitativo de diseño fenomenológico, se analizaron testimonios de usuarias y profesionales, identificando barreras críticas como la incomunicación

idiomática, la falta de empatía y el choque de cosmovisiones entre la medicina científica y la tradicional. Los resultados revelan que la deshumanización y la violencia simbólica impactan negativamente en la adherencia terapéutica y la satisfacción del usuario. Se concluye que el Trabajador Social actúa como un agente de mediación intercultural indispensable, cuya intervención debe orientarse a transformar la gestión hospitalaria hacia un modelo centrado en la dignidad, el respeto a la identidad y la humanización del cuidado.

² Docente de la Universidad Mayor Real y Pontificia de San Francisco Xavier de Chuquisaca

Palabras clave: Calidad de atención, calidez, Trabajo Social, interculturalidad, ginecología y obstetricia, humanización de la salud.

Abstract

This article analyzes the relationship between technical quality and human warmth in gynecological and obstetric services from a social work perspective. In the Bolivian public hospital context, a persistent gap is observed between clinical protocols and the patient's subjective experience, especially in culturally diverse populations. Using a qualitative, phenomenological approach, testimonies from patients and professionals were analyzed, identifying critical barriers such as language barriers, lack of empathy, and the clash of worldviews between scientific and traditional medicine. The results reveal that dehumanization and symbolic violence negatively impact therapeutic adherence and patient satisfaction. It is concluded that social workers act as indispensable intercultural mediators, whose intervention should be geared towards transforming hospital management towards a model centered on dignity, respect for identity, and the humanization of care.

Keywords: Quality of care, warmth, Social

Work, interculturality, gynecology and obstetrics, humanization of health.

1. INTRODUCCIÓN

En el marco de las políticas de salud contemporáneas, la gestión hospitalaria enfrenta el reto de trascender la eficacia clínica para alcanzar una atención integral. Esta investigación se fundamenta en la interacción de dos variables críticas: la calidad y la calidez del servicio, que de acuerdo con la Organización Mundial de la Salud (2023), la calidad de la atención es el grado en que los servicios de salud para individuos y poblaciones aumentan la probabilidad de alcanzar resultados sanitarios deseados y son coherentes con los conocimientos profesionales basados en la evidencia. Sin embargo, para que esta calidad sea efectiva, debe converger con la calidez, entendida como la dimensión humana y empática del cuidado clínico.

Sin embargo, existe una brecha persistente entre los estándares normativos y la experiencia del usuario. La revisión de los autores coincide en que los pacientes actuales no solo demandan fiabilidad diagnóstica, sino también una reducción en los tiempos de respuesta y una comunicación empática. No obstante, la realidad desde la praxis, suele distar de este ideal.

Testimonios recurrentes en las salas

de espera donde los usuarios reportan largas horas de demora y una percepción de indiferencia por parte del personal, evidencian una deshumanización de la asistencia; “Tenemos horas esperando y nadie nos atiende. Solo vine para mis controles de embarazo, pero entran y salen las enfermeras y dicen que ahorita nos van a atender. Ya ha pasado una hora y no sucede nada” E1.³

Esta disonancia obliga a las instituciones a reevaluar su modelo de servicio. La calidez, entendida como la dimensión humana del cuidado, actúa como el puente necesario para generar confianza y seguridad en el paciente. Tal como señala Roses (2001), la satisfacción del usuario depende de que el hospital funcione como un sistema articulado que no solo rehabilite físicamente, sino que motive y acompañe al enfermo en su proceso. En consecuencia, este artículo analiza cómo la falta de calidez en los centros públicos impacta directamente en la percepción de calidad, transformando el derecho a la salud en una experiencia de incertidumbre para las pacientes.

A nivel nacional, las políticas públicas exigen que las instituciones de salud brinden atención con dignidad. No obstante, persiste una brecha significativa

entre la competencia técnica y la percepción del usuario. Mientras el personal sanitario suele priorizar la eficacia clínica, el paciente evalúa su experiencia a través de las condiciones psicológicas, administrativas y éticas del trato recibido. En este marco, la intervención del Trabajo Social emerge como el eje fundamental para transformar la cultura institucional y garantizar que el sistema trate personas, no solo patologías, es decir trascender la gestión administrativa para enfocarse en la transformación de la realidad hospitalaria.

A pesar de la existencia de estándares globales para la calidad de atención sanitaria, persisten brechas entre dichos estándares y la experiencia vivida por los usuarios del sistema público de salud. En particular, numerosos estudios han encontrado que la percepción de la calidad asistencial está estrechamente relacionada con la empatía demostrada por el personal sanitario y con la satisfacción del paciente durante todo el proceso de atención (Nembhard et al., 2023).

Contrariamente a los avances normativos, la realidad en los hospitales públicos evidencia una preocupante crisis de empatía. Estudios recientes sobre fatiga laboral o burnout en el personal de salud (García & López, 2024) señalan que el estrés

³ (E1,2,3, etc. Hace referencia al número de entrevistas realizados en el recojo de información, precautelando la identidad de las entrevistadas)

asistencial genera un “adormecimiento” emocional, derivando en tiempos de espera excesivos y una comunicación deficiente. Esta situación se traduce en testimonios de desprotección por parte de los usuarios, quienes manifiestan que la “mala gana” o la indiferencia del personal se convierte en una barrera de acceso tan crítica como la falta de insumos médicos.

Como señala Pizzo (2021) en revisiones actualizadas sobre servicios de salud, la calidez no es un lujo, sino una “sombra inseparable” de la atención. Al trabajar con seres humanos en situaciones de vulnerabilidad, el personal debe poseer la capacidad de escucha activa y observación profunda. Siguiendo a Hernández-Sampieri y Mendoza (2018), esta inmersión en la realidad social del paciente exige un papel activo y una reflexión permanente, donde el profesional no solo “ve”, sino que comprende el sufrimiento del otro a través de todos sus sentidos.

Asimismo, investigaciones transversales en atención primaria han mostrado que dimensiones como la fiabilidad, la capacidad de respuesta y la empatía se asocian significativamente con la satisfacción del paciente, requiriendo que los sistemas de salud fortalezcan estas áreas para mejorar la percepción del usuario y los resultados generales de atención (Becerra-Canales et al., 2024)

En el contexto de la diversidad cultural de nuestro país, la calidad de la atención debe integrar necesariamente la interculturalidad. Esto implica el reconocimiento de los sujetos como portadores de cosmovisiones y sentidos propios. La validación cultural, como pilar de la intervención social, no exige que el profesional adopte el mundo simbólico del paciente, sino que lo respete e integre elementos de su identidad en el proceso de recuperación.

La calidez, bajo esta mirada, se transforma en un arte de relaciones interpersonales basado en la empatía. Autores contemporáneos como Sarmiento (2022) subrayan que el profesionalismo sanitario debe estar dotado de integridad, humildad y compromiso permanente. No se trata simplemente de “hacer sentir bien” al paciente (cortesía), sino de “hacerle un bien” (servicio integral), resolviendo sus necesidades desde un enfoque de justicia social.

Por ello, el presente estudio se propone analizar la relación entre la calidad técnica y la calidez humana influye en la recuperación y satisfacción del paciente en el sistema público de salud boliviano desde la perspectiva del Trabajo Social, con el fin de proponer estrategias que humanicen

la atención en el sistema público. La investigación se delimita espacialmente en los servicios de atención gineco-obstétrica, abordando las dimensiones de empatía, competencia profesional y respeto intercultural durante el periodo 2025.

2. METODOLOGÍA

La presente investigación se inscribe en un enfoque cualitativo, con un alcance descriptivo y propositivo. El interés central no reside en la medición estadística, sino en la comprensión profunda de las dinámicas de interacción entre el personal de salud y los usuarios, priorizando los significados que estos últimos otorgan a la atención recibida. El diseño fenomenológico, permitió explorar las experiencias subjetivas de los pacientes respecto a la calidad y calidez en el servicio. Este diseño es fundamental para captar la esencia de fenómenos sociales complejos, como el trato humanizado y las barreras interculturales en entornos hospitalarios (Creswell & Poth, 2023).

Al llevarse a cabo la investigación en centros hospitalarios del sistema público de salud, se seleccionó una muestra no probabilística por conveniencia, se encuentra representada por un total de Veinte (20) mujeres en etapa de gestación, parto y puerperio, usuarias/Pacientes que asisten a consulta externa y hospitalización, con énfasis en la diversidad cultural del

contexto local, además del personal de salud de los hospitales.

Las técnicas que acompañaron este proceso investigativo fue el de la Entrevista Semi-estructurada, que estuvo dirigida a las pacientes para explorar su percepción sobre la calidad y calidez de atención en el servicio. Fortalecido este recojo de información con la Observación No Participante, realizada en áreas de sala de espera y ventanillas de atención, con el fin de registrar las interacciones entre el personal de salud y las usuarias (basado en criterios de Hernández-Sampieri, 2018). Además de la Revisión Documental con el análisis de normativas vigentes sobre interculturalidad y protocolos de atención al usuario emitidos por el Ministerio de Salud.

El análisis de los datos se realizó a través de la codificación temática, acompañado de la transcripción de testimonios (garantizando el anonimato de las participantes), y notas de campo, la identificación de categorías emergentes y la triangulación de datos para contrastar la teoría de autores contemporáneos con la realidad observada.

3. RESULTADOS

La presente investigación, desarrollada en los servicios de Ginecología y Obstetricia, evidencia una marcada brecha entre los

lineamientos normativos de atención y la praxis clínica cotidiana. Los resultados muestran que la calidad y la calidez en la atención no se ven limitadas únicamente por deficiencias organizativas, sino que están profundamente condicionadas por barreras idiomáticas, choques culturales, prácticas de deshumanización y estrategias informativas poco pertinentes para las usuarias provenientes del área rural.

A partir de las entrevistas realizadas tanto a usuarias como al personal de salud, se identificaron percepciones convergentes respecto a la existencia de dificultades estructurales en la atención. En particular, las pacientes señalaron que la información proporcionada (folletos impresos), no responde a sus necesidades reales, ya que en muchos casos no se considera su nivel de alfabetización ni su lengua materna, lo cual limita su comprensión y participación activa en el proceso de atención.

Los resultados muestran que son diversos los factores que resaltan la falta de atención, por ejemplo, cuando no es atendida con calidad y calidez en su paso por el área de ginecología y obstetricia del hospital, es caracterizado por las reflexiones, significaciones y testimonios donde aparecen el mal trato, la incomunicación, y el temor a la hora de ser atendidas *"me tratan mal"; "de nuevo esta gorda... como pues"* E2. Comentarios despectivos

relacionados con el cuerpo de la paciente evidencian prácticas que vulneran la dignidad humana y refuerzan sentimientos de humillación y desprotección, influyendo negativamente en la percepción del servicio y en la confianza hacia el sistema de salud.

Asimismo, se constató que muchas usuarias manifiestan temor a formular preguntas durante la consulta médica, lo que profundiza la distancia comunicacional entre profesionales y pacientes. Lo que resalta la necesidad de diseñar acciones, para mejorar la comunicación y la atención a la mujer, sobre todo a aquella que viene de las comunidades aledañas a la ciudad. Esta situación es especialmente frecuente entre mujeres provenientes de comunidades rurales, quienes, tras la atención, refieren no haber comprendido las indicaciones médicas ni haber recibido una explicación clara sobre su diagnóstico o tratamiento. Una entrevistada señaló: *"ni me escuchó, no le he entendido nada y no me explica, la enfermera se ríe o esta con su celular"* E3.

- **La falta de sensibilidad, escucha y respeto en el trato recibido de parte del personal de salud**

El no respeto a la privacidad, el menosprecio de sus opiniones y la desinformación de la que son objeto, son factores que terminan por incidir en la insatisfacción que reciben del servicio y

de la atención del personal, lo que influye en el desapego a las indicaciones médicas, una incidencia mayor de abandono de los tratamientos y en resistencia al uso de los servicios que, en casos extremos, ha llegado a la confrontación y al choque cultural. Los datos revelan también la falta de contacto visual durante la consulta reduciendo a la mujer a un objeto de intervención, no a un sujeto de cuidado.

- **La Incomunicación como Barrera y el “Triple Trastorno” del Migrante.**

Se ha identificado que las pacientes provenientes de comunidades rurales enfrentan lo que denominamos un “triple trastorno”: el desarraigo de su entorno, la inmersión en una lengua ajena (predominancia del castellano sobre el quechua) y el enfrentamiento a códigos de conducta ofensivos para su cultura.

- **La barrera idiomática**

No es solo un problema lingüístico, es un generador de indefensión. Los testimonios son desgarradores: “He llegado para tener a mi wawa y no sabía a dónde ir... el médico me reñía, mejor quería irme a mi casa” E₅. *“Cuando me atienden a veces hay alguien que traduce, pero casi siempre no me entienden, no sé cómo decirles lo que me pasa, las enfermeras más que los médicos se enojan no nos ayudan”* E₉ entrevista que

muestra la realidad de la falta de calidez en la atención cuando son atendidas.

Desde la percepción del personal de salud en relación a lo manifestado, expresan que: *“no hablo quechua, pero respeto sus creencias”, “Yo creo que no hay espacio preparado para la atención de parto como se hace en el campo, por lo que tenemos que hacer lo que sabemos”* E₁₁.

A su vez para las pacientes el idioma, como la comunicación, la falta de comprensión, o simplemente el no recibir una buena explicación, o no entenderse por el idioma, se convierte en una barrera entre el personal de salud y ellas, a lo que expresan: *“Como no le entiendo, trato de complementar lo que recetó con medicina casera..., quizá debía curarme sola”, “Recetó agua de manzanilla para el aseo perineal, no sé qué me quiso decir”.* E₁₄

Médico y paciente no sólo hablan idiomas distintos, desde diferentes fuentes, sino que manejan visiones del mundo a menudo contrapuestas y esto se agrava porque frecuentemente existe descalificación del personal de salud respecto de las prácticas tradicionales y populares de atención a la salud y a la enfermedad. A lo que un entrevistado del personal de salud decía: *“si se van a curar solo con yerbas a que vienen, cuando se empeoran recién recurren al hospital”.* E₁₇; “Ay

que concientizar a la población que, si bien es importante el uso de medicina tradicional y se lo respeta, la medicina científica es primordial para tratar y sanar una enfermedad” E18.

Esta incomunicación anula el derecho al reclamo y a la autonomía. La entrega de folletos y banners informativos se revela como una estrategia estéril y tecnocrática, dado que ignora los índices de analfabetismo y las formas de aprendizaje oral de las usuarias, quienes deambulan por pasillos laberínticos sin una señalética que respete su realidad, porque si bien ciertos hospitales cuentan con toda esta información, que pasa si es que la paciente que llega de comunidades lejanas ¿no sabe leer?, ¿cómo pueden dirigirse al servicio que requiere?

Los resultados también exponen una preocupante persistencia de **violencia obstétrica y simbólica**, reflejado en el trato recibido descrito por las pacientes con metáforas de deshumanización: *“Me tratan peor que a un animal”*. Manifestadas en la pérdida de la privacidad, ya que son expuestas frente a terceros, vulnerando su pudor y dignidad. La rigidez clínica que descalifica la medicina tradicional. Mientras la paciente busca el consuelo de sus yerbas o el abrigo de su faja (chumpi), el sistema responde con burla o castigo: *“Debías quedarte en tu casa... eso no sirve”*.

El personal de salud, aunque manifiesta “respetar creencias”, en la práctica impone un modelo hegemónico. La investigación detectó que el médico tradicional enfatiza el entorno familiar, mientras que el hospital aísla a la mujer. Esta falta de validación cultural provoca que las pacientes retrasen su llegada al hospital, acudiendo solo cuando han agotado sus recursos, lo que incrementa el riesgo obstétrico.

El desprecio hacia prácticas como el entierro de la placenta o el uso de infusiones naturales genera una resistencia que el personal interpreta erróneamente como “desobediencia” o “falta de higiene”. Otra entrevistada puntualizó: *“Cuando me estaba yendo del hospital le dije al doctor si podía tomar hiervas medicinales para sanarme y me dijo entonces a que has venido debías quedarte en tu casa a curarte vos nomas eso no sirve” E17*, entrevistas que expresan el sentir de las pacientes y la necesidad de incluir recetas naturales a lo expuesto por el médico.

A su vez, las **largas filas y tiempo de espera para adquirir una ficha** en muchos de los casos, desde la madrugada (6:00 a.m.) se ve sofocada, porque los hospitales tienen un cupo limitado para la atención, lo que hace que las pacientes tengan que venir a tempranas horas para lograr ser atendidos. Lamentablemente mencionan

las entrevistadas y la observación no participante es rápida: *"Tardé más tiempo en entrar que en salir, no fueron ni 5 minutos"* E8. Esta "atención rápida" impide cualquier intento de calidez y deja a la paciente con dudas sin resolver, desconfianza y una profunda insatisfacción.

- La administración de medicamentos.

Otro factor que denota la falta de atención con calidad en el servicio en cuestión es el de la administración de medicamentos proporcionados bajo la responsabilidad de las enfermeras, a lo que las pacientes manifiestan: *"Yo no sé qué medicamento me dan ni en qué hora, no me explican, pregunto y no me dicen nada, supongo que me dan a hora"*, otra entrevistada manifestaba *"a veces me dan en hora no sé, casi siempre están molestas o apuradas"*.

Sin duda estos resultados, refuerzan la problemática detectada en la presente investigación, y nos permite preguntarnos: ¿Qué está pasando con la atención de calidad y calidez que debería prestar y/o brindar el hospital? ¿Cuáles son las falencias?, ¿será que hay falta de humanismo y sensibilidad ante los diferentes problemas que se presentan que ya no parecen tener importancia?, ¿hay falta de dirección de calidad?, ¿qué hacen los trabajadores

sociales frente a esta problemática?

4. DISCUSIÓN

Los resultados de la presente investigación confirman que la calidad de la atención en los servicios de ginecología y obstetricia no puede ser comprendida únicamente desde la dimensión técnica, sino que debe analizarse de manera integral, incorporando la calidez humana, la comunicación efectiva y el respeto intercultural como componentes esenciales del cuidado en salud. La evidencia empírica recogida muestra que la brecha entre los protocolos normativos y la experiencia cotidiana de las usuarias continúa siendo significativa, especialmente en contextos de atención pública y en poblaciones provenientes del área rural.

En concordancia con estudios previos realizados en servicios de salud de América Latina, la percepción de baja calidad de atención se asocia estrechamente con prácticas de deshumanización, maltrato verbal, falta de escucha activa y deficiencias en la comunicación entre el personal de salud y las pacientes (Becerra-Canales et al., 2024; Moya-Salazar et al., 2023). Los testimonios analizados reflejan que estas prácticas no solo afectan la satisfacción del usuario, sino que generan temor, desconfianza y resistencia al uso oportuno de los servicios de salud.

Los hallazgos de esta investigación corroboran la existencia de una crisis de humanización en los servicios de ginecología y obstetricia, donde la calidad técnica no logra compensar la carencia de calidez. Además, la percepción que las pacientes asumen desde su primer día de consulta, es negativa ya que el personal de salud no atiende de manera favorable, haciendo que ellas reciban una mala y pésima calidad y calidez de atención. Las expresiones de las pacientes, permiten evidenciar que existen prácticas y/o conductas que reafirman la existencia de violencia obstétrica y hegemonía del personal de salud en la atención, por lo que es menester a partir de ello plantear lineamientos como propuesta de intervención social, que busquen mejorar la calidad y calidez de atención en todos los servicios de un hospital.

Mientras que la Organización Mundial de la Salud (2023) sostiene que la calidad debe ser “centrada en la persona”, los resultados muestran una atención “centrada en el trámite”. Esta disonancia coincide con lo expuesto por García y López (2024), quienes argumentan que el sistema de salud público tiende a la “cosificación” del paciente debido a la saturación administrativa. En nuestro estudio, las “filas desde la madrugada” y las “consultas de cinco minutos” no son solo fallas logísticas, sino una forma de violencia

estructural que anula cualquier intento de calidez profesional.

Uno de los hallazgos más relevantes es la identificación de la incomunicación como una barrera estructural que atraviesa la atención sanitaria. La barrera idiomática, particularmente entre pacientes quechua-hablantes, se presenta como un factor de vulnerabilidad que limita el acceso a información clara, la comprensión de indicaciones médicas y el ejercicio del derecho a una atención digna. Este resultado coincide con investigaciones que señalan que la falta de adecuación lingüística y cultural incrementa la sensación de indefensión del paciente y debilita la relación terapéutica (White et al., 2025).

Asimismo, la investigación evidencia que las estrategias informativas utilizadas por las instituciones —como la entrega de folletos impresos— resultan insuficientes y poco pertinentes para usuarias con bajos niveles de alfabetización o con formas de aprendizaje predominantemente orales. Esta práctica tecnocrática, centrada en el cumplimiento administrativo más que en la comprensión real del mensaje, refuerza la exclusión simbólica de las pacientes rurales y contradice los principios de la atención centrada en la persona descritos por Nembhard et al. (2023).

La persistencia de prácticas asociadas a la violencia obstétrica y simbólica constituye otro eje central de la discusión. Los relatos de pérdida de privacidad, exposición corporal innecesaria y descalificación de prácticas culturales confirman que el modelo biomédico hegemónico continúa imponiéndose sin un diálogo intercultural efectivo. Estos resultados se alinean con la literatura que identifica la violencia obstétrica como una forma de violencia institucional normalizada, especialmente hacia mujeres en situación de vulnerabilidad social y cultural (Moya-Salazar et al., 2023).

Un punto crítico de discusión es el choque de cosmovisiones. Autores como Hernández-Sampieri y Mendoza (2018) enfatizan que la investigación cualitativa debe captar la esencia de la experiencia humana; en el caso de las pacientes que hablan quechuas, esa esencia es el miedo al despojo de sus prácticas culturales. Aunque la Constitución Política del Estado (2009) garantiza una salud intercultural, los testimonios revelan que la práctica hospitalaria sigue siendo hegemónica.

Otro hallazgo fundamental es la resistencia al uso de servicios hospitalarios debido al “choque cultural”. La literatura de Sarmiento (2022) advierte que el profesionalismo sin humildad cultural se convierte en una forma de dominación. En nuestro estudio, la prohibición de

elementos simbólicos (como el chumpi o el entierro de la placenta) y el rechazo de la medicina tradicional (“deberías quedarte en tu casa... eso no sirve”) actúan como barreras de acceso.

La medicina científica, al intentar imponer una higiene y un orden rígido, termina expulsando a la paciente del sistema. La descalificación del saber popular no es una medida de seguridad clínica, sino un factor que incrementa el riesgo de muerte materna, ya que la mujer, por miedo al maltrato o a la incomprensión de su idioma (quechua), opta por el abandono del control prenatal. Desde esta perspectiva, la desvalorización de la medicina tradicional y de prácticas culturales como el uso de infusiones naturales o el acompañamiento familiar durante el parto no solo afecta la experiencia subjetiva de las pacientes, sino que incide directamente en el acceso tardío a los servicios de salud. Tal como se evidenció en los testimonios, muchas mujeres retrasan su llegada al hospital por temor a ser maltratadas o ridiculizadas, lo que incrementa el riesgo obstétrico y genera tensiones en la atención clínica.

Por otro lado, las largas esperas para la obtención de fichas y la brevedad de las consultas refuerzan una atención centrada en la productividad y el cumplimiento de cupos, en detrimento del vínculo terapéutico. Este hallazgo coincide con

estudios que señalan que la presión asistencial y la sobrecarga laboral del personal de salud afectan negativamente la empatía clínica y la calidad de la interacción con el paciente (García & López, 2024). No obstante, si bien estas condiciones estructurales explican parcialmente la problemática, no justifican la vulneración de derechos ni la naturalización del maltrato.

La administración de medicamentos sin información clara y comprensible constituye otra expresión de la atención despersonalizada. La falta de explicación sobre los fármacos administrados limita la autonomía de las pacientes y debilita la adherencia terapéutica, tal como señalan Pérez et al. (2023), quienes destacan que la información adecuada es un determinante clave para la continuidad del tratamiento y la confianza en el sistema de salud.

En este escenario, el Trabajo Social emerge como un actor estratégico para la transformación de las prácticas institucionales. Su intervención permite articular la dimensión clínica con la social, promoviendo procesos de acompañamiento, mediación intercultural, educación en salud y defensa de los derechos de las usuarias. Tal como sostienen Szewczyk y Hoque (2026), la mejora de la experiencia del paciente requiere enfoques interdisciplinarios que integren la dimensión humana, ética y

cultural del cuidado.

De acuerdo con Vásquez et al. (2023) en estudios sobre humanización del parto, la presencia del profesional social en las salas de pre-parto disminuye la percepción de maltrato, por lo que es menester implementar el "Protocolo de Vigilancia de la Calidez", porque el Trabajador Social debe supervisar que se respeten los derechos de la paciente: privacidad (uso de biombos), acompañamiento familiar y el respeto al "Plan de Parto" donde se incluya el derecho y respeto a la indumentaria tradicional si no compromete la seguridad clínica.

En síntesis, los resultados de esta investigación dialogan con la literatura científica al evidenciar que la ausencia de calidez, empatía y validación cultural transforma la atención sanitaria en una experiencia de incertidumbre y vulnerabilidad para las mujeres atendidas en servicios de ginecología y obstetricia. La discusión pone de manifiesto la necesidad de avanzar hacia un modelo de atención humanizado e intercultural, donde la calidad técnica y la calidez humana no sean dimensiones separadas, sino componentes inseparables de un sistema de salud que reconozca a las personas como sujetos de derechos y no únicamente como portadoras de patologías.

En definitiva, la intervención del

Trabajo Social en salud debe trascender el “modelo asistencialista” para consolidarse en un “modelo de gestión social de la clínica”. Según investigaciones recientes como de Munuera-Gómez (2022), el rol del trabajador social sanitario es fundamental para mitigar el impacto de los determinantes sociales en la salud, actuando como un puente crítico entre la institución y la comunidad.

5. CONCLUSIONES

La investigación realizada permite concluir que la calidad y la calidez no son conceptos independientes, sino un binomio indisoluble en la atención sanitaria. En los servicios de Ginecología y Obstetricia, la ausencia de este equilibrio no solo deriva en una percepción negativa del servicio, sino que se traduce en una vulneración de los derechos fundamentales de las mujeres, particularmente de aquellas pertenecientes a naciones indígena originario campesinas.

Se concluye que el sistema de salud, mantiene una estructura monocultural y rígida que ignora la diversidad de sus usuarias. La barrera idiomática y el desprecio por las prácticas ancestrales (como el uso del chumpi o la medicina herbolaria) actúan como mecanismos de exclusión. Mientras el personal de salud no reconozca a la paciente como

un sujeto cultural con saberes válidos, el hospital seguirá siendo percibido como un entorno ajeno, fomentando el abandono de tratamientos y el temor al parto institucionalizado.

Se evidencia deshumanización y violencia simbólica. Al respecto, la evidencia recolectada confirma que el maltrato, la falta de privacidad y la indiferencia comunicacional constituyen formas de violencia simbólica. El “adormecimiento” del personal frente al dolor ajeno y la priorización de la rapidez técnica sobre el consuelo emocional fracturan la confianza necesaria para el proceso de sanación. La calidad técnica (la cura) pierde su eficacia si no va acompañada de la calidez humana (el cuidado), pues el paciente que se siente “tratado como un objeto” rompe su vínculo de cooperación con el sistema sanitario.

Se concluye en la investigación que la presencia y función en el hospital de un Trabajador social es trascendental porque su trabajo no solo se limita a la atención de casos, sino que es el corazón de cada hospital, pues, es parte de un equipo multidisciplinario que conoce las carencias y necesidades sociales que inciden en el proceso salud-enfermedad, encaminado a coadyuvar en el mejoramiento de los servicios de atención, buscando que estos sean de calidad y calidez partiendo de un enfoque intercultural acordes a las nuevas

políticas implementadas por el Estado. Su rol emerge como la respuesta estratégica humanizada e integral, ante esta crisis de sensibilidad. Lo que nos lleva a plantear que es necesario la creación o implementación de consultorios clínico sociales de atención al paciente a cargo del trabajador social, que posibilite desde su intervención un servicio con calidad y calidez.

Finalmente, es imperativo que las instituciones de salud, bajo la dirección del Ministerio de Salud y Deportes, transiten de una gestión centrada en indicadores numéricos a una gestión centrada en la persona. El cumplimiento de la Constitución Política del Estado sobre el derecho a una salud gratuita, integral e intercultural solo será posible cuando la calidez deje de ser un esfuerzo voluntario de algunos profesionales y se convierta en una política institucional obligatoria, donde cada paciente sea recibido, escuchado y tratado con el respeto que su condición humana exige.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Becerra-Canales, B., Chávez-Espinoza, J. H., Soto-Cárdenas, A. J., Castillo-Romero, P. C., Chávez-Gálvez, O. E., & Puertas-Anicama, V. F. (2024). Calidad del trato al paciente y satisfacción con el servicio de atención primaria. *Ciencia y Enfermería*, 30. <https://doi.org/10.29393/CE30-27CTBV60027>
- Creswell, J. W., & Poth, C. N. (2023). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches* (5th ed.). SAGE Publications.
- Constitución Política del Estado Plurinacional de Bolivia. (2009). *Gaceta Oficial de Bolivia*. Art. 35.I y II.
- García, R., & López, P. (2024). Burnout, empatía y calidad del cuidado en profesionales de la salud: Implicaciones para la atención humanizada. *International Journal of Health Sciences*, 18(3), 253–269. <https://doi.org/10.53730/ijhs.v18n3.15264>
- Donabedian, A. (2005). Evaluating the quality of medical care. *Milbank Quarterly*, 83(4), 691–729. (Obra original publicada en 1966).
- García, M., & López, R. (2024). Gestión del talento humano y fatiga crónica en servicios de salud pública. Editorial Médica Panamericana.
- Gerson Duval, R. (2009). *Calidad de atención en salud*. Editorial La Pascua.
- Hernández-Sampieri, R., & Mendoza, C. (2018). *Metodología de la investigación: Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. McGraw-Hill.
- Ministerio de Salud y Deportes. (2024). *Protocolos de intervención del Trabajo Social en el Sistema Único de Salud (SUS)*. Estado Plurinacional de Bolivia.

- Moya-Salazar, J., Goicochea-Palomino, E. A., Porras-Guillermo, J., Cañari, B., Jaime-Quispe, A., Zuñiga, N., & Contreras-Pulache, H. (2023). Assessing empathy in healthcare services: A systematic review of South American healthcare workers' and patients' perceptions. *Frontiers in Psychiatry*, 14, Article 1249620. <https://doi.org/10.3389/fpsyt.2023.1249620>
- Nembhard, I. M., David, G., Ezzeddine, I., Betts, D., & Radin, J. (2023). A systematic review of research on empathy in health care. *Health Services Research*, 58(2), 250–263. <https://doi.org/10.1111/1475-6773.14016>
- Organización Mundial de la Salud. (2023). Informe sobre la calidad de la atención sanitaria mundial: Hacia una cobertura universal humanizada. OMS.
- Pérez, A., Rodríguez, S., & Torres, E. (2023). Adherencia terapéutica y experiencia del paciente en servicios hospitalarios. *Revista Latinoamericana de Salud Pública*, 9(2), 99–115. <https://doi.org/10.7705/rlsp.v9i2.789>
- Pizzo, M. (2021). Calidad y calidez en servicios de salud: Estrategias para la excelencia en el trato al paciente. *Como Servir con Excelencia*. <https://comoservir.conexcelencia.com/blog/calidad-y-calidez-en-servicios-de-salud/>
- Sarmiento, A. (2022). Virtudes del profesionalismo médico y social: Ética del cuidado en el siglo XXI. *Revista Colombiana de Obstetricia y Ginecología*, 73(2).
- Sujami, L. (2009). Cómo desarrollar la empatía en entornos hospitalarios. *Blog de Psicología Social*. <http://laura-sujami.blogspot.com/2009/06/develop-la-empatia.html>
- Szewczyk, T., & Hoque, F. (2026). Improving patient experience in healthcare: Human-centered and interdisciplinary approaches. *Journal of Brown Hospital Medicine*, 5(1), Article 147405. <https://doi.org/10.56305/001c.147405>
- White, C. L., Khunti, K., Gillies, C., Meissner, K., Palipana, D., Nockels, K., Harrell, C., & Howick, J. (2025). How do patient and practitioner characteristics influence empathy in healthcare? Protocol for a systematic review and meta-analysis. *BMJ Open*, 15(2), e096269. <https://doi.org/10.1136/bmjopen-2024-096269>

MOBILE LEARNING E INTELIGENCIAS MÚLTIPLES EN EDUCACIÓN SUPERIOR: PROPUESTA DE MARCO TEÓRICO INTEGRADOR

MOBILE LEARNING AND MULTIPLE INTELLIGENCES IN HIGHER EDUCATION: PROPO- SAL OF AN INTEGRATIVE THEORETICAL FRAMEWORK

Carlos José Villalobos Sánchez⁴

cvillaloboss@uniguajira.edu.co

ORCID: <https://Orcid.org/0009-0006-6499-0631>

Maracaibo, Venezuela – Riohacha, Colombia

Recibido: 12 de noviembre de 2025 / Aceptado: 10 de enero de 2026

Resumen

Esta investigación construyó un marco conceptual integrador que identifica convergencias entre Mobile Learning (M-Learning) e Inteligencias Múltiples (IM) en educación superior. El estudio identificó y fundamentó relaciones conceptuales entre las dimensiones del M-Learning y el desarrollo de las ocho inteligencias propuestas por Gardner. El autor aplicó análisis teórico conceptual fundamentado en revisión narrativa de literatura en cuatro bases de datos académicas (Scopus, Web of Science, ERIC, SciELO) del período 2019-2024, seleccionando 30 fuentes mediante criterios de pertinencia teórica y calidad académica. El análisis identificó convergencias fundamentadas entre las dimensiones del M-Learning (frecuencia de uso, tipos de actividades y categorías

de aplicaciones) y el desarrollo potencial de cada tipo de inteligencia múltiple. El estudio construyó una propuesta teórica que relaciona categorías específicas de aplicaciones móviles con las ocho inteligencias, fundamentándola en tres principios: correspondencia entre affordances tecnológicas y operaciones cognitivas, mediación instrumental del aprendizaje, y práctica situada. La discusión destaca que el M-Learning, por su flexibilidad y diversidad, constituye una herramienta con potencial para el desarrollo diferenciado de las IM en contextos universitarios. El estudio concluye que el marco propuesto constituye una hipótesis teórica que requiere validación empírica, identificando vacíos de investigación particularmente en contextos latinoamericanos.

⁴ Docente de la Universidad del Zulia – Universidad de la Guajira.

Palabras clave: aprendizaje móvil; didáctica universitaria; estilos de aprendizaje; inteligencias múltiples; tecnología educativa.

Abstract

This research constructed an integrative conceptual framework that identifies convergences between Mobile Learning (M-Learning) and Multiple Intelligences (MI) in higher education. The study identified and substantiated conceptual relationships between M-Learning dimensions and the development of the eight intelligences proposed by Gardner. The author applied conceptual analysis based on narrative literature review in four academic databases (Scopus, Web of Science, ERIC, SciELO) from the period 2019-2024, selecting 30 sources through criteria of theoretical relevance and academic quality. The analysis identified substantiated convergences between M-Learning dimensions (frequency of use, types of activities, and application categories) and the potential development of each type of multiple intelligence. The study constructed a theoretical proposal relating specific categories of mobile applications with the eight intelligences, grounding it in three principles: correspondence between technological affordances and cognitive operations, instrumental mediation of learning, and situated practice. The discussion highlights

that M-Learning, due to its flexibility and diversity, constitutes a tool with potential for the differentiated development of MI in university contexts. The study concludes that the proposed framework constitutes a theoretical hypothesis requiring empirical validation, identifying research gaps particularly in Latin American contexts.

Keywords: educational technology; learning styles; mobile learning; multiple intelligences; university didactics

1. INTRODUCCIÓN

La transformación digital de la educación superior ha posicionado al Mobile Learning (M-Learning) como una modalidad pedagógica de creciente relevancia, caracterizada por cuatro dimensiones fundamentales: ubicuidad, personalización, conectividad e interactividad (Crompton & Burke, 2018). De manera paralela, la teoría de las Inteligencias Múltiples (IM) propuesta por Gardner (1983, 2011) continúa siendo un referente teórico de singular importancia al reconocer ocho perfiles cognitivos diferenciados, cada uno con modalidades de aprendizaje específicas. Sin embargo, a pesar del considerable potencial que estos dos constructos ofrecen para la innovación pedagógica, ambos han evolucionado en trayectorias relativamente independientes, sin un diálogo teórico suficiente que articule sus convergencias y posibilidades

de integración.

La literatura evidencia la ausencia de marcos teóricos que articulen el M-Learning y las Inteligencias Múltiples de manera integrada, lo cual dificulta el diseño de intervenciones pedagógicas sólidamente fundamentadas. Los estudios sobre M-Learning reportan mejoras en motivación y accesibilidad, pero raramente examinan cómo categorías específicas de aplicaciones móviles desarrollan capacidades cognitivas concretas. Las investigaciones sobre IM revelan que estudiantes con perfiles cognitivos distintos manifiestan preferencias de aprendizaje variadas, sin explorar cómo las tecnologías móviles podrían potenciar dichos perfiles. Esta investigación se sustenta en tres marcos teóricos: la teoría de las *affordances* tecnológicas (Gibson, 1979; Norman, 1988), la teoría sociocultural de Vygotsky (1978) sobre mediación instrumental del aprendizaje, y la teoría del aprendizaje situado (Lave & Wenger, 1991).

Estos marcos, articulados con la teoría de las Inteligencias Múltiples, permiten construir un modelo que vincula las dimensiones del M-Learning con el desarrollo de perfiles cognitivos diferenciados. Es importante señalar que la teoría de las IM es objeto de debate científico. Este estudio adopta una postura pragmática: independientemente de si

las IM constituyen entidades cognitivas independientes, el reconocimiento de patrones diferenciados de fortalezas cognitivas tiene valor para la personalización del aprendizaje.

El presente estudio adopta un enfoque teórico-conceptual debido a que la revisión de literatura evidenció la ausencia de investigaciones empíricas que vincularan directamente el M-Learning con el desarrollo de las IM, lo que hace necesaria una fundamentación teórica previa. El objetivo principal es construir un marco teórico integrador que identifique y fundamente las convergencias conceptuales entre el M-Learning y las IM en educación superior. Los objetivos específicos incluyen: (1) establecer los fundamentos teóricos del Mobile Learning, (2) examinar la vigencia de la teoría de las Inteligencias Múltiples, (3) identificar convergencias entre categorías de aplicaciones móviles y el desarrollo de cada tipo de inteligencia, (4) analizar los vínculos entre las IM y los estilos de aprendizaje, y (5) identificar vacíos teóricos y empíricos.

La relevancia del estudio se sustenta en tres razones. Primero, el contexto pospandémico ha acelerado la adopción de tecnologías móviles con frecuencia sin fundamentación pedagógica. Segundo, las universidades latinoamericanas enfrentan desafíos asociados a la diversidad cognitiva

de sus estudiantes, y el marco propuesto ofrece criterios para reconocer y potenciar inteligencias diferenciadas. Tercero, la alta penetración de dispositivos móviles en América Latina (73% según GSMA, 2023), superior a la del acceso a computadoras, posiciona al M-Learning como una vía para democratizar experiencias educativas diversificadas.

2. METODOLOGÍA

2.1 Diseño metodológico

Esta investigación se diseñó como un análisis teórico conceptual enmarcado en el paradigma cualitativo-interpretativo. El análisis teórico conceptual es un método de investigación que busca construir marcos explicativos mediante la identificación, análisis y síntesis de conceptos, teorías y relaciones teóricas a partir de la literatura especializada (Jaakkola, 2020; Snyder, 2019). Este diseño es apropiado cuando: (a) no existe suficiente evidencia empírica sobre un fenómeno, (b) se requiere integrar teorías de campos diferentes, o (c) se busca construir marcos que orienten investigación futura (Torraco, 2005). El estudio se diseñó en tres fases secuenciales: (1) revisión de literatura especializada, (2) análisis conceptual, y (3) construcción del marco integrador. Esta estructura metodológica permite transitar sistemáticamente desde la identificación de conocimiento existente

hasta la construcción de nuevas relaciones teóricas.

2.2 Población de estudio y tipo de muestreo

La población de estudio estuvo constituida por la literatura académica publicada sobre Mobile Learning e Inteligencias Múltiples en educación superior. Se utilizó muestreo intencional (no probabilístico), apropiado para investigaciones teóricas donde el objetivo es seleccionar fuentes por su relevancia conceptual y calidad académica, no por representatividad estadística (Patton, 2015).

Los criterios de inclusión fueron cuatro: pertinencia teórica (abordar al menos uno de los constructos centrales), calidad académica (publicaciones en revistas indexadas en Scopus, Web of Science o SciELO, o editoriales reconocidas), actualidad (preferencia por publicaciones de los últimos cinco años, período 2019-2024), y diversidad de perspectivas (inclusión de posiciones críticas y controversias científicas). Los criterios de exclusión fueron tres: literatura gris (tesis, informes técnicos no publicados), publicaciones sin revisión por pares, y artículos que mencionan los constructos tangencialmente sin desarrollo teórico sustancial.

2.3 Procedimientos de levantamiento de datos

El levantamiento de datos se realizó mediante búsqueda sistemática en cuatro bases de datos académicas: Scopus, Web of Science, ERIC y SciELO. La selección de estas bases responde a su cobertura de literatura en educación, psicología y tecnología educativa, tanto en inglés como en español. Se utilizaron las siguientes combinaciones de palabras clave: “mobile learning” OR “m-learning” OR “aprendizaje móvil” AND “multiple intelligences” OR “inteligencias múltiples” AND “higher education” OR “educación superior”.

La búsqueda se realizó en título, resumen y palabras clave, durante el período enero 2019 - diciembre 2024. Se incluyeron obras seminales anteriores al período establecido cuando resultaban indispensables para la fundamentación teórica (Gardner, 1983, 2011; Vygotsky, 1978; Sharples et al., 2016). El proceso de selección siguió un flujo de cinco etapas. Primero, se identificaron 287 registros iniciales en las cuatro bases de datos. Segundo, tras eliminar 63 duplicados, quedaron 224 registros únicos.

Tercero, se preseleccionaron 156 registros por título y resumen, excluyendo 68 por no cumplir criterios de pertinencia. Cuarto, se evaluaron 45 artículos por texto

completo, excluyendo 111 por acceso restringido o baja calidad metodológica. Quinto, se incluyeron 30 fuentes en el análisis final, excluyendo 15 tras lectura completa por insuficiente profundidad teórica. Se utilizaron tres herramientas principales para el análisis.

Para la gestión de referencias se empleó el software Mendeley, que permitió organizar, almacenar y citar las fuentes seleccionadas. Para el análisis de contenido se construyeron matrices analíticas en Microsoft Excel para registrar y categorizar los elementos conceptuales identificados. Las matrices incluyeron las siguientes columnas: autor/año, constructo principal, definición conceptual, operaciones cognitivas/affordances, evidencia empírica, y relaciones potenciales con el otro constructo. Adicionalmente, se desarrolló una guía de análisis conceptual basada en Torracó (2005) que especificaba cuatro tareas: identificar características definitorias de cada constructo, extraer operaciones cognitivas o affordances tecnológicas, identificar principios teóricos subyacentes, y buscar correspondencias conceptuales entre constructos. El análisis de contenido temático se aplicó a las 30 fuentes seleccionadas siguiendo el procedimiento de seis pasos propuesto por Braun & Clarke (2006).

El primer paso consistió en la familiarización con el corpus documental, mediante la lectura exhaustiva de cada fuente seleccionada, registrando de manera sistemática las ideas clave identificadas en cada texto. El segundo paso correspondió a la generación del código inicial, proceso en el cual se identificaron y etiquetaron los segmentos de información relevante con denominaciones ajustadas al objeto de estudio. En esta fase emergieron cuatro tipos de códigos principales: características y dimensiones del Mobile Learning, modos de procesamiento cognitivo asociados a cada inteligencia, posibilidades de acción mediadas por aplicaciones móviles, y principios orientadores para el estímulo y expansión del pensamiento. El tercer paso fue la búsqueda de temas, mediante la agrupación de códigos en categorías más amplias, identificando patrones y conexiones entre los distintos conjuntos de información. La cuarta etapa consistió en la revisión de los temas, verificando su coherencia interna y su diferenciación respecto a las demás categorías, con el fin de garantizar que cada tema constituyera una unidad analítica sólida y delimitada. El quinto paso fue la definición y denominación de los temas, elaborando descripciones precisas del significado de cada categoría y estableciendo su correspondencia con las preguntas que orientan el estudio. La sexta y última fase fue la redacción del informe de resultados, integrando los

hallazgos en una narrativa coherente y articulada, sustentada con citas textuales representativas de las fuentes analizadas.

El análisis fue realizado de forma manual por un único investigador, registrando las categorías emergentes en una hoja de cálculo Excel. Se reconoce como limitación la ausencia de un segundo codificador que efectuara un análisis independiente, lo cual reduce la fiabilidad inter jueces del proceso de categorización. A partir de la comprensión conceptual de las categorías identificadas, se construyó una propuesta teórica que vincula las dimensiones del Mobile Learning con el desarrollo potencial de cada tipo de inteligencia múltiple. Este procedimiento siguió tres pasos precisos.

El primer paso fue la identificación de principios teóricos, donde se reconocieron tres principios emergentes del corpus analizado que fundamentan las conexiones propuestas: la correspondencia entre herramientas tecnológicas y operaciones cognitivas, el andamiaje instrumental del aprendizaje, y la ubicuidad del aprendizaje en distintos contextos espaciotemporales. El segundo paso fue el mapeo de convergencias, construyendo una matriz en la que se relacionaron categorías específicas de aplicaciones móviles con tipos de inteligencia múltiple, atendiendo a la correspondencia entre

las funcionalidades que cada aplicación habilita y las operaciones cognitivas de cada inteligencia. El tercer paso fue la validación lógica de la propuesta, verificando la coherencia interna del marco y confirmando que cada convergencia sugerida se sustenta en al menos uno de los principios teóricos identificados

2.4 Comprobación y rigor científico

Para asegurarse de que el análisis teórico sea científico, se pusieron cuatro reglas de calidad que propusieron Lincoln y Guba (1985) para la investigación cualitativa. La regla de credibilidad se alcanzó combinando fuentes, agregando muchos autores y puntos de vista, así como también agregando posiciones críticas sobre ambos conceptos. La regla de transferencia fue cumplida al escribir descripciones detalladas sobre el proceso del método y los criterios para elegir, permitiendo a otros investigadores mirar si es útil el marco en otras situaciones. Sobre el criterio de la confiabilidad se cumplió grabando bien el proceso de revisión por medio de cuadros, haciendo una "huella para mirar" que dejara ver como se llegó a cada decisión. El criterio de la confirmación fue tenido en cuenta admitiendo claramente los frenos en el método y los sesgos que puede tener el que investiga, basando las explicaciones en citas exactas de las fuentes vistas.

2.5 Consideraciones éticas

Al tratarse de un análisis teórico basado en fuentes secundarias publicadas, no se requirió aprobación de comité de ética ni consentimiento informado. Todas las fuentes utilizadas son de acceso público y se citan adecuadamente según normas APA 7. 3.8.

2.6 Limitaciones metodológicas

Se reconocen cinco limitaciones metodológicas relevantes. Primera, la selección de fuentes fue intencional y no sistemática, lo que podría introducir sesgos de confirmación hacia publicaciones que respalden las convergencias propuestas. Segunda, el análisis fue realizado por un único investigador sin verificación entre codificadores, lo que reduce la confiabilidad del proceso de categorización. Tercera, las convergencias identificadas constituyen propuestas teóricas del autor sustentadas en análisis conceptual, no en síntesis de evidencia empírica preexistente sobre la relación entre M-Learning e IM. Cuarta, no se incluyó literatura gris (tesis, informes técnicos), lo que puede limitar la exhaustividad del análisis. Quinta, el marco propuesto requiere validación empírica posterior mediante estudios experimentales o cuasiexperimentales que evalúen si las convergencias teóricas se manifiestan en contextos educativos

reales. Estas limitaciones no invalidan la contribución teórica del estudio, pero exigen que los hallazgos se interpreten como propuestas conceptuales preliminares sujetas a verificación empírica.

3. RESULTADOS

El análisis conceptual de las 30 fuentes seleccionadas permitió identificar elementos teóricos clave en ambos campos de conocimiento y construir relaciones fundamentadas entre ellos. Los resultados se presentan organizados según los cinco objetivos específicos planteados.

3.1 Fundamentos teóricos del Mobile Learning en educación superior (Objetivo 1)

El análisis de la literatura permitió identificar tres dimensiones conceptuales del M-Learning en educación superior. La primera dimensión es la frecuencia de uso, donde los estudiantes utilizan dispositivos

móviles principalmente para acceder a plataformas institucionales, comunicarse con docentes y compañeros, y consultar materiales digitales. La segunda dimensión son los tipos de actividades: consumo de contenidos, producción de contenidos, comunicación, colaboración y evaluación. La tercera dimensión son las categorías de aplicaciones: lectura digital, matemáticas, musicales, mapas y navegación, redes sociales educativas, reflexión personal, movimiento físico, e identificación de especies.

3.2 Vigencia de la teoría de IM en contextos universitarios (Objetivo 2)

a) Operaciones cognitivas de las ocho inteligencias múltiples

El análisis de la literatura permitió identificar las operaciones cognitivas características de cada tipo de inteligencia propuesto por Gardner (1983, 2011). El Cuadro 1 sintetiza estas operaciones.

Cuadro 1

Operaciones cognitivas de cada inteligencia múltiple

Inteligencia	Operaciones cognitivas clave
Lingüística	Procesamiento de lenguaje, comprensión lectora, expresión verbal y escrita
Lógico-matemática	Razonamiento cuantitativo, resolución de problemas, pensamiento abstracto
Espacial	Visualización mental, orientación espacial, representación tridimensional

Inteligencia	Operaciones cognitivas clave
Musical	Reconocimiento de patrones sonoros, discriminación de ritmo y melodía
Corporal-kinestésica	Coordinación motriz, control corporal, expresión mediante movimiento
Interpersonal	Empatía, comunicación efectiva, trabajo colaborativo
Intrapersonal	Autoconocimiento, autorregulación emocional, metacognición
Naturalista	Observación de patrones naturales, clasificación de organismos

Fuente: Elaboración propia basada en Gardner (1983, 2011) y Shearer (2020).

b) Debate contemporáneo sobre la validez de la teoría de IM

El análisis reveló dos posiciones sobre la teoría. La posición crítica (Waterhouse, 2023) argumenta que constituye un “neuromito” porque los instrumentos de medición no diferencian claramente entre los ocho tipos y confunde capacidades con preferencias. La posición defensora (Shearer, 2020) identificó patrones diferenciados de activación cerebral en más de 500 estudios de neuroimagen. El análisis identificó que el reconocimiento de perfiles diferenciados de fortalezas cognitivas tiene aplicabilidad pedagógica en contextos universitarios.

3.3 Vínculos entre IM y estilos de aprendizaje (Objetivo 4)

El análisis reveló que existe confusión frecuente entre Inteligencias Múltiples (capacidades cognitivas estables) y estilos de aprendizaje (preferencias

personales). La literatura indica que las teorías de estilos de aprendizaje carecen de respaldo empírico. Sin embargo, el M-Learning permite diversificar estrategias pedagógicas sin etiquetar estudiantes, fundamentándose en la correspondencia entre funcionalidades tecnológicas y operaciones cognitivas específicas.

3.4 Convergencias conceptuales entre M-Learning e IM (Objetivo 3)

El análisis permitió construir una matriz teórica (Cuadro 2) que propone relaciones potenciales entre categorías de aplicaciones móviles y tipos de inteligencia. Esta matriz se fundamenta en la correspondencia entre funcionalidades tecnológicas y operaciones cognitivas. El análisis no identificó estudios experimentales que hayan evaluado directamente estas relaciones, por lo que constituyen hipótesis teóricas que requieren validación empírica.

Cuadro 2

Convergencias entre aplicaciones móviles e Inteligencias Múltiples

Categoría de Aplicación	Ejemplos	IM Primaria	Fundamento
Apps de lectura	Kindle, Audible	Lingüística	Procesamiento de lenguaje
Apps matemáticas	GeoGebra, Photomath	Lógico-matemática	Razonamiento cuantitativo
Apps musicales	GarageBand, Simply Piano	Musical	Patrones sonoros
Apps de mapas	Google Maps, Google Earth	Espacial	Representación espacial
Redes sociales educativas	Edmodo, Flipgrid	Interpersonal	Colaboración social
Apps de reflexión	Headspace, Calm	Intrapersonal	Autorregulación
Juegos con movimiento	Pokémon GO, Zombies Run	Corporal-kinestésica	Coordinación motriz
Apps de identificación	iNaturalist, PlantNet	Naturalista	Clasificación de organismos

Nota: Propuesta teórica que requiere validación empírica.

Fuente: Elaboración propia (2025).

4. Vacíos teóricos y empíricos identificados (Objetivo 5) construcción del marco teórico integrador propuesto.

El análisis identificó tres vacíos principales (Cuadro 3) que justifican la

Cuadro 3

Vacíos identificados en la intersección M-Learning e IM

Vacío	Descripción
Ausencia de estudios empíricos directos	No se identificaron estudios experimentales que evalúen el impacto de aplicaciones móviles específicas en el desarrollo de inteligencias múltiples específicas
Falta de modelos pedagógicos operacionales	No existen modelos que especifiquen cómo diseñar, implementar y evaluar intervenciones de M-Learning orientadas al desarrollo de IM

Vacío	Descripción
Escasez de investigación latinoamericana	Solo 3 de las 30 fuentes analizadas reportan investigación en universidades latinoamericanas

Fuente: Elaboración propia (2025).

4. DISCUSIÓN

Los resultados del análisis conceptual evidencian convergencias fundamentadas entre las dimensiones del M-Learning y el desarrollo potencial de las Inteligencias Múltiples. Esta sección valora estos hallazgos contrastándolos con investigaciones previas, fundamenta teóricamente las convergencias propuestas, discute sus implicancias, reconoce las limitaciones del estudio, y propone líneas de continuidad.

4.1 Corroboración de hallazgos con investigaciones previas

El análisis permitió contrastar las convergencias propuestas con evidencia empírica disponible. El Cuadro 4 sintetiza los principales hallazgos de corroboración. La convergencia entre aplicaciones de lectura e inteligencia lingüística encuentra respaldo parcial en Delgado et al. (2018), aunque Singer & Alexander (2017) señalan riesgos de distracción. Las demás convergencias presentan respaldo moderado o emergente, requiriendo mayor investigación empírica.

Cuadro 4

Corroboración de convergencias con investigaciones previas

Convergencia	Evidencia a favor	Evidencia en contra	Valoración
Apps lectura → Lingüística	Delgado et al. (2018): lectura digital efectiva con estrategias apropiadas	Singer & Alexander (2017): distracción y superficialidad	Respaldo parcial
Apps matemáticas → Lógico-matemática	Estudios sobre GeoGebra reportan mejoras en razonamiento	Evidencia limitada sobre desarrollo vs. apoyo en tareas	Respaldo moderado
Apps mapas → Espacial	Investigaciones sobre GPS demuestran desarrollo de orientación	Algunos estudios sugieren dependencia tecnológica	Respaldo con matización

Convergencia	Evidencia a favor	Evidencia en contra	Valoración
Redes sociales → Interpersonal	Estudios sobre Edmodo reportan mejoras en colaboración	Evidencia limitada sobre empatía profunda	Respaldo parcial
Apps reflexión → Intrapersonal	Investigaciones sobre mindfulness digital reportan mejoras	Cuestionamientos sobre efectividad vs. prácticas presenciales	Respaldo emergente

Fuente: Elaboración propia (2025).

4.2 Fundamentación teórica de las convergencias identificadas

Las convergencias propuestas se fundamentan en tres principios teóricos

derivados del análisis de la literatura. El Cuadro 5 sintetiza estos principios y cómo fundamentan las convergencias identificadas.

Cuadro 5

Principios teóricos que fundamentan las convergencias

Principio	Autores	Cómo fundamentan las convergencias
Correspondencia entre funcionalidades y operaciones cognitivas	Gibson (1979); Norman (1988)	Explica por qué apps con funcionalidades específicas desarrollan inteligencias correspondientes
Mediación instrumental del aprendizaje	Vygotsky (1978); Wertsch (1991)	Explica cómo el uso sostenido de aplicaciones modifica capacidades cognitivas
Práctica situada y contextualizada	Lave & Wenger (1991); Brown et al. (1989)	Explica por qué M-Learning en múltiples contextos puede ser más efectivo

Fuente: Elaboración propia (2025).

4.3 Implicancias teóricas y prácticas del marco propuesto

El marco teórico integrador propuesto tiene implicancias en tres niveles (Cuadro 6). A nivel teórico, articula dos tradiciones

previamente desconectadas en perspectiva interaccionista. A nivel de investigación, identifica una agenda empírica específica con hipótesis verificables. A nivel de práctica pedagógica, ofrece orientación conceptual para selección estratégica de aplicaciones

móviles.

Cuadro 6

Implicancias del marco teórico propuesto

Nivel	Implicancia	Aplicación
Teórico	Articula M-Learning e IM en perspectiva interaccionista	Supera determinismo tecnológico y esencialismo psicológico
Investigación	Identifica agenda empírica con hipótesis verificables	Diseños experimentales para evaluar convergencias
Práctica pedagógica	Orientación para selección estratégica de apps	Criterios para alinear apps con objetivos cognitivos

Fuente: Elaboración propia (2025).

4.4 Relevancia en el contexto latinoamericano

El marco propuesto tiene particular relevancia en el contexto latinoamericano por tres razones: alta penetración de dispositivos móviles (superior al 70%) que contrasta con infraestructura limitada de computadoras, diversidad cultural que requiere reconocimiento de múltiples formas de inteligencia, y

escasez de investigación regional que evidencia necesidad de marcos teóricos contextualizados.

4.5 Limitaciones del estudio

Este estudio presenta cinco limitaciones significativas (Cuadro 7) que deben considerarse al interpretar sus hallazgos.

Cuadro 7

Limitaciones del estudio

Limitación	Implicación
Naturaleza teórica de las convergencias	Los hallazgos son hipótesis que requieren validación empírica
Controversia sobre validez de IM	Futuros estudios pueden no respaldar independencia de las ocho inteligencias
Selección intencionada de literatura	Posibles sesgos de confirmación

Limitación	Implicación
Análisis por un solo investigador	Reduce confiabilidad del proceso de categorización
Variables mediadoras no consideradas	Efectividad real depende de múltiples variables no modeladas

Fuente: Elaboración propia (2025).

5. Sugerencias para dar continuidad al trabajo de continuidad para investigación futura (Cuadro 8).

Con base en los hallazgos y limitaciones identificados, se proponen cinco líneas

Cuadro 8
Líneas de continuidad para investigación futura

Línea	Diseño metodológico	Objetivo
Validación empírica	Estudios experimentales con grupos control	Evaluar impacto de apps específicas en IM específicas
Desarrollo de instrumentos	Estudios psicométricos	Construir instrumentos confiables para medir IM
Investigación-acción	Diseños participativos con docentes	Documentar implementación en contextos reales
Investigación latinoamericana	Estudios de caso múltiple	Identificar particularidades regionales
Estudios longitudinales	Seguimiento de cohortes (1-2 años)	Evaluar efectos sostenidos del M-Learning

Fuente: Elaboración propia (2025).

5. CONCLUSIONES

Este estudio cumplió su objetivo de construir un marco teórico integrador que identifica y fundamenta convergencias conceptuales entre Mobile Learning e Inteligencias Múltiples en educación

superior. El M-Learning contemporáneo se caracteriza por cuatro dimensiones: ubicuidad, personalización, conectividad e interactividad. Su potencial reside en las funcionalidades de las aplicaciones móviles que permiten experiencias de aprendizaje situadas y personalizadas en contextos

universitarios. Respecto a la teoría de IM, el análisis reveló que, a pesar del debate sobre su validez psicométrica, el reconocimiento de perfiles diferenciados de fortalezas cognitivas tiene valor pedagógico.

Se adoptó una postura pragmática que valora la utilidad del constructo para personalización del aprendizaje. El estudio identificó convergencias conceptuales entre categorías de aplicaciones móviles (lectura, matemáticas, musicales, mapas, redes sociales, reflexión, movimiento, identificación de especies) y las ocho inteligencias múltiples correspondientes. Estas convergencias constituyen hipótesis teóricas que requieren validación empírica. Se identificaron tres vacíos principales: ausencia de estudios empíricos directos sobre el impacto de aplicaciones específicas en inteligencias específicas, falta de modelos pedagógicos operacionales, y escasez de investigación en contextos latinoamericanos.

El marco propuesto se fundamenta en tres principios teóricos: correspondencia entre funcionalidades tecnológicas y operaciones cognitivas, mediación instrumental del aprendizaje, y práctica situada. Este marco orienta investigación futura, sistematiza conocimiento disperso, y plantea hipótesis verificables. Se sugiere que futuras investigaciones validen empíricamente las convergencias

propuestas mediante diseños experimentales, desarrollen instrumentos de medición de IM, documenten implementaciones mediante investigación-acción, y realicen estudios situados en universidades latinoamericanas.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Ala, B. (2024). Tutorials and mobile learning in higher education: Insights into active teaching strategies. *Advances in Mobile Learning Educational Research*, 4(1), 1003-1017. <https://doi.org/10.25082/AMLER.2024.01.003>
- Al-Qura'an, A., Al-Tarawneh, M., & Al-Tarawneh, L. (2024). The level of multiple intelligences of the Tafila Technical University students. *Open Journal of Social Sciences*, 12(11), 565-581. <https://doi.org/10.4236/jss.2024.1211033>
- Cabero-Almenara, J., & Llorente-Cejudo, C. (2020). Covid-19: Transformación radical de la digitalización en las instituciones universitarias. *Campus Virtuales*, 9(2), 25-34.
- Crompton, H. (2020). Mobile learning and pedagogical opportunities: A configurative systematic review of PreK-12 research using the SAMR framework. *Computers & Education*, 156, 103945. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2020.103945>
- García-Peñalvo, F. J., Corell, A., Abella-

- García, V., & Grande-de-Prado, M. (2021). Online assessment in higher education in the time of COVID-19. *Education in the Knowledge Society*, 22, e23013. <https://doi.org/10.14201/eks.23013>
- Gardner, H. (1983). *Frames of mind: The theory of multiple intelligences*. Basic Books.
- Gardner, H. (2011). *Frames of mind: The theory of multiple intelligences* (3rd ed.). Basic Books.
- Gardner, H. (2020). *A synthesizing mind: A memoir from the creator of multiple intelligences theory*. MIT Press.
- Garzón, J., Pavón, J., & Baldiris, S. (2025). Mobile learning significantly enhances student learning gains: A comprehensive meta-analysis of 253 empirical studies. *Computers & Education*, 225, 105415. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2025.105415>
- Gough, D., Oliver, S., & Thomas, J. (2017). *An introduction to systematic reviews* (2nd ed.). SAGE Publications.
- Hwang, G. J., & Fu, Q. K. (2019). Trends in the research design and application of mobile language learning: A review of 2007-2016 publications in selected SSCI journals. *Interactive Learning Environments*, 27(4), 567-581. <https://doi.org/10.1080/10494820.2018.1486861>
- Kukulska-Hulme, A. (2021). Mobile learning as a catalyst for change. In C. Haythornthwaite, R. Andrews, J. Fransman, & E. M. Meyers (Eds.), *The SAGE handbook of e-learning research* (3rd ed., pp. 251-270). SAGE Publications.
- Mercan, G., Varol Selçuk, Z., & Kaya, E. (2024). Research on mobile learning (M-learning) in higher education: A systematic review (2016 to 2023). *Journal of Human and Social Sciences*, 7(1), 273-308.
- Morgan, H. (2021). Howard Gardner's multiple intelligences theory: Examining his contributions to education and creativity. In R. J. Sternberg & J. C. Kaufman (Eds.), *The Cambridge handbook of creativity* (2nd ed., pp. 475-493). Cambridge University Press.
- Nikolopoulou, K., Gialamas, V., & Lavidas, K. (2020). Acceptance of mobile phone by university students for their studies: An investigation applying UTAUT2 model. *Education and Information Technologies*, 25, 4139-4155. <https://doi.org/10.1007/s10639-020-10157-9>
- Page, M. J., McKenzie, J. E., Bossuyt, P. M., Boutron, I., Hoffmann, T. C., Mulrow, C. D., et al. (2021). The PRISMA 2020 statement: An updated guideline for reporting systematic reviews. *BMJ*, 372, n71. <https://doi.org/10.1136/bmj.n71>
- Pérez-Sanagustín, M., Hernández-Leo, D., Santos, P., Delgado-Kloos, C., & Blat,

- J. (2017). Augmenting reality and formality of informal and non-formal settings to enhance blended learning. *IEEE Transactions on Learning Technologies*, 10(4), 415-427.
- Pimmer, C., Mateescu, M., & Gröhbiel, U. (2020). Mobile and ubiquitous learning in higher education settings: A systematic review of empirical studies. *Computers in Human Behavior*, 63, 490-501.
- Sharples, M., Taylor, J., & Vavoula, G. (2016). A theory of learning for the mobile age. In R. Andrews & C. Haythornthwaite (Eds.), *The SAGE handbook of e-learning research* (2nd ed., pp. 63-81). SAGE Publications.
- Shearer, C. B. (2020). A resting state functional connectivity analysis of human intelligence: Broad theoretical and practical implications for multiple intelligences theory. *Psychology & Neuroscience*, 13(2), 127-148. <https://doi.org/10.1037/pne0000200>
- Snyder, H. (2019). Literature review as a research methodology: An overview and guidelines. *Journal of Business Research*, 104, 333-339. <https://doi.org/10.1016/j.jbusres.2019.07.039>
- Sung, Y. T., Chang, K. E., & Liu, T. C. (2017). The effects of integrating mobile devices with teaching and learning on students' learning performance: A meta-analysis and research synthesis. *Computers & Education*, 94, 252-275. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2015.11.008>
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press.
- Waterhouse, L. (2023). Why multiple intelligences theory is a neuromyth. *Frontiers in Psychology*, 14, 1217288. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1217288>

EXPOSICIÓN A REDES SOCIALES Y SU EFECTO EN LA AUTOIMAGEN EN MUJERES DE SECUNDARIA Y UNIVERSIDAD DE LA CIUDAD DE SUCRE

EXPOSURE TO SOCIAL MEDIA AND ITS EFFECT ON THE SELF-IMAGE OF FEMALE HIGH SCHOOL AND UNIVERSITY IN THE CITY OF SUCRE

Alberto Mamani Leon⁵
mla231200@gmail.com
0000-0002-1742-5828
Sucre – Bolivia

Recibido: 7 de agosto de 2025 / Aceptado 19 de enero de 2026

Resumen

Este estudio analiza el efecto de la exposición a redes sociales en la autoimagen en una muestra de estudiantes mujeres de secundaria y universidad de la ciudad de Sucre, Bolivia en la gestión 2024. Se utilizó un enfoque cuantitativo y un diseño explicativo transversal con una muestra intencionada de 137 estudiantes mujeres de 4°, 5°, 6° de secundaria y universidad. Para evaluar la Exposición a las Redes Sociales se utilizó el cuestionario sobre la Exposición a las Redes Sociales, para la autoimagen se empleó el cuestionario de Autoimagen. Los resultados muestran que el celular es el dispositivo más utilizado, y

que TikTok y WhatsApp son las plataformas más populares. Se observó una relación significativa entre el nivel de exposición a redes sociales y el nivel autoimagen, mientras que no se hallaron diferencias significativas según la etapa de vida o nivel educativo. Se concluye que el desarrollo exponencial de las plataformas digitales muestra que la investigación, de sus efectos en la personalidad de las jóvenes, debe seguir el cambio de la promoción de una autoimagen saludable.

Palabras clave: Autoimagen; estudiantes; exposición digital; redes sociales.

⁵ Universidad San Francisco Xavier de Chuquisaca

Abstract

This study analyzes the effect of social media exposure on the self-image of a sample of female high school and university students in the city of Sucre, Bolivia, during the 2024 academic year. A quantitative approach and an explanatory cross-sectional design were used, with a purposive sample of 137 female students from 10th, 11th, and 12th grades, as well as from the university level. To assess Social Media Exposure, a specific questionnaire was applied, and for Self-Image, the Self-Image Questionnaire was used. The results show that the cellphone is the most commonly used device, and that TikTok and WhatsApp are the most popular platforms. A significant relationship was observed between the level of social media exposure and the level of self-image, while no significant differences were found based on life stage or educational level. It is concluded that the exponential development of digital platforms highlights the need for research on their effects on young women's personality to keep pace with promoting a healthy self-image.

Keywords: Digital exposure; female students; self-image; social media.

1. INTRODUCCIÓN

En la actualidad, las redes sociales desempeñan un papel central en la vida de

adolescentes y jóvenes. Su uso ya no se limita a la comunicación, sino que se ha convertido en un escenario donde se construyen identidades, se negocia la pertenencia social y, en muchos casos, se busca validación a través de la imagen personal. Sin embargo, es importante reconocer que las Redes Sociales pueden ofrecer espacios de apoyo. Varias adolescentes y jóvenes encuentran en estas plataformas espacios que promueven la aceptación del cuerpo, lo que puede contrarrestar las presiones negativas (Muñoz, 2023).

En esta investigación se relaciona la exposición a las redes sociales (Variable Independiente) y la autoimagen (Variable Dependiente). Este fenómeno no es menor. El estudio Navegando entre riesgos invisibles y oportunidades reales: niñas, niños y adolescentes en el entorno digital (Instituto de Investigaciones de Ciencias del Comportamiento [IICC-UCB], Save the Children, ChildFund Bolivia, Internet Bolivia y Realidades, 2023) realizado con 1,200 adolescentes bolivianos de 13 a 17 años en cinco ciudades, muestra que el acceso a internet comienza en edades tan tempranas como los 6 a 11 años, siendo el teléfono celular el principal dispositivo de conexión (93.3%). Asimismo, se identificó que WhatsApp (83.47%), TikTok (80.05%) y YouTube (76.65%) son las aplicaciones más utilizadas, con claras diferencias de género: los varones prefieren YouTube y juegos en

línea, mientras que las mujeres se inclinan por TikTok y Facebook/Instagram.

Los hallazgos también revelan vulnerabilidades específicas: las adolescentes mujeres de 13 a 14 años y de nivel socioeconómico bajo presentan nueve veces más riesgo de ser solicitadas para enviar contenido íntimo, en comparación con otros grupos. Incluso en mujeres de 15 a 17 años de nivel socioeconómico alto, el 3.77% reportó haber estado expuesta a situaciones de violencia en línea. Estos datos reflejan la urgencia de comprender cómo la exposición digital afecta la percepción de sí mismas y la construcción de la autoimagen en las adolescentes bolivianas.

La autoimagen, entendida como la percepción que la persona tiene de sí misma en aspectos relacionados con el autoconcepto, la percepción corporal, la autoconfianza y la satisfacción personal (Martínez y Brañas, 2014), se ve influida de manera significativa por estos espacios virtuales. Investigaciones internacionales han demostrado que el consumo frecuente de contenido idealizado de belleza en redes sociales predice mayores niveles de insatisfacción corporal y baja autoestima (Andrés, 2022; Cristancho, 2023). De igual manera, la comparación social en línea genera sentimientos de inferioridad y envidia que deterioran la autoimagen, mientras que las intervenciones

psicoeducativas han mostrado efectos positivos al contrarrestar este impacto (Acosta et al., 2022).

En Bolivia, los estudios sistemáticos sobre esta problemática son aún escasos, pese a la creciente penetración digital entre adolescentes y jóvenes. Esta falta de evidencia local dificulta comprender cómo el uso intensivo de redes sociales impacta en la salud psicológica de las estudiantes de secundaria y universidad, especialmente en lo que respecta a la construcción de la autoimagen. Por ello, resulta pertinente desarrollar investigaciones que no solo documenten el fenómeno, sino que también planteen alternativas para su abordaje.

A partir de lo anterior, la presente investigación formula el siguiente problema: ¿Cuál es el efecto de la exposición a las redes sociales en la autoimagen de las estudiantes mujeres de Secundaria y Universidad de la ciudad de Sucre? En coherencia con ello, se plantea como objetivo general: Analizar el efecto de la exposición a las redes sociales en la autoimagen en una muestra de estudiantes mujeres de Secundaria y Universidad de la ciudad de Sucre.

Con esta aproximación se busca aportar a la comprensión de los mecanismos a través de los cuales las redes sociales

influyen en la percepción de sí mismas de las adolescentes y jóvenes, generando evidencia que sirva como base para intervenciones educativas y preventivas orientadas a promover una autoimagen más positiva en el contexto boliviano. Los resultados de esta investigación pueden ser utilizados para desarrollar programas de prevención e intervención: programas escolares, talleres y campañas de sensibilización para promover una autoimagen positiva en las adolescentes. Esta investigación parte de la hipótesis de que la exposición a redes sociales afecta significativamente la autoimagen femenina adolescente y joven.

2. METODOLOGÍA

Se aplicó un diseño metodológico con enfoque cuantitativo para evaluar las variables: exposición a las redes sociales y la autoimagen en una muestra de estudiantes de secundaria y universidad de la ciudad de Sucre durante la gestión 2024, finalmente se analizó las mediciones obtenidas. El tipo de estudio fue explicativo porque se pretendió establecer cómo es dicha asociación entre las variables 1) Exposición a las Redes Sociales y 2) Autoimagen y determinar la relación de causa efecto entre las variables.

El diseño de investigación fue transversal porque no se hizo variar en forma intencional la variable independiente:

exposición a las redes sociales, para ver su efecto sobre la autoimagen. Lo que se hizo es observar fenómenos tal como se dan en su contexto natural, para después analizarlos y la medición se dio en un momento único en un tiempo determinado. Se utilizó el método deductivo para desarrollar cada uno de los elementos relacionados con el tema de investigación, comenzando con la identificación de conceptos generales como las redes sociales y su efecto en la autoimagen. A partir de estos principios, se analizaron situaciones particulares como los efectos psicológicos, las estrategias para mitigar el efecto negativo de la exposición a las redes sociales, la importancia de una autoimagen saludable, la comparación social, la presión por la validación social y los estándares de belleza.

Mediante el método inductivo para desarrollar los elementos particulares de la investigación, partiendo de análisis de elementos específicos relacionados con la exposición a las redes sociales y autoimagen, como el uso de las redes sociales (tiempo de uso, plataformas utilizadas, tipo de contenido y motivo de consumo); la autoimagen en sus componentes: autoconfianza, autovaloración, autopercepción corporal y autoconcepto; el nivel de exposición a las redes sociales y el nivel de autoimagen. A partir de la observación de estos casos particulares, se lograron obtener conclusiones generales

sobre la relación entre la exposición a las redes sociales y autoimagen en las estudiantes de secundaria y universidad. El método estadístico se utilizó para realizar un análisis estadístico descriptivo e inferencial de las relaciones entre las variables, lo que permitió evaluar la relación de independencia o igualdad entre el nivel de exposición a redes sociales y autoimagen y si existe diferencias significativas entre las medias de los componentes de la autoimagen en función de las etapas de vida y el nivel educativo; utilizando Excel y el paquete estadístico de código libre Jamovi versión 2.3.

La población de estudio estuvo conformada según las etapas de vida propuestas por Papalia, Feldman y Martorell (2019), incluyendo pre adolescencia, adolescencia temprana, adolescencia media, adolescencia tardía y juventud. Esta población estuvo integrada por estudiantes de sexo femenino de 4° de secundaria (14 a 15 años), 5° de secundaria (16 a 17 años) y 6° de secundaria (17 a 18 años) de la Unidad Educativa Mercedes Candia viuda de Ovando, así como universitarias de 18 a 38 años de la Universidad San Francisco Xavier de Chuquisaca, todas residentes en la ciudad de Sucre. El muestreo fue no probabilístico intencional, e incluyó una muestra final de 137 estudiantes mujeres de secundaria y universidad. Se utilizó la encuesta como técnica de

investigación, mediante esta técnica se obtuvo información tomando en cuenta una muestra de estudiantes mujeres de secundaria y universidad.

Las fases que se siguieron para realizar la presente investigación son:

Fase I: En esta primera fase se llevó a cabo el pilotaje de los instrumentos diseñados ad hoc, específicamente el Cuestionario de Exposición a las Redes Sociales y el Cuestionario de Autoimagen. El propósito de esta etapa fue evaluar la claridad, comprensión y pertinencia de los ítems, así como la confiabilidad inicial de las escalas. El pilotaje se aplicó a una muestra de 161 estudiantes mujeres de nivel Secundaria y Universidad de la ciudad de Sucre, seleccionadas de manera no probabilística. La participación permitió identificar posibles dificultades en la redacción de los reactivos y realizar los ajustes necesarios para garantizar la validez de contenido y la adecuada adaptación al contexto local.

Fase II: Se realizó la aplicación final de los instrumentos a la muestra de estudio. Para esta etapa se emplearon dos cuestionarios elaborados específicamente para la investigación: Cuestionario de Exposición a Redes Sociales: estructurado en dos partes. La primera parte consta de 12 ítems en escala tipo Likert, con adecuados

niveles de consistencia interna ($\alpha = .646$; $\omega = .675$). La segunda parte incluye 8 ítems con respuestas dicotómicas (Sí/No), cuyo coeficiente de confiabilidad fue aceptable ($KR-20 = .70$).

Cuestionario de Autoimagen: compuesto por 12 ítems en escala tipo Likert, que evidenció una alta confiabilidad interna ($\alpha = .836$; $\omega = .843$). Ambos instrumentos fueron administrados de manera colectiva a las estudiantes participantes.

Se estableció dos modalidades de recogida de datos: presencial (en papel) y virtual (Formulario de Google Forms) con el objetivo de garantizar una mayor accesibilidad a la muestra de estudio y minimizar sesgos en la recolección de datos y también para evaluar si los datos obtenidos en ambas modalidades presentan diferencias significativas, lo que puede enriquecer el análisis y aportar mayor rigor a la investigación.

Se utilizó análisis estadístico descriptivo para elaborar gráficas sobre el uso de las redes sociales: tiempo de uso, plataformas utilizadas, tipo de contenido y motivo de consumo, utilizando el paquete estadístico Excel; y pruebas inferenciales: χ^2 para analizar la relación de independencia o igualdad entre el nivel de exposición a redes sociales y autoimagen y ANOVA de un factor para determinar si existe

diferencias significativas entre las medias de los componentes de la autoimagen en función de las etapas de vida y el nivel educativo; utilizando el paquete estadístico de código libre Jamovi versión 2.3. (The jamovi Project, 2022).

3. RESULTADOS

El celular (94.6%) fue el dispositivo más usado para acceder a redes sociales. TikTok (81%) y WhatsApp (82.5%) fueron las plataformas predominantes. La mayoría de las participantes mostró un uso instrumental, informativo (76.6%) y de entretenimiento (76.6%) de las redes. Para las estudiantes de secundaria y universidad, las redes sociales son una herramienta fundamental para acceder a información útil (80.3%) y estar en contacto con lo que sucede a su alrededor (65%), con una interacción más frecuente (67.9%) y con una baja interacción activa con otros usuarios en las redes sociales (73.7%). La cantidad de personas que siguen las estudiantes de secundaria y universidad en las redes sociales es alta (72.9%), las estudiantes no priorizan su privacidad y siguen.

Un porcentaje significativo (45.3%) de las estudiantes de secundaria y universidad, indicó experimentar dependencia en el uso de las redes sociales. Un porcentaje menor de las estudiantes reportó experimentar

estafas (32.1%), suplantación de identidad (32.8%) y cyberbullying/grooming/sexting (21.2%). Otro porcentaje menor (34.3%) de las estudiantes no ha experimentado diversos aspectos negativos al usar redes sociales. Se halló una relación estadísticamente significativa entre el nivel de exposición a redes sociales y el nivel de autoimagen (Razón de Verosimilitud, (4)=85.8; $p<.001$); Test exacto de Fisher

$p<.001$.

El valor de Tau-b de Kendall= 0.606 indica que a medida que aumenta el nivel de exposición a redes sociales, también tiende a aumentar el nivel de autoimagen. El valor de $p<.001$ confirma que esta relación es estadísticamente significativa, es decir no es producto del azar.

Tabla 1. Relación entre el Nivel de Exposición a Redes Sociales y Nivel de Autoimagen

Nivel Exposición Redes Sociales		Nivel Autoimagen			Total
		Bajo	Medio	Alto	
Bajo	Observado	6	0	0	6
	Esperado	0.526	4.07	1.40	6.00
	% de columna	50.0%	0.0%	0.0%	4.4%
Medio	Observado	6	53	0	59
	Esperado	5.168	40.05	13.78	59.00
	% de columna	50.0%	57.0%	0.0%	43.1%
Alto	Observado	0	40	32	72
	Esperado	6.307	48.88	16.82	72.00
	% de columna	0.0%	43.0%	100.0%	52.6%
Total	Observado	12	93	32	137
	Esperado	12.000	93.00	32.00	137.00
	% de columna	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%

Fuente: Elaboración propia.

En el grupo con bajo nivel de exposición en redes sociales, se observan 6 casos (50.0%) con autoimagen baja, lo cual supera el valor esperado (0.526). En

el grupo con nivel medio de exposición en redes sociales, se observa una mayoría de casos en la categoría de autoimagen media, con 53 personas (57,0%) en esta

categoría. Además, 6 personas (50,0%) tienen una autoimagen baja. Aunque la mayoría tiene una autoimagen media, estas proporciones no son cercanas a las frecuencias esperadas, lo que indica que hay una gran desviación en los resultados.

En el grupo con alto nivel de exposición en redes sociales, 40 personas (43,0%) tienen una autoimagen media, mientras que 32 personas (100%) tienen

una autoimagen alta. Este resultado no coincide con los valores esperados, lo que indica que las redes sociales parecen tener un efecto positivo significativo en la autoimagen de los individuos con un alto nivel de exposición. Sin embargo, la ausencia de casos con autoimagen baja en este grupo puede señalar una falta de variabilidad en la autoimagen en personas con alta exposición.

Tabla 2. *Análisis Unidireccional entre el Nivel Educativo y los Componentes de la Autoimagen*

Componentes de la Autoimagen	P
Autovaloración	0.325
Autopercepción corporal	0.554
Autoconcepto	0.370
Autoconfianza	0.643

Fuente: Elaboración propia.

No hay diferencias estadísticamente significativas en todos los componentes de autoimagen, siendo iguales respecto

al nivel educativo de las estudiantes. Sin embargo:

Componentes de la Autoimagen	Nivel Educativo	N	Media
Autovaloración	5° Secundaria	32	10.91
	4° Secundaria	38	10.11
	6° Secundaria	19	11.05
	Universitario	48	11.00
Autopercepción corporal	5° Secundaria	32	12.69
	4° Secundaria	38	12.39
	6° Secundaria	19	11.84

Componentes de la Autoimagen	Nivel Educativo	N	Media
Autoconcepto	<i>Universitario</i>	48	11.67
	5° Secundaria	32	13.22
	<i>4° Secundaria</i>	38	11.97
	6° Secundaria	19	12.89
Autoconfianza	Universitario	48	12.79
	<i>5° Secundaria</i>	32	6.50
	4° Secundaria	38	7.08
	6° Secundaria	19	6.89
	Universitario	48	6.67

Nota: se destacan con negritas las medias más altas y con cursiva las más bajas.

Las estudiantes de 6° de secundaria presentan una autovaloración más positiva de sí mismas en comparación con las estudiantes de otros niveles. En contraste, las estudiantes de 4° de secundaria muestran una valoración más negativa de sí mismas. En cuanto al autoconcepto y a la autopercepción corporal, las estudiantes de 5° de secundaria presentan una autopercepción corporal y un autoconcepto más positivo de sí mismas en comparación con los otros niveles.

En cambio, las estudiantes universitarias tienden a presentar una autopercepción corporal más negativa. En relación con el autoconcepto, las estudiantes de 4° de secundaria tienen una valoración más negativa sobre la imagen general que tienen de sí mismas. Las estudiantes de 4°

de secundaria presentan la media más alta en autoconfianza, lo cual es sorprendente, dado que normalmente se espera que las adolescentes en esta etapa tengan menor autoconfianza debido a la búsqueda de identidad y las inseguridades propias de esta fase. Sin embargo, las diferencias entre los niveles en autoconfianza son menos marcadas que en otros componentes de la autoimagen, lo que sugiere que, en general, las estudiantes podrían experimentar una autoconfianza relativamente similar a lo largo de los diferentes niveles educativos.

Tabla 3. Análisis Unidireccional entre las Etapas de Vida y Los Componentes de la Autoimagen

Componentes de la Autoimagen	P
Autovaloración	0.540
Autopercepción corporal	0.611
Autoconcepto	0.430
Autoconfianza	0.923

Fuente: Elaboración propia.

No hay diferencias estadísticamente autoimagen por edades. Sin embargo: significativas en todos los componentes de

Componentes de la Autoimagen	Etapas de la Vida	N	Media
Autovaloración	<i>Pre-adolescencia</i>	30	10.10
	Adolescencia Temprana	33	10.91
	Adolescencia Media	35	10.94
	Adolescencia Tardía	21	10.62
	Juventud	18	11.22
Autopercepción corporal	<i>Pre-adolescencia</i>	30	11.80
	Adolescencia Temprana	33	12.94
	Adolescencia Media	35	11.94
	<i>Adolescencia Tardía</i>	21	11.62
	Juventud	18	12.17
Autoconcepto	<i>Pre-adolescencia</i>	30	11.80
	Adolescencia Temprana	33	13.18
	Adolescencia Media	35	12.83
	Adolescencia Tardía	21	12.52
	Juventud	18	13.11

Componentes de la Autoimagen	Etapas de la Vida	N	Media
Autoconfianza	Pre-adolescencia	30	6.87
	<i>Adolescencia Temprana</i>	33	6.58
	Adolescencia Media	35	6.74
	Adolescencia Tardía	21	6.71
	Juventud	18	7.11

Nota: se destacan con negritas las medias más altas y con cursiva las más bajas.

Las estudiantes jóvenes presentan una valoración más positiva de sí mismas en comparación con los otros niveles. En contraste, las preadolescentes presentan una valoración más negativa de sí mismas. En cuanto al autoconcepto y la autopercepción corporal, las estudiantes de adolescencia temprana muestran una percepción física más positiva y una imagen general más favorable de sí mismas. En cambio, las estudiantes de adolescencia tardía presentan una percepción más negativa de su imagen física. En relación al autoconcepto, las estudiantes preadolescentes tienen una valoración más negativa sobre su imagen general.

Las estudiantes jóvenes muestran la media más alta en autoconfianza. Esta fase de desarrollo está asociada con una mayor capacidad para enfrentar desafíos y mantener una actitud positiva hacia uno mismo, lo que puede estar relacionado con su mayor madurez emocional y la capacidad para manejar las dificultades sociales y

personales de manera más efectiva.

4. DISCUSIÓN

Los resultados de este estudio indican que la modalidad de recolección de datos, ya sea presencial o virtual, no influyó significativamente en los resultados obtenidos, ya que los datos obtenidos en ambas modalidades presentaron valores similares. Esto sugiere que la recopilación de información a través de cuestionarios en línea es tan válida como la administración presencial, lo que concuerda con estudios previos que respaldan la eficacia de los métodos mixtos para garantizar la representatividad de la muestra.

La ausencia de diferencias significativas entre ambas modalidades fortalece la fiabilidad y validez de los datos obtenidos, minimizando posibles sesgos metodológicos. Además, la combinación de ambas estrategias permitió ampliar la accesibilidad a la

muestra y facilitar la participación de un mayor número de estudiantes, lo que contribuyó a una representación más equilibrada de la población estudiada. Estos hallazgos resaltan la importancia de utilizar estrategias metodológicas flexibles en investigaciones con poblaciones estudiantiles, especialmente en contextos donde el acceso a la presencialidad puede estar limitado por factores geográficos, económicos o personales. En este sentido, la integración de métodos virtuales en futuras investigaciones podría ser una alternativa eficiente para optimizar la recolección de datos sin comprometer la calidad de los resultados.

Los resultados de este estudio confirman que el teléfono celular se ha consolidado como la principal herramienta de acceso a internet, permitiendo la conexión en cualquier momento y lugar. Estos hallazgos coinciden con estudios previos, como el de Muñoz (2023), que destaca el predominio del uso móvil entre jóvenes y adolescentes para actividades digitales cotidianas. Asimismo, se observa una clara preferencia por plataformas que facilitan la comunicación instantánea, como WhatsApp, y aquellas que permiten compartir videos cortos, como TikTok. Esto respalda investigaciones anteriores, como la de Muñoz (2023), que evidencian el auge del consumo de contenido audiovisual breve y su impacto en la interacción digital.

Los resultados de esta investigación indican que las estudiantes adoptan una postura más activa e indiscriminada a quién seguir, priorizan la búsqueda de información, el aprendizaje y el entretenimiento. Estos hallazgos reflejan una evolución en las dinámicas de consumo digital y sugieren que, aunque las redes sociales siguen siendo un espacio de socialización, su función como fuente de conocimiento y entretenimiento es cada vez más relevante.

En relación al efecto de la Exposición a Redes Sociales sobre la Autoimagen: el análisis evidencia una asociación estadísticamente significativa entre el nivel de exposición a redes sociales y el nivel de autoimagen en las estudiantes de secundaria y universidad de la ciudad de Sucre. Este hallazgo indica que el nivel de autoimagen no es independiente del nivel de exposición a redes sociales, lo cual apoya la hipótesis: la exposición a las redes sociales tiene efecto en la autoimagen en una muestra de estudiantes mujeres de secundaria y universidad de la ciudad de Sucre en la gestión 2024. Estos resultados sugieren que las redes sociales podrían estar influyendo en la construcción de la autoimagen de las adolescentes y jóvenes, ya sea de forma positiva o negativa, dependiendo de diversos factores contextuales como el tipo de contenido consumido, los modelos de comparación,

el nivel de interacción, entre otros. En este estudio, se encontró que una mayor exposición a redes sociales se relacionó con una autoimagen más alta, lo cual difiere de algunos estudios previos que asocian la alta exposición con afectaciones negativas en la percepción de sí mismo (Vogel et al., 2014).

Los resultados también evidencian que la mayoría de las estudiantes en el nivel medio de exposición tienen una autoimagen media. Esto sugiere una compleja interacción entre la cantidad de exposición y la calidad del contenido consumido. Investigaciones previas han destacado que la calidad de las interacciones en redes sociales, más que la cantidad de exposición, puede ser un factor determinante en la autoimagen (Frison y Eggermont, 2016).

En el grupo con bajo nivel de exposición, el 50% presenta una autoimagen baja, lo que podría estar relacionado con la falta de comparación social que estas plataformas suelen propiciar. Éstos resultados se contrastan con investigaciones que sugieren que un menor contacto con las redes puede llevar a una autoimagen más estable y menos influenciada por estándares externos (Vogel et al., 2014).

Los resultados también muestran que no hay diferencias significativas en los componentes de la autoimagen en función

del nivel educativo y etapas de vida de las estudiantes, ya que todos los valores de p son mayores a 0.05. Este hallazgo se contrasta con estudios anteriores que sugieren que factores como las etapas de vida y el contexto educativo pueden influir en la autoimagen (Harter, 1999).

Esto plantea la necesidad de considerar factores psicosociales, culturales y personales que median en el efecto de las redes sociales sobre la autoimagen. Además, sugiere que no todas las exposiciones a estas plataformas son perjudiciales; por el contrario, en algunos contextos pueden reforzar aspectos positivos de la autoimagen. Este fenómeno plantea desafíos para la educación y salud mental. La presencia constante de estándares de belleza y la búsqueda de validación social pueden generar insatisfacción y ansiedad. Es urgente promover competencias críticas y de autorregulación en el consumo digital.

5. CONCLUSIÓN

Se concluye que la modalidad de recogida de datos, ya sea presencial o virtual, no afecta significativamente los resultados obtenidos en la investigación. Los datos recopilados a través de ambas modalidades presentan valores similares, lo que sugiere que el método de recolección no introduce sesgos significativos en la muestra. Este hallazgo valida la confiabilidad de los

datos obtenidos y refuerza la solidez de los análisis realizados. Además, confirma que la implementación de ambas estrategias permitió garantizar una mayor accesibilidad a la muestra sin comprometer la calidad de la información recopilada. En futuras investigaciones, esta evidencia respalda el uso de metodologías mixtas como una alternativa viable para la recolección de datos en poblaciones estudiantiles

Se evidencia que el teléfono celular, se ha convertido en la herramienta preferida para conectarse a internet en cualquier momento y lugar. TikTok y WhatsApp son las más populares entre las estudiantes. Se establece una alta conectividad digital de las estudiantes. Las estudiantes prefieren una interacción más pasiva con el contenido, como dar “me gusta”, en lugar de una interacción más activa como comentar o compartir.

Se constata que las estudiantes no son tan selectivas al elegir a quién seguir, prefiriendo mantener un círculo social en línea más amplio y lejano. Su uso principal entre las estudiantes encuestadas está más enfocado en la búsqueda de información y el aprendizaje y el entretenimiento.

El principal motivo por el cual las estudiantes utilizan las redes sociales es para conectarse con otras personas y mantenerse informadas. Una cantidad significativa de estudiantes

ha experimentado diversos aspectos negativos al usar redes sociales, siendo la dependencia en el uso de las redes sociales la experiencia más común. Además, una cantidad mínima no ha experimentado ninguno de estos problemas.

Se infiere que la exposición a redes sociales influye significativamente en la autoimagen de mujeres jóvenes en Sucre, estos hallazgos destacan la importancia de considerar factores psicosociales, culturales y personales que median en el efecto de las redes sociales sobre la autoimagen. Este efecto no varía significativamente por edad o nivel educativo, estos hallazgos destacan la importancia de promover un uso crítico y consciente de las redes sociales, así como de educar a las adolescentes y jóvenes para interpretar los contenidos que consumen, de modo que estas plataformas se conviertan en herramientas de fortalecimiento personal y no en fuentes de presión o comparación dañina.

Se recomienda considerar limitaciones en la Muestra, asegurarse de contar con una muestra más amplia y representativa que permita generalizar los resultados a diferentes contextos y poblaciones. Incorporar métodos mixtos en futuros estudios. Promover mecanismos de prevención: universal, selectiva e indicada sobre el uso de Redes Sociales. Se recomienda realizar estudios

longitudinales, así como continuar la investigación sobre los mecanismos específicos que median esta relación.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Acosta, M., López, D., y Pérez, A. (2022). Talleres psicoeducativos y autoestima en adolescentes. *Revista de Psicología Social*, 12(2), 34-48.
- Andres, L. (2022). Redes sociales y percepción corporal. *Psicología Hoy*, 10(1), 45-53.
- Cristancho, A. (2023). Comparación social y autoimagen. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 15(4), 121-138.
- Frison, E., y Eggermont, S. (2016). La relación entre diferentes tipos de uso de Facebook y la autoestima de los adolescentes: un estudio longitudinal. *Computadoras en Comportamiento Humano*, 63, 285-292. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2016.05.042>
- Harter, S. (1999). *La construcción del yo: fundamentos del desarrollo y socioculturales*. Guilford Press.
- Instituto de Investigaciones de Ciencias del Comportamiento, Save the Children, ChildFund Bolivia, Internet Bolivia, y Realidades. (2023). *Navegando entre riesgos invisibles y oportunidades reales: niñas, niños y adolescentes en el entorno digital*. Universidad Católica Boliviana "San Pablo". <https://iicc.ucb.edu.bo>
- Martínez, I. y Brañas, P. (2014). Adolescentes: autoimagen y autoestima. En familia. Recuperado de: <https://enfamilia.aeped.es/edades-etapas/adolescentes-autoimagen-autoestima>
- Muñoz, P. (2023). Influencia de las redes sociales en la autoestima adolescente. *Estudios Psicológicos*, 28(1), 67-89.
- The jamovi project (2022). jamovi. (Version 2.3) [Computer Software]. Retrieved from <https://www.jamovi.org>.
- Vogel, E. A., Rose, J. P., Roberts, L. R., y Eckles, K. (2014). Comparación social, redes sociales y autoestima. *Psicología de la Cultura Mediática Popular*, 3(4), 206-222. <https://doi.org/10.1037/ppm0000047>

ENSAYOS ARGUMENTATIVOS



EL “VIVIR BIEN” (SUMA QAMAÑA) COMO DISPOSITIVO IDEOLÓGICO: ANÁLISIS DISCURSIVO ENTRE LA UTOPIA DESCOLONIZADORA Y LA LEGITIMACIÓN GUBERNAMENTAL

“Living Well” (Suma Qamaña) as an Ideological Device: Discursive Analysis between Decolonizing Utopia and Governmental Legitimation

Edgar Mamani Sonco⁶

edgarmaysonco@gmail.com

Orcid: 0009-0003-9517-9081

La Paz – Bolivia

Recibido: 11 de julio de 2025/ Aceptado: 18 de enero de 2026

1. INTRODUCCIÓN

Este ensayo examina el proceso mediante el cual el principio denominado ‘Vivir Bien’ fue transformado en un dispositivo ideológico por parte del Estado boliviano. Ahora observe cómo este mismo concepto es adoptado como estandarte oficial por un gobierno que simultáneamente expande la frontera extractivista. Esta paradoja constituye el núcleo del presente “tema en cuestión”, que desentraña la metamorfosis del “Vivir Bien” (Suma Qamaña) de principio ético indígena a instrumento de legitimación estatal en la Bolivia del siglo XXI.

Tras la llegada al poder del primer

presidente indígena de Bolivia (Evo Morales) en 2006, se inició un ambicioso proyecto de refundación estatal que tuvo en el “Vivir Bien” su principal narrativa legitimadora. La consagración constitucional de 2009 estableció este principio como horizonte civilizatorio, creando una tensión fundamental entre la utopía descolonizadora y las prácticas de un Estado que necesitaba financiar sus políticas de redistribución social mediante la explotación de recursos naturales. El conflicto del TIPNIS en 2011 sería el punto de quiebre que revelaría esta contradicción inherente.

⁶ Universidad Pública de El Alto

Frente a la visión convencional que celebra la incorporación del “Vivir Bien” en la agenda estatal, este ensayo demostrará que su apropiación por el Movimiento Al Socialismo (MAS) representó una sofisticada operación hegemónica: la creación de un “dispositivo discursivo” que, mientras proclamaba la descolonización, vaciaba de contenido anticapitalista al concepto original, permitiendo así la perpetuación del modelo extractivista bajo un nuevo ropaje discursivo y la neutralización simbólica de potenciales resistencias.

2. DESARROLLO

2.1 El “Vivir Bien” como dispositivo de poder: Un análisis desde Foucault, Gramsci y Van Dijk

El análisis del concepto de “Vivir Bien” (Suma Qamaña) requiere un profundo examen de las dinámicas de poder y discurso que lo moldean. Desde la sociología política y cultural, es posible desentrañar cómo este concepto se ha tejido a través de narrativas específicas y estructuras de poder, revelando las tensiones y contradicciones inherentes a su formulación y práctica.

En primer lugar, para entender el principio denominado “Vivir Bien” (o Suma Qamaña) es útil analizarlo bajo la lente de la noción de “dispositivo” de Michel

Foucault (1980), tal como la presenta en uno de sus escritos titulado: *“Poder/ conocimiento: entrevistas seleccionadas y otros escritos, 1972-1977”*. Donde describe como una mezcla de elementos diversos, como discursos, instituciones, estructuras físicas, reglamentos, leyes, medidas administrativas, afirmaciones científicas y planteamientos filosóficos, morales y de ayuda social (Foucault, 1980). En palabras simples, lo dicho y también lo no-dicho, el “dispositivo” mismo es la red que se establece entre estos elementos.

Por lo tanto, el “Vivir Bien” encarna perfectamente esta noción (de “dispositivo” de Michel Foucault): es un conjunto que va desde discursos presidenciales (de figuras como Evo Morales y Luis Arce Catacora) y textos constitucionales (lo dicho; en la Nueva Constitución Política del Estado - 2009) hasta leyes (como la Ley N° 071 de Derechos de la Madre Tierra 2010), instituciones y políticas económicas (lo no-dicho, la práctica). Todos estos componentes actúan en conjunto, sirviendo a una función estratégica dominante que articula y da forma a este modelo de vida.

En segundo lugar, el “Análisis Crítico del Discurso” de Van Dijk, (2005) proporciona la metodología para examinar cómo el lenguaje no solo describe la realidad, sino que la construye, reproduce relaciones de poder y mantiene ideologías.

Según la teoría del propio autor, “las ideologías son principalmente expresadas y adquiridas a través del discurso” (Van Dijk, 2005, p. 15). En ese sentido al analizar el discurso oficial de los gobiernos del partido político Movimiento Al Socialismo (MAS) sobre el “Vivir Bien” (Suma Qamaña) implica desentrañar cómo las estructuras de “poder” se incrustan en el lenguaje cotidiano, frases como “el Vivir Bien no es vivir mejor, es vivir en equilibrio” con la madre tierra (Pachamama) por otro lado “vivir mejor es egoísmo” no solo definen un concepto, sino que también atacan el individualismo y el consumismo, asociándolos con una ideología “capitalista” (un modelo que representa la sobreexplotación de los recursos naturales, la contaminación del aire y el agua, y la destrucción de ecosistemas con el fin de obtener beneficios económico). Por lo tanto, el poder reside en esta capacidad de nombrar y descalificar al “otro”.

Finalmente, la teoría de la “hegemonía” de Antonio Gramsci (1975) permite comprender cómo el “dispositivo” es movilizado para construir consenso. Además, argumenta que las clases dominantes no se mantienen en el “poder” solo por la coerción, sino principalmente mediante la producción de “un ‘sentido común político y social’ y como tal es un ‘fenómeno’ de actividad” (Gramsci, 1975, p.183). La resignificación del “Vivir Bien”

(Suma Qamaña) por el Estado Plurinacional de Bolivia (a partir del año 2009 con la aprobación de la nueva Constitución Política del Estado) puede interpretarse como un acto hegemónico. Este proceso permitió al Estado (boliviano) articular y canalizar las demandas dispersas de los movimientos sociales (en su gran mayoría indígenas) dentro de un proyecto político nacional.

2.2 La Apropiación y Transformación Estatal de un Concepto Comunitario

El “Vivir Bien” surge de cosmovisiones indígenas que articulan una forma de vida alternativa al desarrollo occidental. En esta perspectiva, el equilibrio con el entorno natural (Pachamama) y la solidaridad entre individuos no son elementos separados, sino que se integran en un sistema de relaciones recíprocas (ayni), el equilibrio con la naturaleza y la búsqueda de una vida plena no centrada en la acumulación material. Además, algunos investigadores indican que las nociones de *Vivir Bien* “han sido planteadas como traducciones o representaciones al castellano de los principios filosóficos Sumak Kawsay y Suma Qamaña, provenientes de las tradiciones amazónica kichwa y andina aymara, respectivamente, asociadas a prácticas sociales, saberes ancestrales y formas de comprender la realidad de estos pueblos” (Vásquez, Orellana Yáñez

y Rodrigues, 2021, p. 121). Es un principio ético y filosófico. La representación de estos principios en el discurso oficial busca crear un sentido de pertenencia y legitimidad al proyecto de Estado, presentándolo como auténticamente boliviano y respetuoso de sus raíces ancestrales.

La apropiación estatal de los gobiernos del Movimiento Al Socialismo (MAS) de este “paradigma” comenzó con su inscripción en la “Nueva” Constitución Política del Estado (2009) “Un Estado basado en el respeto e igualdad entre todos, con principios de soberanía, dignidad, complementariedad, solidaridad, armonía y equidad en la distribución y redistribución del producto social, donde predomine la búsqueda del vivir bien” (p. 2). Es en este contexto donde se lo establece como el “horizonte” del Estado. Este fue el acto fundacional de su conversión en “dispositivo”. El gobierno del Movimiento Al Socialismo (MAS), en su necesidad de construir un nuevo relato nacional, articuló este significante con su proyecto político.

Como señala Álvaro García Linera (2011):

El Presidente Evo ha llamado al socialismo comunitario del vivir bien, la satisfacción de las necesidades materiales humanas mediante el diálogo vivificante con la naturaleza, preservándola para preservar

también el destino y el bienestar común de las futuras generaciones de todos los seres vivos” (p. 29).

Este argumento revela cómo el gobierno del Movimiento Al Socialismo (MAS) ha construido una ideología de Estado que busca fusionar el socialismo y la cosmovisión indígena. Desde una perspectiva social, esto no es solo una descripción, sino un intento de legitimar un proyecto político. La mención del “socialismo comunitario del vivir bien” muestra cómo el Estado redefine conceptos para que se ajusten a su narrativa. Al vincular el socialismo (una teoría política de origen europeo) con el “Vivir Bien” (un concepto indígena), el discurso oficial intenta crear una síntesis que se presenta como única y auténticamente boliviana, capaz de resolver las contradicciones entre desarrollo material y respeto a la naturaleza. El poder reside en esta capacidad de generar un nuevo marco ideológico que justifica las acciones del gobierno y consolida su base de apoyo.

Sin embargo, esta operación implicó una profunda modificación y adaptación. Desde un enfoque sociológico, se observa cómo el “paradigma de Vivir Bien” fue apropiado por el aparato estatal, que lo tradujo a un lenguaje técnico y administrativo. Esta secularización del concepto lo separó de sus raíces

comunitarias, relacionales y espirituales, redefiniéndolo como una meta de desarrollo medible, a menudo distante de la cosmovisión originaria que lo sustenta.

En este contexto, en documentos del Ministerio de Planificación del Desarrollo (2006) se tituló *“Plan Nacional de Desarrollo 2006-2011: Bolivia Digna, Soberana, Democrática y Productiva para la construcción del Vivir Bien”*. El “Vivir Bien” es despojado de su especificidad cultural y elevado a un principio universal abstracto, compatible con metas de industrialización, crecimiento económico y reducción de pobreza monetaria. Así (sucesivamente), el “Vivir Bien” ha sido usado de manera general por los gobiernos del Movimiento Al Socialismo (MAS). Más tarde, nuevamente el Ministerio de Planificación del Desarrollo (2021) publicó un documento titulado *“Plan de Desarrollo Económico y Social 2021-2025: Reconstruyendo la Economía para Vivir Bien, Hacia la Industrialización con Sustitución de Importaciones”*. Esta apropiación se alinea con la idea de que los conceptos culturales pueden ser transformados para servir a fines de “desarrollo y económicos”.

Por lo tanto, esta apropiación estatal del concepto de “vivir bien” ha sido criticada por varios intelectuales. De hecho, como señala (el sociólogo) Fernando Galindo (2025) “se ha vuelto parte de la “razón de Estado” o “razón del poder”. Esta última,

discursivamente afirma el Buen Vivir y la niega en la práctica” (p 42). En la misma línea de pensamiento, otro investigador, (el abogado) Luis Fernando Concha Flores (2022), cuestiona esta situación al señalar que “vivir bien no es más que una utopía” (p. 41). es una crítica directa a la implementación del concepto por parte del Estado. Desde un enfoque sociológico, esta visión argumenta que el “Vivir Bien”, al ser adoptado y traducido en políticas públicas por el gobierno, pierde su esencia original y se convierte en un ideal inalcanzable.

En contraste, la sociología de los símbolos examina cómo los objetos visuales son cargados de significado para legitimar el poder. Una prueba de esto es que David Choquehuanca parte de los gobiernos del Movimiento Al Socialismo (MAS), indica que uno de los símbolos como la “Wiphala, que totaliza los códigos del Vivir Bien, que a su vez nos indican cuál es el camino del Vivir Bien” (Choquehuanca, 2022, p. 15). En efecto, al asociar la Wiphala con el “Vivir Bien”, no solo la presenta como un emblema cultural, sino como un código totalizador de una ideología. Esto es un acto de hegemonía: el Estado toma un símbolo indígena y lo re-significa para que represente su propio proyecto político. La Wiphala, que originalmente tenía múltiples significados, es ahora utilizada para “indicar el camino” que el gobierno del Movimiento Al Socialismo (MAS) propone, estableciendo

una relación directa entre el símbolo y las políticas de Estado.

2.3 La Brecha Discursiva: La Retórica del “Vivir Bien” y la Praxis Extractivista

La función ideológica del “dispositivo” se hace evidente en la flagrante inconsistencia entre la retórica del “Vivir Bien” (Suma Qamaña) por parte de los gobiernos del Movimiento Al Socialismo (MAS), que aboga por el respeto a la Madre Tierra y la naturaleza, y la continuación e incluso el crecimiento de un modelo económico extractivista que se apoya en la explotación de recursos naturales como hidrocarburos, minerales, productos agroindustriales y litio.

El paradigma del “Vivir Bien” se enfrenta a una contradicción fundamental en su implementación. Como indica Svampa (2019) “en los ochenta y noventa, cuando el discurso dominante afirmaba que no había alternativa al neoliberalismo, a partir del año 2000 las élites políticas de la región (progresistas y conservadoras) sostuvieron que no existe alternativa al extractivismo” (p. 30). Esta narrativa política es un eje central del dispositivo de legitimación: el extractivismo se presenta no como un fin en sí mismo, sino como un mal necesario y temporal para alcanzar el “Vivir Bien” a largo plazo. El “dispositivo” opera aquí articulando dos términos contradictorios

(protección de la Pachamama y explotación de la Pachamama) bajo una lógica de compensación, donde el daño ambiental se justifica por el “progreso” y la redistribución social (Svampa, 2019).

La función ideológica del dispositivo del “Vivir Bien” se hizo evidente durante el conflicto del TIPNIS (2011). La brecha entre el discurso de respeto a la Madre Tierra (Pachamama) y la armonía con la naturaleza y las acciones del gobierno (en ese entonces Evo Morales era presidente de Bolivia) la decisión del gobierno de construir una carretera que atravesaría el territorio Indígena y Parque Nacional Isiboro Sécure (TIPNIS). Esta acción, que prometía el desarrollo a través de la infraestructura, chocaba directamente con los principios que supuestamente defendía la política de gobierno.

De acuerdo con Vásquez (2023):

El conflicto por el TIPNIS surgió en Bolivia a partir de la iniciativa del gobierno del presidente Evo Morales, de construir una carretera cuya infraestructura cruzaría por el Territorio Indígena Parque Nacional Isiboro Sécure en plena Amazonía de ese país, a partir de lo cual, el gobierno fue acusado de violar los derechos de la naturaleza que él mismo promovía internacionalmente y sometido a un juicio ante el Tribunal Internacional por los

Derechos de la Naturaleza (p. 3).

Este choque evidencia que, en la práctica, las prioridades económicas del modelo extractivista tuvieron más peso que los principios del “Vivir Bien” consagrados en la Constitución Política del Estado, mostrando la tensión entre las intenciones declaradas y las acciones de gobierno. Esta situación ha llevado a una contradicción, que se describe como “una contradicción entre la agenda y el discurso ecológico del Gobierno hacia el exterior, y su política ambiental y de desarrollo al interior del país, donde los derechos de la naturaleza se subordinarían a lógicas desarrollistas y extractivistas” (Vásquez, 2023, p. 4). Para comprender esta contradicción, el primer argumento (*discurso ecológico hacia el exterior*) se centra en el doble discurso del gobierno. En foros internacionales, el gobierno del Movimiento Al Socialismo (MAS) se ha presentado como un defensor del medio ambiente y de la naturaleza para ganar legitimidad y apoyo. Sin embargo, en su política interna, priorizaba la explotación de recursos naturales a través de políticas desarrollistas y extractivistas.

2.4 Las Luchas por la Hegemonía Semántica: ¿Quién Define el “Vivir Bien”?

La batalla por el significado del “Vivir Bien” no es librada solo por el Estado. Diversos actores sociales pugnan por “fijar”

el significante flotante, convirtiéndolo en un campo de lucha hegemónica. Ante todo, el gobierno del Movimiento Al socialismo (MAS), ha buscado fijar un significado pragmático y estadocéntrico al concepto de “Vivir Bien”. Este enfoque gubernamental del Vivir Bien es fundamental para entender cómo un concepto cultural y espiritual se traduce en una política de Estado. Como señala Sierra (2023) “David Choquehuanca Céspedes, vicepresidente de Bolivia, y su libro de la Geopolítica del Vivir Bien, constituyen la guía principal de este horizonte de vida que desafía a construir un nuevo estado Plurinacional del Buen Vivir” (p. 201). La labor de Choquehuanca y otros intelectuales del Movimiento Al Socialismo (MAS), ha sido instrumentalizar el concepto para justificar y guiar las políticas públicas, con el objetivo de construir un nuevo modelo de gobernanza. Sin embargo, esta visión estatocéntrica a menudo entra en conflicto con las prácticas y demandas de las comunidades indígenas, que conciben el “Vivir Bien” como una práctica autónoma y no como un proyecto estatal.

Luego los Movimientos Indígenas y Socioambientalistas Críticos han luchado por reivindicar un significado radicalmente comunitario, anticapitalista y ecocéntrico. Para ellos, el “Vivir Bien” es incompatible con cualquier forma de extractivismo y debe traducirse en autonomía territorial, autogobierno y el respeto irrestricto a los

derechos de la naturaleza. Esta perspectiva se alinea con la visión de autores como Olvera (2024) “el Suma Qamaña es parte del volver a ser, del regresar al regazo de la Pachamama de su madre, del respeto a la naturaleza, del camino a la justicia y a la verdad, al camino de la integración” (p. 18). Esta definición resalta el componente espiritual y ecológico del Vivir Bien, que va más allá de la simple retórica (discurso). Para estos movimientos, el Vivir Bien es incompatible con cualquier forma de extractivismo porque su esencia es la armonía con la naturaleza y el respeto irrestricto a los derechos de la Madre Tierra. Argumentan que el verdadero Vivir Bien (Suma Qamaña) se traduce en contraposición a las políticas de un Estado que prioriza el crecimiento económico por encima de la vida y el equilibrio ecológico.

Por último, los “Intelectuales” parte del gobierno del Movimiento Al Socialismo (MAS) lo teorizan el “Vivir Bien” desde el poder. Según García Linera (2015) “el Socialismo del Nuevo Milenio solo puede ser democrático, comunitario y del vivir bien” (p. 5). Esta afirmación es crucial porque vincula el concepto indígena a un proyecto político-partidario. Al integrar el “Vivir Bien” dentro de la doctrina del “Socialismo del Nuevo Milenio”, el gobierno del Movimiento Al Socialismo (MAS) lo institucionaliza, lo que le permite ser traducido en leyes y políticas públicas. La visión de García Linera

demuestra cómo el concepto es teorizado desde la esfera de poder para servir a una agenda de Estado, lo que a menudo choca con las demandas de autonomía territorial y el respeto irrestricto a los derechos de la naturaleza.

En misma línea según David Choquehuanca (2022) “El Vivir Bien es la construcción de un nuevo horizonte de vida, un nuevo Estado, una nueva sociedad y una nueva economía” (p. 86). Al definir el “Vivir Bien” como la vía para construir “un nuevo Estado, una nueva sociedad y una nueva economía”, se convierte en un claro ejemplo de la contradicción inherente. Esta instrumentalización del concepto desde el poder muestra la enorme distancia entre el discurso del “Vivir Bien” y las acciones de un Estado que, en la práctica, continúa priorizando un modelo de desarrollo que choca con los principios que dice defender.

Por lo tanto, esta lucha no es meramente semántica; es profundamente política. Definir qué es el “Vivir Bien” (Suma Qamaña) implica definir el modelo de sociedad, la relación con la naturaleza y los límites del propio “proceso de cambio”. En pocas palabras, la lucha por el significado del “Vivir Bien” en el Estado Plurinacional de Bolivia es un claro ejemplo de una disputa de poder sobre las ideas de la sociedad. En lugar de ser un concepto fijo, el “Vivir Bien” se ha convertido en un campo de batalla

ideológico donde el Estado (a través del gobierno del Movimiento Al Socialismo / MAS) y los movimientos indígenas luchan por imponer su propia definición.

3. CONCLUSIONES

A lo largo de este estudio, el principio de “Vivir Bien” como “dispositivo de poder” se ha desarrollado a través de tres enfoques teóricos principales: el marco de Foucault (1980) que revela su arquitectura institucional y discursiva. Gramsci (1975) de hegemonía que explica su función en la construcción de consenso social, y el análisis crítico del discurso de Van Dijk, (2003) que desvela los mecanismos lingüísticos de construcción de realidad. De este modo, se ha evidenciado cómo el Estado boliviano transformó este concepto o “paradigma” indígena en un instrumento de planificación estatal, vaciándolo de su contenido comunitario original (indígena) y alineándolo con objetivos desarrollistas, lo que generó una contradicción entre el discurso de protección de la “Pachamama” y las prácticas extractivista. Esta contradicción se manifestó claramente en el conflicto del TIPNIS, donde los intereses económicos prevalecieron sobre los derechos de la naturaleza (Vásquez, 2023). El estudio concluye identificando la pugna semántica entre la visión oficialista del MAS, las reivindicaciones indígenas de un significado anticapitalista radical, y la

teorización intelectual afín al gobierno.

En conclusión, el paradigma del “Vivir Bien” en Bolivia ilustra dramáticamente los límites y paradojas de los procesos de cambio liderados por el Estado. La apropiación estatal de narrativas emancipatorias puede convertirse en un mecanismo de domesticación de alternativas civilizatorias, donde la retórica descolonizadora termina legitimando prácticas neocoloniales de acumulación. Esta paradoja plantea interrogantes fundamentales: ¿Puede el Estado, como estructura de dominación por excelencia, ser instrumento para superar el modelo civilizatorio occidental? ¿Es posible construir alternativas al desarrollo dentro de los marcos institucionales existentes? El verdadero potencial transformador del “Vivir Bien” probablemente no reside en su codificación estatal, sino en su capacidad de permanecer como horizonte ético-movilizador que interpele permanentemente a las estructuras de poder desde la resistencia comunitaria y la práctica anticapitalista cotidiana.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Choquehuanca Céspedes, D. (2022). Geopolítica del Vivir Bien. La Paz, Vicepresidencia del Estado Plurinacional de Bolivia.
- Concha Flores, L. F. (2022). La ley natural, el bien y el vivir bien en la constitución

- boliviana una alegación filosófica cognitiva del concepto. *Revista Jurídica Derecho*, 11(16), 35-54. <http://www.scielo.org.bo/scielo.php?pid=S2413-28102022000100003&script=sciarttext>
- Estado Plurinacional de Bolivia. (2009). Constitución política del estado. Gaceta Oficial del Estado Plurinacional de Bolivia.
- Estado Plurinacional de Bolivia. (2010). Ley de Derechos de la Madre Tierra (Ley 071). <https://share.google/2XSYdfCiG5JDPXCpz>
- Foucault, M. (1980). Poder/conocimiento: entrevistas seleccionadas y otros escritos, 1972-1977.
- Galindo, J. F. (2025). Sumak Kawsay/Suma Qamaña (Buen Vivir) y sociología de la vida buena: apuntes para un diálogo. In *Vivir Bien: diálogos transculturales e interdisciplinarios entre Latinoamérica y Europa* (pp. 41-58). Iberoamericana: Vervuert. https://www.iberamericana-vervuert.es/capitulos/978396869697300_1.pdf
- García Linera, Á. (2011). Las tensiones creativas de la revolución. La quinta fase del Proceso de Cambio. Flacso - Brasil. <https://flacso.org.br/files/2014/12/N7-garciaLinera-espanhol.pdf>
- Gramsci, A. (1975). Selecciones de los Cuadernos de la Prisión. Universidad Autónoma de Puebla. México https://ses.unam.mx/docencia/2018I/Gramsci1975_CuadernosDeLaCarcel.pdf
- Linera, Á. G. (2015). Socialismo comunitario del 'vivir bien'. La Paz: Vicepresidencia Estado Plurinacional. https://www.vicepresidencia.gob.bo/IMG/pdf/discurso-22012015_2.pdf
- Ministerio de Planificación del Desarrollo (2006). Plan Nacional de Desarrollo 2006-2011: Bolivia Digna, Soberana, Productiva y Democrática para Vivir Bien. República de Bolivia. <https://www.bivica.org/files/plan-nacional-desarrollo.pdf>
- Ministerio de Planificación del Desarrollo. (2021). Plan de Desarrollo Económico y Social 2021-2025: Reconstruyendo la Economía para Vivir Bien, Hacia la Industrialización con Sustitución de Importaciones [Cartilla]. Estado Plurinacional de Bolivia. <https://egpp.gob.bo/wp-content/uploads/2022/08/CARTILLA-PDES.pdf>
- Olvera Alvarado, V. (2024). Límites y alcances de la Pachamama desde el suma Qamaña en Bolivia como crítica al desarrollo sostenible en América Latina. [file:///C:/Users/Hp%20Ryzen%203/Downloads/0853962%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/Hp%20Ryzen%203/Downloads/0853962%20(1).pdf)
- Sierra Díaz, R. (2023). Presentación del libro: "La Geopolítica del Vivir Bien" del Vicepresidente de Bolivia David Choquehuanca. *Revista*

- Política Internacional, 5(2), 200-202. <https://rpi.isri.cu/rpi/article/download/402/1152>
- Svampa, M. (2019). Las fronteras del neoextractivismo en América Latina. http://calas.lat/sites/default/files/svampa_neoextractivismo.pdf
- Van Dijk, T. A. (2005). Ideología y análisis del discurso. Utopía y praxis latinoamericana. 10(29), 9-36. <https://www.redalyc.org/pdf/279/27910292.pdf>
- Vásquez Bustamante, J. P. (2023). Soberanía del Sur en la Nueva Geopolítica Ambiental del Norte Global: El Caso TIPNIS en la Amazonia Boliviana. Estudios Ibero-Americanos. 49 (1), e41817. <https://revistaseletronicas.pucrs.br/iberoamericana/article/view/41817>
- Vásquez Bustamante, J. P., Orellana Yáñez, J., & Rodrigues Teixeira, J. (2021). Del Sumak Kawsay al debate por el Buen Vivir: significados en disputa y disputa por los significantes. Si somos americanos, 21(2), 120-145. <https://www.scielo.cl/pdf/ssa/v21n2/0719-0948-ssa-21-02-120.pdf>

DIRECTRICES PARA LOS AUTORES



El Comité Editorial de la revista “Vanguardia Científica” perteneciente a la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad Mayor, Real y Pontificia San Francisco Xavier de Chuquisaca, realizará una evaluación minuciosa de las propuestas enviadas a través de herramientas que permitan el control de las mismas. Las propuestas serán evaluadas por un equipo de expertos en el abordaje de las temáticas, dobles ciegos, por lo que se mantendrá la identidad de los autores, como de los revisores. Las temáticas que se abordan, son todas aquellas que están comprendidas dentro del campo de las ciencias sociales, humanísticas y otras definidas en la convocatoria.

Es menester destacar que el Comité Editorial, no se responsabiliza por las opiniones vertidas o por algún conflicto suscitado entre los autores.

DE LOS ENVÍOS:

Las propuestas enviadas deben ser originales, comprendidas en un máximo de cuatro autores por cada propuesta, redactadas en español como en inglés.

Propuestas que para su evaluación deben ajustarse a las políticas establecidas, de lo contrario serán rechazadas, es decir aquellas que no cuenten con soporte metodológico coherente con el objeto de estudio, sustento teórico pobre, trabajados

en los que se evidencien vacíos en el análisis de datos.

Toda propuesta enviada no puede haber sido publicada con anterioridad o ser presentada a diferentes revistas para revisión.

La revista será publicada de forma semestral (dos veces durante el año), por lo que los autores que tengan el interés de publicar, deberán enviar sus documentos al correo electrónico definido, contemplando el plazo establecido en cada convocatoria y cumpliendo con todo lo exigido en las directrices de la revista.

PROCESO DE REVISIÓN:

Una vez recibidos los artículos y previo al envío del doble ciego, el comité editorial realizará una revisión inicial, en función de comprobar el cumplimiento de las directrices de los autores y cumplimiento de la estructura de la revista.

Si se evidencia que los trabajos no cumplen con estas condiciones serán rechazados automáticamente.

Cada trabajo será evaluado bajo el siguiente sistema de calificación:

SISTEMA DE CALIFICACIÓN	
De 0 a 50 puntos	Rechazado
De 51 a 66 puntos	Reevaluable con modificaciones significativas
De 67 a 86 puntos	Publicable con modificaciones mínimas
A partir de 87 puntos	Aceptado

El proceso de revisión se realizará en un máximo de 20 días desde su recepción hasta su publicación en caso de ser aceptado. aceptación, de lo contrario sus trabajos no serán tomados en cuenta.

CUESTIONES DE FORMA:

- Cada trabajo debe ser presentado en formato Word
- Debe estar escrito en formato interlineado 1,5; tipo de fuente Arial 11, con márgenes de 2.5 cm. (superior, inferior y derecho) y 3 cm. izquierdo. Las figuras, ilustraciones y tablas deben ser ubicadas en el extenso del texto.
- Las referencias bibliográficas y la bibliografía deben ser citadas acorde a la normativa APA, 7ma edición.
- Los autores citados no excederán los 5 años pasados salvo excepciones acorde a la temática abordada.

Los autores deberán tomar en cuenta todo lo estipulado en este apartado para su



Volumen 3 No.4 abril, 2026

Vanguardia¹
Científica