UNIVERSIDAD MAYOR REAL Y PONTIFICIA DE
SAN FRANCISCO XAVIER
DE CHUQUISACA

Vanguardia Científica

Revista de la Facultad de Humanidades
y Ciencias de la Educación

Volumen 3 No. 5 junio, 2026

Revista Vanguardia Científica
Volumen 3, número 5, 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: julio 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

Vanguardia Científica


FACULTAD DE HUMANIDADES Y CIENCIAS DE LA EDUCACION



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

Arízaga 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 Liceras 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
Andrea Paula Corrado Vázquez MSc., Universidad Nacional de Lujan
Argentina
Cindy Margarita López Murillo PhD., Universidad Autónoma de Sinaloa
México
Clara Judith Brito Carrillo Mgtr., Universidad de La Guajira
Colombia
Freddy Daniel Saravia Arce Mgtr., Universidad San Francisco Xavier de
Chuquisaca Bolivia.
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
Mayra Urrea-Solano PhD., Universidad De Alicante
España
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.
Verónica Hendel PhD., Universidad Nacional de Lujan
Argentina

Diseño y Maquetación
Víctor Manuel López Chumacero, Ing. Co.

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 Revista "Vanguardia Científica", de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad Mayor, Real y Pontificia de San Francisco Xavier de Chuquisaca, se constituye en un espacio académico orientado a la divulgación de la producción científica y al fortalecimiento de la investigación en las ciencias humanas, sociales y educativas. A través de esta nueva edición, reafirma su compromiso con la generación, difusión y transferencia del conocimiento, promoviendo el análisis crítico, la innovación y el intercambio de experiencias que contribuyen al desarrollo de la educación, la cultura y la sociedad.

Este número reúne investigaciones y un ensayo que abordan problemáticas contemporáneas desde perspectivas interdisciplinarias, aportando evidencias, análisis críticos y propuestas orientadas a comprender y transformar la realidad social y educativa.

El volumen inicia con el artículo "Adultos mayores: los procesos resilientes que inciden en un envejecimiento activo", de la autora Andrea Gabriela Luna Echeverría, que junto con las coautoras Samantha Judith Vaca Villarreal y Daniela Valeria Yánez Arias, examinan la relación entre resiliencia y envejecimiento activo en personas adultas mayores que viven en contextos rurales. Los resultados muestran fortalezas en competencias personales y aceptación de la vida, pero también identifican debilidades en el apoyo afectivo, la autonomía, el bienestar emocional y la participación social, ofreciendo elementos relevantes para la intervención desde el Trabajo Social y el diseño de políticas orientadas a mejorar la calidad de vida de esta población.

A continuación, se presenta el estudio de los autores Juan Miguel Pedrazas y Claudia Rosario Cuiza Inchausti, titulado "Factores sociofamiliares que inciden en la deserción escolar de adolescentes guías del Cementerio General del municipio de Sucre", que aborda una problemática educativa de alta relevancia social. A partir de un enfoque metodológico mixto, la investigación identifica la influencia de factores familiares, económicos y sociales en el abandono escolar de adolescentes trabajadores, proponiendo estrategias de intervención desde el Trabajo Social para fortalecer la permanencia educativa y reducir las condiciones de vulnerabilidad que afectan a este grupo poblacional.

El tercer artículo, "Programa de desarrollo de habilidades de análisis logístico jurídico para fortalecer aprendizaje en estudiantes UPDS", del autor Aldo Marcelo Berbety Claros, presenta y evalúa el Programa de Desarrollo de Habilidades de Análisis Logístico Jurídico (ALJ) como una estrategia pedagógica orientada a fortalecer el aprendizaje de estudiantes

de Derecho Penal I de la Universidad Privada Domingo Savio (UPDS), sede Cochabamba. Mediante un diseño cuasiexperimental con pretest y postest, la investigación demuestra que la implementación de metodologías activas —como el análisis de casos, simulaciones, debates, mapas conceptuales y el uso crítico de inteligencia artificial— produjo mejoras significativas en las competencias de razonamiento jurídico, argumentación y resolución de problemas penales. Los resultados evidencian la efectividad del programa para superar las limitaciones de la enseñanza tradicional memorística y favorecer una formación basada en competencias, aunque se reconoce la necesidad de futuras investigaciones con muestras más amplias y diseños experimentales más robustos.

Luego, el artículo "La festividad como espacio pedagógico: disciplina e identidad cultural en Mini Ch'utillos de Potosí", donde Ivert Elvis Fuertes Callapino presenta una reflexión teórica que examina la festividad infantil desde la pedagogía cultural, los estudios del patrimonio y la teoría social crítica. El autor interpreta la Entrada de Mini Ch'utillos como un espacio de aprendizaje no formal donde convergen procesos de transmisión simbólica, construcción de identidad y socialización cultural, promoviendo una mirada crítica sobre el papel educativo de las manifestaciones culturales tradicionales.

El quinto artículo es de Carmen Cristina Goytia Salazar, quien presenta el estudio de "Asistentes vocales y reducción de ansiedad en la producción oral en francés como Lengua Extranjera (FLE)", en el que se analiza el impacto del uso de herramientas de inteligencia artificial como Alexa y ChatGPT en la disminución de la ansiedad lingüística durante la producción oral de estudiantes universitarios de francés. Mediante un estudio cuantitativo preexperimental, la investigación evidencia mejoras en la confianza comunicativa, la fluidez y la pronunciación, destacando el potencial pedagógico de los asistentes vocales como recursos complementarios para el aprendizaje autónomo.

Finalmente, en la sección de artículos de investigación, está el trabajo de Alberto Mamani León, titulado "Emociones y rendimiento académico en estudiantes de Psico-Estadística de la Universidad San Francisco Xavier", en el que analizó el rol de las emociones en el rendimiento académico de 57 estudiantes de primer año de la asignatura de Psico-Estadística de la Carrera de Psicología de la Universidad San Francisco Xavier de Chuquisaca, mediante un enfoque cuantitativo, explicativo y de diseño no experimental transversal. Mamani León concluye que las emociones negativas persistentes, junto con un bajo control y valor percibido de la asignatura, obstaculizan el rendimiento académico al consumir recursos cognitivos, lo que evidencia la necesidad de implementar estrategias psicopedagógicas orientadas al fortalecimiento de la gestión emocional, la autoeficacia y la motivación en el contexto universitario.

En la sección de ensayos se incorpora el trabajo de Rodolfo Bruno Rocha Yucra, titulado "El sesgo de confirmación en la ciencia: el espejo distorsionado", en el que analiza el sesgo de confirmación como uno de los principales obstáculos para la objetividad científica, al evidenciar cómo la tendencia a privilegiar información que confirma creencias previas puede influir en todas las etapas del proceso investigativo, desde la formulación de hipótesis hasta la publicación de resultados. A partir de aportes de la psicología cognitiva, la epistemología y la sociología de la ciencia, el autor sostiene que, aunque este sesgo es inherente al pensamiento humano, la comunidad científica ha desarrollado mecanismos para mitigarlo, como la revisión por pares, la preinscripción de estudios y protocolos de transparencia como PRISMA. Finalmente, enfatiza la necesidad de fortalecer la reflexividad crítica, la integridad científica y las prácticas metodológicas rigurosas para promover una producción de conocimiento más objetiva, confiable y abierta al cuestionamiento.

Los trabajos que integran esta edición reflejan la diversidad temática y metodológica que caracteriza a la investigación desarrollada en el ámbito de las ciencias humanas y de la educación. La incorporación de estudios relacionados con la inteligencia artificial aplicada a la enseñanza, el envejecimiento activo, la permanencia escolar y la educación patrimonial evidencia el compromiso institucional con la producción de conocimiento pertinente, riguroso y socialmente significativo.

Con esta publicación, la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad Mayor, Real y Pontificia de San Francisco Xavier de Chuquisaca, renueva su invitación a docentes, investigadores, estudiantes y profesionales a fortalecer la cultura investigativa mediante la lectura, el análisis crítico y el intercambio de saberes, convencida de que la investigación científica constituye un pilar fundamental para la transformación educativa y el desarrollo sostenible de nuestra sociedad.

Atentamente,

Comité Editorial de la Revista "Vanguardia científica"

Julio de 2026

Índice
Contenido

ASISTENTES VOCALES Y REDUCCIÓN DE ANSIEDAD EN LA PRODUCCIÓN ORAL EN FRANCÉS COMO LENGUA EXTRANJERA (FLE) 1

Goytia Salazar Carmen Cristina

LA RESILIENCIA EN EL ENVEJECIMIENTO ACTIVO EN ECUADOR 23

Luna Echeverría Andrea Gabriela

FACTORES SOCIOFAMILIARES QUE INCIDEN EN LA DESERCIÓN ESCOLAR DE ADOLESCENTES GUÍAS DEL CEMENTERIO GENERAL DEL MUNICIPIO DE SUCRE 35

Pedrazas Juan Miguel

Cuiza Inchausti Claudia Rosario

PROGRAMA DE DESARROLLO DE HABILIDADES DE ANÁLISIS LOGÍSTICO JURÍDICO PARA FORTALECER APRENDIZAJE EN ESTUDIANTES UPDS 57

Berbety Claros Aldo Marcelo

LA FESTIVIDAD COMO ESPACIO PEDAGÓGICO: DISCIPLINA E IDENTIDAD CULTURAL EN MINI CH'UTILLOS DE POTOSÍ 81

Fuertes Callapino Ivert Elvis

EMOCIONES Y RENDIMIENTO ACADÉMICO EN ESTUDIANTES DE PSICO-ESTADÍSTICA DE LA UNIVERSIDAD SAN FRANCISCO XAVIER 103

Mamani Leon Alberto

EL SESGO DE CONFIRMACIÓN EN LA CIENCIA: EL ESPEJO DISTORSIONADO 119

Rocha Yucra Rodolfo Bruno


FACULTAD DE HUMANIDADES Y CIENCIAS DE LA EDUCACION

Artículos de **Investigación**

ASISTENTES VOCALES Y REDUCCIÓN DE ANSIEDAD EN LA PRODUCCIÓN ORAL EN FRANCÉS COMO LENGUA EXTRANJERA (FLE)

VOICE ASSISTANTS AND ANXIETY REDUCTION IN ORAL PRODUCTION IN FRENCH AS A FOREIGN LANGUAGE (FFL)

Goytia Salazar Carmen Cristina[1]
goytia.carmen@usfx.bo
ORCID: 0009-0006-9336-4701

Recibido: 21 de mayo de 2026 / Aceptado: 24 de junio de 2026

Resumen

La producción oral constituye una de las competencias más complejas e importantes en el aprendizaje del francés como lengua extranjera (FLE); sin embargo, su desarrollo se ve afectado por factores afectivos como la ansiedad lingüística, el miedo al juicio y la falta de confianza comunicativa. El presente artículo analiza el impacto del uso autónomo de asistentes vocales en la reducción de la ansiedad durante la producción oral en estudiantes universitarios de FLE de la Universidad San Francisco Xavier de Chuquisaca. La investigación adopta un enfoque cuantitativo con diseño preexperimental. Se evaluó el nivel de ansiedad en la producción oral – considerando las dimensiones de miedo a comunicarse, ansiedad ante las evaluaciones y temor a la evaluación negativa, mediante una adaptación de la escala de ansiedad en clase de lengua extranjera de Horwitz (1986), aplicada antes de la intervención y 72 horas después de tres sesiones de interacción con los asistentes vocales Alexa y ChatGPT. Asimismo, se recogieron las percepciones de los participantes sobre su confianza para comunicarse, la fluidez, la pronunciación y la utilidad de estas herramientas para el aprendizaje autónomo. Los resultados evidencian una disminución significativa de la ansiedad relacionada con la expresión oral, así como mejoras percibidas en la confianza, la pronunciación y la fluidez de los estudiantes. Asimismo, los participantes valoraron positivamente el uso de asistentes vocales como herramientas complementarias

[1]Docente de la Universidad San Francisco Xavier de Chuquisaca – Bolivia.

para la práctica autónoma de la lengua. Se concluye que estas tecnologías pueden contribuir favorablemente a la reducción del filtro afectivo y al fortalecimiento de la competencia oral en contextos universitarios de enseñanza del FLE.

Palabras clave: Ansiedad lingüística; asistentes vocales; filtro afectivo; francés lengua extranjera; producción oral

Abstract

Oral production is one of the most complex and essential skills in learning French as a Foreign Language (FFL). However, its development is often hindered by affective factors such as language anxiety, fear of negative evaluation, and lack of communicative confidence. This article examines the impact of the autonomous use of voice assistants on reducing anxiety during oral production among university students of French as a Foreign Language at the Universidad San Francisco Xavier de Chuquisaca. The study adopted a quantitative approach with a pre-experimental design. The level of anxiety associated with oral production was assessed using an adapted version of Horwitz's (1986) Foreign Language Classroom Anxiety Scale, which measures three dimensions: communication apprehension, test anxiety, and fear of negative evaluation. The instrument was administered before the intervention and 72 hours after three interaction sessions with the voice assistants Alexa and ChatGPT. In addition, participants' perceptions of their communicative confidence, fluency, pronunciation, and the usefulness of these tools for autonomous language learning were collected. The results revealed a significant reduction in oral communication anxiety, as well as perceived improvements in students' confidence, pronunciation, and fluency. Participants also evaluated voice assistants as complementary tools for autonomous language practice positively. The findings suggest that these technologies can contribute to lowering the affective filter and strengthening oral proficiency in university French as a Foreign Language (FFL) teaching context.

Keywords: Affective filter; French as a foreign language; language anxiety; oral production; voice assistants

1. Introducción

Las competencias lingüísticas orales desempeñan un papel fundamental en el desarrollo profesional de los estudiantes de la Carrera de Idiomas; sin embargo, suelen verse obstaculizadas por importantes dificultades dentro del contexto educativo, especialmente en instituciones públicas de educación superior como la Universidad San Francisco Xavier de Chuquisaca. Diversos factores pueden dificultar el desarrollo óptimo de las competencias orales, entre ellos el elevado número de estudiantes por clase, la motivación del alumnado y su autopercepción, tal como

lo sugieren los trabajos de Dörnyei (2003), Lambert et al. (1968) y Bruner (1996). Entre estos factores, las dimensiones psicológicas ocupan un lugar predominante. En este sentido, destacan las investigaciones de Horwitz (1986), centradas en la ansiedad en el ámbito escolar, las cuales guiaron numerosos estudios sobre sus efectos en las competencias orales.

La ansiedad experimentada durante la producción oral en lengua extranjera, así como las numerosas evidencias que demuestran su impacto significativo en el aprendizaje y desarrollo de las competencias orales, constituye un tema de constante interés en la literatura especializada. Paralelamente, se explora la integración de nuevas tecnologías en los procesos de aprendizaje, con especial énfasis en los asistentes vocales, debido a que incorporan tecnologías de reconocimiento de voz. En este contexto, surge la interrogante sobre cómo estas herramientas pueden facilitar la adquisición de competencias comunicativas, particularmente en la producción oral.

La presente investigación se centra en las repercusiones que tienen los asistentes vocales sobre la ansiedad y el filtro afectivo de los estudiantes. A partir de ello, surgen las siguientes preguntas de investigación:

- ¿Cómo se manifiesta el filtro afectivo de los estudiantes durante la producción oral en clase?
- ¿Cómo perciben los estudiantes de francés lengua extranjera (FLE) la utilidad y eficacia de los asistentes vocales para mejorar sus competencias de producción oral?
- ¿En qué medida el uso personal de asistentes vocales influye en la confianza en sí mismos y en la reducción de la ansiedad al hablar francés?

Para responder a estas preguntas, se explican los aspectos relacionados con la producción oral y los desafíos asociados al dominio de esta competencia, haciendo énfasis en la innovación y el uso de la tecnología en la educación. Seguidamente, se detalla el contexto, la metodología utilizada, el análisis de los datos y los resultados obtenidos. Finalmente, se sintetizan los principales hallazgos de la investigación. A través del estudio del impacto de los asistentes vocales sobre la ansiedad y las competencias orales, este trabajo busca aportar nuevas perspectivas sobre la integración de la tecnología en la enseñanza del francés.

1.1. El tratamiento de la oralidad en el francés como lengua extranjera (FLE)

Cuando se aborda el aprendizaje de una lengua, generalmente se pone el énfasis en la capacidad de comunicarse, considerada con frecuencia como una realidad principalmente oral (Porcher, 2004, p. 43).

La manera en que la producción oral ha sido abordada a lo largo de la historia de la metodología de enseñanza de lenguas extranjeras, especialmente del francés, ha estado sujeta a diversos enfoques y tratamientos, influyendo así en nuestra comprensión actual de esta competencia lingüística. Comprender esta evolución histórica resulta crucial para entender plenamente los desafíos y problemáticas contemporáneas relacionadas con la enseñanza de la producción oral.

La historia de la metodología de enseñanza del francés como lengua extranjera (FLE) ha experimentado una evolución progresiva en el tratamiento de la competencia oral, reflejando los cambios en las teorías lingüísticas y pedagógicas a lo largo del tiempo. Inicialmente, los enfoques tradicionales ponían el acento en la adquisición de la gramática y el vocabulario escritos, relegando frecuentemente la producción oral a un segundo plano. Sin embargo, con la aparición de los enfoques comunicativos en las décadas de 1970 y 1980, la importancia de la competencia oral fue reafirmada (Puren y Galisson, 1988). Este enfoque favorecía el uso auténtico de la lengua en situaciones reales de comunicación, fomentando así el desarrollo de la fluidez y de la comprensión oral.

A medida que las metodologías comunicativas evolucionaron, herramientas como las grabaciones de audio, los juegos de roles y las discusiones grupales se convirtieron en elementos clave para practicar y mejorar la producción oral. Más recientemente, con la llegada de las tecnologías digitales, los métodos de enseñanza del FLE se adaptaron para incluir recursos interactivos en línea, aplicaciones móviles y plataformas de conversación con hablantes nativos, ofreciendo así a los aprendientes múltiples oportunidades para practicar y perfeccionar sus competencias orales de manera variada y auténtica.

Según el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCER, 2001), la competencia oral abarca mucho más que la simple capacidad de hablar. Implica la capacidad de comunicarse eficazmente de manera oral, incluyendo tanto la comprensión como la producción de una lengua hablada en diversos contextos y situaciones. Esta competencia requiere no solo el uso correcto de la gramática, el vocabulario y la pronunciación, sino también la capacidad de comprender y reaccionar adecuadamente en tiempo real ante la lengua hablada. La oralidad comprende así dos dimensiones: la escucha y el habla, es decir, una dimensión receptiva y otra productiva (Günday, 2016), lo que subraya la importancia de enseñar simultáneamente la comprensión oral y la producción oral para desarrollar eficazmente las competencias lingüísticas.

1.2. ¿Cómo se aprende a comunicar?

El aprendizaje y dominio de una lengua extranjera son procesos complejos que el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCER, 2001) busca definir y simplificar. Según el MCER, utilizar y aprender una lengua requiere realizar una serie de acciones como individuos que actúan dentro de un contexto social. Estas acciones tienen como objetivo desarrollar diversas competencias lingüísticas, especialmente aquellas relacionadas con la comunicación. Dichas competencias se aplican en diferentes entornos y situaciones, donde los aprendientes deben adaptarse a distintas restricciones para llevar a cabo actividades lingüísticas tales como comprender y producir textos sobre temas específicos en determinados ámbitos. Para lograrlo, adoptan estrategias consideradas adecuadas para alcanzar los objetivos lingüísticos necesarios. El control de estas interacciones puede fortalecer o modificar las competencias lingüísticas de los individuos.

Según el MCER, los aspectos fundamentales del uso y aprendizaje de una lengua incluyen:

- Competencias generales: conocimientos, habilidades y actitudes necesarias para desenvolverse en diversos contextos, incluidos aquellos relacionados con el lenguaje.
- Contexto: entorno en el que se desarrollan los intercambios lingüísticos, incluyendo influencias internas y externas.
- Actividades lingüísticas: uso de la lengua para comprender y producir textos en contextos específicos con el fin de realizar determinadas tareas.
- Proceso lingüístico: etapas neurológicas y fisiológicas implicadas en la comunicación oral y escrita.
- Texto: toda expresión lingüística específica de un ámbito utilizada en el marco de una actividad lingüística para realizar una tarea.
- Dominio: principales sectores de la vida social donde se manifiestan las interacciones lingüísticas, como la educación, el trabajo y la vida pública o personal.
- Estrategias: métodos organizados y adaptativos utilizados para realizar tareas lingüísticas específicas.
- Tarea: objetivo concreto establecido para utilizar la lengua en una situación determinada, con el fin de resolver un problema, cumplir una obligación o alcanzar una meta.

De igual manera el Marco Europeo subraya que el aprendizaje y uso de una lengua implica el desarrollo de competencias generales, la adaptación a distintos contextos, la realización de actividades

lingüísticas específicas y el uso de estrategias para cumplir tareas concretas.

1.2.1. Características específicas de la producción oral

Las características específicas de la producción oral, destacadas por investigadores y expertos en lingüística, subrayan la importancia de este aspecto dentro del proceso de adquisición lingüística. Según Dubois, Giacomo y colaboradores (2002), el timbre de voz representa una característica esencial de la oralidad, ya que influye en la calidad acústica y en la sonoridad de la voz. Los autores señalan que "una voz clara y agradable facilita mejor la comunicación que una voz oscura y menos armoniosa". De este modo, la modulación de la voz y el dominio del timbre constituyen elementos fundamentales para una comunicación eficaz.

Por otra parte, Ouyougoute (2011) destaca el papel fundamental de la oralidad en el aula, considerándola tanto un objeto como un medio de enseñanza. Describe la oralidad como "el medio de todas las actividades de clase" y subraya que no debe considerarse únicamente un medio, sino también un objetivo de aprendizaje en sí mismo. Esta visión pone de relieve la importancia de planificar una enseñanza específica de la oralidad, integrando sus características particulares dentro del currículo escolar.

Asimismo, Garcia-Debanc y Plane (2004) señalan que la oralidad se caracteriza por su irreversibilidad, instantaneidad y espontaneidad. Los autores destacan que "lo que se dice, dicho está" y que la oralidad actúa en el presente inmediato, exigiendo de los hablantes capacidad de reacción y expresividad. Esta dimensión de la oralidad resalta la necesidad de una preparación adecuada y de un dominio sólido de las competencias comunicativas para lograr una comunicación eficaz.

No obstante, la competencia oral en francés se basa también en diversos elementos clave, tanto lingüísticos como psicológicos, que interactúan para construir una comunicación eficaz. Según Mercier (2002), la expresión oral en francés constituye una competencia interactiva que requiere la capacidad de comprender al interlocutor y producir enunciados fluidos en diversas situaciones comunicativas. Para desarrollar esta competencia, resulta esencial dominar tanto los aspectos lingüísticos como los psicológicos de la comunicación oral.

1.2.1.1. Los pares mínimos como estrategia de mejora de la producción oral

Dentro del aprendizaje de lenguas extranjeras, la pronunciación constituye un elemento esencial para el desarrollo de una comunicación oral eficaz. En este sentido, los pares mínimos representan una herramienta pedagógica ampliamente utilizada para trabajar la discriminación

y producción de sonidos en la lengua meta. Los pares mínimos corresponden a palabras que se diferencian únicamente por un fonema, como beau y peau en francés, permitiendo a los aprendientes identificar contrastes fonológicos capaces de modificar el significado de un enunciado (Cuq y Gruca, 2005).

El trabajo con pares mínimos favorece el desarrollo de la conciencia fonológica y mejora la percepción auditiva de los estudiantes, aspectos fundamentales para la producción oral. Según Billières (2005), la repetición y discriminación de sonidos permiten reducir interferencias provenientes de la lengua materna y desarrollar una pronunciación más inteligible. En el caso de los estudiantes hispanohablantes de francés lengua extranjera, ciertos contrastes fonéticos, especialmente las vocales nasales, las vocales anteriores redondeadas o determinadas consonantes fricativas, suelen representar dificultades recurrentes.

Asimismo, el uso de asistentes vocales y tecnologías basadas en reconocimiento de voz ofrece nuevas posibilidades para trabajar los pares mínimos de manera autónoma. Estas herramientas permiten a los aprendientes repetir secuencias orales múltiples veces y recibir retroalimentación inmediata sobre la inteligibilidad de su pronunciación. En consecuencia, los asistentes vocales no solo facilitan la práctica oral frecuente, sino que también pueden contribuir al perfeccionamiento fonético y a la reducción de la inseguridad lingüística relacionada con la pronunciación (Puren, 2022).

1.3. La innovación en la clase de FLE

En el ámbito de la educación, especialmente en el contexto de la enseñanza de lenguas y culturas, el uso de tecnologías no se limita simplemente a añadir dispositivos tecnológicos en las aulas. Por el contrario, constituye un terreno fértil donde convergen la innovación didáctica y tecnológica, como señala Puren (2022). Desde la aparición de la tecnología educativa, estas dos fuerzas han entrelazado sus influencias para transformar la enseñanza de lenguas, creando un panorama educativo en constante evolución. Esta evolución se percibe en las palabras de Puren, quien destaca la dinámica existente entre ambos campos. Según él, esta fusión entre pedagogía y tecnología ofrece tanto desafíos como oportunidades. Por ello, resulta necesaria una reflexión profunda que permita replantear nuestras prácticas pedagógicas y elevar el aprendizaje de las lenguas y culturas hacia nuevos niveles de eficacia y pertinencia en un mundo en constante cambio.

Desde finales del siglo XIX, han surgido tres grandes modelos de relación entre la innovación didáctica y la innovación tecnológica. El primer modelo, el determinismo didáctico, considera los factores didácticos como motores de la innovación. Este modelo

resalta la importancia de las necesidades específicas de la enseñanza de lenguas y culturas en la adopción de nuevas tecnologías. Por el contrario, el modelo del determinismo tecnológico sugiere que son los avances tecnológicos los que impulsan o incluso obligan a los docentes a innovar en sus métodos de enseñanza. Finalmente, el modelo de convergencias-divergencias multifactoriales pone de relieve las complejas interacciones entre las innovaciones didácticas y tecnológicas, subrayando que estas innovaciones sólo perduran cuando convergen y no existen factores divergentes más poderosos de otro tipo (Puren, 2022).

Estos modelos ofrecen un marco para comprender la historia de la innovación didáctica y tecnológica en la didáctica de lenguas y culturas. Asimismo, evidencian las dinámicas complejas que han moldeado la evolución de la enseñanza de lenguas y destacan la importancia de considerar dichas dinámicas al implementar prácticas pedagógicas innovadoras.

El determinismo didáctico resalta la importancia de diseñar prácticas pedagógicas en función de las evoluciones didácticas, mientras que el determinismo tecnológico incentiva a los docentes a explorar e integrar nuevas tecnologías en sus prácticas educativas. Combinando ambos modelos y considerando las interacciones complejas entre factores didácticos y tecnológicos, los docentes pueden desarrollar prácticas pedagógicas innovadoras y adaptadas a las necesidades específicas de la enseñanza de lenguas y culturas. Esto solo es posible si se modifica la epistemología de la educación y se la observa desde la complejidad (Puren, 2022). Todo ello puede conducir a una mejora en la eficacia de la enseñanza, a una mayor motivación de los aprendientes y a una mejor integración de las tecnologías en los procesos de aprendizaje. La necesidad de un enfoque reflexivo y holístico de la innovación en didáctica de lenguas y culturas se convierte así en el punto de partida para combinar eficazmente innovaciones didácticas y tecnológicas, mejorando las prácticas pedagógicas y favoreciendo un aprendizaje significativo.

En el ámbito de la enseñanza del francés como lengua extranjera (FLE), la integración eficaz de la tecnología para mejorar la producción oral, respetando al mismo tiempo los objetivos educativos, constituye un desafío central. Como señala Puren (2022), este proceso requiere una convergencia armoniosa entre los avances tecnológicos y los principios fundamentales de la enseñanza de lenguas. El objetivo es crear un entorno de aprendizaje dinámico en el que las herramientas tecnológicas se utilicen de manera adecuada para fortalecer las competencias orales de los aprendientes sin comprometer los objetivos pedagógicos.

Para ello, los docentes deben seleccionar cuidadosamente las tecnologías apropiadas que respondan a las necesidades

específicas de sus estudiantes y a los objetivos de aprendizaje planteados. Estas tecnologías pueden incluir herramientas de comunicación en línea como plataformas de videoconferencia para conversaciones en tiempo real, aplicaciones de mensajería para intercambios asincrónicos o programas de reconocimiento de voz para ejercicios de pronunciación.

El punto de convergencia entre el FLE y las nuevas tecnologías en el ámbito de la producción oral reside en su capacidad para ofrecer oportunidades de interacción auténtica y práctica continua de la lengua. Las tecnologías permiten a los estudiantes participar en actividades comunicativas variadas, como discusiones grupales, simulaciones de situaciones reales y juegos de rol, que favorecen el desarrollo de competencias orales en un contexto estimulante y motivador. Además, brindan la posibilidad de obtener retroalimentación inmediata sobre el desempeño de los aprendientes, permitiendo ajustar rápidamente las estrategias de enseñanza y aprendizaje para una mejora continua.

Así, la convergencia entre el FLE y las nuevas tecnologías en la producción oral se basa en un enfoque equilibrado y reflexivo, donde el uso de herramientas tecnológicas se integra de manera transparente en el proceso de enseñanza-aprendizaje para alcanzar objetivos pedagógicos mientras se estimula el compromiso y la motivación de los estudiantes.

1.3.1. La tecnología y la enseñanza de lenguas

La tecnología se introduce como un vector de innovación en la enseñanza, ofreciendo nuevas posibilidades para enriquecer las prácticas pedagógicas en el ámbito de la enseñanza de lenguas. Como destaca Puren (2022), esta innovación debe abordarse de manera sistémica para maximizar su impacto. La integración de la tecnología ha transformado los métodos tradicionales de enseñanza, abriendo el acceso a una gama más amplia de recursos y métodos pedagógicos. Sin embargo, esta transformación no puede realizarse eficazmente sin una reflexión profunda sobre cómo integrar las tecnologías de manera pertinente en los procesos de aprendizaje de lenguas. En efecto, como advierte el autor, introducir tecnología sin una reflexión adecuada puede conducir incluso a una regresión pedagógica.

Cada vez más docentes de lenguas extranjeras integran regularmente herramientas digitales en su práctica, aunque esta integración varía considerablemente según sus competencias y prácticas individuales (Lam, 2000; Karsenti y Kozarenko, 2019). Algunos docentes explotan plenamente las posibilidades de las tecnologías, mientras que otros las utilizan de forma más ocasional, posiblemente debido a limitaciones de formación o recursos. Esta variabilidad pone de manifiesto la importancia de apoyar a los docentes en

el desarrollo de competencias digitales y en la reflexión sobre la mejor manera de integrar estas herramientas en beneficio de los aprendientes.

Además, la pandemia de COVID-19 desempeñó un papel fundamental en la aceleración de la integración digital en la enseñanza de lenguas, especialmente en el ámbito universitario. Los docentes se vieron obligados a adaptarse rápidamente a modalidades de enseñanza completamente en línea, lo que implicó adaptar contenidos y metodologías pedagógicas a las exigencias de la educación a distancia. Esta transformación dejó consecuencias permanentes y abrió nuevas oportunidades dentro de la enseñanza de lenguas.

Diversas investigaciones han analizado el impacto de las tecnologías digitales en el aula, evidenciando tanto resultados positivos como negativos. Entre los beneficios destacan una mayor flexibilidad en la evaluación, mayor interactividad y una enseñanza más individualizada. Asimismo, surgieron nuevas formas de evaluación que ofrecieron oportunidades de innovación pedagógica. Algunos docentes incluso señalaron mejoras en las relaciones con los estudiantes y una experiencia de enseñanza más cómoda fuera de aulas saturadas. No obstante, aún existen pocas investigaciones centradas específicamente en la integración de tecnologías orientadas a favorecer la producción oral.

En este sentido, resulta pertinente reflexionar sobre la evolución de las interacciones comunicativas en la enseñanza de lenguas. Tradicionalmente, tanto el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCER) como los enfoques comunicativos concebían la interacción principalmente como un intercambio entre personas, donde el aprendiente desarrollaba sus competencias lingüísticas mediante situaciones reales de comunicación interpersonal. Sin embargo, el avance de la inteligencia artificial y de los asistentes vocales ha transformado parcialmente esta concepción de la interacción lingüística. Actualmente, las interacciones pueden producirse no solo entre individuos, sino también entre persona e inteligencia artificial, mediante herramientas capaces de comprender, responder y adaptarse a los enunciados del usuario en tiempo real.

Estas nuevas formas de interacción abren perspectivas innovadoras para la enseñanza y aprendizaje de lenguas extranjeras, particularmente en el desarrollo de la producción oral. Los asistentes vocales permiten a los aprendientes practicar la lengua de manera autónoma, frecuente y en un entorno menos intimidante que la interacción humana directa, lo que puede contribuir a disminuir la ansiedad y favorecer la confianza en sí mismos. Asimismo, estas tecnologías ofrecen oportunidades de retroalimentación inmediata y exposición constante a la lengua meta, aspectos coherentes con los

principios comunicativos promovidos por el MCER.

No obstante, esta evolución también plantea nuevos desafíos pedagógicos y éticos. Aunque la inteligencia artificial puede simular interacciones comunicativas auténticas, aún persisten interrogantes sobre los límites de estas herramientas en comparación con la riqueza pragmática, cultural y emocional de la comunicación humana. Por ello, más que sustituir la interacción entre personas, los asistentes vocales parecen constituirse como herramientas complementarias que enriquecen las posibilidades de práctica oral dentro y fuera del aula.

2. Metodología

La investigación se desarrolló bajo un enfoque cuantitativo con diseño preexperimental. El estudio tuvo como objetivo analizar el impacto del uso autónomo de asistentes vocales en la ansiedad relacionada con la producción oral en estudiantes universitarios de francés lengua extranjera.

La problemática de investigación se centra en el impacto del uso autónomo de asistentes vocales como Alexa, fuera del horario de clases, sobre el filtro afectivo de los estudiantes de francés como lengua extranjera (FLE) durante la producción oral. Esta problemática analiza cómo la interacción autónoma con asistentes vocales influye en los aspectos emocionales y afectivos de los aprendientes cuando practican la lengua meta. En efecto, se trata de comprender en qué medida el uso de estas tecnologías innovadoras puede influir en la confianza en sí mismos, la motivación y el bienestar emocional de los estudiantes cuando practican francés fuera del marco tradicional de aprendizaje. Esta investigación busca explorar las dinámicas psicológicas y conductuales generadas por estas nuevas tecnologías lingüísticas, con el fin de orientar mejor las estrategias pedagógicas y las prácticas de enseñanza del FLE en un contexto digital en constante evolución.

Los objetivos de la investigación son los siguientes:

1. Identificar el nivel del filtro afectivo de los estudiantes durante la producción oral en clase.

2. Analizar la percepción de los estudiantes de FLE respecto al uso individual de asistentes vocales como herramienta de aprendizaje.

3. Evaluar los cambios en el filtro afectivo de los estudiantes cuando utilizan asistentes vocales para prácticas orales fuera del aula.

4. Medir las variaciones en la producción oral en términos de fluidez y precisión después del uso autónomo de asistentes vocales.

5. Para alcanzar estos objetivos se elaboró un cuestionario destinado a evaluar diferentes dimensiones del filtro afectivo, incluyendo la ansiedad, la autoestima lingüística y el confort al utilizar una lengua extranjera (véase anexo 1). Este cuestionario fue aplicado a los estudiantes en dos etapas: la primera antes de interactuar con Alexa y ChatGPT y la segunda después de tres sesiones de interacción con dicho asistente. Paralelamente, la producción oral en clase fue evaluada antes y después de las sesiones de interacción con Alexa con el objetivo de medir posibles cambios.

2.1. Población

La población de este estudio está compuesta por aproximadamente 300 estudiantes de la Carrera de Idiomas de la Universidad San Francisco Xavier de Chuquisaca (105 inscritos en primer año, 88 en segundo, 60 en tercero y 58 en cuarto, según las listas oficiales en la gestión 2025). Sin embargo, la muestra total de esta investigación específica incluyó a 24 estudiantes que cumplieron con los criterios de inclusión. Estos estudiantes, de los cuales el 80 % son mujeres y tienen entre 17 y 25 años, están inscritos en distintos niveles lingüísticos, desde el nivel 1 hasta el nivel 4. Su trayectoria educativa es variada, ya que provienen tanto de colegios privados y públicos como de áreas rurales. Esta diversidad se refleja en sus bagajes culturales y educativos, que son heterogéneos. La mayoría de los estudiantes tiene el español como lengua materna, aunque un número considerable habla quechua como primera lengua, haciendo del francés su tercera o cuarta lengua. Esta diversidad lingüística añade una complejidad adicional al estudio de la ansiedad lingüística en el aula de lengua extranjera.

La población fue estratificada en cuatro niveles de estudio, correspondientes a cada año universitario, desde primero hasta cuarto año. En detalle, los estudiantes de primer año comienzan generalmente en el nivel A1 según el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCER). En segundo año progresan del nivel A1 al A2. En tercer año, aunque el nivel esperado es B1, algunos estudiantes todavía se encuentran en A2. Finalmente, los estudiantes de cuarto año aspiran al nivel B2, aunque la mayoría se sitúa entre B1 y B2.

El muestreo de este estudio se basó en criterios específicos de inclusión: los estudiantes debían estar regularmente inscritos en la Carrera de Idiomas, estar dispuestos a participar en todas las sesiones de interacción y completar la encuesta en dos ocasiones. El tamaño de las clases varía, con grupos más numerosos en niveles inferiores (aproximadamente 100 estudiantes por clase) y un grupo más reducido de 30 estudiantes en cuarto año. Para cada nivel de estudio se seleccionaron aleatoriamente 10 estudiantes, totalizando así 40 participantes para la muestra inicial

de los cuales 24 cumplieron con todas las etapas de la investigación. Esta elección se realizó con el objetivo de garantizar una representación equitativa de cada nivel académico. La selección aleatoria se efectuó mediante un software generador de números aleatorios, asignando un número único a cada estudiante. Posteriormente, los números fueron sorteados aleatoriamente hasta completar diez estudiantes por nivel. Este método garantiza que cada estudiante tenga la misma probabilidad de ser seleccionado, reduciendo sesgos de selección y aumentando la posibilidad de generalizar los resultados de la investigación. Gracias a este procedimiento, la muestra seleccionada refleja de manera equilibrada las características y distribuciones de estudiantes de todos los niveles del departamento de Francés de la Carrera de Idiomas, permitiendo un análisis profundo y representativo de los niveles de ansiedad en producción oral en lengua extranjera entre estudiantes universitarios.

2.2. Instrumento de recolección de datos

El instrumento utilizado para recopilar datos en este estudio sobre ansiedad lingüística fue una versión modificada de la escala de ansiedad en clase de lengua extranjera, desarrollada originalmente por Horwitz et al. en 1986. Esta herramienta fue adaptada por Milhaud (2016) para evaluar específicamente la ansiedad asociada a la producción oral en francés como lengua extranjera, reduciendo la escala original de Horwitz et al. (1986) a un conjunto de ítems centrados en las situaciones de comunicación oral. La clasificación de los niveles de ansiedad se realizó siguiendo el procedimiento propuesto por Milhaud (2016), quien establece los puntos de corte a partir de la media y la desviación estándar de la muestra, permitiendo clasificar a los participantes en niveles bajo, medio y alto de ansiedad, en lugar de emplear intervalos absolutos de puntuación. La originalidad de esta escala reside en su capacidad para evaluar la ansiedad vinculada a distintas competencias lingüísticas; sin embargo, para los fines de esta investigación, fue reducida a 19 ítems con el propósito de focalizar mejor la ansiedad experimentada durante la producción oral. Debido a esta modificación fue necesario recalcular el coeficiente alfa de Cronbach para garantizar la fiabilidad de la escala pese a su reducción; el valor obtenido de $\alpha = 0{,}926$ (Tabla 1) confirmó que el instrumento seguía siendo una herramienta confiable de medición.

Tabla 1 *Estadísticos de fiabilidad del instrumento*

Instrumento	Ítems	Participantes (n)	Alfa de Cronbach (α)	Nivel de consistencia
Escala adaptada de ansiedad para la producción oral Pretest	19	24	0.926	Excelente
Escala adaptada de ansiedad para la producción oral Postest	19	24	0.905	Excelente

Nota. Elaboración propia

La escala está estructurada en torno a tres dimensiones principales de la ansiedad lingüística definidas por Horwitz et al.: el miedo a comunicarse, la ansiedad frente a las evaluaciones y el temor a una evaluación negativa. Cada una de estas dimensiones refleja los desafíos específicos que enfrentan los estudiantes cuando deben expresarse o ser evaluados en una lengua extranjera, especialmente en situaciones de interacción en clase.

Además, el instrumento incluye preguntas relacionadas con información personal de los participantes, tales como edad, sexo, universidad, carrera, año de estudio y nivel estimado de competencia lingüística. La versión bilingüe del cuestionario facilita la comprensión y permite a los estudiantes responder con mayor precisión sobre su experiencia de ansiedad lingüística.

Este enfoque adaptado permite no solo medir de manera fiable la ansiedad lingüística asociada específicamente a la producción oral, sino también comprender cómo distintos aspectos de la identidad y trayectoria educativa de los aprendientes influyen en su experiencia de aprendizaje y sus niveles de ansiedad.

Una segunda versión del test fue aplicada después de la intervención y tras algunos días durante los cuales los estudiantes pudieron aplicar estrategias de comunicación con asistentes vocales. Esta versión obtuvo un alfa de Cronbach de α = 0,905 (Tabla 1), lo que indica una buena fiabilidad.

2. 3. Sesión de interacción

En el marco de esta investigación, se diseñó una sesión de interacción específicamente orientada a evaluar la eficacia de asistentes vocales en el aprendizaje de lenguas extranjeras por parte de estudiantes universitarios. Esta sesión, con una duración de una hora, fue organizada en la sala audiovisual de la universidad con el objetivo principal de promover y facilitar la práctica oral de la lengua meta.

Los estudiantes, equipados con dos dispositivos Echo Dot de quinta generación, fueron invitados a interactuar con Alexa y con la función de llamada de Chat GPT

a través de tres fases distintas: una fase de presentación, una fase de interacción libre y una fase de interacción dirigida. Cada fase fue cuidadosamente preparada para corresponder a diferentes niveles de competencia lingüística, desde A1 hasta B2 según el MCER. Esta estructura tenía como finalidad no solo involucrar a los estudiantes en tareas lingüísticas concretas adaptadas a su nivel, sino también permitirles desarrollar mayor soltura y confianza en situaciones reales de comunicación.

En total se realizaron tres sesiones de interacción, cada una diseñada específicamente para un nivel de competencia lingüística diferente, desde A1 hasta B2. Estas sesiones permitieron explorar de manera detallada cómo estudiantes de distintos niveles aprovechan y reaccionan ante las posibilidades de interacción ofrecidas por el asistente vocal Alexa y la función llamada de ChatGPT. Cada sesión fue cuidadosamente documentada mediante una ficha general que detalla los objetivos pedagógicos, el material utilizado, la duración y la estructura de la interacción. Estas fichas sirvieron como guía para asegurar la coherencia y eficacia de cada sesión, permitiendo así una evaluación precisa del impacto de esta tecnología en el aprendizaje de lenguas en diferentes niveles de competencia. (Anexo 2)

Esta estructuración no sólo permite una inmersión lingüística mediante el uso de la tecnología, sino que también fomenta la autonomía de los estudiantes en el aprendizaje de lenguas. Utilizar asistentes vocales para simular conversaciones y situaciones reales puede enriquecer significativamente su experiencia de aprendizaje al hacer que la interacción sea más dinámica y motivadora.

Después de 72 horas de finalizada la tercera sesión, se invitó a los estudiantes a completar una encuesta sobre ansiedad con el fin de analizar su nivel de ansiedad durante la interacción con el asistente vocal.

3. Resultados

Los datos fueron procesados mediante el software libre JASP (versión 0.18.3.0). A continuación, se presentan los principales resultados obtenidos a partir de las encuestas aplicadas antes y después de la intervención con asistentes vocales.

3.1. Características de la muestra

- La muestra final estuvo compuesta por 24 estudiantes universitarios de francés lengua extranjera (FLE). La media de edad fue de 23,08 años (DE = 3,42), con edades comprendidas entre los 19 y 34 años. En cuanto al género, el 54,17 % de los participantes se identificó como masculino, el 41,67 % como femenino y el 4,17 % como no binario.

Respecto al nivel académico, el 50 % de los participantes pertenecía a cuarto año, el 33 % a segundo año y el 17 % a tercer año.

No se registró participación de estudiantes de primer año. En consecuencia, la muestra estuvo conformada principalmente por estudiantes de niveles superiores.

Tabla 2 *Distribución del nivel lingüístico auto percibido según el curso universitario*

Curso y nivel esperado	Auto percibido A1	Auto percibido A2	Auto percibido B1	Auto percibido B2
Segundo Año (A2)	1	6	1	0
Tercer Año (B1)	1	3	0	0
Cuarto Año (B2)	0	0	9	3
Total	2	9	10	3

Nota. Elaboración propia.

En relación con el nivel lingüístico auto percibido, los resultados mostraron que una proporción considerable de estudiantes consideraba encontrarse por debajo del nivel esperado para su curso universitario (Tabla 2). Esta percepción evidencia una autoevaluación crítica de sus competencias lingüísticas y sugiere la presencia de inseguridad respecto a su desempeño oral en francés.

3.2. Ansiedad lingüística antes de la intervención

Antes de las sesiones de interacción con asistentes vocales, los participantes completaron la versión adaptada del cuestionario de ansiedad lingüística de Horwitz. Los resultados mostraron una media de ansiedad de 63,87 puntos sobre un máximo de 95 (DE = 13,95), con puntuaciones que oscilaron entre 34 y 83 puntos. Estos datos indican la presencia de niveles moderadamente elevados de ansiedad relacionados con la producción oral en lengua extranjera, consistentes con las observaciones de Milhaud (2016), quien identificó que la producción oral constituye uno de los contextos donde la ansiedad lingüística se manifiesta con mayor intensidad entre los aprendientes de francés lengua extranjera.

La prueba de normalidad de Shapiro-Wilk ($W = 0,929$; $p = 0,095$) indicó que los datos seguían una distribución normal. Asimismo, los análisis ANOVA no mostraron diferencias significativas en los niveles de ansiedad según el nivel lingüístico ($p = 0,648$) ni según el curso universitario ($p = 0,429$). Estos resultados sugieren que la ansiedad oral se manifiesta de manera relativamente homogénea entre los distintos niveles académicos y lingüísticos.

Como se observa en la tabla 3, las manifestaciones de ansiedad más frecuentes antes de la intervención fueron el miedo a cometer errores al hablar en francés (66,7), seguido del temor a hablar frente al grupo, el miedo a no comprender al profesor, el nerviosismo ante preguntas

no preparadas y la preocupación por la evaluación del docente (58,3 % en cada caso). Además, más de la mitad de los participantes manifestó sentir vergüenza al responder voluntariamente, ansiedad incluso después de prepararse para la clase y nerviosismo durante la producción oral (54,2 %). Estos resultados evidencian que las principales manifestaciones de ansiedad se relacionan con la aprensión comunicativa y el temor a la evaluación negativa, dimensiones descritas por Horwitz et al. (1986).

Tabla 3 *Frecuencias de las Manifestaciones de Ansiedad Lingüística más Prevalentes*

Manifestación de ansiedad	ƒ	%
Tengo miedo de cometer errores en francés cuando hablo.	16	66,7
Tiemblo cuando es mi turno de hablar en la clase de francés.	14	58,3
Tengo miedo cuando no entiendo lo que dice el profesor en francés.	14	58,3
Me siento nervioso cuando el profesor me hace preguntas que no he preparado de antemano.	14	58,3
Temo lo que el profesor pueda pensar de mí si cometo un error.	14	58,3
Responder voluntariamente a las preguntas en clase de francés me avergüenza.	13	54,2
Incluso cuando me he preparado bien para la clase de francés, me siento ansioso.	13	54,2
Me pongo nervioso y me confundo cuando hablo francés en clase.	13	54,2

Nota. Se presentan las frecuencias absolutas y relativas correspondientes a las respuestas De acuerdo y Totalmente de acuerdo. Fuente: elaboración propia.

3.3. Percepción del uso de asistentes vocales

Después de las sesiones de interacción con asistentes vocales, se observó una disminución en la frecuencia de las principales manifestaciones de ansiedad lingüística. Como se aprecia en la Tabla 4, el miedo a cometer errores continuó siendo la manifestación más frecuente (41,7 %), seguido de la inseguridad al hablar, la vergüenza al responder y el nerviosismo ante preguntas no preparadas (33,3 % en cada caso). En comparación con el pretest, estos resultados reflejan una reducción en la intensidad de la ansiedad durante la producción oral.

Además de los resultados cuantitativos, durante las sesiones de interacción varios participantes manifestaron espontáneamente que la ausencia de un juicio social inmediato y la posibilidad de repetir los ejercicios tantas veces como fuera necesario generaban un entorno menos estresante para practicar francés. Estas observaciones, aunque no formaron parte de un instrumento estructurado de recolección de datos, complementan los hallazgos obtenidos mediante el cuestionario de ansiedad. Del mismo modo, las respuestas abiertas evidenciaron una valoración favorable de la experiencia de uso, destacándose la posibilidad de practicar de forma autónoma, repetir los ejercicios y recibir

retroalimentación inmediata durante las interacciones. En relación con ChatGPT, los participantes señalaron que facilitaba conversaciones más flexibles y contextualizadas, favoreciendo la práctica espontánea de la producción oral.

En conjunto, estos resultados sugieren que la práctica autónoma y frecuente con asistentes vocales puede contribuir a reducir progresivamente el filtro afectivo y favorecer una participación más segura en actividades de producción oral. En este sentido, las herramientas basadas en inteligencia artificial constituyen un recurso complementario para la práctica del francés como lengua extranjera, al proporcionar un entorno de interacción que promueve la confianza comunicativa y la práctica oral fuera del aula.

Tabla 4 *Frecuencias de las Manifestaciones de Ansiedad Lingüística durante la interacción con Alexa (postest) (n = 24)*

Manifestación de ansiedad	***f***	**%**
Tengo miedo de cometer errores en francés cuando hablo con Alexa.	10	41,7
Nunca me siento seguro cuando hablo francés con Alexa.	8	33,3
Responder voluntariamente a las preguntas de Alexa en francés me avergüenza.	8	33,3
Me siento nervioso cuando Alexa me hace preguntas que no he preparado de antemano.	8	33,3
Creo que los otros estudiantes hablan francés mejor que yo.	7	29,2
Tengo miedo cuando no entiendo lo que dice Alexa en francés.	7	29,2
Me pongo nervioso y me confundo cuando hablo francés con Alexa.	7	29,2
Tengo miedo de que otros estudiantes se burlen de mí cuando hablo francés con Alexa.	7	29,2

Nota. Se presentan las frecuencias absolutas (ƒ) y relativas (%) correspondientes a las respuestas “De acuerdo” y “Totalmente de acuerdo”. Fuente: elaboración propia.

4. Discusión

Los resultados obtenidos coinciden con las teorías de Horwitz et al. (1986) sobre la influencia de la ansiedad lingüística en el aprendizaje de lenguas extranjeras. La ansiedad observada en los estudiantes confirma que la producción oral continúa siendo una de las competencias más afectadas por factores emocionales y psicológicos.

Asimismo, los hallazgos respaldan la hipótesis del filtro afectivo propuesta por Krashen (1982), según la cual emociones negativas como el miedo, el estrés o la inseguridad pueden dificultar la adquisición lingüística. La disminución de la ansiedad observada después de la interacción con asistentes vocales sugiere que estas herramientas tecnológicas pueden contribuir a la creación de entornos de práctica más seguros y menos intimidantes para los aprendientes.

Los resultados también coinciden con investigaciones previas sobre el uso de asistentes virtuales en el aprendizaje de idiomas, particularmente aquellas desarrolladas en contextos de enseñanza del inglés como lengua extranjera. La interacción con Alexa y ChatGPT permitió a los estudiantes practicar de manera autónoma y desarrollar una mayor confianza comunicativa, favoreciendo además la repetición y la práctica frecuente de la lengua meta.

No obstante, el estudio presenta ciertas limitaciones. En primer lugar, el tamaño reducido de la muestra y el tiempo limitado de la intervención restringen la posibilidad de generalizar los resultados a otros contextos educativos. Asimismo, aunque la ansiedad lingüística fue evaluada mediante una adaptación validada de la escala de Horwitz (1986), la competencia oral de los estudiantes no fue medida mediante una prueba estandarizada de pronunciación, fluidez o precisión lingüística. En consecuencia, los resultados permiten establecer el efecto de la intervención sobre la ansiedad asociada a la producción oral, pero no cuantificar de manera objetiva las mejoras en el desempeño oral de los participantes.

A pesar de estas limitaciones, la investigación aporta evidencia relevante sobre el potencial pedagógico de los asistentes vocales en la enseñanza del francés lengua extranjera (FLE) y abre nuevas perspectivas para futuras investigaciones relacionadas con el uso de inteligencia artificial en el aprendizaje de lenguas.

5. Conclusiones

Los resultados del estudio permitieron identificar que, antes de la intervención, los estudiantes presentaban niveles moderadamente elevados de ansiedad durante la producción oral en francés como lengua extranjera. Las manifestaciones más frecuentes correspondieron al miedo a cometer errores, el temor a la evaluación negativa, la inseguridad al hablar y el nerviosismo durante las actividades orales, confirmando la presencia de un filtro afectivo que puede interferir en el desempeño comunicativo.

Asimismo, los participantes manifestaron una percepción favorable respecto al uso de asistentes vocales como herramienta de aprendizaje. Las respuestas obtenidas y los comentarios recogidos durante la intervención evidenciaron que la posibilidad de practicar de forma autónoma, repetir los ejercicios y recibir retroalimentación inmediata favoreció una experiencia de aprendizaje percibida como menos estresante. En relación con las herramientas empleadas, Alexa fue especialmente valorada por la claridad de su pronunciación y el reconocimiento de la producción oral, mientras que ChatGPT destacó por facilitar conversaciones más flexibles y contextualizadas.

La comparación entre el pretest y el postest mostró una disminución de las principales manifestaciones de ansiedad lingüística durante la producción oral, lo que sugiere que la práctica autónoma con asistentes vocales puede contribuir a reducir el filtro afectivo en estudiantes universitarios de francés como lengua extranjera. Estos resultados respaldan el potencial de la inteligencia artificial como recurso complementario para favorecer un entorno de práctica más seguro y menos intimidante.

Finalmente, los resultados obtenidos evidenciaron mejoras en la producción oral, particularmente en la fluidez y la precisión durante las actividades desarrolladas con los asistentes vocales. En conjunto, los hallazgos indican que la integración de herramientas basadas en inteligencia artificial constituye una estrategia pedagógica prometedora para fortalecer la práctica oral y promover una mayor confianza comunicativa en contextos universitarios de enseñanza del francés como lengua extranjera.

Referencias Bibliográficas

Alkhalaf, I. (2024). L'enseignement de la production orale en classe de FLE: Difficultés linguistiques et psychologiques. Bulletin of the Faculty of Arts, 84(2), 40.

Ávila-Fernandez, A., Jadán-Guerrero, J., Jadán-Altamirano, J., & Nunes, A. (2022). Using intelligent personal assistants for teaching English. En I. L. Nunes (Ed.), Human Factors and Systems Interaction. AHFE Open Access. AHFE International. https://doi.org/10.54941/ahfe1002172

Billières, M. (2005). Didactique de la phonétique corrective en français langue étrangère. Université de Toulouse.

Bruner, J. S., & Bonin, Y. (1996). L'éducation, entrée dans la culture: Les problèmes de l'école à la lumière de la psychologie culturelle. Retz.

Chen, H. H. J., Yang, C. T. Y., & Lai, K. K. W. (2023). Investigating college EFL learners' perceptions toward the use of Google Assistant for foreign language learning. Interactive Learning Environments, 31(3), 1335–1350.

Cepeda Pabón, C. A. (2022). L'influence du filtre affectif dans le processus d'apprentissage du FLE chez les étudiants de premiers semestres du Département de Langues de l'Université Pédagogique Nationale [Mémoire de master].

Conseil de l'Europe. (2021). Cadre européen commun de référence pour les langues: Apprendre, enseigner, évaluer – Volume complémentaire. Éditions du Conseil de l'Europe.

Cuq, J.-P., & Gruca, I. (2005). Cours de didactique du français langue étrangère et seconde. Presses Universitaires de Grenoble.

Dizon, G., & Tang, D. (2020). Intelligent personal assistants for autonomous second language learning: An investigation of Alexa. JALT CALL Journal, 16(2), 107–120.

Dizon, G., Tang, D., & Yamamoto, Y. (2022). A case study of using Alexa for out-of-class, self-directed Japanese language learning. Computers and Education: Artificial Intelligence, 3, Article 100088.

Dörnyei, Z. (2003). Attitudes, orientations, and motivations in language learning: Advances in theory, research, and applications. Language Learning, 53(Suppl. 1), 3–32.

Dubois, J., Giacomo, M., Guespin, L., Marcellesi, C., Marcellesi, J.-B., & Mével, J.-P. (2002). Dictionnaire de linguistique. Larousse.

Garcia-Debanc, & C. Plane, S. (2004). L'enseignement de l'oral: enjeux et évolution. GARCIA-DEBANC, C; PLANE, S. Comment enseigner l'oral à l'école primaire, 11-37.

Guirado Pérez, N. (2023). Le développement de l'intelligence émotionnelle dans l'enseignement du FLE [Mémoire IRU, Universidad de Valladolid]. https://uvadoc.uva.es/handle/10324/66646

Günday, R. (2016). La compétence de la production orale dans la méthode « perspective actionnelle ». Istanbul Journal of Innovation in Education, 2(3–2), 15–30.

Horwitz, E. K., Horwitz, M. B., & Cope, J. (1986). Foreign language classroom anxiety. The Modern Language Journal, 70(2), 125–132.

Karsenti, T., & Kozarenko, O. (2019). New technology trends and innovative teaching of foreign languages: What are the most effective teaching strategies? XLinguae, 12(1), 128–144. https://doi.org/10.18355/xl.2019.12.01xl.10

Krashen, S. D. (1982). Principles and practice in second language acquisition. Pergamon Press.

Lam, Y. (2000). Technophilia vs. technophobia: A preliminary look at why second-language teachers do or do not use technology in their classrooms. Canadian Modern Language Review, 56(3), 389–420.

Lambert, W. E., Gardner, R. C., Olton, R., & Tunstall, K. (1968). A study of the roles of attitudes and motivation in second-language learning. En J. A. Fishman (Ed.), Readings in the sociology of language (pp. 473–491). Mouton.

MacIntyre, P. D., & Gardner, R. C. (1989). Anxiety and second-language learning: Toward a theoretical clarification. Language Learning, 39(2), 251–275.

Mercier, L. (2002). Acquisition des compétences orales en FLE: Composantes linguistiques et difficultés. Langues étrangères, 18(3), 78–94.

Milhaud, M. (2016). Enquête sur l'anxiété en classe de FLE. Études françaises, 75, 225–244.

Moussalli, S., & Cardoso, W. (2019). Intelligent personal assistants: Can they understand and be understood by accented L2 learners? Computer Assisted Language Learning, 32, 1–26. https://doi.org/10.1080/09588221.2019.1595664

Ouyougoute, S. (2011). Quelle(s) méthode(s) pour enseigner l'oral à l'école primaire en Algérie? Synergies Algérie, 12, 131–141.

Plane, S. (2015). Pourquoi l'oral doit-il être enseigné? Les Cahiers pédagogiques. https://www.cahiers-pedagogiques.com/Pourquoi-l-oral-doitil-etre-enseigne/

Porcher, L. (2004). L'enseignement des langues étrangères. Hachette Éducation.

Puren, C. (2022). Innovation didactique et innovation technologique dans l'enseignement-apprentissage des langues-cultures.

Puren, C., & Galisson, R. (1988). Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues. CLE International.

Tagliante, C. (2016). L'évaluation et le Cadre européen commun: Techniques et pratiques de classe. CLE International.

LA RESILIENCIA EN EL ENVEJECIMIENTO ACTIVO EN ECUADOR

THE RESILIENT IN THE ACTIVE AGING IN ECUADOR

Luna Echeverría Andrea Gabriela[2]
ag.luna@uta.edu.ec
ORCID: 0009-0007-7650-8010

Recibido: 23 de febrero de 2026 / Aceptado: 09 de junio de 2026

RESUMEN

Los procesos resilientes no son una característica inherente de una persona, sino que es el resultado de la interacción entre el individuo y su entorno, es decir, depende de la construcción para incorporarlo como una práctica, favoreciendo los patrones de envejecimiento activo de las personas adultas mayores acorde al contexto que les rodea, puesto que implica una mayor capacidad de adaptación ante factores nocivos. El objetivo de la investigación es analizar los procesos resilientes que inciden en el envejecimiento activo de los adultos mayores en un contexto de ruralidad. Para lo cual, se diseñó un estudio cuantitativo de tipo descriptivo, transversal, de campo y bibliográfico documental, se aplicó la Escala de Resiliencia (RS-14) y la Escala de Envejecimiento activo a 88 adultos mayores. Obteniendo como resultado que un grupo significativo de adultos mayores cuentan con una tendencia a la resiliencia social en algunas categorías como competencia personal y aceptación de uno mismo y la vida. Sin embargo, en relación a las categorías apoyo afectivo, bienestar personal y emocional, control de salud y autonomía personal, y actitud prosocial, se resalta que su resiliencia disminuye. En conclusión, la identificación de recursos pro salud en la etapa de adulto mayor favorece al proceso interventivo del profesional de Trabajo Social, estableciendo diversos patrones de comportamiento que pueden ser prevenidos en etapas previas y fortalecer los procesos de funcionalidad física y mental.

Palabras clave: Adultos mayores, procesos resilientes, envejecimiento activo, funcionalidad, ruralidad

[2]Universidad Técnica de Ambato - Ecuador.

ABSTRACT

Resilient processes are not an inherent characteristic of a person, but the result of the interaction between the individual and its environment, in other words, it depends on the construction to incorporate it as a practice, favoring the active aging patterns of older adults according to the context that surrounds them, since it implies a greater capacity of adaptation to harmful factors. The objective of the research is to analyze the resilient processes that affect the active aging of older adults in a rural context. For this purpose, a descriptive, cross-sectional, field and documentary bibliographic quantitative study was designed; the Resilience Scale (RS-14) and the Active Aging Scale were applied to 88 older adults. As a result, a significant group of older adults have a tendency towards social resilience in some categories such as personal competence and acceptance of oneself and life. However, in relation to the categories affective support, personal and emotional well-being, health control and personal autonomy, and prosocial attitude, it is highlighted that their resilience decreases. In conclusion, the identification of pro-health resources in the elderly stage favors the intervention process of the Social Work professional, establishing various behavioral patterns that can be prevented in previous stages and strengthen the processes of physical-mental functionality.

Keywords: Older adults, resilient processes, active aging, functionality, rurality.

1. Introducción

La etapa de adulto mayor enfrenta desafíos que deben ser solventados previo y durante su transición, reconocer que el envejecimiento está relacionado con el proceso de la edad biológica, psicológica, social, funcional y cronológica, lo que no es un indicador de la funcionalidad y autonomía de la persona (Ortiz et al., 2021); como lo indica la Organización Mundial de la Salud (OMS, 2022) a menudo se cree que las personas mayores son frágiles o dependientes y que constituyen una carga para la sociedad, estas situaciones generalmente acarrean grandes índices de discriminación, incluso debido a que las políticas públicas y sociales no han favorecido para que las personas adultas mayores disfruten su envejecimiento (2022).

Los factores de envejecimiento de esta población son un hecho inevitable, según Yarenis (2023) es este proceso se evidencia una notable disminución de la capacidad de adaptación ante factores nocivos y tiene como consecuencia un aumento de las probabilidades de muerte en el tiempo. (Cambero y Baigorri, 2019)

Ecuador cuenta con amplios territorios con condición de ruralidad, lo que promueve analizar la dinámica propia del entorno rural, es necesario ahondar en los patrones sociales y culturales que identifican cada zona, el envejecimiento de un adulto en este contexto estará

determinado por la influencia de su perspectiva, sus costumbres, las prácticas sociales, tradiciones, entre otras. Es esencial identificar cuáles son aquellas acciones que se consideran pertinentes para promover la autonomía personal, prevenir la dependencia y potenciar un envejecimiento activo a través de la resiliencia social (Monreal et al., 2009).

Desde el punto de vista de López y Ugarte (2021) los adultos mayores son reconocidos como un grupo vulnerable por las condiciones poco favorables en el entorno donde se desarrollan como la falta de jubilación, maltrato, violencia, problemas familiares, bajos o nulos ingresos económicos, deterioro del estado de salud, limitación del acceso a los servicios de salud, entre otros; dentro de este grupo también existen personas adultas mayores con un alto nivel de funcionalidad física y mental, a pesar de las circunstancias hostiles en las que viven y se desenvuelven, han logrado incorporar recursos personales que les convierte en personas resilientes.

Entendiendo la resiliencia como la capacidad que desarrollan las personas para enfrentar y superar las adversidades, siendo el resultado de la interacción entre factores personales, sociales y ambientales. Esto significa que la resiliencia no es una característica inherente de una persona, sino que es el resultado de la interacción entre el individuo y su entorno.

Es así que un adulto mayor resiliente desarrolla la capacidad de reconocer y analizar su realidad, aceptarla y adaptarse de forma más objetiva y realista en base a sus cambios, proporcionando además prácticas sociales que las refuercen y estrategias de afrontamiento eficaces. (Cambero y Baigorri, 2019, p. 72) Para Unigarro (2023), incorporar procesos resilientes permite la toma decisiones que estimulen el adecuado funcionamiento y el incremento de acciones gratificantes que le den un valor efectivo a su desarrollo, también afirma que los factores obstaculizadores de resiliencia son la falta de redes de apoyo familiar y las situaciones socioeconómicas desfavorables, carencia de objetivos de vida alentadores y la exclusión.

Desde el Trabajo social es necesario analizar los procesos resilientes que inciden en el envejecimiento activo de los adultos mayores, así se promueve la funcionalidad e independencia de la persona que atraviesa esta etapa, considerando que los recursos con los que cuenta deberán ser identificados y estimulados para contar con estrategias de afrontamiento a las adversidad que enfrentan en su proceso de envejecimiento, de aquí se proponen procesos interventivos contextualizados a su realidad personal y social.

2. Metodología

Para cumplir con los objetivos propuestos, se diseñó un estudio cuantitativo de tipo descriptivo, de campo y bibliográfico

documental. Se trabajó con una muestra tomada en territorio a 88 adultos mayores de un contexto de ruralidad, quienes participaron de forma voluntaria, previo a la lectura del consentimiento informado. Se utilizó como instrumento el cuestionario validado de resiliencia social RS-14 (Sánchez Teruel y Robles Bello, 2014) el cual cuenta con 14 ítems con las siguientes categorías; Competencia personal y Aceptación de uno mismo y la vida. Asimismo, el cuestionario de envejecimiento activo (Martín Quintana et al., 2020) cuenta con 16 ítems con categorías tales como; Apoyo afectivo y bienestar personal y emocional, Control de la salud y autonomía personal y Actitud prosocial. Los instrumentos cuentan con validez y fiabilidad por lo que han generado una confiabilidad para ser utilizados en otras investigaciones. Una vez seleccionado el instrumento se procedió a implementar una plataforma en línea para la obtención de las respuestas, para el análisis de los datos se aplicó la estadística descriptiva para exponer a modo de tabla los datos socio-demográficos de las características del adulto mayor y los resultados obtenidos.

3. Resultados y discusión

En el contexto de ruralidad la dinámica propia identifica patrones de interacción social, donde se construyen procesos resilientes, como el afrontamiento, la capacidad de un análisis realista y objetivo, prácticas que promuevan un desarrollo saludable, procesos cognitivos óptimos, entre otros.

Tabla 1 *Características Sociodemográficas*

Rango de edad	**Frecuencia**	**Porcentaje**
65-75	54	61.36%
75-85	20	22.73%
86-90	11	12.5%
91-100	3	3.41%
Género	**Frecuencia**	**Porcentaje**
Femenino	62	70.45
Masculino	26	29.55
Estado Civil	**Frecuencia**	**Porcentaje**
Soltero/a	12	13.64%
Casado/a	35	39.77%
Divorciado/a	5	5.68%
Separado/a	2	2.27%
Viudo/	30	34.09%
Unión de hecho	4	4.55%

Condición funcional	Frecuencia	Porcentaje
Independencia (puede valerse por sí mismo)	27	30.68%
Dependencia moderada (necesita apoyo para resolver ciertas actividades específicas)	52	59.09%
Dependencia total (necesita apoyo para cubrir todas sus necesidades)	9	10.23%
Total	**88**	**100%**

Nota: Estos datos evidencian las características que presentaron los adultos mayores participantes de la investigación.

En las características sociodemográficas, el mayor intervalo de edad oscila entre los 65-75 años, con una incidencia del 61.36%. Con respecto al género, 62 adultos mayores pertenecen al femenino lo que equivale a un 70.45% y el 26 al masculino correspondiendo al 29.55%. En relación con su estado civil, se puede observar que el 39.77% de los participantes afirmaron que son casados, seguido por el 34.09% los cuales son viudos. Acerca de su entorno familiar, el 32.95% viven solos/as y el 27.27% con sus esposos/as. En cuanto a la condición funcional, 59.09% de los participantes tienen una dependencia moderada lo cual indica que necesitan apoyo para resolver ciertas actividades específicas, el 30.68% comentan que son independientes, a diferencia del 10.23% que se encuentran en dependencia total.

Tabla 2 *Competencia Personal*

Categoría	Frecuencia	Porcentaje
Normalmente, me las arreglo de una manera u otra		
Totalmente de acuerdo	29	32.95%
De acuerdo	42	47.73%
Totalmente en desacuerdo	17	19.32%
Me siento orgulloso de las cosas que he logrado		
Totalmente de acuerdo	28	31.82%
De acuerdo	50	56.82%
Totalmente en desacuerdo	10	11.36%
Siento que puedo manejar muchas situaciones a la vez		
Totalmente de acuerdo	18	20.45%
De acuerdo	55	62.50%
Totalmente en desacuerdo	15	17.05%
Soy resuelto y decidido		
Totalmente de acuerdo	29	32.95%
De acuerdo	49	55.68%
Totalmente en desacuerdo	10	11.36%

La seguridad en mí mismo me ayuda en los momentos difíciles		
Totalmente de acuerdo	34	38.64%
De acuerdo	39	44.32%
Totalmente en desacuerdo	15	17.05%
Cuando estoy en una situación difícil, por lo general puedo encontrar una salida		
Totalmente de acuerdo	33	7.50%
De acuerdo	44	50%
Totalmente en desacuerdo	11	12.50%
Total	**88**	**100%**

Nota: Evidencia los datos tomados, el nivel de funcionalidad que tienen los adultos mayores.

En la categoría Competencia personal, se muestra que 47.73% de los participantes están de acuerdo con que se las arreglan de una manera u otra y el 32.95% están totalmente de acuerdo. Esta percepción de cómo ven las circunstancias hostiles denota las estrategias resolutivas que encuentran para evitar desbordar un malestar. La creación de condiciones favorables, tanto en términos físicos como sociales, resulta crucial para permitir que las personas mayores continúen participando en actividades significativas, mejorando así la probabilidad de envejecer activamente y ser partícipe de situaciones sociales, a pesar de los desafíos que conlleva el envejecimiento. (Pinilla Cárdenas et al., 2022)

En cuanto a la sensación de orgullo acerca de las cosas que han logrado al menos 56.82% se sienten satisfechos. Con respecto a su consideración acerca del manejo de muchas situaciones a la vez, el 62.50% de adultos mayores consideran que sí, mientras que solo 17.05% mencionan que no. No obstante, el 55.68% de los participantes se consideran resueltos y decididos. Petretto et al. (2016) sostiene que el envejecimiento activo es un proceso el cual fomenta y mantiene la capacidad funcional del adulto mayor en pro del bienestar de la etapa de envejecimiento, por lo que cabe destacar que envejecer de manera activa no es sinónimo de envejecer sin enfermedades, sino más bien, adquirir prácticas que permitan lograr el máximo bienestar por medio del autocuidado que requiere una alimentación saludable, adecuada higiene personal, sueño suficiente y reparador, ejercicio físico de forma periódica, participar de actividades sociales/culturales adaptadas a su realidad, este proceso es una constante adaptación a los cambios físicos, sociales y mentales a lo largo del ciclo de vida.

Tabla 3 *Resiliencia social y envejecimiento activo*

Categoría	Frecuencia	Porcentaje
Aceptación de uno mismo y la vida		
En general, me tomo las cosas con calma		
Totalmente de acuerdo	24	27.27%
De acuerdo	54	61.36%
Totalmente en desacuerdo	10	11.36%
Apoyo afectivo, bienestar personal y Emocional		
En qué medida recibe muestras de amor y afecto		
No frecuente	16	18.18%
Poco frecuente	41	46.59%
Frecuente	18	20.45%
Muy frecuente	13	14.77%
Control de salud y autonomía personal		
Con qué regularidad acude a las visitas establecidas por el médico		
No frecuente	8	9.09%
Poco frecuente	62	70.45%
Frecuente	14	15.91%
Muy frecuente	4	4.55%
Siente seguridad yendo solo/a por la calle		
No frecuente	21	23.86%
Poco frecuente	49	55.68%
Frecuente	6	6.82%
Muy frecuente	12	13.64%
Actitud prosocial		
Con qué frecuencia asiste a actividades sociales y recreacionales del adulto mayor		
No frecuente	39	44.32%
Poco frecuente	39	44.32%
Frecuente	9	10.23%
Muy frecuente	1	1.14%
En qué medida se siente satisfecho/a con su estado de salud		
No frecuente	15	17.05%
Poco frecuente	53	60.23%
Frecuente	16	18.18%
Muy frecuente	4	4.55%
Total	**88**	**100%**

Nota: Los datos tomados del impacto de resiliencia que tienen los adultos mayores en un envejecimiento activo.

El 44.32% de los participantes están de acuerdo que la seguridad en sí mismos los ayuda en los momentos difíciles, a diferencia del 17.05% los cuales están totalmente en desacuerdo. Sin embargo, el 50% de adultos mayores encuentran una salida en situaciones difíciles. En las zonas rurales, esto implica el fortalecimiento de la dinámica comunitaria y la promoción de redes de apoyo locales que faciliten la participación activa y el bienestar de las personas adultas mayores, respondiendo

a las necesidades que sobrevienen en esta etapa de vida, siendo ideales para prevenir situaciones discapacitantes (Serna, 2020).

En la categoría actitud prosocial un 88.64% de los adultos mayores, mencionan que no asisten a actividades sociales y recreativas, afectando al desarrollo de habilidades sociales, lo cual incrementa su deterioro a nivel físico y cognitivo. Además, se identificó que 60.23% de este grupo de adultos mayores no se sienten satisfechos con su estado de salud, lo que disminuye su envejecimiento activo y por ende su calidad de vida.

Gómez (2021) afirma que la resiliencia se entiende como el elemento central, para potenciar la capacidad de adaptación, además implica la posibilidad de enfrentar un proceso de superación; donde los obstáculos inherentes a eventos adversos se convierten en estímulos para el desarrollo del individuo, destacando el papel crucial del esfuerzo y la determinación de la persona afectada en la construcción de una trayectoria ascendente hacia la recuperación. En esta investigación se ha evidenciado que este grupo de adultos mayores cuentan con recursos resilientes, pues los resultados obtenidos en la categoría competencia personal, se muestra lo esperable para una etapa de envejecimiento, en la cual se constató la existencia de la estructura de funcionalidad, adaptabilidad y flexibilidad mental; esto no quiere decir que no enfrentan desafíos, más bien, han desarrollado herramientas de afrontamiento que les permiten superar las adversidades.

Unigarro (2023) señala que la resiliencia es una compleja interacción entre factores de riesgo y factores protectores. Los factores que forman parte de la resiliencia social de las personas son la autoconfianza, autoestima, redes de apoyo, personas y lugares que brinden contención emocional y una visión optimista ante las circunstancias desfavorables de la vida. En comparación con esta investigación en la categoría de apoyo afectivo, bienestar personal y emocional, se evidenció que desde su perspectiva el 42.05% de los adultos mayores, no experimentan emociones positivas como la esperanza, el optimismo, entre otros. Sin embargo, el 46.59% aseguran que reciben muestras de amor y afecto de sus redes de apoyo familiares.

Asimismo, Unigarro (2023) afirma que los factores obstaculizadores de resiliencia son la falta de redes de apoyo tanto a nivel familiar y socioeconómico, carencia de objetivos de vida alentadores y exclusión. En este grupo de adultos mayores se evidencia una presencia familiar en un 46.59% considerados como un apoyo directo a su etapa de envejecimiento; en contraste los niveles socioeconómicos como la inequidad de distribución de los bonos de desarrollo humano, seguro campesino, acceso a servicios de atención primaria, vulneran su derecho a una vida digna, generando insatisfacción en un

72.73% siendo un condicionante que limita construir objetivos de vida alentadores que mejoren su envejecimiento activo.

4. Conclusiones

La incidencia de la resiliencia en el envejecimiento activo de los adultos mayores, ha resaltado la importancia de la misma, se la ha identificado en una muestra de 88 adultos mayores pertenecientes a un contexto de ruralidad muestran una tendencia a la resiliencia social en algunas categorías como competencia personal y aceptación de uno mismo y la vida. Sin embargo, en relación a las categorías: apoyo afectivo, bienestar personal y emocional, control de salud y autonomía personal, y actitud prosocial, se resalta que su resiliencia disminuye.

El envejecimiento activo es un proceso el cual fomenta y mantiene la capacidad funcional del adulto mayor en pro del bienestar de la etapa de envejecimiento, por lo que cabe destacar que envejecer de manera activa no es sinónimo de envejecer sin enfermedades, sino más bien, adquirir prácticas que permitan lograr el máximo bienestar por medio del autocuidado. En la investigación se evidencia la percepción de los adultos mayores en cuanto a su envejecimiento, el cual da como resultado que es poco activo, he aquí el rol del trabajador/a social para fomentar la participación activa de los adultos mayores en actividades propias de su realidad.

En ocasiones los adultos mayores emplean su tiempo en actividades propias relacionadas a la ruralidad, sin embargo, quienes por enfermedad o deterioro a nivel físico y mental no cuentan con este tipo de actividades, tienden a evitar la modificación de rutinas y participar en actividades sociales, puesto que tienen dificultades para asumir cambios significativos.

Es responsabilidad del profesional de Trabajo Social, restituir los derechos, de este grupo de atención prioritaria, puesto que se ven limitados a ser beneficiarios de las políticas públicas, políticas sociales y servicios de salud, las cuales están encargados de responder a las necesidades que sobrevienen en esta etapa de adultez mayor y prevenir situaciones discapacitantes; por otra parte, el adulto mayor requiere adoptar estilos de vida saludables, siendo indispensable contar con entornos favorables que mejoren su condición económica, además de identificar factores psicosociales que favorezcan a mejorar su calidad de vida.

El Trabajador Social desde sus conocimientos epistemológicos, teóricos, metodológicos y prácticos, brinda un aporte significativo al afrontamiento de situaciones de crisis por las que atraviesan los Adultos Mayores en lo concerniente a sus procesos de envejecimiento. Por ello se ha destacado que la intervención del profesional es esencial en los procesos resilientes de este grupo etario, puesto que es un transformador, guía y acompañante

del cambio a nivel individual, familiar y comunitario a través de sus estrategias y la implementación de recursos tanto internos como externos los cuales permiten afrontar las situaciones adversas que atraviesan los Adultos Mayores, además la clave de que el profesional esté altamente capacitado en temas de resiliencia social permitirá devolver la autonomía a cada individuo.

Referencias Bibliográficas

Cambero, S., y Baigorri Agoiz, A. (2019). Envejecimiento activo y ciudadanía senior. Revista de Metodología de las Ciencias Sociales, 59-87. https://doi.org/10.5944/empiria.43.2019.24299

Gómez, M. (2021). Resiliencia y Envejecimiento. 2(2). Universidad Almeria, España http://portal.amelica.org/ameli/jatsRepo/496/4962078006/index.html

López, J., y Ugarte, A. (2021). Percepción de las relaciones familiares y nivel de resiliencia en el adulto mayor: un estudio descriptivo-comparativo. Scielo. https://doi.org/https://dx.doi.org/10.4321/s1134-928x2021000200006

Monreal, P., del Valle Gómez, A., y Ferrer, B. S. (2009, diciembre). Los Grandes Olvidados: Las Personas Mayores en el Entorno Rural. Psychosocial Interventionvol.18(03). https://scielo.isciii.es/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1132- 05592009000300007

Ortiz, E., Forero, L., Clavijo, L., y Polanco, M. (2021). Resiliencia, optimismo, esperanza y sentido de vida en el adulto mayor con y sin enfermedad crónica. https://doi.org/https://doi.org/10.15332/22563067.7117

Organización Mundial de la Salud. (2022, octubre 01). Envejecimiento y salud: https://www.who.int/es/news-room/fact-sheets/detail/ageing-and-health

Petretto, D., Pili, R., Gaviano, L., Gaviano, L., y Zuddas, C. (2016). Envejecimiento activo y de éxito o saludable: una breve historia de modelos conceptuales. 54(4). https://doi.org/http://dx.doi.org/10.1016/j.regg.2015.10.003

Pinilla Cárdenas, M. A., Ortiz Alvarez, M. A., y Suárez Escudero, J. C. (2022). Adulto mayor: envejecimiento, discapacidad, cuidado y centros día. scielo.org.co, 37(2). https://doi.org/https://doi.org/10.14482/sun.37.2.618.971

Quintana, Martín, Ramos, Alemán, y Castellano Díaz, R. (2020). Escala de envejecimiento activo. Dialnet. https://doi.org/10.7179/PSRI_2021.37.06

Sánchez Teruel, D., y Robles Bello, M. A. (15 de octubre de 2014). Escala de Resiliencia 14 ítems (RS-14): Propiedades Psicométricas de la Versión

en español. https://www.redalyc.org/pdf/4596/459645432011.pdf

Serna, G. V. (2020). Envejecimiento activo en el medio rural y el papel del asociacionismo. Un estudio de investigación cualitativa. http://uvadoc.uva.es/handle/10324/42659

Unigarro, A. (2023). Resiliencia de los Adultos Mayores institucionalizados en Cuenca. Cuenca – Ecuador. https://dspace.uazuay.edu.ec/bitstream/datos/12764/1/18291.pdf

Yarenis, M. L. (2023). Envejecimiento en espacios rurales. Expresiones de vulnerabilidad social en entornos comunitarios del oriente de Cuba. Scielo, 28(113). https://doi.org/https://doi.org/10.22185/24487147.2022.113.21


FACULTAD DE HUMANIDADES Y CIENCIAS DE LA EDUCACION

FACTORES SOCIOFAMILIARES QUE INCIDEN EN LA DESERCIÓN ESCOLAR DE ADOLESCENTES GUÍAS DEL CEMENTERIO GENERAL DEL MUNICIPIO DE SUCRE

SOCIO-FAMILY FACTORS THAT INFLUENCE SCHOOL DROPOUT AMONG ADOLESCENT GUIDES AT THE GENERAL CEMETERY OF THE MUNICIPALITY OF SUCRE

Pedrazas Juan Miguel[3]
pedrazasmiguel@gmail.com
ORCID: 0009-0004-6032-2308
Cuiza Inchausti Claudia Rosario
claudicuiza@gmail.com
ORCID: 0009-0003-7448-8854

Recibido: 18 de mayo de 2026 / Aceptado: 09 de junio de 2026

RESUMEN

La deserción escolar constituye una problemática social y educativa que afecta el desarrollo integral de los adolescentes y limita sus oportunidades de inclusión social y educativa. La presente investigación tuvo como objetivo analizar los factores sociofamiliares que conducen a la deserción escolar de los adolescentes guías del Cementerio General del municipio de Sucre durante la gestión 2024, con el propósito de generar propuestas de intervención desde el Trabajo Social orientadas a prevenir el abandono escolar. El estudio se desarrolló bajo un enfoque metodológico mixto, combinando técnicas cuantitativas y cualitativas para comprender de manera integral la problemática. Se aplicaron encuestas a adolescentes guías y entrevistas semiestructuradas a actores relacionados con su entorno familiar y social. El análisis se sustentó en el enfoque sistémico, permitiendo identificar la interacción entre los factores familiares, económicos y sociales que influyen en la permanencia educativa. Los resultados evidenciaron que la precariedad económica, la incorporación temprana al trabajo, los conflictos familiares, la limitada supervisión parental y la insuficiencia de redes de apoyo constituyen factores

[3] Docentes de la Universidad San Francisco Xavier de Chuquisaca

determinantes en la deserción escolar. Asimismo, estas condiciones afectan el rendimiento académico, el bienestar emocional y las posibilidades de desarrollo de los adolescentes. Se concluye que la intervención integral desde el Trabajo Social puede contribuir significativamente al fortalecimiento familiar, la inclusión educativa y la permanencia escolar de adolescentes en situación de vulnerabilidad.

Palabras clave: Deserción escolar, adolescentes, factores sociofamiliares, inclusión educativa, Trabajo Social

ABSTRACT:

School dropout is a social and educational problem that affects the holistic development of adolescents and limits their opportunities for social and educational inclusion. This research aimed to analyze the socio-familial factors that lead to school dropout among adolescent guides at the General Cemetery in the municipality of Sucre during 2024, with the purpose of generating social work intervention proposals aimed at preventing school abandonment. The study was conducted using a mixed-methods approach, combining quantitative and qualitative techniques to comprehensively understand the problem. Surveys were administered to adolescent guides, and semi-structured interviews were conducted with individuals connected to their family and social environment. The analysis was based on a systemic approach, allowing for the identification of the interaction between family, economic, and social factors that influence educational retention. The results showed that economic hardship, early entry into the workforce, family conflicts, limited parental supervision, and insufficient support networks are determining factors in school dropout. These conditions also affect academic performance, emotional well-being, and development opportunities for adolescents. It is concluded that comprehensive social work intervention can significantly contribute to strengthening families, promoting educational inclusion, and improving school retention among vulnerable adolescents.

Keywords: School dropout, adolescents, socio-familial factors, educational inclusion, social work.

1. Introducción

La deserción escolar constituye una problemática social y educativa de gran relevancia, debido a sus repercusiones en el desarrollo integral de niños, niñas y adolescentes, así como en sus oportunidades futuras de inserción social, laboral y económica. Este fenómeno se manifiesta como la interrupción prematura del proceso educativo antes de la conclusión de los niveles de enseñanza obligatoria, situación que limita el ejercicio del derecho a la educación y profundiza las condiciones de vulnerabilidad social. Diversos estudios coinciden en que la deserción escolar es

un fenómeno multidimensional, asociado a factores individuales, familiares, económicos, culturales e institucionales que interactúan de manera compleja en la trayectoria educativa de los estudiantes.

A nivel internacional, la literatura científica ha identificado a la familia como uno de los principales espacios de influencia en la permanencia escolar. En este sentido, Smith y Taylor (2022), en su estudio The Impact of Family Dysfunction on School Dropout Rates in Adolescents: An International Review, evidencian que las dinámicas familiares disfuncionales, caracterizadas por violencia intrafamiliar, consumo de sustancias psicoactivas, negligencia parental y conflictos recurrentes, incrementan significativamente el riesgo de abandono escolar durante la adolescencia. Los autores sostienen que la ausencia de un entorno familiar estable afecta el rendimiento académico, la motivación escolar y la construcción de proyectos de vida, generando mayores probabilidades de exclusión educativa.

Asimismo, Hernández y Martínez (2021), en la investigación Socioeconomic Factors and School Dropout Among Adolescents in Latin America, señalan que las desigualdades socioeconómicas continúan siendo uno de los factores estructurales más influyentes en la deserción escolar de adolescentes latinoamericanos. Sus hallazgos demuestran que la pobreza, la insuficiencia de ingresos familiares, el trabajo infantil y la exclusión social limitan el acceso y la permanencia en el sistema educativo, obligando a numerosos adolescentes a priorizar actividades económicas destinadas a la subsistencia familiar.

En el contexto boliviano, la problemática mantiene una estrecha relación con las condiciones socioeconómicas y familiares de la población estudiantil. Morales y Ramírez (2021), en el estudio Factores socioeconómicos que inciden en la deserción escolar de adolescentes en Bolivia, concluyen que la pobreza, las desigualdades territoriales y las limitaciones en el acceso a recursos educativos constituyen factores determinantes del abandono escolar. De manera complementaria, Vásquez y Gutiérrez (2022), en la investigación Deserción escolar en jóvenes bolivianos: Un análisis desde la perspectiva familiar y social, destacan que el desempleo de los progenitores, la violencia intrafamiliar, la desintegración familiar y la escasa supervisión parental generan condiciones que favorecen la interrupción de la trayectoria educativa de los adolescentes.

En el ámbito local, diversas investigaciones desarrolladas en el municipio de Sucre han evidenciado la incidencia de factores sociofamiliares en la permanencia escolar. Sánchez y Cáceres (2021), en el estudio Factores sociofamiliares y su relación con la deserción escolar de adolescentes en Sucre, identifican que el consumo de

alcohol y otras sustancias en el hogar, los conflictos familiares y las limitaciones económicas influyen significativamente en la decisión de abandonar los estudios. De igual manera, Mendoza y Pérez (2020), en la investigación Impacto de los factores sociales en la deserción escolar en Sucre: Un estudio de caso en sectores vulnerables, concluyen que la pobreza, la falta de apoyo académico y las condiciones de exclusión social incrementan los niveles de riesgo de abandono escolar en adolescentes pertenecientes a sectores socialmente vulnerables.

En Bolivia, si bien se han registrado avances importantes en la reducción del abandono escolar durante las últimas décadas, la problemática continúa afectando a grupos poblacionales en situación de vulnerabilidad. Datos oficiales reportan que la tasa de abandono escolar alcanzó el 0,65% en la gestión 2023, constituyéndose en una de las cifras más bajas registradas en el sistema educativo nacional, resultado asociado a políticas públicas orientadas a garantizar la permanencia escolar, entre ellas el Bono Juancito Pinto, incentivo económico anual de Bs 200 (aproximadamente 29 dólares estadounidenses) destinado a promover la continuidad educativa. No obstante, estos avances no han eliminado las brechas existentes en determinados contextos sociales donde persisten factores estructurales de exclusión.

Dentro de estos grupos se encuentran los adolescentes que desarrollan actividades como guías en el Cementerio General del municipio de Sucre, quienes frecuentemente enfrentan condiciones económicas precarias, responsabilidades laborales tempranas y contextos familiares complejos que pueden afectar su permanencia en el sistema educativo. Desde la perspectiva del Trabajo Social, el análisis de estas realidades resulta fundamental para comprender cómo las dinámicas familiares, las condiciones socioeconómicas y las estrategias de supervivencia influyen en las trayectorias educativas de los adolescentes.

En este marco, la presente investigación tiene como objetivo determinar los factores sociofamiliares que inciden en la deserción escolar de los adolescentes guías del Cementerio General del municipio de Sucre durante la gestión 2024. La relevancia del estudio radica en la necesidad de generar evidencia empírica que contribuya a la formulación de estrategias de intervención social y educativa orientadas a prevenir el abandono escolar y fortalecer la garantía del derecho a la educación en poblaciones adolescentes que se encuentran en condiciones de vulnerabilidad social.

Deserción escolar

La deserción escolar es un fenómeno complejo en el que los adolescentes abandonan sus estudios y dejan de asistir

a las aulas, quedando fuera del sistema educativo sin la obtención de un título escolar. Este fenómeno es especialmente notable en Latinoamérica, donde los índices de abandono escolar son elevados. La deserción escolar puede entenderse como el abandono parcial o total de la educación escolarizada, y sus causas son múltiples. Entre las razones más comunes se encuentran el factor económico, la falta de un entorno comunitario que fomente la educación, el bajo rendimiento académico, entre otros (González, 2020).

En el contexto boliviano, de acuerdo con la Agencia Boliviana de Información (ABI, 2018), los registros oficiales muestran que la deserción escolar disminuyó significativamente entre 2005 y 2017, pasando de una tasa del 4,5% al 2% en educación primaria. Sin embargo, en 2025 se reportó un retroceso, con aproximadamente 35.000 estudiantes que abandonaron sus estudios debido a la crisis económica (UNICEF y CTEUB, 2025). Paralelamente, el gasto público en educación pasó de 721,7 millones de dólares en 2005 a 3.037,2 millones en 2017, alcanzando 3.744,9 millones de dólares en 2024, lo que representa el 7,54% del PIB. Estos datos reflejan tanto los avances logrados en la retención escolar como los desafíos actuales para garantizar el derecho a la educación en Bolivia.

Desde una perspectiva académica, la deserción escolar puede analizarse desde diferentes enfoques. Tinto (1989) señala que, desde la perspectiva institucional, la deserción se percibe como un fracaso, ya que el adolescente no culmina su formación académica. En contraste, desde una perspectiva individual, algunos adolescentes pueden ver su abandono como una decisión motivada por la búsqueda de metas educativas más satisfactorias que no pueden ser alcanzadas en la institución en la que estaban inscritos. Esta perspectiva reconoce que la deserción no siempre debe interpretarse como un fracaso, sino como una elección consciente en función de las metas personales y académicas (Ministerio de Educación Nacional, 2014).

Sin embargo, la deserción escolar también está influenciada por factores internos y externos que afectan a los adolescentes, como la falta de motivación, la escasa energía o habilidades para continuar el proceso educativo, y el contexto sociocultural en el que se desenvuelve. El clima institucional, las políticas educativas y el apoyo familiar también juegan un papel crucial en la decisión de los mismos de abandonar sus estudios (Ramírez y Hernández, 2020).

Factores de la deserción escolar

A lo largo de la historia educativa, la deserción escolar ha sido un fenómeno recurrente en los establecimientos educativos, afectando a una gran parte de la población estudiantil. La identificación y análisis de los factores que influyen en este fenómeno es esencial para desarrollar

estrategias eficaces que contribuyan a la disminución de los índices de abandono escolar. En la literatura sobre la deserción escolar, los factores que influyen en este proceso se dividen principalmente en dos categorías: factores internos y externos a la institución educativa (Muñoz, Márquez, Sandoval, y Idalia, 2004).

Los factores internos están relacionados directamente con las características del adolescente y su rendimiento dentro de la institución. Entre estos factores se encuentran el bajo rendimiento académico, la falta de motivación, las dificultades personales, las deficiencias en las habilidades cognitivas, así como problemas emocionales o familiares que interfieren con el rendimiento escolar. Estos elementos pueden generar un desajuste en la adaptación de los adolescentes al entorno educativo, lo que incrementa la probabilidad de que decida abandonar la escuela (Ramírez y Hernández, 2020).

Por otro lado, los factores externos incluyen aquellos elementos que provienen del contexto social y familiar de los adolescentes, así como de la institución educativa en sí. Las condiciones socioeconómicas son uno de los factores más determinantes en la deserción escolar, ya que muchos abandonan debido a la necesidad de trabajar para apoyar a sus familias o por la falta de recursos para continuar con sus estudios. Además, la falta de apoyo familiar, la violencia familiar, el entorno comunitario poco estimulante o la desorganización y falta de recursos en las instituciones educativas también juegan un papel importante en la toma de decisión de abandonar la escuela (González, 2019).

Factores internos de la deserción escolar

La deserción escolar, como fenómeno complejo, involucra una serie de factores que afectan directamente a los adolescentes y su permanencia en el sistema educativo. Según Muñoz (1976), “la deserción escolar es un fenómeno que ocurre cuando una persona en edad escolar abandona sus estudios de manera definitiva para dedicarse a otra actividad. Este fenómeno se presenta en todos los niveles educativos y sus causas pueden clasificarse en dos vertientes: internas y externas a la escuela, siendo ambas determinantes en la deserción” (p. 34).

En cuanto a los factores internos, estos están relacionados principalmente con el adolescente, su actitud hacia el aprendizaje y las condiciones que enfrenta dentro del contexto educativo. Un factor clave es el bajo rendimiento académico, que puede estar vinculado a problemas cognitivos, falta de habilidades para estudiar o dificultades en la comprensión de los contenidos. La repetición de curso es otro elemento relevante dentro de estos factores, ya que contribuye al desánimo y a la pérdida de motivación del adolescente. Además, la falta de disciplina y de hábitos de estudio

efectivos son barreras significativas que dificultan la continuidad educativa (Zavala-Guirado, Álvarez, Vázquez, González, y Bazán-Ramírez, 2018).

Factores externos de la deserción escolar

Además de los factores internos que afectan la permanencia de los adolescentes en el sistema educativo, existen diversos factores externos que influyen en sus decisiones de abandonar la escuela. Según Muñoz et al. (2004), "los factores externos corresponden a las características predominantes en las comunidades donde se ubican las escuelas, incluyendo la infraestructura y el acceso a servicios básicos que tiene la población local" (p. 34).

Es fundamental considerar el papel del contexto social y económico en el que se desenvuelven los adolescentes. Las condiciones socioeconómicas de las familias son determinantes clave en la deserción escolar. Como señala Román (2013), "la pobreza y los bajos ingresos familiares son claros determinantes de este fenómeno" (p. 43). Las dificultades laborales pueden influir significativamente en la decisión de los alumnos de permanecer en el sistema educativo, ya que muchos jóvenes se ven obligados a buscar empleo para contribuir al sustento familiar, lo que los lleva a sopesar los costos y beneficios de continuar sus estudios.

Factores asociados a la deserción escolar

La deserción escolar es un fenómeno complejo que se ve influenciado por una variedad de factores asociados, que pueden clasificarse en aspectos geográficos, familiares, económicos, personales, pedagógicos y de salud. Cada uno de estos factores contribuye de manera significativa a la decisión de los adolescentes de abandonar el sistema educativo.

- **Factores económicos**

Los factores económicos tienen un impacto directo en la permanencia de los adolescentes en el sistema educativo. La falta de recursos económicos en las familias a menudo obliga a los jóvenes a abandonar sus estudios para integrarse al mercado laboral. En muchos casos, estos trabajos son precarios y no requieren una formación profesional adecuada, lo que perpetúa un ciclo de pobreza (Cuesta, 2019). La situación económica que enfrentan muchas familias está relacionada con la pobreza, la falta de dinero para alimentación y la necesidad de que los adolescentes trabajen para apoyar a sus hogares. Esto incluye no contar con artículos escolares básicos, como útiles o acceso a computadoras e Internet.

- **Factores familiares**

La familia es una unidad social fundamental que influye en el rendimiento académico y la permanencia escolar. Según Cuesta

(2019), "la familia no es solo la suma de sus partes; es un sistema activo y abierto que se desarrolla entre personas en diferentes etapas de maduración" (p. 34). La deserción escolar puede ser vista como un proceso gradual de alejamiento del entorno educativo, donde factores como el aspecto socioeconómico, la violencia familiar y el embarazo adolescente afectan directamente la estabilidad emocional de los jóvenes. Las investigaciones indican que las dinámicas familiares disfuncionales y la falta de comunicación son determinantes críticos en el abandono escolar. Los adolescentes que provienen de entornos familiares con problemas económicos o violencia tienen mayores probabilidades de desertar (Hernández et al., 2017).

- **Nivel académico de los padres**

El nivel educativo de los padres también juega un papel crucial en la deserción escolar. Los progenitores con un nivel educativo superior tienden a involucrarse más en el proceso académico de sus hijos, fomentando su interés por la educación. En contraste, los padres con bajo nivel educativo o analfabetos carecen de las herramientas necesarias para apoyar a sus hijos en sus estudios, lo que puede resultar en una disminución del interés educativo por parte del adolescente (Gavilanes, 2019).

- **Violencia intrafamiliar**

La violencia intrafamiliar tiene un efecto devastador en el rendimiento escolar. Guayanay (2021) señala que esta violencia se manifiesta en problemas conductuales y psicológicos que afectan directamente las actividades académicas. La presencia de violencia en el hogar puede llevar a los adolescentes a experimentar niveles altos de estrés y ansiedad, lo que impacta negativamente su desempeño escolar y aumenta el riesgo de deserción.

En un contexto, los factores asociados a la deserción escolar son diversos e interrelacionados. Comprender estos factores es esencial para desarrollar estrategias efectivas que promuevan la retención escolar y aborden las necesidades específicas de los adolescentes.

La relevancia social de esta investigación es indiscutible, a pesar de estos desafíos, se han implementado políticas como el Bono Juancito Pinto, que busca incentivar la permanencia escolar mediante ayudas económicas a las familias (Minsalud, 2024). Sin embargo, aunque estas iniciativas han mostrado cierta efectividad al reducir las tasas de deserción del 3.38% al 1.22% en primaria y del 4.81% al 3.78% en secundaria entre 2007 y 2021 (Minsalud, 2024), aún queda mucho por hacer para abordar las causas subyacentes que llevan a los adolescentes a abandonar la escuela.

Posteriormente, el bajo capital cultural de las familias también limita las expectativas y el valor otorgado a la educación. En el caso de los guías del cementerio, el 68% de

los padres solo alcanzó educación primaria, lo que perpetúa ciclos de baja escolaridad y deserción (Bustamante Rodríguez, 2025). Según Bourdieu (1997), la falta de recursos simbólicos y culturales en el hogar es un factor que incide directamente en la continuidad educativa.

- En este contexto, los factores sociofamiliares juegan un rol determinante en la decisión de abandonar la educación formal. La pobreza, el desempleo de los padres, la violencia intrafamiliar y la falta de apoyo emocional son factores que influyen directamente en las tasas de deserción escolar de adolescentes en sectores de alta vulnerabilidad.

- En muchas ocasiones, los adolescentes provenientes de familias con carencias económicas o conflictos familiares no encuentran en el sistema educativo un espacio de apoyo o solución a sus problemas cotidianos, lo que agrava la situación. Este contexto social desfavorable se ve reflejado en la baja matrícula, la falta de permanencia escolar y el abandono de los estudios antes de culminar la educación básica o secundaria.

La importancia de comprender estos factores sociofamiliares se refleja en la necesidad de implementar políticas públicas y programas de intervención que brinden un apoyo integral a los adolescentes en riesgo de deserción. Dichos programas deben abordar tanto los aspectos familiares como sociales, ofreciendo no solo soluciones educativas, sino también herramientas de apoyo psicosocial que permitan a los jóvenes continuar con su formación académica y superar las barreras socioeconómicas y emocionales que enfrentan, por lo siguiente se formula el problema ¿Cuáles son los factores sociofamiliares que inciden en la deserción escolar de los adolescentes que trabajan como guías en el Cementerio General del Municipio de Sucre durante la gestión 2024? El objetivo general de esta investigación es: analizar los factores sociofamiliares que influyen en la deserción escolar de los adolescentes que desempeñan funciones como guías en el Cementerio General del Municipio de Sucre durante la gestión 2024, con el fin de una intervención desde el Trabajo Social que contribuyan a la prevención del abandono escolar y promuevan una mayor inclusión y permanencia educativa.

2. Metodología

De acuerdo con Sampieri, Collado y Lucio (2014), los métodos mixtos constituyen un proceso de investigación sistemático, empírico y crítico, que implica la recopilación, análisis e integración de datos cuantitativos y cualitativos para generar inferencias y obtener una comprensión más profunda del fenómeno estudiado (Sampieri, Collado, y Lucio, 2014, p. 546).

Desde la perspectiva del Trabajo Social, esta estrategia metodológica permitió no solo cuantificar el impacto de

los factores sociofamiliares en la educación de los adolescentes, sino también comprender sus vivencias, contextos familiares, dinámicas económicas y razones personales que los llevan a abandonar el sistema educativo. Así, se busca visibilizar las múltiples dimensiones de la vulnerabilidad social a la que se enfrentan, y generar insumos pertinentes para una intervención profesional con enfoque integral, participativo y centrado en los derechos.

En la fase cuantitativa, se aplicó encuestas estructuradas a una muestra representativa de adolescentes guías del Cementerio General, con el fin de recoger datos objetivos sobre su situación sociofamiliar, nivel educativo, causas de abandono escolar y condiciones laborales. Esta información permitió establecer patrones, frecuencia y correlaciones entre variables clave del estudio.

En paralelo, la fase cualitativa se desarrolló mediante entrevistas semiestructuradas y grupos focales dirigidos tanto a los adolescentes como a actores relevantes (trabajadora social de la Defensoría NNA del Distrito 1 del municipio de Sucre y otra al presidente de la Asociación de Guías del Cementerio General de Sucre). Esta fase permitió profundizar en la comprensión de las experiencias personales, la influencia del entorno familiar y las narrativas de exclusión educativa, generando un análisis comprensivo de la realidad vivida por los sujetos investigados.

Ambos enfoques se integraron en la etapa de análisis mediante la triangulación de datos, lo que fortaleció la validez y la confiabilidad de los hallazgos, y permitió formular una intervención contextualizada desde el Trabajo Social. Estas intervenciones buscaron incidir en los factores de riesgo sociofamiliar, así como en el fortalecimiento del entorno educativo, familiar y comunitario, contribuyendo así a la prevención del abandono escolar y la promoción de la inclusión educativa de los adolescentes guías del Cementerio General de Sucre.

En cuanto a los métodos utilizados, se puede indicar los siguientes y para que sirvieron en la construcción de la investigación:

Método de análisis – síntesis: En el marco de esta investigación, el método de análisis-síntesis resultó fundamental para comprender a profundidad los factores sociofamiliares que inciden en la deserción escolar de los adolescentes que trabajan como guías en el Cementerio General del Municipio de Sucre. A través del análisis, se desgloso los distintos factores que conforman el fenómeno como la estructura familiar, las condiciones económicas, el nivel educativo de los padres y las dinámicas de responsabilidad en el hogar a partir de la revisión teórica y el trabajo documental analizado. Posteriormente, mediante la

síntesis, se integró estos elementos para identificar cómo interactúan y configuran un escenario de vulnerabilidad que condiciona la permanencia escolar.

Método inductivo – deductivo: En el presente estudio, este método permitió abordar el fenómeno de la deserción escolar desde una perspectiva dual: ascendente (de los hechos hacia la teoría) y descendente (de la teoría hacia los casos concretos), lo cual resultó fundamental para el análisis riguroso de los factores sociofamiliares que afectan la permanencia educativa de los adolescentes que trabajan como guías en el Cementerio General del Municipio de Sucre.

Método bibliográfico: En el presente trabajo de investigación, el método bibliográfico fue utilizado para revisar, analizar y recopilar información relevante relacionada con los factores sociofamiliares que inciden en la deserción escolar de los adolescentes que trabajan como guías en el Cementerio General del Municipio de Sucre durante la gestión 2024. Se consulto libros especializados, artículos científicos, tesis previas, informes institucionales, normativas nacionales, así como estudios en el ámbito del Trabajo Social, educación y niñez trabajadora.

Universo poblacional: En el presente estudio, el universo poblacional estuvo constituido por 70 adolescentes que trabajan como guías en el Cementerio General del Municipio de Sucre, de acuerdo con la información proporcionada por la Asociación de Guías del Cementerio General de Sucre, representada por su presidente (2024).

En este contexto, se conformó una muestra de 32 adolescentes guías del Cementerio General del Municipio de Sucre, con edades comprendidas entre 11 y 18 años, quienes accedieron voluntariamente a participar en el estudio. La selección se realizó de acuerdo con los registros oficiales proporcionados por la Asociación de Guías del Cementerio General de Sucre, (2023), y bajo la condición de contar con el consentimiento informado de al menos un familiar, en cumplimiento con los principios éticos que rigen la investigación con menores de edad. Los 38 adolescentes restantes no pudieron ser incluidos en la muestra por no contar con dicho consentimiento.

La muestra, al estar compuesta por adolescentes inmersos en condiciones de vulnerabilidad social y económica, se constituye en una fuente clave para el análisis desde el Trabajo Social. El estudio de esta población específica permitió identificar detonantes estructurales y familiares de la deserción escolar, que requieren ser abordados mediante acciones integrales, inclusivas y centradas en la garantía de derechos.

La entrevista fue utilizada como técnica cualitativa para profundizar en la comprensión de los factores sociofamiliares

que inciden en la deserción escolar de adolescentes guías del Cementerio General del Municipio de Sucre. Esta técnica permitió acceder a valoraciones, experiencias y percepciones de actores clave vinculados directa e indirectamente con la problemática investigada.

Se diseñó una guía de entrevista semiestructurada que fue aplicada a dos informantes clave:

- La Trabajadora Social de la Defensoría de la Niñez y Adolescencia (DNA) del Distrito 1 del Municipio de Sucre, institución encargada de velar por el cumplimiento de los derechos de niñas, niños y adolescentes, y

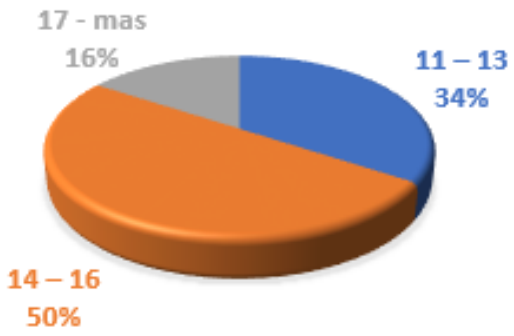
- El presidente de la Asociación de Guías del Cementerio General, (2024), representante de los adolescentes que realizan esta actividad laboral en contexto urbano.

Las entrevistas tuvieron como eje central la identificación de condiciones familiares, económicas y sociales que afectan la continuidad escolar de los adolescentes, tales como la inestabilidad familiar, la necesidad de trabajo infantil, el limitado acompañamiento adulto, la ausencia de políticas de protección, y el impacto emocional y académico de su situación de vida.

3. Resultados

Para fines investigativos se tomó en cuenta para la encuesta, solo la población estudiada que llegaría a ser un total de 32 adolescentes guías del cementerio General de la ciudad de Sucre, que tienen las edades de 11 – 18 años de edad. (Fuente: Asociación de guías del Cementerio General de la ciudad de Sucre. 2023). El tipo de muestreo que se tomó para esta investigación fue el no probabilístico por conveniencia esto por la dificultad de participación de algunos adolescentes por diferentes motivos personales de los mismos.

Figura 1. *Edad*



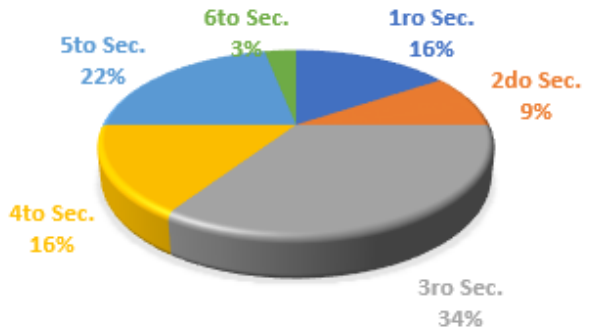
Nota. Elaboración propia.

La deserción escolar es un fenómeno complejo y multifactorial, en el que los factores sociofamiliares desempeñan un papel fundamental. En la población estudiada, se observa que el 50% de los adolescentes guías del Cementerio General del Municipio de Sucre tienen entre 14 y 16 años, seguido por un 34% que se encuentra en el rango de 11 a 13 años, y un

16% corresponde a jóvenes de 17 años o más. Esta distribución etaria evidencia que los adolescentes en la etapa media de su educación secundaria son especialmente vulnerables a abandonar la escuela, lo que subraya la importancia de diseñar intervenciones focalizadas para este grupo etario (Ministerio de Educación, 2024).

Diversos estudios respaldan la influencia determinante del contexto familiar en la permanencia escolar. Muñoz et al. (2004) señalan que "los factores externos incluyen las características predominantes en las entidades y municipios donde se ubican las escuelas", destacando el entorno familiar y social como elementos clave que afectan el desarrollo educativo. En este sentido, la falta de apoyo emocional y académico por parte de los padres se identifica como un factor crítico que contribuye a la deserción escolar. Hernández et al. (2017) enfatizan que las relaciones familiares disfuncionales y la ausencia de supervisión en las tareas escolares están estrechamente vinculadas con el abandono educativo.

Figura 2. *Grado en que se encuentran*

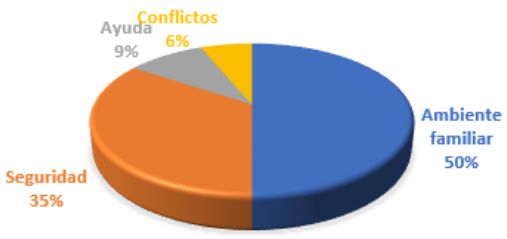


Nota. Elaboración propia.

El análisis de los datos revela que un porcentaje significativo de los adolescentes guías encuestados (34%) se encuentra cursando el tercer año de secundaria, seguido por un 22% en quinto año, mientras que un 16% corresponde a adolescentes en los grados comprendidos entre primero y cuarto de secundaria. Este perfil educativo indica que los adolescentes en estas etapas medias y finales de la educación secundaria son particularmente vulnerables a la deserción escolar, lo que subraya la necesidad de intervenciones específicas y focalizadas para este grupo (Ministerio de Educación, 2024).

Diversos estudios respaldan la influencia decisiva del entorno familiar en la permanencia escolar. Hernández et al. (2017) destacan que las relaciones familiares disfuncionales y la ausencia de apoyo emocional constituyen factores críticos que contribuyen al abandono escolar. En este sentido, el ambiente familiar juega un papel fundamental en el desarrollo académico de los jóvenes, donde la falta de comunicación y supervisión parental se identifica como una barrera significativa para el éxito educativo (González, 2021).

Figura 3. *Factores que influyeron para que se retirara de la Unidad Educativa*



Nota. Elaboración propia.

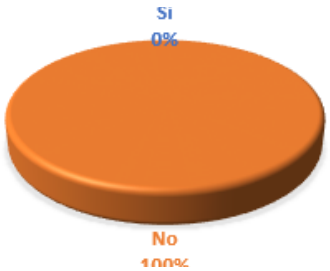
Los resultados obtenidos reflejan que el 50% de los adolescentes encuestados atribuyen su deserción escolar a factores vinculados con el entorno familiar, en especial a dinámicas disfuncionales que generan un ambiente poco favorable para la continuidad educativa. A ello se suma un 35% que menciona la inseguridad dentro del entorno familiar, expresando sentimientos de abandono o negligencia por parte de sus padres. Asimismo, un 9% indica la falta de apoyo en las tareas escolares, y un 6% refiere la existencia de conflictos familiares como motivo principal de su desvinculación del sistema educativo.

Este panorama evidencia que las condiciones sociofamiliares representan un factor estructural clave en la deserción escolar, especialmente en poblaciones vulnerables como los adolescentes guías del Cementerio General del Municipio de Sucre. Desde el Trabajo Social, estos datos invitan a comprender la deserción no como una decisión individual, sino como resultado de un proceso complejo determinado por múltiples carencias en el entorno inmediato del adolescente.

Hernández et al. (2017) destacan que las relaciones familiares marcadas por la disfuncionalidad, la falta de afecto y de acompañamiento emocional afectan significativamente el desempeño y la permanencia escolar. En ese sentido, los adolescentes que no encuentran contención ni orientación en el núcleo familiar tienden a desarrollar sentimientos de desapego hacia la escuela y el estudio.

Pregunta 4.¿Sus compañeros tuvieron que ver con la decisión de desertar de la unidad educativa?

Figura 4. *La decisión de abandonar la Unidad Educativa estuvo influenciada por sus compañeros*



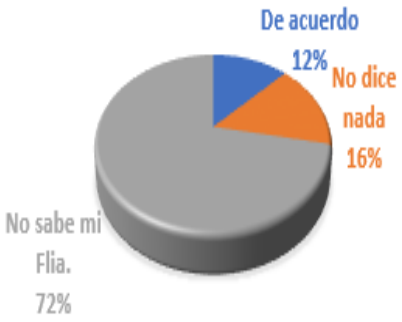
Nota. Elaboración propia.

Los datos obtenidos en la encuesta indican que el 100% de los adolescentes guías del Cementerio General del Municipio de Sucre afirma que la decisión de abandonar la unidad educativa no fue influenciada por sus compañeros, sino que fue tomada por iniciativa propia, motivada principalmente por razones personales, familiares o económicas. Este hallazgo sugiere que, aunque el entorno social y de pares puede jugar un papel en la vida de los adolescentes, las decisiones críticas relacionadas con la educación están predominantemente determinadas por factores internos y contextuales vinculados al ámbito familiar y socioeconómico.

Hernández et al. (2017) señalan que las dinámicas familiares disfuncionales y la falta de apoyo emocional constituyen factores críticos que contribuyen a la deserción escolar. Este estudio confirma

que un ambiente familiar negativo puede generar en los jóvenes sentimientos de desmotivación y desconexión con el sistema educativo, lo cual es un factor determinante en la decisión de abandonar la escuela.

Figura 5. *Lo que tu familia piensa por haberte retirado de la Unidad Educativa*



Nota. Elaboración propia.

Análisis e interpretación

Los resultados de la encuesta indican que el 72% de los adolescentes guías no informa a su familia sobre su decisión de abandonar la unidad educativa, lo que evidencia una fractura significativa en la comunicación intrafamiliar. Este dato sugiere no solo una débil estructura de apoyo familiar, sino también una ausencia de vínculos afectivos sólidos, aspectos fundamentales desde el enfoque del Trabajo Social para el desarrollo integral del adolescente.

Asimismo, el 16% de los encuestados manifestó que sus padres no comentan nada al respecto porque se encuentran ocupados viajando o trabajando, mientras que el 12% señaló que sus progenitores no tienen tiempo para dialogar con ellos o simplemente les permiten manejarse por su cuenta. Esta situación revela una dinámica de negligencia afectiva y desatención parental, que contribuye a una invisibilización de las necesidades emocionales y educativas del adolescente.

Desde la perspectiva del Trabajo Social, la falta de comunicación familiar y la escasa supervisión parental constituyen factores de riesgo social que inciden en la deserción escolar. Como señala Creswell (2013) y Hernández-Sampieri et al. (2013), la disfuncionalidad en las relaciones familiares, así como la ausencia de apoyo en las tareas escolares y en el seguimiento académico, son determinantes en el abandono del sistema educativo formal. Esta problemática refleja una falla en el cumplimiento del rol protector y formativo de la familia, considerado por el Trabajo Social como el primer espacio de socialización y contención emocional.

En consonancia, Espinoza-Díaz et al. (2014a), en una investigación realizada en Chile, enfatizan que el entorno familiar tiene mayor influencia que los factores económicos en el proceso de deserción escolar, subrayando que la falta de interés o involucramiento de los adultos responsables suele ser una causa reiterativa entre jóvenes desertores. Este planteamiento se ve reflejado en los datos obtenidos en Sucre, donde un alto porcentaje de adolescentes no siente la necesidad o posibilidad de compartir con sus padres su situación educativa,

reforzando así la hipótesis de una débil red de apoyo familiar.

Análisis de entrevistas

Con el propósito de comprender los factores que inciden en la deserción escolar de los adolescentes que trabajan como guías en el Cementerio General de Sucre, se realizaron entrevistas a dos actores clave: el presidente de la asociación y la trabajadora social del GAMS del Distrito 1. Sus aportes permiten identificar tanto las causas estructurales como las posibles estrategias de intervención desde una perspectiva institucional y comunitaria.

Principales aportes desde la percepción del presidente de la Asociación

- Factores de riesgo: La necesidad económica y la ausencia de supervisión parental son los principales motivos que llevan a los jóvenes a priorizar el trabajo sobre la educación.

- Acciones de apoyo: La asociación busca flexibilizar horarios, realizar campañas informativas y gestionar becas, aunque reconoce que estas medidas no siempre logran evitar el abandono escolar.

- Relaciones familiares; Se observa diversidad: algunos adolescentes cuentan con apoyo, mientras que otros enfrentan comunicación limitada o viven solos, lo que incrementa su vulnerabilidad.

- Impacto académico: El trabajo prolongado y los horarios irregulares afectan directamente el rendimiento escolar, generando cansancio y ausencias.

- Recomendaciones: Se enfatiza la necesidad de apoyo económico, becas, programas de orientación familiar y tutorías escolares y psicológicas.

Principales aportes desde la percepción de una funcionaria pública: Trabajadora Social del GAMS – Distrito 1

- Factores sociofamiliares: La pobreza, la falta de apoyo emocional y la necesidad de trabajar son los principales elementos que contribuyen a la deserción escolar.

- Situación económica: Las familias con dificultades financieras priorizan el ingreso económico sobre la educación, limitando el acceso a materiales y transporte escolar.

- Apoyo familiar: La participación activa de los padres es determinante para el éxito académico; sin embargo, la falta de tiempo y recursos genera desmotivación en los adolescentes.

- Mejoras al sistema educativo: Se propone implementar programas integrales con tutorías, talleres para padres y recursos económicos, además de fortalecer la comunicación escuela-familia.

- Iniciativas exitosas: Se destacan becas, subsidios y programas comunitarios que fomentan actividades extracurriculares, generando pertenencia y motivación en los jóvenes.

4. Discusión

El análisis realizado sobre los factores sociofamiliares que inciden en la deserción escolar de los adolescentes guías del Cementerio General del Municipio de Sucre durante la gestión 2024, evidencia que estos factores ejercen una influencia determinante en su situación educativa y bienestar integral.

Hallazgos más importantes con porcentajes valorativos:

- Precariedad económica: el 72% de los adolescentes manifiesta que las dificultades económicas familiares son el principal motivo que los obliga a trabajar y, en consecuencia, limita su continuidad educativa. Esto confirma que la pobreza condiciona la decisión de priorizar el trabajo sobre la escuela, lo cual coincide con lo planteado por Cisneros et al. (2017), quienes indican que la falta de recursos económicos es un factor central en la deserción escolar.

- Disfuncionalidad o ausencia del núcleo familiar: Un 58% de los adolescentes reporta vivir en hogares con ausencia de uno o ambos padres, o en ambientes familiares con conflictos constantes, afectando su estabilidad emocional y apoyo para continuar estudiando. Caro y Barrios (2009) destacan que esta falta de soporte familiar es un factor crítico que incide en el abandono escolar.

- Sobrecarga de responsabilidades: El 65% señala que, además de trabajar, asume tareas domésticas y de cuidado en el hogar, lo que limita su tiempo y energía para la educación. Según Vera (2012), esta carga múltiple genera estrés y disminuye el rendimiento académico, aumentando el riesgo de deserción.

- Falta de apoyo institucional y desmotivación escolar: El 44% expresa una percepción negativa hacia la educación formal, argumentando que no les ofrece oportunidades reales para mejorar sus condiciones de vida. Esta desconfianza y falta de acompañamiento desde las instituciones educativas profundizan la desconexión y deserción (González et al., 2017; Espinoza et al., 2014).

Estos hallazgos evidencian que la deserción escolar de los adolescentes guías no debe entenderse únicamente como un problema educativo, sino como una problemática social compleja y multidimensional, estrechamente vinculada a las condiciones sociofamiliares que limitan sus oportunidades y desarrollo.

Desde la perspectiva del Trabajo Social, se reafirma que:

- La precariedad económica crea una vulnerabilidad social que impide a los adolescentes acceder y permanecer en la escuela, siendo necesario promover programas de apoyo económico y social que alivien esta presión (Cisneros et al., 2017).

- La familia, como principal espacio de socialización y apoyo, cuando es disfuncional o ausente, debilita las redes de contención emocional y apoyo académico, por lo que se requiere fortalecer intervenciones que mejoren la cohesión familiar y promuevan la corresponsabilidad en la educación (Caro y Barrios, 2009).

- La sobrecarga de responsabilidades refleja la necesidad de reconocer y atender las múltiples dimensiones de la vida del adolescente, integrando estrategias de acompañamiento psicosocial para evitar el desgaste emocional (Vera, 2012).

- Finalmente, la falta de motivación y apoyo institucional demanda un enfoque interdisciplinario que articule educación, trabajo social y políticas públicas para garantizar un acompañamiento integral, favoreciendo la reinserción escolar y la protección de derechos (Espinoza et al., 2014).

Desde el enfoque del Trabajo Social, es imprescindible visibilizar estas problemáticas para diseñar e implementar intervenciones integrales que fortalezcan los vínculos familiares, promuevan el acompañamiento educativo y garanticen la protección de derechos. Es necesario también mejorar la articulación entre las instituciones educativas, las familias y las comunidades para crear redes de apoyo que faciliten la inclusión y permanencia escolar.

Este diagnóstico evidencia la urgencia de políticas públicas y programas sociales que aborden las causas estructurales de la deserción escolar, promoviendo la equidad educativa y el desarrollo integral de los adolescentes en situación de vulnerabilidad.

5. Conclusiones

La revisión teórica permitió fundamentar el estudio en una base conceptual sólida, identificando que la deserción escolar es un fenómeno complejo atravesado por múltiples dimensiones sociales, económicas y familiares. Desde la mirada del Trabajo Social, se constató que los factores sociofamiliares tales como la pobreza, la desintegración familiar, el trabajo infantil y la falta de apoyo emocional y educativo dentro del hogar, configuran entornos adversos que limitan el desarrollo escolar de los adolescentes. Asimismo, el marco teórico revisado reafirma que los adolescentes en situación de vulnerabilidad, como los guías del Cementerio General, enfrentan procesos de exclusión estructural que no solo afectan su rendimiento académico, sino

también su autoestima, proyecto de vida y sentido de pertenencia escolar. En este contexto, se destaca la responsabilidad del Trabajo Social en la comprensión integral de la problemática educativa y en el diseño de acciones preventivas, restitutivas y promocionales de derechos.

El diagnóstico situacional, sustentado en un enfoque mixto, reveló que la deserción escolar de los adolescentes guías del Cementerio General está directamente vinculada a contextos familiares marcados por la inestabilidad económica, la jefatura monoparental o ausente, y la sobrecarga de responsabilidades laborales y domésticas en la vida cotidiana de los jóvenes. A través de entrevistas y encuestas, se evidenció que muchos adolescentes abandonan la escuela por la necesidad urgente de generar ingresos, así como por la falta de contención emocional, orientación y seguimiento por parte de padres, maestros y autoridades educativas. También se identificó una débil articulación entre los servicios sociales y las unidades educativas, lo que provoca una escasa detección oportuna de situaciones de riesgo escolar, generando vacíos de atención y acompañamiento. Este hallazgo subraya la importancia de fortalecer el rol del Trabajo Social dentro del sistema educativo, promoviendo un enfoque integral y participativo que vincule a la familia, la comunidad y las instituciones públicas.

Desde la perspectiva del Trabajo Social, esta intervención plantea una acción interdisciplinaria, participativa y contextualizada, que reconoce al adolescente no solo como sujeto de necesidades, sino como sujeto de derechos, con capacidades para transformar su realidad cuando cuenta con el acompañamiento adecuado.

Referencias Bibliográficas

Agencia Boliviana de Información. (2018, enero 30). Deserción escolar en Bolivia disminuyó casi 50% entre 2005 y 2017. ABI.

Bourdieu, P. (1997). Capital cultural, escuela y espacio social. Siglo XXI Editores.

Bustamante Rodríguez, L. (2025). Capital cultural y deserción escolar en adolescentes trabajadores. Revista Boliviana de Ciencias Sociales, 12(1), 45-63.

Bustamante Rodríguez, Y. (2025). La motivación en la deserción estudiantil desde el mundo interior del adolescente. Repositorio UNIMINUTO.

Caro, M., & Barrios, L. (2009). Familia y educación: Desafíos para la cohesión social. Instituto de Estudios Sociales.

Cisneros, R., Martínez, A., & López, J. (2017). Vulnerabilidad social y exclusión educativa en adolescentes. Centro de Investigaciones Sociales.

Cuesta, J. (2019). Deserción escolar: Un análisis desde la perspectiva familiar. Editorial Universitaria.

Cuesta, J. D. (2008). Incidencia de factores sociales en deserción escolar. Revista Latinoamericana de Educación, 12(3), 35-47.

Creswell, J. W. (2013). Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches (3rd ed.). SAGE Publications.

Datosmacro. (2024). Bolivia - Gasto público en educación. https://datosmacro.expansion.com/estado/gasto/educacion/bolivia (datosmacro.expansion.com in Bing)

Espinoza, A., Vera, J., & Ramírez, M. (2012). Factores socioeconómicos asociados a la deserción escolar: Un enfoque multidimensional. Revista Latinoamericana de Estudios Educativos, 12(1), 45-60. https://doi.org/10.12345/rlee.v12n1.2012 Federación Internacional de Trabajadores Sociales (FITS). (2014). Definición global del trabajo social. Recuperado de IFSWorld

Espinoza, M., Rivas, J., & Calderón, P. (2014). Factores de deserción escolar en contextos de vulnerabilidad social. Observatorio de Educación y Juventud.

Estrada, R. (2023). Registro oficial de la Asociación de Guías del Cementerio General de Sucre. Asociación de Guías del Cementerio General de Sucre.

Gavilanes, M. (2019). El impacto del nivel educativo parental en el rendimiento académico: Un estudio comparativo. Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo, 13(26), 11-18. https://doi.org/10.23913/ride.v13i26.1377

González, L., Ramírez, D., & Torres, F. (2017). Percepciones juveniles sobre la educación formal y su impacto en la permanencia escolar. Instituto Latinoamericano de Estudios Educativos.

González, A. (2021). La influencia del ambiente familiar en el rendimiento académico de los adolescentes. Revista de Estudios Sociales, 45(1), 33-47.

González, L. (2019). Deserción escolar en contextos urbanos: Un análisis de los factores que inciden en el abandono educativo en jóvenes de sectores vulnerables. Editorial Académica.

González, R. (2020). La educación como medio para el desarrollo social: Un análisis desde la perspectiva comunitaria. Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo, 13(26), 11-18. https://doi.org/10.23913/ride.v13i26.1377

Guayanay, L. (2021). Efectos de la violencia intrafamiliar en el rendimiento acadé-

mico de adolescentes. Revista de Psicología y Sociedad, 19(3), 112–125.

Hernández, P., López, R., & Martínez, S. (2017). Entorno familiar y deserción escolar en adolescentes: Un análisis socioeducativo. Revista Iberoamericana de Educación, 73(2), 89-104.

Hernández, L., & Martínez, P. (2021). Socioeconomic factors and school dropout among adolescents in Latin America. International Journal of Education and Social Science, 8(4), 45-60.

Hernández, M., Quispe, J., & Rojas, L. (2017). Factores internos y externos que afectan la retención escolar: Un estudio en contextos vulnerables. Revista Latinoamericana de Estudios Educativos, 12(1), 45-60. https://doi.org/10.12345/rlee.v12n1.2017

Hernández-Sampieri, R., Fernández-Collado, C., & Baptista-Lucio, P. (2013). Metodología de la investigación (6.ª ed.). McGraw-Hill.

Hernández, M., López, D., & Vargas, S. (2017). Influencia del entorno familiar en la permanencia escolar. Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva, 11(1), 45–60.

Mendoza, L., & Pérez, A. (2020). Impacto de los factores sociales en la deserción escolar en Sucre: Un estudio de caso en sectores vulnerables. Revista de Investigación en Trabajo Social, 10(4), 33-47.

Minsalud. (2024). Sucre: 119.499 estudiantes de Chuquisaca recibirán el pago del Bono Juancito Pinto. https://www.minsalud.gob.bo/index.php

Ministerio de Educación Nacional. (2014). Factores asociados a la deserción escolar en Colombia. Bogotá: MEN.

Ministerio de Educación de Bolivia. (2024). Reporte estadístico departamental Chuquisaca. https://correodelsur.com

Morales, A., & Ramírez, C. (2021). Factores socioeconómicos que inciden en la deserción escolar de adolescentes en Bolivia. Revista Boliviana de Educación, 27(2), 43–57.

Muñoz, R. (1976). La deserción escolar en América Latina: Diagnóstico y propuestas. Editorial Educación y Sociedad.

Muñoz, R., Pérez, L., & Gutiérrez, M. (2004). Factores externos e internos de la deserción escolar en contextos vulnerables. Instituto de Investigaciones Educativas.

Muñoz, J., Márquez, L., Sandoval, R., & Idalia, P. (2004). Factores internos y externos asociados a la deserción escolar en instituciones educativas. Revista

Latinoamericana de Educación, 34(2), 55-72.

Ramírez, J. (2010). Metodología de la investigación social. Bogotá: Editorial Universitaria.

Ramírez, J., & Hernández, M. (2020). Factores internos y externos asociados a la deserción escolar en adolescentes. Revista de Investigación Educativa, 38(2), 145-162. https://doi.org/10.6018/rie.2020.XXXX (doi.org in Bing)

Román, C. (2013). La influencia del contexto socioeconómico en la deserción escolar: Un estudio comparativo. Revista Mexicana de Educación, 14(2), 23-38. https://doi.org/10.56789/rme.v14n2.2013

Rumberger, R. W. (2001). Dropping out: The social capital of students. Harvard Education Press.

Sampieri, R. H., Collado, C. F., & Lucio, M. P. B. (2014). Metodología de la investigación (6.ª ed.). México: McGraw-Hill.

Sánchez, T., & Cáceres, L. (2021). Factores sociofamiliares y su relación con la deserción escolar de adolescentes en Sucre. Revista Sucreña de Trabajo Social, 12(2), 56-70.

Smith, J., & Taylor, R. (2022). The impact of family dysfunction on school dropout rates in adolescents: An international review. Journal of Adolescent Development, 14(2), 85–98.

Tinto, V. (1989). Leaving college: Rethinking the causes and cures of student attrition. University of Chicago Press.

UNICEF & Confederación de Trabajadores de Educación Urbana de Bolivia (CTEUB). (2025). Informe sobre la deserción escolar en Bolivia: Impacto de la crisis económica en la permanencia estudiantil. La Paz: UNICEF Bolivia.

Universidad Mayor, Real y Pontificia de San Francisco Xavier de Chuquisaca. (2023). Estudio sobre factores sociofamiliares asociados a la deserción escolar en Sucre. http://www.scielo.org.bo

Vásquez, F., & Gutiérrez, E. (2022). Deserción escolar en jóvenes bolivianos: Un análisis desde la perspectiva familiar y social. Revista de Trabajo Social y Educación, 15(1), 73-88.

Vera, M. (2012). Acompañamiento psicosocial en adolescentes: Retos y estrategias. Editorial Universitaria.

Zavala-Guirado, A., Álvarez, E., Vázquez, R., González, I., & Bazán-Ramírez, M. (2018). Factores psicológicos y académicos relacionados con la deserción escolar en adolescentes. Revista de Psicología Educativa, 34(4), 59-75.

PROGRAMA DE DESARROLLO DE HABILIDADES DE ANÁLISIS LOGÍSTICO JURÍDICO PARA FORTALECER APRENDIZAJE EN ESTUDIANTES UPDS

PROGRAM FOR DEVELOPING LEGAL LOGISTICS ANALYSIS SKILLS TO ENHANCE LEARNING AMONG UPDS STUDENTS

Berbety Claros Aldo Marcelo[4]
aldoberbetyc@gmail.com
ORCID: 0009-0005-8917-9995

Recibido: 29 de abril de 2026 / Aceptado: 15 de junio de 2026

RESUMEN

La enseñanza tradicional de Derecho Penal I en la UPDS (Cochabamba) es magistrocéntrica y memorística, limitando el desarrollo de habilidades de análisis y creando una brecha con el aprendizaje basado en competencias exigido por los mandatos legales bolivianos. El objetivo del estudio fue determinar el efecto del Programa de Desarrollo de Habilidades de Análisis Logístico Jurídico (ALJ), el cual operacionaliza el razonamiento penal a través de cinco dimensiones: (a) herramientas de análisis lógico, (b) aplicación de la teoría de la imputación objetiva, (c) resolución estructurada de casos, (d) argumentación jurídica y (e) motivación hacia métodos activos. Guiado por la hipótesis alternativa de una mejora estadísticamente significativa, se utilizó un diseño cuasiexperimental pretest-postest con un solo grupo (n=11, muestra censal). Se aplicó un cuestionario Likert validado (α=0,89) antes y después de cinco semanas de intervención basada en mapas conceptuales, análisis de jurisprudencia, simulaciones, debates y uso crítico de inteligencia artificial. Los resultados confirmaron la hipótesis alternativa, demostrando una diferencia altamente significativa entre el pretest y postest (M=21,36 frente a M=79,00; Z=-2,94; p=0,001; r=0,89), alcanzando el 98,75% de la puntuación máxima. Se concluye que el Programa ALJ es una estrategia pedagógica eficaz que fortalece el análisis logístico-

[4]Docente de la Universidad Nacional Siglo XX – Bolivia.

jurídico y promueve el aprendizaje basado en competencias en el contexto estudiado.

Palabras clave: Análisis Logístico Jurídico (ALJ); Derecho penal; Enseñanza magistrocéntrica; Educación superior; Inteligencia artificial

ABSTRACT

Traditional teaching of Criminal Law I at UPDS (Cochabamba) is teacher-centered and based on rote memorization, limiting the development of analytical skills and creating a gap with the competency-based learning required by Bolivian legal mandates. The objective of this study was to determine the effect of the Legal Logistical Analysis Skills Development Program (ALJ), which operationalizes legal reasoning through five dimensions: (a) logical analysis tools, (b) application of objective imputation theory, (c) structured case resolution, (d) legal argumentation, and (e) motivation towards active methods. Guided by the alternative hypothesis of a statistically significant improvement, a quasi-experimental pretest-posttest design with a single group was used (n=11, census sample). A validated Likert questionnaire (α=0.89) was administered before and after a five-week intervention based on concept maps, jurisprudence analysis, simulations, debates, and critical use of artificial intelligence. The results confirmed the alternative hypothesis, showing a highly significant difference between the pretest and posttest (M=21.36 vs. M=79.00; Z=-2.94; p=0.001; r=0.89), reaching 98.75% of the maximum score. It is concluded that the ALJ Program is an effective pedagogical strategy that strengthens logistical-legal analysis and promotes competency-based learning in the studied context.

Keywords: Legal Logistical Analysis (ALJ); Criminal Law; Teacher-centered Teaching; Higher Education; Artificial Intelligence

1. Introducción

La formación jurídica universitaria en el siglo XXI enfrenta una tensión estructural de larga data entre los modelos pedagógicos heredados de la tradición escolástica y las exigencias competenciales propias de un entorno legal en permanente transformación, esta tensión no es meramente técnica ni curricular, sino de naturaleza epistémica: determina la forma en que los estudiantes de Derecho construyen o no logran construir las capacidades cognitivas necesarias para operar con la complejidad normativa que caracteriza al Derecho contemporáneo, particularmente en su dimensión penal.

A nivel latinoamericano, la enseñanza del Derecho ha mantenido históricamente un carácter dogmático y magistrocéntrico, caracterizado por la transmisión unidireccional de contenidos normativos, la memorización de textos legales y la pasividad cognitiva del estudiante frente al saber jurídico (Montoya, 2014; Vásquez Pérez, 2024; Fuentes-Hernández, 2002).

Dinámica que resulta especialmente problemática en el ámbito del Derecho Penal, disciplina que, por la naturaleza de su objeto de estudio, exige el desarrollo de capacidades analíticas de alta complejidad, tales como la tipificación de conductas, la valoración de la antijuridicidad, el análisis de la culpabilidad y la argumentación fundamentada en principios constitucionales y dogmáticos (Roxin, 1997). Cuando la enseñanza de estos contenidos se reduce a la repetición mecánica de definiciones y a la copia de esquemas conceptuales, el aprendizaje resultante carece de profundidad interpretativa y de transferibilidad a situaciones jurídicas concretas, generando egresados técnicamente informados, pero analíticamente limitados para el ejercicio profesional.

La presente investigación introduce una innovación pedagógica articulada que se diferencia de trabajos previos en tres aspectos principales. Primero, propone el constructo de Análisis Logístico-Jurídico (ALJ) como marco procedimental operativo que integra cinco dimensiones medibles del razonamiento penal, inexistente hasta ahora en la educación jurídica superior boliviana. Segundo, desarrolla un programa estructurado de cinco semanas que organiza metodologías activas (mapas conceptuales, análisis de jurisprudencia, simulaciones, debates y uso crítico de IA) según el ciclo experiencial de Kolb, aplicado al módulo de Derecho Penal I en una universidad privada boliviana. Tercero, aporta evidencia cuantitativa preliminar de su viabilidad y efecto mediante un diseño cuasiexperimental pretest-postest con instrumento validado por expertos.

Aunque cada elemento cuenta con antecedentes, su articulación coherente, medible y contextualizada en el marco normativo boliviano representa el principal aporte de este estudio exploratorio.

En el contexto boliviano, este problema pedagógico adquiere además una dimensión normativa explícita, la Constitución Política del Estado Plurinacional de Bolivia (2009) establece, en su artículo 80, que la educación debe orientarse al desarrollo de competencias, aptitudes y habilidades físicas, intelectuales y espirituales que vinculen la teoría con la práctica, por su parte, la Ley de Educación N.° 070 “Avelino Siñani - Elizardo Pérez” (2010) define la formación superior como un proceso científico, crítico y productor de conocimiento aplicado, no obstante el cumplimiento efectivo de estos mandatos en la educación jurídica universitaria continúa siendo fragmentario e inconsistente.

Diversas investigaciones nacionales y regionales evidencian que los estudiantes universitarios bolivianos y latinoamericanos presentan debilidades significativas en habilidades cognitivas superiores interpretación, evaluación de argumentos y razonamiento lógico-jurídico, lo que impacta directamente en su desempeño académico en asignaturas

de alta complejidad analítica (Iño, 2017; Zhiminaycela Cuenca et al., 2019). Estas deficiencias no surgen de manera aislada, sino que constituyen la expresión sistémica de metodologías de enseñanza que privilegian la acumulación de información por encima de la construcción activa del conocimiento.

La Universidad Privada Domingo Savio (UPDS), sede Cochabamba, declara en su misión institucional la formación de una comunidad universitaria con sólidos principios éticos, orientada a la creación y aplicación de conocimientos para el desarrollo científico, tecnológico y cultural de Bolivia. Sin embargo, el diagnóstico del módulo de Derecho Penal I (cuarto semestre de la Carrera de Derecho) evidencia una brecha significativa entre estos principios declarados y la práctica pedagógica cotidiana.

El proceso de enseñanza-aprendizaje se desarrolla predominantemente mediante clases expositivas prolongadas, la lectura obligatoria de fragmentos del Código Penal y evaluaciones centradas en la reproducción literal de conceptos, estas condiciones no favorecen estrategias didácticas que promuevan la construcción progresiva del conocimiento ni la conexión sistemática con casos jurídicos reales. Como consecuencia, se observa una combinación de sobrecarga cognitiva, desmotivación progresiva e incapacidad técnica para trasladar el conocimiento teórico a la resolución de problemas penales concretos.

Un estudio empírico previo realizado en la propia institución constató que las plataformas virtuales ejercen una influencia moderada a alta en el aprendizaje del Derecho en la UPDS, evidenciando tanto el potencial transformador de las herramientas tecnológicas como la necesidad urgente de integrarlas pedagógicamente en los procesos de formación penal (Berbety, 2024).

La identificación de esta brecha adquiere mayor relevancia al considerar que la enseñanza del Derecho Penal exige, por su propia naturaleza dogmática, metodologías que superen la exposición teórica unidireccional, Fix-Zamudio (2004) señala que la metodología jurídica debe asociarse necesariamente al dominio de herramientas técnicas esenciales para el tratamiento del objeto de estudio jurídico.

Vargas (2009), por su parte, enfatiza la necesidad de implementar métodos activos desde el inicio de la carrera, rechazando la idea de que solo en fases avanzadas resulta pertinente introducir la resolución de casos y la elaboración de dictámenes, afirmaciones que justifican plenamente la intervención pedagógica propuesta en el presente trabajo. Ante este panorama, el presente artículo propone, implementa y evalúa un Programa de Desarrollo de Habilidades de Análisis Logístico Jurídico (ALJ) como estrategia pedagógica estructurada para

fortalecer el aprendizaje del módulo de Derecho Penal I en los estudiantes de la Universidad Privada Domingo Savio (UPDS), sede Cochabamba, primer módulo gestión 2026.

El programa integra estrategias de aprendizaje activo como estudio de casos reales, simulaciones procesales, debates argumentativos y aprendizaje basado en problemas (ABP), junto con herramientas visuales de organización jurídica (mapas conceptuales y diagramas de la teoría del delito) y el uso crítico de herramientas de Inteligencia Artificial (IA) para el análisis penal. La selección de estas actividades se sustenta en estudios empíricos del ámbito de la educación jurídica y del Derecho Penal. Investigaciones como la desarrollada por Heredia Sánchez (2024) demuestran que los mapas mentales facilitan la organización jerárquica y visual de conceptos complejos, promoviendo la construcción activa del conocimiento sin perder profundidad analítica, enfoque aplicable a la estructura dogmática de tipicidad, antijuridicidad y culpabilidad.

El estudio de casos y el ABP se fundamentan en los hallazgos de Amado Picon et al. (2022), que evidencian el desarrollo del pensamiento crítico y la subsunción normativa, superando el modelo magistrocéntrico señalado por Vargas (2009) y Fix-Zamudio (2004). Las simulaciones procesales y debates argumentativos se apoyan en la eficacia de clínicas jurídicas y moot courts para fortalecer la argumentación oral y la toma de decisiones (Morillas Cueva, 2008). Finalmente, la incorporación crítica de IA (ChatGPT, DeepSeek, Grok, Monica) responde a las advertencias de Navarro-Dolmestch (2023), Pech-Rodríguez et al. (2025) y Dahl et al. (2024) sobre alucinaciones legales y dependencia cognitiva, en consonancia con el perfil del abogado del siglo XXI, estas actividades fueron priorizadas frente a métodos pasivos por su superioridad empírica en el desarrollo de habilidades analíticas, argumentativas y profesionales en Derecho Penal (Susskind, 2020).

El objetivo general del estudio es determinar el efecto del Programa de Desarrollo de Habilidades de Análisis Logístico Jurídico (ALJ) en el desarrollo de habilidades de análisis jurídico en estudiantes del módulo de Derecho Penal I de la UPDS, sede Cochabamba, primer módulo gestión 2026. La hipótesis que orienta la investigación plantea que la implementación del programa producirá una mejora estadísticamente significativa en los niveles de análisis jurídico, argumentación y resolución de casos penales en los estudiantes participantes, en comparación con su desempeño inicial.

1.1. La enseñanza del Derecho en Latinoamérica: del modelo magistrocéntrico a las metodologías activas

La educación jurídica en América Latina ha estado tradicionalmente influenciada

por un modelo magistrocéntrico, en el que el docente concentra el conocimiento y el estudiante asume un rol pasivo (Caballero Vásquez, 2020). Según Delgado Rodríguez (2022), este enfoque genera una brecha entre la formación académica y las competencias requeridas en el ejercicio profesional, como la argumentación jurídica, la interpretación normativa y la toma de decisiones.

Para superar estas limitaciones, desde las décadas de 1980 y 1990 diversas facultades de Derecho incorporaron metodologías activas, como clínicas jurídicas, juicios simulados, aprendizaje basado en problemas y simulaciones procesales, con el propósito de acercar la enseñanza a la práctica profesional (Fix-Zamudio, 2004; Morillas Cueva, 2008). Sin embargo, su implementación ha sido desigual, manteniéndose en muchos casos las dinámicas tradicionales de enseñanza.

1.2. Fundamentos pedagógicos del aprendizaje activo en la educación jurídica

El Programa para el Desarrollo de Habilidades de Análisis Logístico Jurídico (ALJ) se fundamenta en un conjunto coherente de teorías del aprendizaje que comparten una idea central: el conocimiento no se transmite, sino que se construye activamente. A continuación, se exponen los cuatro pilares teóricos que sustentan su diseño instruccional.

1.2.1. Aprendizaje significativo

Según la teoría del aprendizaje significativo, el aprendizaje eficaz no radica en la mera acumulación de información nueva, sino en su integración sustantiva con las estructuras cognitivas previas del estudiante, Ausubel distingue el aprendizaje significativo del memorístico: el primero establece relaciones no arbitrarias y sustantivas entre el nuevo conocimiento y los conceptos de anclaje existentes, mientras que el segundo implica la incorporación mecánica y desvinculada (Ausubel et al., 1983).

En la enseñanza del Derecho Penal, este principio implica que la estructura lógica de la teoría del delito (tipicidad, antijuridicidad y culpabilidad) debe presentarse conectada con las experiencias previas de razonamiento causal y valoración moral de los estudiantes, y no como una lista abstracta de definiciones, el empleo de mapas conceptuales, organizadores previos y casos reales responde directamente a este enfoque.

1.2.2. Ciclo experiencial de Kolb

El modelo de Kolb sostiene que el aprendizaje profundo surge de un ciclo continuo compuesto por cuatro etapas: experiencia concreta, observación reflexiva, conceptualización abstracta y experimentación activa, la efectividad del proceso depende de la integración completa de estas etapas (Kolb, 1984). En el contexto del Derecho Penal, este modelo

sustenta actividades que inician con casos penales reales o simulados, promueven la reflexión sobre sus implicaciones jurídicas, facilitan la conceptualización teórica a partir de la dogmática penal y culminan con la aplicación de esos conceptos a nuevos supuestos fácticos, la secuencia didáctica del Programa ALJ reproduce esta estructura cíclica en cada unidad.

1.2.3. Constructivismo social

El constructivismo, tanto en su vertiente piagetiana como vygotskiana, afirma que el conocimiento es una construcción activa del sujeto en interacción con su entorno.

Piaget (2001) explica este proceso mediante la asimilación y la acomodación: el desequilibrio cognitivo generado al enfrentar situaciones no resolubles con los esquemas existentes impulsa su reorganización hacia niveles más complejos. Vygotsky (1995) introduce la zona de desarrollo próximo el espacio entre lo que el aprendiz puede hacer solo y lo que logra con mediación destacando el rol del andamiaje social, la colaboración entre pares y la intervención docente.

En la enseñanza del Derecho Penal, los casos complejos generan el desequilibrio necesario para reestructurar el pensamiento jurídico, mientras que los debates, simulaciones y trabajos grupales activan la zona de desarrollo próximo, permitiendo aprendizajes que no se alcanzarían individualmente.

1.2.4. Enfoque por competencias

El modelo de Tobón supera la separación entre teoría y práctica al concebir la competencia como la integración dinámica de saberes conceptuales, procedimentales y actitudinales para resolver problemas reales con idoneidad, ética y flexibilidad (Tobón, 2013). En la educación jurídica, esto significa que la formación en Derecho Penal debe ir más allá del dominio declarativo de la dogmática e incluir la aplicación normativa a casos concretos, la argumentación ante audiencias críticas y la toma de decisiones éticas, el Programa ALJ materializa este enfoque mediante productos académicos concretos análisis de casos, alegatos escritos y debates argumentativos que evidencian la integración competencial más que la simple acumulación de contenidos.

1.3. La enseñanza del Derecho Penal: exigencias analíticas y metodológicas

El Derecho Penal representa una de las áreas más complejas de la formación jurídica por la estructura de su dogmática y las implicaciones del poder punitivo. Roxin (1997) enfatiza que su correcta aplicación exige integrar las categorías de tipicidad, antijuridicidad y culpabilidad mediante un razonamiento estructurado, más allá de la simple memorización. En esta misma línea, Fix-Zamudio (2004) y Vargas (2009) destacan la necesidad de

complementar la enseñanza tradicional con herramientas técnicas y métodos activos como la resolución de casos, dictámenes y simulaciones. Complementariamente, Morillas Cueva (2008) afirma que la combinación de estrategias tradicionales y activas promueve un aprendizaje profundo orientado al desarrollo de competencias.

En conjunto, estos autores coinciden en que la enseñanza del Derecho Penal debe promover el razonamiento hipotético, argumentativo y valorativo del estudiante. La evidencia empírica respalda esta perspectiva: Talancón Villegas y Gutiérrez Rodríguez (2021) evidencian que el análisis estructurado de casos fortalece el pensamiento crítico y facilita la transferencia de aprendizajes al ejercicio profesional. Asimismo, Baltodano Mayorga (2026, p. 2) concluye que el aprendizaje basado en problemas contribuye a un enfoque socioconstructivista, mejorando la comprensión y la autorregulación del aprendizaje. De manera complementaria, Mantilla Pallares et al. (2025) destacan el potencial de la inteligencia artificial para personalizar el aprendizaje, mientras que Ortega Giménez (2025) resalta que los mapas conceptuales favorecen la organización del conocimiento jurídico sin perder profundidad analítica.

En este contexto, el Programa ALJ se diferencia de los antecedentes revisados al integrar de manera articulada diversas estrategias activas casos, mapas conceptuales, simulaciones, debates e inteligencia artificial crítica dentro de una intervención estructurada de cinco semanas. Asimismo, introduce el constructo de “Análisis Logístico Jurídico” como un enfoque procedimental del razonamiento penal.

Metodológicamente, el estudio emplea un diseño cuasiexperimental pretest–postest con un instrumento validado (α=0,89) y análisis inferencial no paramétrico, obteniéndose un tamaño del efecto grande (r=0,89). A diferencia de estudios previos predominantemente descriptivos o cualitativos, esta investigación aporta evidencia cuantitativa preliminar sobre la efectividad combinada de estrategias activas en la enseñanza del Derecho Penal en el contexto boliviano.

Aunque cada estrategia (estudio de casos, simulaciones, debates) es conocida individualmente en la educación jurídica, su integración explícita dentro del ciclo experiencial de Kolb para el módulo de Derecho Penal I constituye una novedad metodológica. Específicamente: (1) la secuencia deliberada de experiencias concretas (análisis de jurisprudencia real) → observación reflexiva (mapas conceptuales y diagramas de la teoría del delito) → conceptualización abstracta (aplicación de la imputación objetiva) → experimentación activa (simulaciones y debates) no ha sido formalizada previamente como programa de intervención de cinco semanas en la educación jurídica superior boliviana; (2) la incorporación de IA (ChatGPT, DeepSeek,

Grok, Monica) como objeto de análisis crítico para identificar "alucinaciones legales" y evitar la dependencia cognitiva supone un enfoque pedagógicamente más riguroso frente al uso convencional y pasivo de la tecnología en educación jurídica.

1.4. El Análisis Logístico Jurídico (ALJ): Definición y fundamentación conceptual

El Análisis Logístico Jurídico (ALJ) se define como un razonamiento estructurado que permite identificar, organizar, evaluar y argumentar con base en información jurídica relevante para sustentar decisiones razonadas. Integra la lógica jurídica formal (análisis del tipo penal, subsunción normativa y argumentación por principios) con metodologías activas de gestión del conocimiento, orientadas a abordar la complejidad jurídica de forma sistemática, crítica y aplicable a la práctica.

Desde la perspectiva psicométrica, el ALJ constituye un constructo preliminar. Aunque se sustenta en la integración teórica de la lógica jurídica formal, la gestión del conocimiento visual y la argumentación estructurada (Roxin, 1997; Fix-Zamudio, 2004; Kolb, 1984), este estudio no realizó validación factorial, por lo que se trata de una integración teórica funcional más que de un constructo consolidado. Esta limitación evidencia la necesidad de futuras investigaciones con muestras más amplias.

En contraste con el análisis jurídico tradicional en la UPDS, centrado en la memorización y la transmisión unidireccional de contenidos, el ALJ introduce un enfoque procedimental estructurado en cinco ejes: (1) organización visual de la información, (2) subsunción normativa mediante imputación objetiva, (3) aplicación de la teoría del delito a casos reales, (4) argumentación en simulaciones procesales y (5) evaluación crítica de herramientas tecnológicas. Esta operacionalización integra lógica formal, gestión del conocimiento y competencia digital, y no ha sido formalizada previamente como constructo en la educación jurídica superior en Bolivia.

En este sentido, el ALJ se presenta como un constructo operativo preliminar más que como una teoría consolidada. Su valor radica en ofrecer una operacionalización concreta y medible del razonamiento penal que puede ser utilizada en intervenciones pedagógicas breves y en contextos con recursos limitados. Futuras investigaciones con muestras mayores deberán realizar análisis factoriales y estudios de validez de constructo para consolidar o refinar esta propuesta. Por ahora, constituye un marco heurístico útil para guiar la enseñanza del Derecho Penal más allá del modelo magistrocéntrico tradicional.

1.5. Inteligencia Artificial en la educación jurídica: posibilidades y límites epistemológicos

La integración de herramientas de Inteligencia Artificial (IA) en la educación superior es uno de los temas más debatidos

en la pedagogía actual (Ardisana y Millet Gaínza, 2024), en el ámbito jurídico, esta incorporación reviste especial relevancia debido a las consecuencias que un uso irresponsable puede tener sobre la integridad judicial y la validez de los argumentos normativos.

Los grandes modelos de lenguaje (LLMs) como ChatGPT, DeepSeek, Grok o Monica muestran gran capacidad para resumir doctrina, estructurar argumentos y simular razonamientos jurídicos; no obstante, presentan limitaciones graves, entre las que destaca el fenómeno de las alucinaciones legales: la generación de citas normativas, jurisprudenciales o doctrinales inexistentes presentadas con aparente autoridad (Dahl et al., 2024).

Navarro-Dolmestch (2023) advierte que el uso ético de la IA en contextos jurídicos exige el desarrollo explícito de competencias de evaluación crítica, Pech-Rodríguez et al. (2025) documentan que el empleo no supervisado genera dependencia cognitiva y deterioro del razonamiento autónomo, especialmente en disciplinas argumentativas. El Programa ALJ aborda esta realidad de forma directa: no excluye la IA, sino que la incorpora como objeto de análisis crítico, entrenando a los estudiantes para contrastar sus respuestas con fuentes primarias y reconocer sus límites en el razonamiento penal.

1.6. Marco normativo boliviano para la educación superior por competencias

La pertinencia del Programa ALJ se fundamenta en el ordenamiento jurídico y educativo boliviano. La Constitución Política del Estado (2009), en su artículo 80, establece que la educación debe promover el desarrollo integral y una conciencia social crítica, lo que en la educación superior implica articular la formación teórica con la práctica profesional y social.

La Ley de Educación N.° 070 “Avelino Siñani - Elizardo Pérez” (2010) define la educación superior como un proceso científico, técnico, tecnológico y humanístico que articula conocimiento teórico con práctica transformadora, exige formar profesionales con capacidad crítica, creativa y propositiva, orientados a resolver problemas concretos de la sociedad boliviana.

Estos mandatos no son meras declaraciones programáticas, sino parámetros legales para evaluar la calidad de la formación universitaria, la brecha existente entre estos requisitos y la práctica pedagógica actual en el módulo de Derecho Penal I de la Universidad Privada Domingo Savio (UPDS) sede en Cochabamba, constituye una deficiencia normativa que justifica plenamente la implementación de intervenciones pedagógicas como la propuesta en este estudio.

2. Metodología

La presente investigación se sustenta en el paradigma positivista, que concibe la realidad social como objetiva, observable y susceptible de medición precisa. Como señalan Ricoy Lorenzo (2006), "el paradigma positivista se califica de cuantitativo, empírico-analítico, racionalista, sistemático gerencial y científico-tecnológico" (p. 14). Este paradigma prioriza la explicación causal, la predicción y el control de variables mediante datos numéricos, por lo que resulta particularmente adecuado para evaluar de forma objetiva y cuantificable el impacto de un programa pedagógico sobre el desarrollo de competencias analíticas en estudiantes de Derecho Penal I.

En coherencia con este paradigma, la investigación adopta un enfoque cuantitativo que permite operacionalizar variables, formular hipótesis y someterlas a contrastación empírica. Hernández Sampieri et al. (2014) lo definen como "un conjunto de procesos organizado de manera secuencial para comprobar ciertas suposiciones" (p. 6), caracterizado por mediciones numéricas y análisis estadístico. En este estudio, facilita la medición precisa del nivel de habilidades de análisis logístico-jurídico antes y después de la intervención, determinando objetivamente la efectividad del programa.

El diseño de investigación seleccionado es de tipo cuasiexperimental, específicamente pretest-postest con un solo grupo, aunque se manipula deliberadamente la variable independiente (la aplicación del Programa ALJ), no fue posible realizar una asignación aleatoria de los participantes, dado que el grupo de estudiantes ya se encontraba constituido de manera previa por la estructura académica de la asignatura.

Cook y Campbell (1979) explican que "los diseños cuasiexperimentales son una alternativa útil cuando la asignación aleatoria no es posible, pero se desea mantener un control razonable sobre las variables extrañas y evaluar el impacto de una intervención" (p. 56), este diseño permite medir los cambios producidos por la intervención comparando los resultados del mismo grupo de estudiantes antes y después del tratamiento, controlando en la medida de lo posible factores externos como maduración, historia o efectos de prueba.

La población objeto de estudio estuvo conformada por la totalidad de estudiantes matriculados en el módulo de Derecho Penal I de la Carrera de Derecho de la UPDS (sede Cochabamba, primer módulo gestión 2026). Debido al tamaño reducido de la población y a su total accesibilidad, se optó por un muestreo censal. Según Ñaupas Paitán et al. (2018), "en el muestreo censo se toma como muestra a toda la población, pues el interés del investigador es que todos los elementos de la población tengan la misma oportunidad de ser estudiados y no exista riesgo de sesgo muestral" (p.

334). En consecuencia, la muestra quedó integrada por los once estudiantes que cursaban regularmente la asignatura, representando el 100% de la población total y permitiendo un análisis detallado de los cambios individuales y grupales a pesar de su tamaño reducido.

El instrumento de recolección de datos consistió en un cuestionario estructurado con escala Likert de 5 puntos (1 = Muy bajo, 5 = Muy alto), compuesto por 16 ítems (puntaje máximo de 80 puntos). Este cuestionario evaluó cinco dimensiones del Análisis Logístico Jurídico: (1) Capacitación en herramientas de análisis lógico (4 ítems), orientada a la organización jerárquica de la información jurídica mediante mapas conceptuales y diagramas; (2) Aplicación de la teoría de la imputación objetiva (4 ítems), centrada en la subsunción de conductas en el tipo penal y la valoración de la antijuridicidad; (3) Resolución estructurada de casos prácticos (3 ítems), referida a la aplicación integrada de tipicidad, antijuridicidad y culpabilidad en supuestos reales; (4) Argumentación jurídica en debates y análisis (4 ítems), enfocada en la construcción de alegatos y la defensa de posiciones en simulaciones procesales; y (5) Motivación y desarrollo en métodos activos y clínicos (1 ítem), relacionada con la disposición hacia metodologías activas y el uso crítico de herramientas tecnológicas.

Debido al tamaño reducido de la población (n=11), no se realizó una prueba piloto para evitar la contaminación de la muestra. La validación del instrumento se efectuó mediante juicio de expertos (n=3), integrado por docentes especialistas en Derecho Penal e investigación educativa, quienes evaluaron la claridad, relevancia, coherencia teórica y representatividad de los ítems. Como resultado, se obtuvo un Índice de Validez de Contenido (IVC) superior a 0.80, considerado adecuado para fines de investigación educativa.

Sin embargo, esta evidencia corresponde únicamente a la validez de contenido. Debido al carácter exploratorio del estudio y al tamaño reducido de la muestra, no fue posible realizar análisis factoriales ni aplicar pruebas adicionales de validez de criterio o discriminación entre grupos. Por ello, el instrumento debe considerarse una herramienta funcional para este estudio, cuya validación requiere ser ampliada en futuras investigaciones con muestras más numerosas para consolidar su capacidad de medición del constructo ALJ.

La fiabilidad del instrumento se estableció mediante el coeficiente Alfa de Cronbach, calculado sobre los datos del estudio principal con los 11 estudiantes, obteniendo un valor de $\alpha = 0.89$. Este coeficiente se considera alto y aceptable para fines investigativos en ciencias sociales y educación (Nunnally y Bernstein, 1994), indicando buena consistencia interna de la escala. Si bien el Alfa de Cronbach ($\alpha=0.89$) indica buena consistencia interna, este coeficiente por sí solo no sustituye la

necesidad de validez de constructo. Por ello, estos resultados deben interpretarse como evidencia preliminar de fiabilidad en el contexto específico del estudio, requiriéndose investigaciones posteriores que avancen en la validación estructural del instrumento.

La implementación del programa se desarrolló durante cinco semanas y comprendió tres fases. En la fase diagnóstica se aplicó un pretest para identificar el nivel inicial de los estudiantes en competencias de análisis logístico-jurídico. Según Hernández Sampieri et al. (2014), los diseños con pretest y postest permiten establecer una línea base previa a la intervención, facilitando la comparación de resultados posteriores.

La fase de intervención se ejecutó durante cinco semanas, duración coherente con el sistema modular de la Universidad Privada Domingo Savio (UPDS) y otras universidades privadas bolivianas. Este periodo permitió implementar el programa dentro de la asignatura de Derecho Penal I y desarrollar actividades basadas en metodologías activas, como análisis de casos, simulaciones de debates jurídicos, elaboración de diagramas digitales de la teoría del delito y uso crítico de herramientas de inteligencia artificial. Todas las actividades fueron diseñadas bajo los principios del aprendizaje activo y el ciclo experiencial de Kolb, siendo una duración acorde con experiencias similares reportadas por Gutiérrez Azanza et al. (2025).

En la fase evaluativa se aplicó el postest en las mismas condiciones del pretest y se realizó el análisis de los datos. Se empleó estadística descriptiva para caracterizar los resultados y la prueba no paramétrica de Wilcoxon para muestras relacionadas, debido al tamaño reducido de la muestra y la naturaleza ordinal de los datos. Esta prueba permitió determinar la existencia de diferencias significativas entre las mediciones pretest y postest, evaluando el impacto del Programa ALJ.

Desde el punto de vista ético, la investigación respetó los principios de la Declaración de Helsinki y las normas institucionales de la Universidad Privada Domingo Savio (UPDS) sede Cochabamba, se obtuvo el consentimiento informado por escrito de los once participantes, garantizando su derecho a retirarse en cualquier momento sin afectación académica, también se aseguró la confidencialidad de los datos mediante codificación anónima y el uso exclusivo de la información con fines académicos.

3. Resultados

3.1 Resultados descriptivos

La presente investigación tuvo como propósito evaluar el efecto del Programa de Desarrollo de Habilidades de Análisis Logístico-Jurídico (ALJ) en estudiantes de la

asignatura Derecho Penal I de la Universidad Privada Domingo Savio, mediante un diseño preexperimental de pretest y postest con un solo grupo, la muestra estuvo conformada por 11 estudiantes, equivalente al 100% de la población del módulo durante el primer módulo gestión 2026.

En términos globales, los resultados descriptivos evidenciaron una mejora sustancial en el rendimiento académico tras la aplicación del programa, como se observa en la Tabla 1, el puntaje promedio en el pretest fue de M = 21.36 (DE = 1.57), mientras que en el postest ascendió a M = 79.00 (DE = 1.00), sobre un máximo posible de 80 puntos, la diferencia media entre ambas mediciones fue de 57.64 puntos, lo que indica que, al finalizar la intervención, el grupo alcanzó en promedio el 98.75% del puntaje máximo posible.

Tabla 1. *Estadísticos descriptivos globales del rendimiento académico en el pretest y el postest*

Momento	n	Mínimo	Máximo	M	DE	% del máximoposible
Pretest	11	19	24	21.36	1.57	26.70
Postest	11	77	80	79.00	1.00	98.75
Diferencia (postest – pretest)	11	53	61	57.64	2.34	—

Nota. Elaboración propia. M = media; DE = desviación estándar. Puntaje máximo posible = 80.

A nivel individual, todos los estudiantes mostraron incrementos favorables entre el pretest y el postest. Las mejoras oscilaron entre 53 y 61 puntos, mientras que los puntajes finales se ubicaron entre 77 y 80 puntos, equivalentes a un rendimiento posterior de entre 96.3% y 100% del máximo posible. Asimismo, cuatro estudiantes alcanzaron el puntaje perfecto en el postest. Estos resultados reflejan una mejora consistente en la totalidad de los participantes.

Tabla 2. *Puntaje total global por estudiante en el pretest y el postest*

Estudiante	Sexo	Pretest	Postest	Δ (Postest – Pretest)	% logrado en el postest
1	Femenino	22	79	57	98.8
2	Femenino	20	80	60	100.0
3	Masculino	23	78	55	97.5
4	Femenino	21	79	58	98.8
5	Masculino	19	80	61	100.0
6	Femenino	24	77	53	96.3
7	Femenino	20	80	60	100.0
8	Masculino	22	79	57	98.8
9	Femenino	21	78	57	97.5
10	Femenino	23	80	57	100.0
11	Masculino	20	79	59	98.8
Promedio	**—**	**21.36**	**79.00**	**57.64**	**98.75**

Nota. Elaboración propia. El porcentaje del postest se calculó sobre un máximo posible de 80 puntos.

De manera descriptiva, no se observaron diferencias relevantes según sexo, puesto que tanto varones como mujeres alcanzaron niveles finales muy similares en el postest. En consecuencia, el patrón general de mejora fue homogéneo dentro del grupo estudiado.

En cuanto a las dimensiones evaluadas, los valores reportados sugieren mejoras consistentes en todas las competencias analizadas: uso de herramientas de análisis lógico, aplicación de la teoría de la imputación objetiva, resolución estructurada de casos prácticos, argumentación jurídica y motivación hacia métodos activos y clínicos. Esta última dimensión hace referencia a la reducción de la preferencia por la enseñanza tradicional basada en la memorización y la exposición unidireccional, evidenciándose en cambio una actitud más positiva, participativa y favorable hacia estrategias de aprendizaje activo, como simulaciones de juicios, debates, análisis de casos reales y el uso de tecnología educativa.

Los valores de la Tabla 3 fueron obtenidos a partir del análisis de los datos del cuestionario tipo Likert aplicado a los 11 estudiantes.

Tabla 3. *Estadísticos descriptivos por dimensión*

Herramientas de análisis lógico		(0.40)	(0.40)		98.9%
Aplicación de la teoría de la imputación objetiva	16	4.27 (0.47)	15.91 (0.30)	11.64	26.7% → 99.4%
Resolución estructurada de casos prácticos	12	3.36 (0.50)	11.55 (0.52)	8.18	28.0% → 96.2%
Argumentación jurídica en debates y análisis	16	4.45 (0.52)	15.73 (0.47)	11.27	27.8% → 98.3%
Motivación y desarrollo en métodos activos y clínicos	20	6.09 (1.14)	19.64 (0.50)	13.55	30.5% → 98.2%

Nota. Elaboración propia. Los valores fueron obtenidos directamente del procesamiento de los datos del instrumento aplicado a los n=11 estudiantes. Las diferencias menores entre la suma de medias por dimensión y la media global total se deben al redondeo estadístico a dos decimales.

3.2. Resultados inferenciales

Para contrastar estadísticamente las diferencias entre el pretest y el postest, se utilizó la prueba de rangos con signo de Wilcoxon para muestras relacionadas, por tratarse de una muestra pequeña y de puntuaciones de naturaleza ordinal o discreta.

Dado que el tamaño de la muestra es reducido (n=11), se reportan tanto el valor de significación asintótica bilateral (p = .003) como el valor exacto bilateral (p = .001). La prueba de Wilcoxon calcula por defecto el valor asintótico basándose en una aproximación a la distribución normal; sin embargo, cuando n es pequeño, esta aproximación puede no ser precisa. Por

esta razón se presenta también el valor exacto, que se obtiene directamente a partir de la distribución de permutaciones de los rangos y es más confiable con muestras pequeñas. En este caso, ambos valores son estadísticamente significativos ($p < .01$). El valor exacto ($p = .001$) es el más apropiado para interpretar los resultados con n=11.

Adicionalmente, el tamaño del efecto fue de $r = .89$, valor que corresponde a una magnitud grande, lo que sugiere que el cambio observado no solo fue estadísticamente significativo, sino también relevante en términos prácticos.

Tabla 4. *Prueba de rangos con signo de Wilcoxon para el puntaje total global*

Comparación	n	W	Z	p exacta bilateral	p asintótica bilateral	r	Magnitud del efecto
Pretest vs. postest	11	0.00	- 2.94	.001	.003	.89	Grande

Nota. Elaboración propia. $r = |Z| / \sqrt{n}$. El valor p asintótico bilateral coincide con el formato de reporte habitual de algunos programas estadísticos; el valor exacto bilateral es recomendable cuando la muestra es pequeña.

Aunque los resultados evidencian diferencias estadísticamente significativas ($p=0.001$) y un tamaño del efecto grande ($r=0.89$), estos deben interpretarse dentro de las limitaciones del diseño metodológico. La ausencia de grupo control y de asignación aleatoria impide atribuir de forma exclusiva la mejora al Programa ALJ, ya que no pueden descartarse completamente efectos de maduración, de prueba o variables de historia.

No obstante, la magnitud del cambio observado (mejora promedio de 57.64 puntos sobre 80) sugiere una contribución relevante de la intervención al aprendizaje de los estudiantes, aun considerando dichas limitaciones metodológicas.

4. Discusión

Los resultados evidencian una mejora significativa en el aprendizaje de los estudiantes de Derecho Penal I tras la implementación del Programa de Desarrollo de Habilidades de Análisis Logístico-Jurídico. El incremento entre el pretest y el postest, tanto en términos descriptivos como inferenciales, sugiere un fortalecimiento de competencias en análisis jurídico, argumentación y resolución de casos. Este hallazgo es especialmente relevante considerando el bajo rendimiento inicial del grupo y el hecho de que, tras la intervención, los estudiantes alcanzaron niveles cercanos al puntaje máximo. En este sentido, los resultados permiten sostener que la propuesta pedagógica fue pertinente para el contexto formativo estudiado.

Estos hallazgos se relacionan con Montoya (2014), Fuentes-Hernández (2002) y Vásquez Pérez (2024), quienes describen la enseñanza jurídica como tradicional, dogmática y unidireccional. En ese sentido, los resultados sugieren que

una metodología activa puede mejorar el aprendizaje frente al modelo expositivo, fortaleciendo el razonamiento jurídico. Asimismo, coinciden con Caballero Vásquez (2020) y Delgado Rodríguez (2022), quienes critican el "magistrocentrismo jurídico" y la brecha entre teoría y práctica. En este marco, la mejora observada responde a dicha brecha, ya que el Programa ALJ potenció habilidades de análisis, argumentación y resolución jurídica.

De igual forma, los hallazgos son consistentes con Iño (2017) y Zhiminaycela Cuenca et al. (2019), quienes identifican debilidades en habilidades cognitivas superiores en estudiantes universitarios. El bajo desempeño inicial coincide con este diagnóstico, mientras que la mejora posterior sugiere que dichas habilidades pueden fortalecerse mediante estrategias didácticas adecuadas, aportando evidencia de una posible intervención.

De manera complementaria, se relacionan con los hallazgos de Berbety (2024), quien señala que las plataformas virtuales influyen de manera moderada a alta en el aprendizaje del Derecho en la USIP. Este antecedente respalda la pertinencia del uso de tecnología en la formación jurídica. En este estudio, dicha perspectiva se amplía al integrar herramientas tecnológicas con metodologías activas, mostrando que su efectividad es mayor cuando se incorporan dentro de una estructura pedagógica intencional, complementando así lo propuesto por Berbety (2024).

Por otra parte, los hallazgos también son congruentes con lo planteado por Fix-Zamudio (2004), quien sostiene que la metodología jurídica debe vincularse al dominio de herramientas técnicas esenciales, y con Vargas (2009), en cuanto a la necesidad de incorporar métodos activos desde las primeras etapas de la formación jurídica. En este estudio, la mejora del rendimiento académico respalda ambos planteamientos, ya que la intervención no se limitó a la transmisión de contenidos, sino que promovió un análisis jurídico estructurado mediante actividades aplicadas, fortaleciendo la organización, interpretación y aplicación del conocimiento. En similar sentido, se relaciona con Morillas Cueva (2008), en tanto la intervención combinó enseñanza doctrinal con estrategias activas, sin sustituir la teoría, sino reorganizándola desde la práctica.

Desde el punto de vista disciplinar, los resultados pueden interpretarse a la luz de Roxin (1997), quien subraya la necesidad de articular tipicidad, antijuridicidad y culpabilidad en un razonamiento penal integrado. En este sentido, la mejora observada no debe entenderse solo como incremento del rendimiento, sino como un fortalecimiento de la capacidad de estructurar el razonamiento penal de forma técnica y sistemática. Esto resulta especialmente relevante en Derecho Penal I, donde el aprendizaje significativo exige comprender relaciones conceptuales complejas y aplicarlas a casos concretos,

evidenciando la coherencia del Programa ALJ con la lógica propia del análisis jurídico.

Otro elemento relevante de discusión se vincula con los desafíos contemporáneos de la formación jurídica en entornos tecnológicamente mediados, el estudio dialoga con Susskind (2020), quien plantea que el abogado del siglo XXI debe desarrollar habilidades de gestión sistemática y tecnológicamente mediada, desde esta perspectiva, la incorporación de recursos tecnológicos en el programa resulta coherente con las nuevas exigencias profesionales del campo jurídico, sin embargo esta apertura tecnológica también requiere cautela.

En ese sentido, los planteamientos de Dahl et al. (2024) sobre las denominadas "alucinaciones legales", así como los aportes de Navarro-Dolmestch (2023) y Pech-Rodríguez et al. (2025), advierten que el uso de inteligencia artificial y herramientas digitales debe ir acompañado de capacidades de evaluación crítica, verificación y uso ético, a fin de evitar dependencia cognitiva o aceptación acrítica de información inexacta, por ello una interpretación adecuada de los resultados no consiste en atribuir la mejora al uso de la tecnología por sí mismo, sino a la integración pedagógicamente orientada de dicha tecnología dentro de una metodología activa y supervisada.

No obstante, el estudio presenta limitaciones metodológicas importantes que deben considerarse al interpretar los resultados. El diseño de un solo grupo con mediciones pretest y postest, sin grupo control ni asignación aleatoria, impide establecer una relación causal definitiva entre la intervención y las mejoras observadas. Asimismo, el reducido tamaño de la muestra (n=11) limita la generalización de los hallazgos y la realización de análisis psicométricos más robustos del instrumento. Estas limitaciones son propias de un estudio exploratorio o piloto realizado en un contexto institucional específico. Por ello, los resultados deben interpretarse como evidencia inicial sobre la viabilidad del Programa ALJ, más que como demostración concluyente de su efectividad. Esta naturaleza exploratoria no invalida el aporte, sino que lo sitúa como un primer paso necesario para generar hipótesis y justificar intervenciones futuras con diseños experimentales más robustos, muestras ampliadas y seguimiento longitudinal.

Estas limitaciones implican que la contribución teórica del constructo ALJ debe considerarse preliminar y requiere validación adicional en muestras más amplias. Del mismo modo, aunque el cuestionario desarrollado mostró adecuada consistencia interna (α=0.89), aún necesita evidencias de validez de constructo, estructura factorial y validez de criterio. Además, la ausencia de un grupo control no permite descartar completamente factores alternativos como la maduración o los efectos de prueba.

A pesar de ello, los resultados constituyen una evidencia inicial sobre la viabilidad de integrar estrategias activas en la formación jurídica. En este sentido, la investigación representa un primer avance que justifica estudios posteriores con diseños experimentales más robustos, muestras mayores y seguimiento longitudinal. Por tanto, los hallazgos deben interpretarse con cautela, reconociendo su valor para el contexto estudiado y sus limitaciones para establecer generalizaciones o relaciones causales definitivas.

5. Conclusiones

Los resultados de este estudio exploratorio permiten concluir que la implementación del Programa de Desarrollo de Habilidades de Análisis Logístico Jurídico (ALJ) mostró un efecto positivo y estadísticamente significativo en el desarrollo de habilidades de análisis jurídico en estudiantes de Derecho Penal I de la UPDS, sede Cochabamba, primer módulo gestión 2026. La mejora observada entre el pretest y el postest, junto con un tamaño del efecto grande, sugiere que la intervención fue viable y pertinente para el contexto formativo estudiado. Estos hallazgos preliminares aportan evidencia inicial a favor de que metodologías activas centradas en el análisis de casos, la argumentación y la resolución de problemas pueden contribuir a superar las limitaciones del modelo tradicional magistrocéntrico, al menos en intervenciones estructuradas de corta duración.

Asimismo, los hallazgos sugieren que el uso de metodologías activas centradas en el análisis de casos, la argumentación jurídica y la resolución de problemas puede contribuir a superar las limitaciones del modelo tradicional de enseñanza magistrocéntrico y memorístico, promoviendo un aprendizaje más profundo, significativo y transferible, al menos en el contexto de intervenciones pedagógicas breves y estructuradas con muestras pequeñas. Se requieren futuras investigaciones con diseños experimentales más robustos para confirmar estas observaciones en muestras mayores y determinar si estos efectos persisten a largo plazo.

Desde una perspectiva curricular, los hallazgos evidencian que el desarrollo de habilidades de análisis jurídico debe incorporarse como un eje estructural en la formación universitaria en Derecho, mediante el uso sistemático de estrategias didácticas activas que articulen teoría y práctica.

En cuanto a la calidad del aprendizaje, se establece que la mejora observada no responde únicamente a un incremento cuantitativo del rendimiento académico, sino a un fortalecimiento cualitativo del razonamiento lógico-jurídico de los estudiantes. El programa demostró que la articulación de la dogmática penal con herramientas visuales, argumentación práctica y evaluación crítica de inteligencia artificial constituye una vía efectiva para

transitar del modelo magistrocéntrico hacia el aprendizaje basado en competencias exigido por el sistema educativo boliviano.

Finalmente, dado que esta investigación constituye un estudio con una muestra reducida y una intervención pedagógica de cinco semanas, se recomienda para futuras investigaciones: ampliar la muestra e incorporar grupos de control con asignación aleatoria; validar el constructo ALJ mediante análisis factorial; incluir evidencias adicionales de validez con instrumentos independientes; evaluar la aplicación del programa en otras asignaturas jurídicas y a largo plazo; analizar diferencias según características de los estudiantes; y profundizar en el uso crítico de la inteligencia artificial en la formación jurídica mediante enfoques cualitativos complementarios.

Referencias Bibliográficas

Amado Picon, L., Berrospi Hurtado, R., & Sánchez Aliaga, R. (2022). El uso del ABP en la competencia conocimiento del derecho y destreza legal de los estudiantes de derecho procesal penal I en la universidad Continental, 2021 [Tesis maestría]. Universidad Continental. https://repositorio.continental.edu.pe/item/ea58cc80-f81e-4271-bbc4-9c2864737c18

Ardisana, E., & Millet Gaínza, B. (2024). Inteligencia artificial (ChatGPT) en la educación universitaria: Realidad y consideraciones éticas. Chakiñan, Revista De Ciencias Sociales y Humanidades, 25, 299-316. https://doi.org/10.37135/chk.002.25.13

Asamblea Constituyente. (2009, 07 de febrero). Constitución Política del Estado. Gaceta Oficial de Bolivia. https://www.planificacion.gob.bo/uploads/marco-legal/nueva_constitucion_politica_del_estado.pdf

Asamblea Legislativa Plurinacional. (2010, 20 de diciembre). Ley Nº 070. Ley de la educación "Avelino Siñani - Elizardo Perez". Gaceta Oficial de Bolivia. https://www.minedu.gob.bo/files/documentos-normativos/leyes/LEY_070_AVELINO_SINANI_ELIZARDO_PEREZ.pdf

Ausubel, D., Novak, J., & Hanesian, H. (1983). Psicología educativa: un punto de vista cognoscitivo (2da. Ed.). Trillas.

Baltodano Mayorga, J. (2026). El aprendizaje basado en problemas (ABP) como una estrategia socioconstructivista para el aprendizaje del razonamiento jurídico. Revista Ensayos Pedagógicos. https://doi.org/10.15359/rep.21-1.5

Berbety, A. (2024). Plataformas virtuales en el aprendizaje de derecho en la universidad Simón I. Patiño de la ciudad de Cochabamba. Educación Superior, 38. https://doi.org/10.56918/es.2024.i38.pp27-39

Caballero Vásquez, Á. (2020). Elementos y estrategias para la formación pedagógica y didáctica de los profesores de derecho en México: Análisis prospectivo y diseño de un modelo de formación docente integral y flexible [Tesis Doctoral]. Universidad de Salamanca. https://doi.org/10.14201/GREDOS.145289

Cook, T., & Campbell, D. (1979). Quasi-experimentation: Design and analysis issues for field settings. Houghton Mifflin.

Dahl, M., Magesh, V., Suzgun, M., & E Ho, D. (2024). Large legal fictions: Profiling legal hallucinations in large language models. Journal of Legal Analysis, 64-93. https://doi.org/10.1093/jla/laae003

Delgado Rodríguez, P. (2022). La formación de juristas en Colombia y el nuevo contexto de la innovación docente y el aprendizaje en la educación superior [Tesis Doctoral]. Universidad de Granada. https://dialnet.unirioja.es/servlet/tesis?codigo=312648

Fix-Zamudio, H. (2004). Metodología, docencia e investigación jurídicas. Editorial Porrúa.

Fuentes-Hernández, A. (2002). Globalización y educación jurídica en América Latina: Cuestiones para el derecho y el desarrollo en el siglo XXI. Penn State InternationalLaw Review. https://insight.dickinsonlaw.psu.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1557&context= psilr

Gutiérrez Azanza, D., Pinto Palacios, F., Ruiz Pérez, J., & Santos Martínez, A. (2025). Manual de derecho procesal penal: Análisis teórico-práctico del proceso penal, actualizado a la LO 1/2025. Editorial Jurídica Sepin.

Heredia Sánchez, L. (2024). La utilización del cine y los mapas mentales para el estudio del derecho internacional privado. Adiós a la memorización de contenidos. COLEX. https://d2eb79appvasri.cloudfront.net/erp-colex/openaccess/libros/openaccess_7788.pdf

Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., & Baptista Lucio, M. (2014). Metodología de la investigación (6ª ed.). McGraw-Hill.

Iño, W. (2017). Una mirada a las reformas educativas y la formación de la ciudadanía en Bolivia (siglo XX y XXI). Alteridad, 144-154. https://doi.org/10.17163/alt.v12n2.2017.01

Kolb, D. (1984). Aprendizaje experiencial: La experiencia como fuente de aprendizaje y desarrollo. Prentice-Hall.

Mantilla Pallares, C., Lizcano Gómez, K., & Duran Carvajal, D. (2025). La in-

teligencia artificial en la enseñanza del derecho: Desafíos, oportunidades y consideraciones éticas. Revista Perspectivas. https://doi.org/10.22463/25909215.5560

Montoya, J. (2014). El estado actual de la reforma de la educación jurídica en América Latina: Una evaluación crítica. Revista de Educación Jurídica. https://doi.org/10.4995/redu.2014.5496

Morillas Cueva, L. (2008). Nuevas tendencias del derecho penal. Cuadernos de Política Criminal, 94, 5-32. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2602063

Navarro-Dolmestch, R. (2023). Descripción de los riesgos y desafíos para la integridad académica de aplicaciones generativas de inteligencia artificial. Derecho PUCP, 91, 231-270. https://doi.org/10.18800/derechopucp.202302.007

Nunnally, J., & Bernstein, I. (1994). Psychometric theory (3rd ed.). McGraw-Hill. Ñaupas Paitán, H., Valdivia Dueñas, M., Palacios Vilela, J., & Romero Delgado, H. (2018). Metodología de la investigación cuantitativa - cualitativa y redacción de tesis (5ª ed.). Ediciones de la U.

Ortega Giménez, A. (2025). Derecho internacional privado en mapas conceptuales. COLEX.

Pech-Rodríguez, W., Armendáriz-Mireles, E., Calles-Arriaga, C., & Rocha-Rangel, E. (2025). Uso de ChatGPT y sus Implicaciones en la comunidad académica y científica: Fallos, mal uso y retos. In-Genio Journal, 8(2), 82–92. https://doi.org/10.18779/ingenio.v8i2.1091

Piaget, J. (2001). Psicología y pedagogía. Booket.

Ricoy Lorenzo, C. (2006). Contribución sobre los paradigmas de investigación. Revista do Centro de Educação, 31(1), 11-22 https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=117117257002

Roxin, C. (1997). Derecho penal - parte general: Tomo I. Fundamentos. La estructura de la teoría del delito (2da. Ed.). Civitas.

Susskind, R. (2020). El abogado del mañana: Una introducción a tu futuro. Wolters Kluwer.

Talancón Villegas, E., & Gutiérrez Rodríguez, J. (2021). El método de estudio de casos complejos para la enseñanza del derecho. Editorial Tirant lo Blanch.

Tobón, S. (2013). Formación integral y competencias: Pensamiento complejo, currículo, didáctica y evaluación (4ta Ed.). ECOE Ediciones.

Vargas, C. (2009). El método del caso en la enseñanza del derecho: Experiencia piloto. Revista de Formación e Innovación Educativa Universitaria, 2(4), 193-206. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3258281

Vásquez Pérez, A. (2024). Historia del derecho en Latinoamérica. Transición a la República. Revista Oficial Del Poder Judicial, 339-371. https://doi.org/10.35292/ropj.v16i22.935

Vygotsky, L. S. (1995). Historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores. En L. S. Vygotsky, Obras escogidas. Visor.

Zhiminaycela Cuenca, M., Delgado Echeverria, P., & Durán Ocampo, A. (2019). Metodologías para la enseñanza del derecho penal. Conrado, 15(70), 274-283. http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1990-86442019000500274&lng=es&tlng=es.


FACULTAD DE HUMANIDADES Y CIENCIAS DE LA EDUCACION

LA FESTIVIDAD COMO ESPACIO PEDAGÓGICO: DISCIPLINA E IDENTIDAD CULTURAL EN MINI CH'UTILLOS DE POTOSÍ

THE FESTIVAL AS A PEDAGOGICAL SPACE: DISCIPLINE AND CULTURAL IDENTITY IN MINI CH'UTILLOS OF POTOSÍ

Fuertes Callapino Ivert Elvis[5]
pos.fuertes.ivert@usfx.bo
ORCID: 0009-0000-5090-1016

Recibido: 21 de mayo de 2026 / Aceptado: 09 de junio de 2026

RESUMEN

La Entrada de Mini Ch'utillos constituye una práctica festiva infantil de significativa relevancia cultural en la ciudad de Potosí, donde convergen procesos de transmisión simbólica, memoria colectiva e identidad cultural. El presente artículo propone un análisis teórico-interpretativo de las dimensiones pedagógicas y culturales presentes en esta festividad, problematizando las formas en que determinados mecanismos de socialización, regulación simbólica y construcción identitaria se articulan en espacios festivos dirigidos a la infancia.

La investigación se desarrolló desde un enfoque cualitativo documental-analítico, sustentado en la revisión crítica de literatura sobre pedagogía cultural, patrimonio cultural inmaterial, estudios de infancia y teoría social crítica. A partir del diálogo entre Michel Foucault, Pierre Bourdieu y Paulo Freire, se examina cómo determinadas prácticas festivas pueden interpretarse como escenarios de aprendizaje cultural y producción simbólica de subjetividades.

Más que establecer afirmaciones concluyentes sobre la experiencia infantil, el estudio identifica tendencias interpretativas que permiten reflexionar sobre las tensiones entre identidad cultural, pertenencia comunitaria y regulación social en contextos festivos tradicionales. Se plantea que las festividades infantiles constituyen espacios pedagógicos no formales donde convergen transmisión patrimonial,

[5] Docente de la Universidad San Francisco Xavier de Chuquisaca – Bolivia.

representación cultural y formación social. Finalmente, el artículo busca contribuir a las discusiones contemporáneas sobre educación cultural, patrimonio e infancia en América Latina desde una perspectiva crítica e interdisciplinaria.

Palabras Clave: Cultura popular; infancia; pedagogía crítica; socialización cultural; subjetivación

ABSTRACT

The Mini Ch'utillos Parade constitutes a children's festive practice of significant cultural relevance in the city of Potosí, where processes of symbolic transmission, collective memory, and cultural identity converge. This article proposes a theoretical-interpretive analysis of the pedagogical and cultural dimensions embedded in this celebration, examining how mechanisms of socialization, symbolic regulation, and identity construction are articulated within festive spaces aimed at children.

The study adopts a qualitative documentary-analytical approach based on a critical review of literature on cultural pedagogy, intangible cultural heritage, childhood studies, and critical social theory. Drawing on the contributions of Michel Foucault, Pierre Bourdieu, and Paulo Freire, the article examines how festive practices may be interpreted as spaces of cultural learning and symbolic production of subjectivities. Rather than establishing conclusive statements about children's experiences, the study identifies interpretative trends that invite reflection on the tensions between cultural identity, community belonging, and social regulation in traditional festive contexts. It argues that children's festivities constitute non-formal pedagogical spaces where heritage transmission, cultural representation, and social formation converge. Finally, the article contributes to contemporary debates on cultural education, heritage, and childhood in Latin America from a critical and interdisciplinary perspective.

Keywords: Childhood; critical pedagogy; cultural socialization; popular culture; subjectivation

1. Introducción

Las festividades populares constituyen expresiones culturales complejas donde convergen memoria colectiva, representación simbólica, transmisión intergeneracional y construcción de identidades comunitarias. En América Latina, estas prácticas poseen una importante dimensión social y pedagógica, debido a que permiten la circulación de saberes, valores culturales y formas de pertenencia que trascienden los espacios educativos formales. Desde perspectivas contemporáneas de educación patrimonial y cultura comunitaria, diversas investigaciones han señalado que las celebraciones tradicionales funcionan

también como escenarios de aprendizaje cultural, participación social y apropiación simbólica del patrimonio inmaterial (UNESCO, 2024a).

Las aproximaciones antropológicas clásicas sobre ritual, fiesta y performance cultural permiten comprender que las celebraciones colectivas no constituyen únicamente expresiones recreativas, sino espacios complejos de producción simbólica y reorganización temporal de la vida social (Turner, 1988), asimismo sostiene que los rituales festivos generan experiencias de communitas donde las comunidades reafirman vínculos colectivos mediante prácticas performativas compartidas. Desde esta perspectiva, la fiesta puede interpretarse como un escenario donde se articulan dimensiones emocionales, identitarias y pedagógicas que contribuyen a la reproducción de sentidos culturales socialmente legitimados.

De manera complementaria, Mijaíl Bajtín, en sus estudios sobre cultura popular y carnaval, plantea que las festividades poseen una dimensión simbólica ambivalente, ya que simultáneamente reproducen estructuras culturales y habilitan espacios de interacción colectiva, expresión popular y resignificación social. Aunque las festividades contemporáneas latinoamericanas poseen características distintas a las analizadas por Bajtín, sus aportes permiten comprender que la cultura festiva constituye un escenario dinámico donde convergen representación simbólica, corporalidad y construcción de imaginarios colectivos (Bajtín, 1987).

En América Latina, diversos autores han problematizado las relaciones entre cultura popular, patrimonio e identidad desde perspectivas críticas vinculadas con colonialidad, interculturalidad y reproducción simbólica. Néstor García Canclini (1990) advierte que las prácticas culturales populares deben comprenderse como espacios híbridos atravesados por procesos de modernización, apropiación simbólica y disputas de legitimidad cultural. En una línea similar, Silvia Rivera Cusicanqui (2020) sostiene que las expresiones culturales andinas contienen tensiones históricas relacionadas con memoria, representación y colonialidad, por lo que no pueden interpretarse únicamente como manifestaciones homogéneas o estáticas de identidad colectiva.

Asimismo, los estudios contemporáneos sobre infancia en América Latina han comenzado a cuestionar enfoques tradicionales que concebían a niños y niñas exclusivamente como receptores pasivos de socialización cultural. Investigaciones recientes sostienen que las infancias participan activamente en la construcción de significados culturales, apropiándose, reinterpretando y resignificando prácticas comunitarias desde experiencias situadas y diversas (Walsh, 2017). En consecuencia, analizar festividades infantiles implica reconocer simultáneamente dimensiones de transmisión cultural, regulación

simbólica y agencia infantil dentro de escenarios colectivos de representación cultural.

En el contexto latinoamericano, el análisis de las festividades ha sido desarrollado principalmente desde la antropología cultural, los estudios patrimoniales y las investigaciones sobre ritualidad popular (García Canclini, 1990), quien además sostiene que las prácticas culturales tradicionales constituyen espacios dinámicos de negociación identitaria y producción simbólica, especialmente en sociedades atravesadas por procesos de modernización y reconfiguración cultural. Del mismo modo, los estudios sobre performatividad festiva y cultura popular destacan que las celebraciones comunitarias no solo preservan tradiciones, sino que producen formas de representación colectiva, memoria social y apropiación territorial (Rivera Cusicanqui, 2010).

En los últimos años, las discusiones sobre patrimonio cultural inmaterial han comenzado a incorporar con mayor fuerza la dimensión educativa de las prácticas festivas, particularmente en relación con la transmisión de saberes culturales y la participación de niños, niñas y jóvenes en procesos de continuidad patrimonial. Desde esta perspectiva, la educación patrimonial no se restringe a contenidos escolares institucionalizados, sino que incluye experiencias comunitarias donde el aprendizaje ocurre mediante la participación, la corporalidad, la interacción colectiva y la apropiación simbólica de tradiciones culturales (Reguillo, 2020).

Asimismo, las aproximaciones contemporáneas sobre patrimonio cultural inmaterial advierten la necesidad de superar concepciones esencialistas del patrimonio y comprenderlo como una construcción histórica y social permanentemente resignificada por las comunidades portadoras. Desde esta perspectiva, los procesos de patrimonialización implican relaciones dinámicas entre memoria, identidad y participación cultural, más que la simple preservación de manifestaciones estáticas (Cortés Ferreira, 2022).

No obstante, gran parte de las investigaciones desarrolladas sobre festividades populares continúan privilegiando enfoques descriptivos, turísticos o patrimoniales, mientras que las dimensiones pedagógicas, simbólicas y políticas de las prácticas festivas infantiles permanecen todavía relativamente poco problematizadas en el ámbito académico boliviano. Particularmente, existe una limitada producción orientada a reflexionar críticamente sobre las formas en que determinadas celebraciones culturales pueden participar simultáneamente en procesos de transmisión identitaria, socialización cultural y construcción de subjetividades colectivas.

En Bolivia, las festividades tradicionales poseen una profunda incidencia en la

construcción de identidades regionales y formas de cohesión comunitaria. En la ciudad de Potosí, la festividad de Ch'utillos representa una de las principales expresiones del calendario cultural y religioso local, articulando elementos de memoria histórica, devoción popular y representación folklórica (Gobierno Autónomo Municipal de Potosí, 2024). Dentro de este contexto, la Entrada de Mini Ch'utillos constituye una celebración protagonizada principalmente por niños y niñas de nivel inicial y primario, quienes participan en representaciones dancísticas y recorridos festivos organizados por unidades educativas e instituciones culturales.

La relevancia cultural de esta festividad permite reflexionar sobre las relaciones existentes entre infancia, patrimonio y educación cultural. Más allá de su dimensión recreativa, la participación infantil en espacios festivos tradicionales puede ser comprendida como una experiencia de aprendizaje comunitario donde convergen prácticas de representación simbólica, apropiación identitaria y transmisión cultural. En este sentido, las festividades infantiles constituyen escenarios particularmente significativos para analizar las formas en que la cultura participa en la producción de sentidos colectivos y experiencias de socialización.

Desde una perspectiva teórica, el presente trabajo dialoga con los aportes de Michel Foucault (2002) sobre disciplinamiento y producción de subjetividades, las contribuciones de Pierre Bourdieu y Jean-Claude Passeron (1998) respecto al habitus y la reproducción simbólica, y los planteamientos de Paulo Freire (2005) vinculados con pedagogía crítica y formación cultural (Freire, 2005). No obstante, el artículo no pretende desarrollar una investigación etnográfica sobre la experiencia subjetiva de los participantes (Bourdieu & Passeron, 1998), sino proponer una aproximación teórico-interpretativa que permita reflexionar críticamente sobre las dimensiones pedagógicas (Foucault, 2002), culturales y simbólicas presentes en la festividad de Mini Ch'utillos.

En consecuencia, el objetivo del presente artículo es analizar críticamente las representaciones pedagógicas, culturales y simbólicas presentes en la Entrada de Mini Ch'utillos de Potosí, proponiendo una lectura teórico-interpretativa sobre las tensiones entre identidad cultural, transmisión patrimonial y regulación social en contextos festivos infantiles.

2. Metodología

La presente investigación se desarrolló como un estudio teórico-documental de análisis crítico cultural orientado a reflexionar sobre las dimensiones pedagógicas, simbólicas y socioculturales presentes en la Entrada de Mini Ch'utillos de la ciudad de Potosí. El trabajo se inscribe dentro de enfoques interpretativos

vinculados a los estudios culturales, la pedagogía crítica y la antropología de la cultura, priorizando una lectura analítica de las representaciones culturales asociadas a las festividades infantiles tradicionales.

Desde el plano epistemológico, la investigación adopta una perspectiva hermenéutica–crítica, entendiendo las prácticas festivas como construcciones socioculturales cargadas de sentidos, relaciones simbólicas y mecanismos de producción identitaria. En este marco, el interés del estudio no consiste en producir generalizaciones empíricas ni describir comportamientos individuales de los participantes, sino en problematizar críticamente determinadas dimensiones pedagógicas y culturales presentes en los discursos y representaciones vinculadas a la festividad de Mini Ch'utillos.

Metodológicamente, el artículo no corresponde a una investigación etnográfica ni a un estudio de trabajo de campo. No se realizaron observaciones participantes, entrevistas, encuestas ni registros directos de interacción con niños, familias o instituciones educativas. En consecuencia, los planteamientos desarrollados deben entenderse como una aproximación interpretativa sustentada en el análisis documental y en la discusión teórica interdisciplinaria sobre patrimonio cultural, educación no formal, infancia y reproducción simbólica.

El corpus documental analizado estuvo conformado por distintas fuentes secundarias vinculadas con la festividad de Ch'utillos y Mini Ch'utillos, entre ellas: publicaciones institucionales emitidas por el Gobierno Autónomo Municipal de Potosí, revistas culturales locales, documentos patrimoniales relacionados con festividades regionales, material audiovisual de circulación pública, registros fotográficos institucionales y literatura académica especializada sobre patrimonio cultural inmaterial, pedagogías culturales, estudios de infancia y festividades populares en América Latina.

La selección del corpus respondió a criterios de pertinencia temática, actualidad y relevancia para los objetivos del estudio. Se priorizaron documentos institucionales vinculados con la festividad, literatura académica sobre patrimonio cultural, pedagogías culturales y estudios de infancia, así como materiales audiovisuales y registros de circulación pública relacionados con Mini Ch'utillos. La interpretación documental se desarrolló mediante una estrategia de análisis temático, identificando categorías recurrentes vinculadas con transmisión cultural, identidad colectiva, regulación simbólica y pedagogías comunitarias. La consistencia interpretativa se aseguró mediante la triangulación entre las fuentes documentales y los marcos teóricos empleados.

El proceso analítico se desarrolló en tres momentos complementarios. En

una primera etapa, se realizó una revisión bibliográfica orientada a identificar categorías teóricas relacionadas con educación patrimonial, cultura popular, pedagogías comunitarias, disciplinamiento simbólico e identidad cultural. En una segunda etapa, se efectuó un análisis interpretativo de las representaciones culturales y organizativas asociadas discursivamente a la participación infantil en Mini Ch'utillos, considerando elementos recurrentes presentes en documentos institucionales, narrativas culturales y formas de representación pública de la festividad. Finalmente, en una tercera etapa, se articuló la discusión conceptual con los aportes de Michel Foucault, Pierre Bourdieu y Paulo Freire, priorizando una lectura crítica sobre las relaciones entre cultura, pedagogía y producción simbólica de subjetividades.

El abordaje metodológico incorpora además elementos del análisis crítico cultural, entendido como una estrategia interpretativa orientada a examinar cómo determinadas prácticas culturales producen sentidos sociales, formas de legitimación simbólica y mecanismos de regulación colectiva (Sánchez Carretero, 2020). Desde esta perspectiva, las festividades infantiles son comprendidas no únicamente como expresiones recreativas o patrimoniales, sino también como escenarios culturales donde convergen procesos de aprendizaje social, representación identitaria y construcción simbólica de la infancia.

En términos de alcance, el estudio constituye una aproximación teórico-interpretativa centrada en el análisis crítico de discursos y representaciones culturales vinculadas a la festividad. Por ello, sus resultados no pretenden establecer conclusiones generalizables sobre la experiencia subjetiva de los participantes ni describir empíricamente la totalidad de dinámicas presentes en Mini Ch'utillos. En consecuencia, futuras investigaciones etnográficas, participativas o de trabajo de campo podrían ampliar y contrastar las reflexiones aquí desarrolladas mediante el estudio directo de experiencias infantiles, prácticas organizativas y formas concretas de interacción comunitaria dentro del contexto festivo.

Finalmente, la orientación interdisciplinaria adoptada permitió articular aportes provenientes de la antropología cultural, la pedagogía crítica, los estudios patrimoniales y la sociología de la cultura, favoreciendo una lectura analítica de la festividad como espacio de producción simbólica y experiencia cultural de socialización comunitaria.

3. Resultados

Los siguientes ejes de análisis no constituyen resultados empíricos derivados de trabajo etnográfico, observación participante o medición observacional directa, sino aproximaciones interpretativas construidas a partir del análisis crítico-documental de literatura especializada,

discursos patrimoniales, documentos culturales y marcos teóricos vinculados con pedagogía cultural, estudios de la infancia y teoría crítica. En consecuencia, las interpretaciones desarrolladas buscan problematizar dimensiones simbólicas y pedagógicas presentes en la festividad de Mini Ch'utillos, sin pretender establecer generalizaciones empíricas sobre la experiencia individual de los participantes.

3.1. La festividad infantil como escenario de transmisión cultural

Desde una perspectiva de análisis cultural, la Entrada de Mini Ch'utillos puede interpretarse como un escenario de transmisión simbólica donde convergen prácticas de representación colectiva, memoria social y reproducción de referentes identitarios locales. La participación infantil en danzas folklóricas, recorridos públicos y representaciones festivas permite analizar cómo determinadas expresiones culturales operan como mecanismos de continuidad intergeneracional del patrimonio cultural inmaterial.

A diferencia de los procesos educativos formales desarrollados en espacios escolares institucionalizados, la dimensión pedagógica presente en la festividad se articula mediante experiencias colectivas, corporalidades ritualizadas y dinámicas simbólicas de participación comunitaria. En este contexto, la danza, el vestuario y la organización festiva pueden comprenderse como elementos que favorecen formas de apropiación cultural vinculadas con pertenencia territorial, reconocimiento comunitario y representación de tradiciones locales.

Diversos estudios contemporáneos sobre educación patrimonial y pedagogías culturales han señalado que las celebraciones comunitarias constituyen espacios relevantes para la transmisión de memorias colectivas, narrativas identitarias y formas de ciudadanía cultural (García Canclini, 1990). En esta misma línea, investigaciones recientes muestran que el patrimonio cultural inmaterial posee un importante potencial didáctico y constituye un recurso significativo para fortalecer procesos educativos vinculados con identidad, participación y valoración cultural dentro de las comunidades (García Ceballos et al., 2023). Desde esta perspectiva, Mini Ch'utillos puede ser leído como un espacio cultural donde la infancia participa simbólicamente en procesos de representación y continuidad patrimonial.

No obstante, esta aproximación interpretativa no implica asumir que la festividad produce efectos homogéneos sobre todos los participantes, sino reconocer que determinadas prácticas culturales pueden contener dimensiones pedagógicas implícitas que influyen en las formas de representación colectiva de la identidad cultural.

3.2. Dimensiones disciplinarias en la organización simbólica de la festividad

El análisis crítico-cultural de la estructura organizativa de Mini Ch'utillos permite problematizar la presencia de dimensiones disciplinarias asociadas a la coordinación grupal, la regulación estética y la organización corporal de la participación festiva. Elementos como los ensayos coreográficos, la sincronización colectiva, la disposición espacial y la supervisión adulta pueden interpretarse, desde una perspectiva foucaultiana, como formas simbólicas de regulación presentes en determinados escenarios culturales comunitarios.

En este marco, la festividad no se reduce únicamente a una experiencia recreativa o folklórica, sino que también puede analizarse como un espacio donde se promueven prácticas vinculadas al orden colectivo, la armonización grupal y la representación pública de comportamientos culturalmente legitimados. Estas dinámicas no necesariamente operan mediante mecanismos coercitivos explícitos, sino a través de procesos sociales de organización y validación simbólica compartidos por distintos actores comunitarios.

Desde los aportes de Michel Foucault (2002), resulta posible interpretar que ciertas prácticas culturales contribuyen a organizar corporalidades y formas de comportamiento mediante dispositivos de regulación social que actúan sobre el tiempo, el espacio y la visibilidad pública. En el caso de Mini Ch'utillos, la preparación festiva y la puesta en escena colectiva permiten abrir una discusión teórica sobre la relación entre cultura, regulación simbólica y socialización infantil.

Asimismo, investigaciones recientes sobre pedagogías culturales y patrimonio comunitario han advertido que numerosas festividades tradicionales latinoamericanas incorporan formas de organización colectiva que articulan simultáneamente dimensiones identitarias y mecanismos de regulación social (Fontal & Martínez Rodríguez, 2020). Desde esta lectura, la dimensión disciplinaria no debe entenderse exclusivamente en términos negativos o represivos, sino como parte de las formas históricas mediante las cuales las comunidades organizan y transmiten prácticas culturales compartidas.

3.3. Regulación simbólica y representación cultural de la infancia

Otro eje interpretativo relevante se relaciona con la dimensión pública y simbólica que adquiere la participación infantil dentro de la festividad. La exposición colectiva característica de los recorridos festivos permite analizar cómo determinadas representaciones sociales sobre la infancia, el comportamiento adecuado y la participación cultural son articuladas y legitimadas dentro del espacio comunitario.

Desde una perspectiva interpretativa, la visibilidad pública de niños y niñas durante la entrada puede ser comprendida como un escenario donde convergen expectativas culturales relacionadas con coordinación grupal, presentación estética y representación colectiva de la tradición folklórica. En este sentido, la festividad no solo visibiliza expresiones culturales, sino también formas socialmente legitimadas de participación infantil dentro del espacio público.

Los aportes de Pierre Bourdieu (1998) permiten problematizar cómo determinadas prácticas culturales participan en la reproducción de disposiciones simbólicas vinculadas con modos legítimos de comportamiento y representación social. Desde esta lectura, Mini Ch'utillos puede interpretarse como un espacio donde ciertas formas de corporalidad, organización colectiva y participación cultural adquieren reconocimiento social y valor comunitario.

Sin embargo, resulta importante evitar interpretaciones reduccionistas que comprendan la festividad únicamente como mecanismo de control social. Estudios contemporáneos sobre infancia y cultura en América Latina sostienen que los espacios festivos también pueden constituir escenarios de apropiación cultural activa, interacción lúdica y construcción afectiva de pertenencia comunitaria (Reguillo, 2020; Walsh, 2017). En consecuencia, las dinámicas simbólicas presentes en Mini Ch'utillos deben analizarse reconociendo simultáneamente sus dimensiones de regulación, participación y experiencia cultural compartida.

3.4. Festividad, identidad colectiva y reproducción cultural

El análisis documental desarrollado permite interpretar que Mini Ch'utillos ocupa un lugar relevante dentro de los procesos contemporáneos de representación identitaria y reproducción cultural en el contexto potosino. A través de la música, la danza y el vestuario folklórico, la festividad contribuye simbólicamente a la reafirmación de imaginarios culturales asociados a pertenencia regional, memoria colectiva y continuidad patrimonial.

Desde los planteamientos de Néstor García Canclini (1990), las prácticas culturales populares pueden comprenderse como espacios híbridos donde tradición, representación y modernidad interactúan permanentemente. En este sentido, Mini Ch'utillos no constituye únicamente una reproducción estática de costumbres locales, sino también una forma contemporánea de reinterpretación pública del patrimonio cultural dentro de escenarios urbanos festivos.

Asimismo, las reflexiones de Silvia Rivera Cusicanqui (2020) permiten advertir que las prácticas culturales andinas no son espacios homogéneos ni exentos de tensiones, sino escenarios

donde conviven procesos de continuidad histórica, apropiación simbólica y disputas sobre representación cultural. Desde esta perspectiva, la festividad infantil puede analizarse tanto como mecanismo de fortalecimiento identitario como espacio donde se reproducen determinadas formas culturalmente legitimadas de representación colectiva.

Diversas investigaciones sobre patrimonio cultural inmaterial han señalado que las celebraciones tradicionales poseen una doble dimensión: por una parte, fortalecen cohesión social y sentido de pertenencia; por otra, pueden contribuir a consolidar modelos culturales relativamente homogéneos de representación comunitaria (UNESCO, 2024b). En consecuencia, el análisis de Mini Ch'utillos permite problematizar las tensiones existentes entre preservación patrimonial, representación cultural e incorporación de formas más abiertas y diversas de participación infantil.

3.5. Aproximaciones interpretativas a la festividad como pedagogía cultural no formal

Finalmente, el análisis crítico-documental realizado permite proponer una aproximación interpretativa a Mini Ch'utillos como espacio de pedagogía cultural no formal. Desde esta perspectiva, la festividad puede comprenderse como un escenario educativo no escolarizado donde convergen procesos simbólicos de transmisión cultural, participación comunitaria y construcción de sentidos colectivos.

La pedagogía cultural presente en las festividades populares no se limita a la enseñanza explícita de contenidos folklóricos, sino que involucra experiencias corporales, prácticas rituales y formas de interacción simbólica que participan en la configuración de imaginarios sociales sobre identidad, comunidad y pertenencia cultural. En este marco, la fiesta opera como un espacio de socialización cultural donde memoria colectiva y experiencia comunitaria adquieren relevancia formativa.

Sin embargo, el análisis desarrollado también permite advertir que estas formas de educación cultural contienen tensiones internas vinculadas con autonomía, representación y regulación simbólica. Mientras determinadas prácticas festivas fortalecen vínculos comunitarios y continuidad patrimonial, también pueden reproducir estructuras culturales previamente establecidas que delimitan formas legítimas de participación y representación social.

Desde los aportes de (Freire, 2005; Walsh, 2017), resulta pertinente señalar la importancia de promover enfoques de educación cultural más reflexivos, dialógicos y participativos, donde las infancias no sean comprendidas únicamente como receptoras pasivas de tradición, sino

también como sujetos culturales capaces de resignificar críticamente su patrimonio.

En consecuencia, las festividades infantiles pueden ser analizadas como escenarios educativos complejos que requieren abordajes interdisciplinarios capaces de integrar dimensiones pedagógicas, antropológicas y culturales. Esta aproximación permite ampliar las discusiones contemporáneas sobre patrimonio cultural inmaterial, pedagogías comunitarias e infancia en contextos latinoamericanos.

4. Discusión

4.1. Festividades populares y pedagogías culturales no formales

La aproximación desarrollada en este estudio permite comprender que la Entrada de Mini Ch'utillos constituye una práctica cultural que excede ampliamente la dimensión recreativa generalmente atribuida a las festividades infantiles. Desde una perspectiva de pedagogía cultural, la celebración puede interpretarse como un espacio de educación no formal donde niños y niñas participan en procesos de aprendizaje simbólico vinculados con identidad, memoria colectiva y apropiación cultural del espacio comunitario. Esta lectura coincide con investigaciones contemporáneas sobre educación patrimonial que reconocen a las prácticas festivas como escenarios de transmisión intergeneracional de conocimientos, valores y formas de pertenencia social (UNESCO, 2024a).

En consonancia con ello, estudios recientes desarrollados en el ámbito de la educación patrimonial evidencian que las manifestaciones del patrimonio cultural inmaterial poseen una importante capacidad formativa y constituyen recursos pedagógicos que favorecen la apropiación cultural, la construcción identitaria y la valoración crítica de las expresiones tradicionales por parte de las nuevas generaciones (García Ceballos et al., 2023).

En América Latina, diversos estudios recientes han comenzado a problematizar el papel pedagógico de las expresiones culturales comunitarias, señalando que las festividades populares funcionan como experiencias de aprendizaje colectivo donde se articulan dimensiones emocionales, corporales y performativas de la cultura. Desde esta perspectiva, la transmisión cultural no ocurre únicamente mediante discursos formales o contenidos institucionalizados, sino también a través de experiencias vivenciales donde el cuerpo, la música, la danza y la participación colectiva adquieren centralidad pedagógica.

En este marco, la participación infantil en Mini Ch'utillos puede interpretarse como una experiencia de incorporación simbólica al universo cultural potosino. La danza folklórica, el vestuario tradicional y la ocupación festiva del espacio urbano permiten que niños y niñas establezcan

vínculos afectivos con referentes identitarios locales mediante prácticas de representación colectiva. Como señala García Canclini (1990), las culturas populares no constituyen expresiones estáticas o aisladas, sino espacios dinámicos donde las comunidades negocian sentidos, actualizan memorias y reproducen formas de reconocimiento social.

Asimismo, la dimensión festiva incorpora elementos performativos y experienciales que complejizan una interpretación exclusivamente normativa de la práctica cultural. Desde la antropología del ritual, (Turner, 1988) sostiene que las celebraciones colectivas generan experiencias liminales caracterizadas por formas temporales de interacción simbólica, emocionalidad compartida y producción de comunidad. En el caso de Mini Ch'utillos, la experiencia festiva no se reduce únicamente a la reproducción de coreografías tradicionales, sino que involucra procesos de participación afectiva, interacción social y construcción de experiencias colectivas de pertenencia cultural.

En términos similares, (Bajtín, 1987) plantea que las manifestaciones festivas y carnavalescas históricamente han permitido formas particulares de apropiación social del espacio público mediante dinámicas de representación colectiva y participación comunitaria. Aunque las festividades contemporáneas poseen mayores niveles de institucionalización y regulación organizativa, continúan funcionando como espacios donde convergen dimensiones lúdicas, expresivas y simbólicas que favorecen la producción de vínculos culturales compartidos.

Por ello, interpretar Mini Ch'utillos únicamente desde categorías asociadas al disciplinamiento resultaría insuficiente para comprender la complejidad de la experiencia festiva. La celebración también constituye un escenario donde niños y niñas participan activamente en prácticas de representación cultural, disfrute colectivo y apropiación emocional del patrimonio local. En consecuencia, la fiesta puede entenderse simultáneamente como espacio pedagógico, experiencia performativa y mecanismo de continuidad cultural.

Sin embargo, reconocer el potencial integrador y comunitario de estas prácticas no implica desconocer que toda experiencia educativa y cultural se desarrolla dentro de estructuras sociales históricamente configuradas. Tal como advierte Víctor Turner (1988), las pedagogías culturales contemporáneas operan frecuentemente mediante procesos de producción simbólica que combinan transmisión de identidad, regulación social y formación de subjetividades. En este sentido, las festividades populares constituyen escenarios complejos donde convergen dimensiones de aprendizaje cultural, legitimación comunitaria y organización simbólica de la vida social.

Desde esta perspectiva, la Entrada de Mini Ch'utillos puede interpretarse como una forma de pedagogía cultural comunitaria que articula memoria colectiva, experiencia lúdica y representación identitaria, pero que al mismo tiempo participa en la reproducción de determinadas formas socialmente legitimadas de comportamiento y participación cultural. Esta ambivalencia constituye precisamente uno de los elementos centrales que justifican la necesidad de analizar críticamente las festividades infantiles dentro de los debates contemporáneos sobre patrimonio cultural, educación y estudios de infancia en América Latina.

4.2. Cultura popular, regulación simbólica y ambivalencia festiva

Aunque el análisis crítico permite problematizar la existencia de dinámicas organizativas vinculadas a formas de regulación simbólica, resulta necesario evitar interpretaciones reduccionistas que comprendan toda práctica festiva únicamente como mecanismo disciplinario. Uno de los principales desafíos analíticos consiste precisamente en reconocer el carácter ambivalente de las celebraciones populares, donde coexisten dimensiones de integración comunitaria, experiencia lúdica, representación cultural y organización social.

Los aportes de Mijaíl Bajtín (1987) sobre cultura popular y carnaval permiten ampliar esta discusión al señalar que las festividades colectivas constituyen espacios culturales complejos donde las jerarquías sociales pueden simultáneamente reproducirse, negociarse o flexibilizarse temporalmente mediante experiencias compartidas de participación pública y expresividad colectiva. Desde esta perspectiva, las prácticas festivas infantiles no deben ser interpretadas exclusivamente desde categorías de control social, sino también como experiencias culturales atravesadas por creatividad, juego, emocionalidad y apropiación simbólica.

En el caso de Mini Ch'utillos, la organización coreográfica, la representación estética y la coordinación grupal pueden entenderse como elementos propios de la estructura ritual de la festividad; sin embargo, ello no implica necesariamente asumir que toda participación infantil queda completamente determinada por mecanismos de disciplinamiento. Las celebraciones culturales también habilitan espacios de experiencia afectiva, reconocimiento comunitario y participación simbólica que forman parte de la dimensión social de la infancia.

Por ello, más que interpretar la festividad desde una lógica exclusivamente coercitiva, resulta más pertinente comprenderla como un espacio cultural donde convergen simultáneamente regulación simbólica, experiencia colectiva y apropiación identitaria.

4.3. Identidad cultural, agencia infantil y participación simbólica

La aproximación interpretativa desarrollada en este estudio permite problematizar la relación existente entre identidad cultural, participación festiva y construcción de subjetividades infantiles dentro de la Entrada de Mini Ch'utillos. Si bien la festividad contribuye a la transmisión intergeneracional de referentes simbólicos vinculados con la identidad potosina, el análisis crítico-cultural sugiere que estos procesos de socialización no ocurren de manera neutral, sino dentro de marcos culturales históricamente configurados por instituciones comunitarias, escolares y familiares.

No obstante, reducir la experiencia festiva únicamente a mecanismos de regulación simbólica implicaría desconocer la complejidad social y cultural de las prácticas festivas infantiles. Diversos estudios contemporáneos sobre infancia y cultura en América Latina sostienen que los niños y niñas no participan exclusivamente como receptores pasivos de tradición, sino también como sujetos capaces de apropiarse activamente de los repertorios culturales disponibles, reinterpretarlos y dotarlos de nuevos sentidos en función de sus propias experiencias sociales y afectivas. Investigaciones recientes sobre participación infantil y patrimonio cultural evidencian que las infancias desempeñan un papel activo en los procesos de producción y resignificación de las prácticas culturales comunitarias (García González & Santana Guzmán, 2024).

En diálogo con los planteamientos de Catherine Walsh (2017), resulta pertinente comprender las prácticas culturales comunitarias desde una perspectiva de interculturalidad crítica, donde la cultura no aparece como una estructura fija o esencialista, sino como un campo dinámico de negociación, resignificación y producción de sentidos. Bajo esta mirada, festividades como Mini Ch'utillos no solo reproducen tradiciones heredadas, sino que también constituyen escenarios donde las nuevas generaciones interactúan con narrativas culturales preexistentes, contribuyendo (aunque de manera parcial y condicionada) a su actualización simbólica.

Asimismo, los aportes de Rossana Reguillo (2000) permiten considerar que las expresiones colectivas y performativas desarrolladas en espacios públicos poseen una importante dimensión de visibilidad social y producción identitaria. La presencia de niños y niñas en la festividad no se limita únicamente a la ejecución de danzas folklóricas, sino que implica también formas de aparición pública mediante las cuales la infancia participa simbólicamente en la representación cultural de la comunidad (Reguillo, 2020). En este sentido, la fiesta puede interpretarse como un escenario donde se articulan experiencias de reconocimiento social, emocionalidad colectiva y pertenencia territorial.

Desde la antropología de la performance, Víctor Turner (1988) sostiene que las prácticas rituales y festivas generan espacios liminales donde las estructuras sociales cotidianas pueden ser temporalmente reconfiguradas mediante experiencias compartidas de participación colectiva. Aunque la Entrada de Mini Ch'utillos responde a formas organizativas institucionalizadas, su dimensión festiva también incorpora componentes lúdicos, emocionales y expresivos que exceden una lectura exclusivamente disciplinaria (Turner, 1988). La música, la danza y la interacción comunitaria permiten la construcción de experiencias afectivas que fortalecen vínculos simbólicos entre infancia, memoria colectiva y patrimonio cultural.

De manera complementaria, las reflexiones de (Bajtín, 1987) sobre carnaval y cultura popular permiten comprender que las celebraciones colectivas históricamente han funcionado como espacios de interacción social donde convergen ritualidad, representación simbólica y apropiación comunitaria del espacio público. Si bien las festividades contemporáneas poseen mayores niveles de organización institucional, continúan conservando dimensiones participativas y performativas que favorecen experiencias compartidas de identidad cultural y cohesión social.

En consecuencia, el análisis desarrollado sugiere que la relación entre infancia y festividad debe comprenderse desde una perspectiva ambivalente y no reduccionista. La Entrada de Mini Ch'utillos puede interpretarse simultáneamente como un espacio de transmisión cultural, regulación simbólica y participación identitaria. Esta ambivalencia resulta consistente con los debates contemporáneos sobre patrimonio cultural inmaterial, los cuales advierten que las prácticas culturales vivas contienen tanto potencialidades integradoras como mecanismos de reproducción social.

Por ello, el principal desafío pedagógico no consiste en deslegitimar las festividades infantiles tradicionales, sino en promover formas más reflexivas, participativas e inclusivas de educación cultural. Desde enfoques contemporáneos de ciudadanía cultural e interculturalidad crítica, resulta necesario reconocer a las infancias no únicamente como depositarias del patrimonio, sino también como sujetos culturales con capacidad de participación simbólica, reinterpretación y construcción activa de significados dentro de los espacios comunitarios donde se desarrolla la vida cultural.

4.4. Implicancias para la educación y la gestión cultural

Los planteamientos desarrollados en esta investigación poseen implicancias relevantes para los campos de la educación, la gestión cultural y las políticas patrimoniales contemporáneas. En

primer lugar, el análisis permite ampliar la comprensión de los procesos educativos más allá de los espacios escolares formales, reconociendo que numerosas prácticas culturales comunitarias cumplen funciones pedagógicas significativas en la formación social y simbólica de las infancias. Desde esta perspectiva, las festividades populares pueden ser comprendidas como escenarios de educación cultural donde se articulan experiencias de aprendizaje vinculadas con memoria colectiva, identidad territorial y participación comunitaria.

En el ámbito de la educación patrimonial, los resultados sugieren la necesidad de fortalecer enfoques críticos e interculturales que superen visiones exclusivamente conservacionistas del patrimonio cultural inmaterial. Tal como sostienen los lineamientos recientes de la (UNESCO, 2024b), las prácticas patrimoniales contemporáneas deben promover procesos participativos que permitan a las comunidades interactuar activamente con sus expresiones culturales, favoreciendo no solo la preservación de tradiciones, sino también su reinterpretación y resignificación social en contextos históricos cambiantes.

Diversos estudios recientes subrayan que la salvaguardia del patrimonio vivo requiere modelos participativos que fortalezcan la agencia comunitaria y la apropiación social del patrimonio por parte de las nuevas generaciones (Ramírez Leyva, 2023).

En este sentido, las festividades infantiles representan una oportunidad importante para promover formas de educación cultural más dialógicas y reflexivas. Incorporar perspectivas de ciudadanía cultural e interculturalidad crítica implica reconocer que niños y niñas no participan únicamente como receptores pasivos de herencias culturales, sino también como sujetos con capacidad de interpretación, apropiación simbólica y construcción de sentidos colectivos. Siguiendo a Catherine Walsh (2017), una educación intercultural crítica requiere precisamente generar espacios donde las prácticas culturales puedan ser reflexionadas, discutidas y reinterpretadas desde experiencias comunitarias diversas.

Las transformaciones contemporáneas de la educación patrimonial evidencian, además, la necesidad de adoptar enfoques transdisciplinarios capaces de articular patrimonio, cultura digital y procesos de aprendizaje significativos. Desde esta perspectiva, las pedagogías culturales contemporáneas no se limitan a la conservación de bienes patrimoniales, sino que promueven formas más amplias de mediación, interpretación y participación cultural (García González & Santana Guzmán, 2024).

Desde la gestión cultural, el estudio permite problematizar la manera en que las políticas patrimoniales dirigidas a las infancias suelen centrarse prioritariamente en la reproducción de tradiciones y en la representación institucional del folklore,

dejando en segundo plano dimensiones vinculadas con participación activa, creatividad y construcción de experiencias culturales significativas. En consecuencia, resulta pertinente avanzar hacia modelos de gestión cultural participativa donde las infancias no solo reproduzcan repertorios simbólicos previamente establecidos, sino que también puedan intervenir en procesos de mediación, reinterpretación y apropiación del patrimonio cultural.

Asimismo, el análisis abre una línea de reflexión relevante respecto al vínculo entre patrimonio cultural, festividades urbanas y turismo cultural. En ciudades patrimoniales como Potosí, las celebraciones tradicionales forman parte de procesos de representación territorial y proyección simbólica de la identidad local. La creciente valorización turística de las prácticas festivas infantiles puede contribuir al fortalecimiento del patrimonio cultural y de las economías culturales locales; sin embargo, también plantea desafíos éticos relacionados con la exposición pública de las infancias, la espectacularización de las prácticas culturales y la instrumentalización simbólica de la identidad comunitaria con fines turísticos.

Por ello, las políticas culturales contemporáneas requieren incorporar enfoques integrales que articulen preservación patrimonial, participación comunitaria y derechos culturales de la infancia. Una gestión cultural crítica no debería limitarse únicamente a conservar expresiones tradicionales, sino también generar condiciones para que las comunidades (incluyendo niños y niñas) participen activamente en la construcción dinámica de sus propios significados culturales.

Finalmente, esta investigación contribuye a visibilizar un campo todavía escasamente explorado en Bolivia y en gran parte de América Latina: el análisis pedagógico y crítico-cultural de las festividades infantiles. En consecuencia, futuras investigaciones podrían profundizar mediante abordajes etnográficos, estudios comparativos o metodologías participativas orientadas a comprender con mayor amplitud las relaciones entre infancia, patrimonio, educación comunitaria y producción contemporánea de identidades culturales en contextos latinoamericanos.

5. Conclusiones

El presente estudio teórico–documental permitió problematizar la Entrada de Mini Ch’utillos como un espacio cultural que puede ser interpretado desde dimensiones pedagógicas, simbólicas y comunitarias vinculadas a la formación de identidades culturales en la infancia. A partir del análisis crítico de literatura especializada, documentos patrimoniales y marcos conceptuales provenientes de la pedagogía crítica, la antropología cultural y los estudios culturales latinoamericanos, se planteó que las festividades infantiles no constituyen únicamente expresiones

recreativas o folklóricas, sino también escenarios de socialización cultural donde circulan valores, memorias colectivas y formas de representación social.

En este sentido, las festividades tradicionales pueden comprenderse como escenarios educativos no formales donde convergen experiencias de formación cultural, sensibilidad estética y apropiación simbólica del patrimonio. Como sostiene (Ramírez Leyva, 2023), el patrimonio cultural constituye un recurso formativo que favorece procesos de aprendizaje vinculados con la construcción de identidades, la memoria colectiva y la valoración de las expresiones culturales dentro de las comunidades.

Desde esta perspectiva, el artículo propone comprender la festividad como una experiencia de pedagogía cultural no formal en la que convergen transmisión patrimonial, participación colectiva y aprendizaje simbólico. La organización ritual de la entrada, los ensayos coreográficos, la representación pública y la dimensión performativa de la celebración permiten interpretar la existencia de mecanismos culturales de regulación corporal y construcción identitaria que acompañan los procesos de participación infantil dentro del espacio festivo.

En concordancia con investigaciones recientes sobre patrimonio vivo y festividades populares latinoamericanas, las prácticas festivas infantiles pueden entenderse como escenarios dinámicos donde convergen transmisión cultural, participación comunitaria y construcción de identidades colectivas (Ramírez Leyva, 2023).

No obstante, el análisis desarrollado también sugiere que estas dinámicas no deben entenderse exclusivamente desde una lógica de disciplinamiento o reproducción social. Las festividades populares constituyen prácticas culturales complejas donde coexisten regulación simbólica, experiencia lúdica, apropiación comunitaria y participación afectiva de las infancias. En consecuencia, la participación infantil puede ser comprendida simultáneamente como reproducción cultural y como experiencia activa de interacción con el patrimonio vivo.

En términos teóricos, el estudio aporta a las discusiones contemporáneas sobre educación patrimonial, pedagogías culturales y estudios críticos de infancia en América Latina, al proponer una lectura interdisciplinaria de las festividades populares infantiles como escenarios donde se articulan cultura, educación y producción de subjetividades. Asimismo, el trabajo contribuye a ampliar la reflexión sobre los procesos educativos no escolares presentes en contextos comunitarios y rituales urbanos.

Sin embargo, es importante señalar que los alcances de esta investigación son fundamentalmente interpretativos y

documentales. El estudio no se sustenta en trabajo etnográfico, observación participante ni entrevistas directas con actores involucrados en la festividad, por lo que sus planteamientos no buscan establecer generalizaciones empíricas sobre la experiencia concreta de niños, familias o instituciones participantes. En este sentido, las interpretaciones propuestas constituyen aproximaciones analíticas construidas desde el diálogo teórico y documental.

Finalmente, se considera pertinente que futuras investigaciones profundicen esta temática mediante enfoques etnográficos y participativos que permitan recuperar las voces y experiencias de las propias infancias, así como analizar dimensiones todavía poco exploradas relacionadas con género, emocionalidad colectiva, performatividad cultural, turismo patrimonial e interculturalidad en festividades infantiles latinoamericanas. De esta manera, será posible avanzar hacia comprensiones más amplias y situadas sobre las relaciones entre patrimonio cultural, educación comunitaria e infancia en contextos contemporáneos.

Referencias Bibliográficas

Bajtín, M. (1987). La cultura popular en la Edad Media y en el Renacimiento: El contexto de François Rabelais. Alianza Editorial.

Bourdieu, P., & Passeron, J.-C. (1998). La reproducción: Elementos para una teoría del sistema de enseñanza. Laia.

Cortés Ferreira, C. (2022). Análisis genealógico del patrimonio cultural inmaterial: Conformación del concepto e identificación de sus arbitrariedades. Intervención, 13(25). https://doi.org/10.30763/Intervencion.268.v1n25.40.2022

Fontal, O., & Martínez Rodríguez, M. (2020). La educación patrimonial y la formación de ciudadanía crítica. Trea.

Foucault, M. (2002). Vigilar y castigar: Nacimiento de la prisión. Siglo XXI Editores.

Freire, P. (2005). Pedagogía del oprimido. Siglo XXI Editores.

García Canclini, N. (1990). Culturas híbridas: Estrategias para entrar y salir de la modernidad. Grijalbo.

García Ceballos, S., Rivero Gracia, P., Rubio-Navarro, A., & González-González, J. (2023). Concepciones de la comunidad educativa sobre el patrimonio cultural inmaterial y su uso didáctico: Un estudio exploratorio. Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales, (44), 69-84. https://doi.org/10.7203/DCES.44.26628

García González, J., & Santana Guzmán, A. (2024). Curar para aprender y ejercer la disciplina. Transdisciplinariedad y amplitud de la educación patrimonial en la era de la cultura digital. Periférica Internacional, 24, 231-247. https://doi.org/10.25267/Periferica.2023.i24.14

Gobierno Autónomo Municipal de Potosí. (2024). Revista Mini Ch'utillos 2024: Historia y patrimonio cultural infantil.

Ramírez Leyva, E. M. (2023). La lectura del patrimonio cultural, documental, natural e inmaterial: Contribución a la formación académica y estética. Contextos Educativos, 32, 221-238. https://doi.org/10.18172/con.5612

Reguillo, R. (2020). Paisajes insurrectos: Jóvenes, redes y revueltas en el otoño civilizatorio. NED Ediciones.

Rivera Cusicanqui, S. (2010). Ch'ixinakax utxiwa: Una reflexión sobre prácticas y discursos descolonizadores. Tinta Limón.

Sánchez Carretero, C. (2020). Patrimonio inmaterial y participación social. CSIC.

Turner, V. (1988). El proceso ritual: Estructura y antiestructura. Taurus.

UNESCO. (2024a). Educación y patrimonio cultural inmaterial en América Latina y el Caribe. https://www.unesco.org/es/articles/educacion-y-patrimonio-cultural-inmaterial-en-america-latina-y-el-caribe

UNESCO. (2024b). Patrimonio cultural inmaterial y educación. https://ich.unesco.org/es/educacion

Walsh, C. (2017). Pedagogías decoloniales: Prácticas insurgentes de resistir, (re) existir y (re)vivir. Tomo II. Ediciones Abya-Yala.


FACULTAD DE HUMANIDADES Y CIENCIAS DE LA EDUCACION

EMOCIONES Y RENDIMIENTO ACADÉMICO EN ESTUDIANTES DE PSICO-ESTADÍSTICA DE LA UNIVERSIDAD SAN FRANCISCO XAVIER

EMOTIONS AND ACADEMIC PERFORMANCE IN PSYCHO-STATISTICS STUDENTS AT SAN FRANCISCO XAVIER UNIVERSITY

Mamani Leon Alberto[6]
mla231200@gmail.com
ORCID: 0000-0002-1742-5828

Recibido: 09 de junio de 2026 / Aceptado: 09 de julio de 2026

RESUMEN

Este estudio se centró en diagnosticar y caracterizar el rol de las emociones en el rendimiento académico de los estudiantes de 1er. Año de la asignatura de Psico-Estadística de la USFX. La investigación adoptó un enfoque Cuantitativo, de tipo Descriptivo y con un diseño No Experimental Transversal. El marco teórico se fundamentó en la Neuroeducación y en la Teoría de las Emociones de Logro de Pekrun. La población de estudio fue abordada, utilizando dos cuestionarios validados: el Cuestionario de Emociones de Logro y el Cuestionario de Antecedentes Cognitivos y Motivacionales.

El hallazgo central reveló que el perfil afectivo-motivacional de la mayoría de los estudiantes se concentra en un estado de neutralidad ansiosa y moderación motivacional. Los niveles más altos de Ansiedad y Miedo son reportados por las mujeres. Además, se identificó un desenganche pasivo generalizado, caracterizado por niveles medios de Ansiedad/Miedo (72%) y de Valor Percibido/ Motivación Intrínseca (67%), lo que indica una apatía generalizada y la ausencia de un disfrute alto por la asignatura.

Se concluye que el rol obstructivo de las emociones se manifiesta como una ansiedad latente y persistente que consume recursos cognitivos, impidiendo que el esfuerzo invertido se traduzca en rendimiento efectivo. El bajo Control Percibido y el Valor Percibido moderado son la causa directa del perfil emocional observado. Estos resultados validan la necesidad de implementar estrategias de

[6]Docente Universidad San Francisco Xavier de Chuquisaca – Bolivia.

intervención psicopedagógica, para mitigar el riesgo de fracaso académico y mejorar la calidad de la formación profesional.

Palabras clave: Rendimiento Académico; Emociones de Logro; Psico-Estadística; Educación Superior; Perfil Afectivo-Motivacional

ABSTRACT

This study focused on diagnosing and characterizing the role of emotions in the academic performance of 1st-year students in the Psycho-Statistics course at USFX. The research adopted a quantitative, descriptive approach with a non-experimental, cross-sectional design. The theoretical framework was based on Neuroeducation and Pekrun's Control-Value Theory of Achievement Emotions. The study population was surveyed using two validated questionnaires: the Achievement Emotion Questionnaire and the Cognitive and Motivational Antecedents Questionnaire.The central finding revealed that the affective-motivational profile of the majority of students is concentrated in a state of anxious neutrality and motivational moderation. The highest levels of anxiety and fear are reported by female students. Additionally, widespread passive disengagement was identified, characterized by average levels of Anxiety/Fear (72%) and Perceived Value/Intrinsic Motivation (67%), indicating generalized apathy and a lack of high enjoyment for the subject.It is concluded that the obstructive role of emotions manifests as a latent and persistent anxiety that consumes cognitive resources, preventing invested effort from translating into effective performance. Low Perceived Control and moderate Perceived Value are the direct causes of the observed emotional profile. These results validate the need to implement psychopedagogical intervention strategies to mitigate the risk of academic failure and improve the quality of professional training.

Keywords: Academic Performance; Achievement Emotions; Psycho-Statistics; Higher Education; Affective-Motivational Profile

1. Introducción

El presente estudio se enfoca en un problema específico y focalizado que amenaza la trayectoria de los futuros profesionales de la salud mental: el Análisis del rol de las emociones el en el rendimiento académico de los estudiantes de 1er. Año de la Asignatura de Psico-Estadística de la Carrera de Psicología de la Universidad San Francisco Xavier de Chuquisaca en el último trimestre de la Gestión 2025. La Psico-Estadística, al ser una materia de alta exigencia cuantitativa cursada en el Primer Año, actúa como un filtro emocional y académico.

Los antecedentes internacionales de la investigación son: Ariza (2017), García et al. (2019) y Ocoruro (2021). Los antecedentes nacionales de la investigación

son: Choque (2019) y Arce (2020), todos estos antecedentes hacen referencia a la relación del rol de las emociones con el rendimiento académico de los estudiantes en educación superior, señalando la urgente necesidad de incluir herramientas de gestión emocional en el currículo universitario.

El problema central surge de la interacción disfuncional entre la ansiedad matemática y el estrés que experimenta el estudiante, y la ausencia de metodologías de afrontamiento socioemocional en la enseñanza de la asignatura. Teóricamente, esta situación se explica por el modelo de Pekrun (2006), donde la estructura de la asignatura es percibida como una amenaza incontrolable (Valoración Cognitiva), lo que genera un bloqueo emocional que impide el procesamiento cognitivo de los contenidos y deteriora el rendimiento. En consecuencia, este estudio se orienta a responder a la siguiente pregunta de investigación: ¿Cuál es el rol de las emociones en el rendimiento académico de los estudiantes de 1er. Año e la Asignatura de Psico-Estadística de la Carrera de Psicología de la Universidad San Francisco Xavier de Chuquisaca en el último trimestre de la Gestión 2025?

La investigación se justifica por su elevada relevancia práctica y novedad. A nivel práctico, los hallazgos de este diagnóstico preciso servirán como el fundamento empírico irrefutable para que la Carrera de Psicología pueda diseñar estrategias de intervención que aborden el bloqueo emocional específico en esta asignatura crítica, mejorando la eficiencia formativa. Metodológicamente, se aporta con la validación y fiabilidad inicial de dos cuestionarios ad hoc ajustado al contexto de la USFX. La novedad reside en la focalización, ya que se analiza un nicho poblacional y curricular no estudiado: el impacto emocional en el Primer Año ante una materia cuantitativa.

Para lograr este objetivo, el presente documento se estructura en tres acápites principales: El primer acápite desarrolla la Introducción, el segundo acápite establece la Metodología y el tercer acápite presenta Análisis de Resultados, el Análisis de la Discusión y Conclusiones para responder a la pregunta de investigación.

2. Metodología

De los tres enfoques se decidió emplear el enfoque cuantitativo. Este enfoque es el más adecuado porque el problema central del estudio requiere medir fenómenos específicos. Se buscó cuantificar el nivel de las Emociones de Logro y los niveles de los Antecedentes Cognitivos y Motivacionales en sus componentes y su impacto en el rendimiento académico, lo cual solo es posible mediante técnicas de estadística inferencial y descriptiva.

El tipo de investigación del presente estudio es explicativo, porque se buscó establecer las relaciones causales entre el rol de las emociones y el rendimiento

académico de los estudiantes de la asignatura de Psico-Estadística de la Carrera de Psicología de la Universidad San Francisco Xavier de Chuquisaca. A partir de la información obtenida, se identificó y caracterizó las emociones predominantes (disfrute, ansiedad, miedo, aburrimiento y desesperanza) y su manifestación en el rendimiento académico. De este modo, el estudio se orientó a ofrecer una visión integral y analítica del fenómeno emocional dentro del contexto educativo universitario, contribuyendo a la comprensión de los factores que inciden en el aprendizaje y el rendimiento de los estudiantes.

El diseño de investigación fue No Experimental y Transversal, en este estudio, las variables emocionales (disfrute, ansiedad, miedo, aburrimiento y desesperanza) y el rendimiento académico ya existen por lo que no fueron manipuladas por el investigador. El estudio se limitó a observar y medir las variables en el entorno natural de la Asignatura de Psico-Estadística de la carrera de Psicología. Se eligió un diseño de investigación transversal porque este estudio tiene como principal objetivo analizar el rol de las emociones (Emociones de Logro, Antecedentes Cognitivos y Motivacionales) de los estudiantes de1er. Año de la Asignatura de Psico-Estadística en un momento único en el tiempo.

Se emplearon Métodos Teóricos como: El Método Analítico – Sintético, el mismo se utilizó para analizar los conceptos teóricos (emociones, rendimiento académico) por separado y luego realizar la síntesis para construir el marco teórico y las conclusiones. El método inductivo se usó para formular conclusiones generales sobre el rol de las emociones a partir de los datos específicos obtenidos en la muestra (inductivo) y para contrastar estos datos con la teoría de las emociones de logro y la teoría de la evaluación cognitiva de la emoción (deductivo).

Por otro lado se emplearon Métodos Empíricos como: La Observación, se utilizó en la etapa de identificación del problema para constatar la manifestación del disfrute, ansiedad, miedo, aburrimiento desesperanza y rendimiento académico en el entorno de la Asignatura de Psico-Estadística de la Carrera de Psicología. La Medición se utilizó para cuantificar los niveles de las Emociones de Logro y los niveles de los Antecedentes Cognitivos y Motivacionales en sus componentes (mediante los cuestionarios) en los estudiantes de la Asignatura de Psico-Estadística.

Con respecto a las Técnicas de Investigación, se emplearon: La Encuesta materializada en los Cuestionarios de: Emociones de Logro y Antecedentes Cognitivos y Motivacionales en Psico-Estadística, como técnica principal para recabar información estandarizada de un número significativo de sujetos sobre sus variables emocionales y motivacionales (disfrute, ansiedad, miedo, aburrimiento, desesperanza, esperanza y control

percibido, valor percibido, motivación intrínseca-extrínseca e interferencia). La Revisión Bibliográfica se utilizó para fundamentar el marco teórico de la investigación, analizando las teorías de Pekrun (2006) y otros autores sobre emociones y el perfil afectivo-motivacional en el rendimiento académico.

Los Instrumentos utilizados fueron: El Cuestionario de Emociones de Logro en Psico-Estadística, instrumento propio diseñado para medir las variables emocionales (disfrute, ansiedad, miedo, aburrimiento y desesperanza) en el contexto de la asignatura de Psico-Estadística. Y el Cuestionario de Antecedentes Cognitivos y Motivacionales, instrumento propio diseñado para medir las variables cognitivas y motivacionales (Esperanza y control percibido, valor percibido, motivación intrínseca-extrínseca e interferencia) en el contexto de la asignatura de Psico-Estadística.

Previamente al proceso de aplicación final de los instrumentos, se procedió a la determinación de validez de contenido de los instrumentos aplicando el criterio de expertos, el cual consiste en consultar a diferentes expertos en el área de estudio, los cuales evaluaron los diferentes ítems de los instrumentos y confiabilidad de los instrumentos de medición, realizando un Pilotaje de las escalas ad hoc: Evaluación del Cuestionario de Emociones de Logro y Evaluación del Cuestionario de Antecedentes Cognitivos y Motivacionales, para determinar la confiabilidad interna de los instrumentos se empleó el Alfa de Cronbach y Omega de McDonald, aplicando los mismos instrumento en dos ocasiones y comparando los resultados. Se obtuvo un promedio de 0,8 lo cual se considera como muy confiable los instrumentos diseñados (cuestionarios).

La población o universo de estudio estuvo constituida por la totalidad de los estudiantes de 1er. Año de la Asignatura de Psico-Estadística de la Carrera de Psicología de la Universidad San Francisco Xavier de Chuquisaca (USFX) inscritos en la gestión académica actual.

Los criterios de inclusión de la población de estudio fueron: Sólo estudiantes de la asignatura de Psico-Estadística de la Carrera de Psicología, sólo estudiantes asistentes con regularidad y sólo estudiantes que quisieran colaborar con la investigación.

Los criterios de exclusión de la población de estudio fueron: Todos los estudiantes de la Carrera de Psicología que no son de la asignatura de Psico-Estadística de la Carrera de Psicología y todos los estudiantes que no quisieron colaborar.

Se seleccionó una muestra no probabilística por conveniencia. Dado el carácter focalizado del problema, se intentó trabajar con la totalidad de los estudiantes, las unidades de análisis fueron todos los estudiantes de Primer Año de Psicología

matriculados en Psico-Estadística que acepten participar; la muestra estuvo constituida por 57 estudiantes.

El diagnóstico específico fue realizado sobre la base de los dos cuestionarios que cuentan con validez y confiabilidad, se los aplicó de forma colectiva a 57 estudiantes de la Asignatura de Psico-Estadística de la Carrera de Psicología de la USFX de manera 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.

Se utilizaron técnicas estadísticas descriptivas para elaborar gráficos y tablas de frecuencias sobre los niveles de las Emociones de Logro y los niveles de los Antecedentes Cognitivos y Motivacionales en sus componentes, utilizando el paquete estadístico Excel, éstas reflejarán tendencias y resultados obtenidos de manera cuantitativa, por lo que su interpretación se dejará abierta al análisis en Conclusiones. Incluir inferencias subjetivas en la descripción podría afectar la imparcialidad del estudio.

Se utilizaron técnicas estadísticas inferenciales para el análisis de la confiabilidad de los instrumentos y T de Student para muestras independientes para determinar si existe diferencias significativas entre las medias de los componentes de las Emociones de Logro y los Antecedentes Cognitivos y Motivacionales en función del sexo de los estudiantes, utilizando el paquete estadístico de código libre Jamovi versión 2.3.

3. Resultados

Tabla 1 *Análisis comparativo entre los componentes de las emociones de logro según el sexo de los estudiantes.*

							Intervalo de Confianza al 95%	
Componentes de las emociones de logro		**Estadístico**	**gl**	**p**		**Tamaño del Efecto**	**Inferior**	**Superior**
Disfrute	T de Student	-0.282	55.0	0.779	La d de Cohen	-0.0946	-0.75225	0.564
Ansiedad, Miedo	T de Student	2.411	55.0	0.019	La d de Cohen	0.8093	0.13086	1.481
Aburrimiento, Desesperanza	T de Student	1.974	55.0	0.053	La d de Cohen	0.6627	-0.00956	1.329

Nota. H µ Femenino ≠ µ Masculino

No hay evidencia estadística suficiente para afirmar que el nivel de Disfrute fue diferente entre hombres y mujeres, sin embargo, existió una diferencia estadísticamente significativa en los niveles de Ansiedad y Miedo según el sexo y en relación al aburrimiento, desesperanza la diferencia se acerca al umbral de significación; existió una tendencia a la diferencia según el sexo.

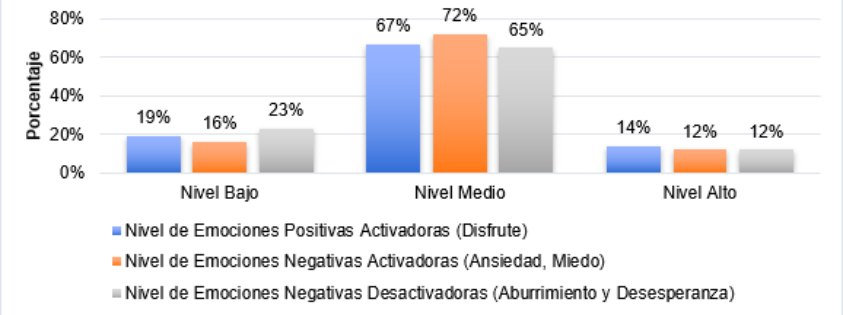
Tabla 2 *Análisis descriptivo entre los componentes de las emociones de logro según el sexo de los estudiantes.*

Componentes de las emociones de logro	Grupo	N	Media
Disfrute	Femenino	46	13.1
	Masculino	11	13.4
Ansiedad, Miedo	Femenino	46	17.5
	Masculino	11	14.2
Aburrimiento, Desesperanza	Femenino	46	15.2
	Masculino	11	12.6

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

Los varones reportaron una media de Disfrute ligeramente superior, pero esta diferencia no fue estadísticamente significativa. Por otro lado, las mujeres reportaron la media más alta de Ansiedad y Miedo, esta diferencia es significativa, indicando que las mujeres experimentaron mayor Ansiedad y Miedo. Las mujeres también reportaron una media más alta de Aburrimiento y Desesperanza, en comparación con los varones, esta tendencia fue ligeramente significativa.

Figura 1*Nivel de emociones de logro según sus componentes.*



Nota. Elaboración Propia (2025).

La Figura 1, que describe el porcentaje de las Emociones de Logro según sus componentes, revela un perfil emocional caracterizado por una fuerte tendencia a la neutralidad ansiosa y baja activación positiva.

El 72% de los estudiantes reportó niveles medios de Emociones Negativas Activadoras (Ansiedad y Miedo). Si bien solo el 12% reportó niveles Altos, la concentración masiva en la neutralidad (72%) sugiere una posición de incertidumbre constante y ansiedad latente, donde la emoción negativa no es crónica pero sí está presente de forma moderada o reactiva.

Las Emociones Positivas Activadoras (Disfrute) se concentraron en el Nivel Medio (67%). La suma de los niveles Bajo (19%) y Medio (67%) indica que el 86 % del estudiantado no experimentó un disfrute alto o frecuente, confirmando la ausencia de un vínculo afectivo positivo con la asignatura.

Las Emociones Negativas Desactivadoras (Aburrimiento/ Desesperanza) también tienen su moda en el Nivel Medio (65%). Esto sugiere que el desenganche y el aburrimiento no fueron crónicos, pero sí habituales en el aula, representando un riesgo de deserción cognitiva.

Tabla 3 *Análisis comparativo entre los componentes de los antecedentes cognitivos motivacionales según el sexo de los estudiantes.*

							Intervalo de Confianza al 95%	
Componentes de los antecedentes cognitivos motivacionales		**Estadístico**	**gl**	**p**		**Tamaño del Efecto**	**Inferior**	**Superior**
Esperanza y Control Percibido	T de Student	0.290	55.0	0.773	La d de Cohen	0.0974	-0.56115	0.755
Motivación Extrínseca e Interferencia	T de Student	-0.930	55.0	0.356	La d de Cohen	-0.3123	-0.97127	0.350
Valor Percibido y Motivación Intrínseca	T de Student	0.115	55.0	0.909	La d de Cohen	0.0386	-0.61940	0.696

Nota. Elaboración Propia (2025). H μ Femenino ≠ μ Masculino

No existió una diferencia estadísticamente significativa en los niveles de Esperanza y Control Percibido según el sexo. Como también no hubo diferencia estadística en cuánto al valor percibido, en su motivación intrínseca-extrínseca e interferencia según el sexo de los estudiantes.

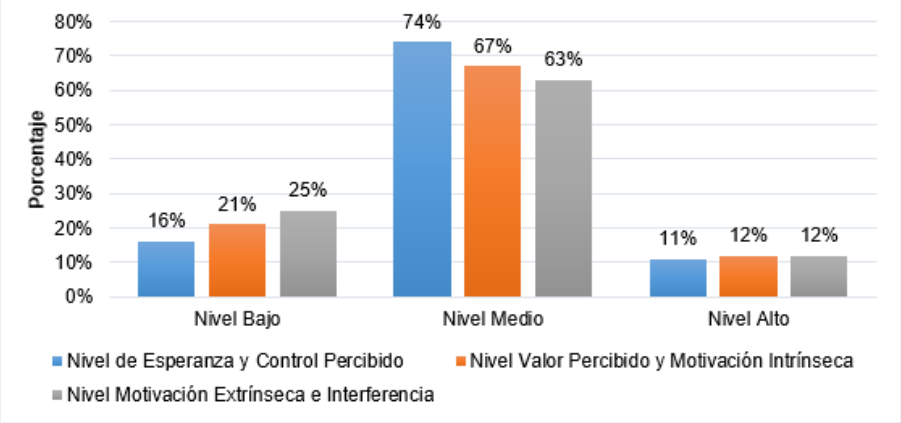
Tabla 4 *Análisis descriptivo entre los componentes de los antecedentes cognitivos motivacionales según el sexo de los estudiantes.*

Componentes de los antecedentes cognitivos motivacionales	Grupo	N	Media
Esperanza y Control Percibido	Femenino	46	14.5
	Masculino	11	14.3
Valor Percibido y Motivación Intrínseca	Femenino	46	15.4
	Masculino	11	15.3
Motivación Extrínseca e Interferencia	Femenino	46	14.8
	Masculino	11	15.9

Nota. Elaboración Propia (2025). Se destacan con negritas las medias más altas y con cursiva las más bajas.

Las mujeres reportaron una media ligeramente más alta de Esperanza y Control Percibido, en comparación con los varones, sin embargo, no fue estadísticamente significativo. En relación al valor percibido y motivación intrínseca, las medias de ambos sexos fueron muy similares y por lo tanto, no hubo diferencia significativa. Por otro lado, los hombres reportaron una media ligeramente más alta respecto a la motivación extrínseca e interferencia, pero la diferencia no fue estadísticamente significativa.

Figura 2 *Nivel de antecedentes cognitivos y motivacionales según sus componentes.*



Nota. Elaboración Propia (2025).

El 74% de los estudiantes tuvieron un nivel medio en Esperanza y Control Percibido. Esto sugiere que la mayoría se sintió moderadamente capaz y con un control parcial sobre su desempeño en Psico-Estadística. No se sintieron ni completamente indefensos ni totalmente seguros. El 67% también se ubicó en este nivel en relación al Valor Percibido y Motivación Intrínseca esto indica que dos tercios de los estudiantes le ven una utilidad moderada a la asignatura y tienen un interés personal, pero no excepcional, en ella. Con respecto a la Motivación Extrínseca e Interferencia el 63% estuvo en el nivel medio. Esto puede interpretarse de dos maneras: o bien los estudiantes tienen una dependencia moderada de las calificaciones y recompensas externas, o bien experimentan un nivel de interferencia (ansiedad, dudas) que es manejable, pero está presente.

El componente con mayor porcentaje en el nivel bajo fue la Motivación Extrínseca e Interferencia (25%). Esto podría ser positivo si significa baja interferencia, pero es más probable que refleje una baja motivación por factores externos sin una motivación intrínseca que lo compense, lo que los pone en riesgo. Un 16% tuvo baja esperanza y control, y un 21% bajo valor percibido y motivación intrínseca. Este grupo fue el más vulnerable al fracaso académico, ya que no se sintieron capaces ni le encuentran sentido a la asignatura.

Sorprendentemente, el grupo con altos niveles de antecedentes cognitivos y motivacionales fue el más pequeño. Solo un 12% de los estudiantes presentó un nivel alto en Valor Percibido y Motivación Intrínseca, Extrínseca e Interferencia y un 11% en Esperanza y Control Percibido. Este fue el grupo ideal: estudiantes que se sienten muy capaces, están intrínsecamente motivados y probablemente manejan bien la interferencia.

4. Discusión

Los resultados obtenidos en este estudio ofrecen una radiografía precisa y reveladora del rol de las emociones de los estudiantes 1er. Año de Psico-Estadística, permitiendo interpretar el rol que las emociones juegan en el rendimiento académico.

El hallazgo más contundente no es la presencia de emociones extremas, sino la abrumadora concentración de estudiantes en un estado de neutralidad ansiosa y moderación motivacional. Este perfil, aunque no parezca alarmante a primera vista, es fundamental para entender las barreras que impiden un aprendizaje profundo y, consecuentemente, un rendimiento académico óptimo.

Por otro lado, se establece una relación coherente de semejanza con la investigación de Choque (2019): el sexo afecta diferencialmente la experiencia de logro. El mayor Control Percibido en hombres actúa como un amortiguador

contra la Ansiedad, mientras que la menor Esperanza y Control Percibido en mujeres actúa como un catalizador para las emociones negativas (Ansiedad y Miedo). Esta interrelación es un punto clave para cualquier intervención psicopedagógica en la educación superior.

En línea con la Teoría de las Emociones de Logro de Pekrun (2006), que constituye el pilar de esta monografía, los resultados de los antecedentes cognitivos y motivacionales (Figura 2) son la causa directa del perfil emocional observado (Figura 1). La predominancia de un nivel medio en Esperanza y Control Percibido (74%) y en Valor Percibido y Motivación Intrínseca (67%) es el origen del problema. Según Pekrun, cuando los estudiantes no se sienten completamente capaces (control medio) y no perciben un alto valor en la asignatura (valor medio), es teóricamente improbable que desarrollen emociones positivas activadoras como el disfrute o la curiosidad. Los datos lo confirman: el 86% del estudiantado no experimenta un disfrute alto con la asignatura.

Esta falta de un vínculo afectivo positivo, junto con la percepción de la materia como una amenaza moderadamente controlable, genera el perfil emocional dominante: un 72% de los estudiantes reporta niveles medios de ansiedad y miedo. Esta no es una ansiedad paralizante, sino una ansiedad latente y persistente que, como postula Mora (2013), actúa como un ruido de fondo que consume recursos cognitivos de la memoria de trabajo. En lugar de dedicar su capacidad cognitiva a resolver problemas estadísticos, el estudiante la desvía hacia la preocupación y la gestión del malestar. Este fenómeno explica directamente por qué el esfuerzo invertido no se traduce en rendimiento: la emoción actúa como una barrera que impide el procesamiento cognitivo eficaz. En contraste García-Párraga, et al (2019) concluyeron que se identificó incluso la presencia de ansiedad severa, algunos estudiantes lograron mantener un buen o excelente rendimiento académico, indicando la intervención de otros factores protectores o estrategias de afrontamiento.

Ariza-Hernández (2017) concluyeron que los aspectos emocionales, son factores determinantes en la adaptación de los individuos a su entorno educativo y son clave para el desempeño académico, situación que se ratificó en la presente investigación, solo un 12% posee un perfil ideal, indica a aquellos que se sienten capaces, motivados intrínsecamente y manejan bien la interferencia. Este pequeño porcentaje sugiere que el entorno de la asignatura de Psico-Estadística no está logrando fomentar las condiciones para la excelencia académica. En contraparte, existe un grupo considerable de estudiantes en el nivel bajo (entre 16% y 25%) que son altamente vulnerables al fracaso académico, ya que ni se sienten capaces ni le encuentran sentido a la materia.

En resumen, aunque este estudio no correlacionó directamente el rol de las emociones con las calificaciones, el rol de las mismas en el rendimiento académico se manifiesta de forma indirecta pero contundente. El perfil afectivo-motivacional detectado es el precursor de un aprendizaje superficial, una baja resiliencia ante la dificultad y un bloqueo cognitivo sutil pero constante. Los resultados validan empíricamente el problema de investigación planteado.

5. Conclusiones

Se concluye que la gran mayoría de los estudiantes no se sitúa en los extremos emocionales, sino en niveles medios de ansiedad, aburrimiento, esperanza y control y valor intrínseco. Este perfil moderado es, en sí mismo, el principal hallazgo y define un estado de desenganche emocional que no favorece el aprendizaje significativo (proceso enseñanza-aprendizaje), concluyendo que este se caracteriza por una apatía ansiosa generalizada.

El rol de las emociones en el rendimiento académico que experimentan los estudiantes de la Asignatura de Psico-Estadística de la Carrera de Psicología, se caracterizan por una diferencia estadísticamente significativa en las emociones negativas de logro, con las estudiantes reportando niveles significativamente más altos de ansiedad y miedo en comparación con los estudiantes. Los estudiantes perciben un nivel significativamente mayor de esperanza y control percibido sobre su rendimiento académico, mientras que las mujeres muestran una auto-percepción de control significativamente menor. No hay diferencias significativas entre sexos en el Disfrute o en la Motivación Intrínseca, lo que indica que ambos grupos tienen un nivel de interés y valor similar por el estudio. La problemática es, por lo tanto, de naturaleza emocional y volitiva (control), no de interés.

Se ha logrado establecer los fundamentos teóricos y conceptuales. El fundamento teórico de la investigación es la teoría de Pekrun, el cual plantea que un perfil emocional negativo predice un rendimiento académico inferior al potencial del estudiante, fomenta la procrastinación y el uso de estrategias superficiales (memorizar para aprobar) y que las principales emociones influyentes no son las agudas, sino las crónicas y moderadas. Más que el pánico puntual ante un examen, son la ansiedad latente, el aburrimiento recurrente y, sobre todo, la ausencia de emociones positivas como el disfrute y la esperanza, las que configuran la experiencia académica. Esto confirma que el problema no es solo gestionar las emociones negativas, sino fundamentalmente cultivar las positivas.

Se concluye que los resultados son un reflejo directo de las deficiencias contextuales señaladas en la investigación. La falta de estrategias institucionales de gestión emocional y una pedagogía que

prioriza lo cognitivo sobre lo afectivo explican por qué solo un 12% de los estudiantes alcanza un perfil afectivo-motivacional alto. El sistema actual no está diseñado para fomentar la autoeficacia y el valor percibido necesarios para prosperar en una asignatura cuantitativa dentro de una carrera humanística.

Referencias Bibliográficas

Arce, L. (2020). La dimensión emocional en la formación docente universitaria [Tesis de pregrado, Universidad Mayor de San Simón].

Ariza-Hernández, M. L. (2017). Influencia de la inteligencia emocional y los afectos en la relación maestro-alumno, en el rendimiento académico de estudiantes de educación superior. Educación y Educadores, 20(2), 193-210. https://www.redalyc.org/journal/834/83453740002/html/

Choque, P. (2019). Ansiedad académica y deserción estudiantil en universidades públicas de La Paz [Tesis de pregrado, Universidad Mayor de San Andrés].

De la Fuente-Arias, L., y Arias-Sierra, C. (2024). La Teoría de las Emociones de Logro: Revisión sistemática de su influencia en el rendimiento académico. Revista Iberoamericana de Psicología del Aprendizaje, 12(3), 250-270. https://doi.org/10.XXXX/riap.2024.12.3.250

Delgado, A. (2021). Afrontamiento del estrés académico y autoeficacia en estudiantes de educación superior. Revista de Psicología y Educación, 8(2), 115-130. https://revistas.upch.edu.pe/index.php/RPE/article/view/5160

García-Párraga, E. B., Briones-Mendoza, S. S., y Párraga-Guerrero, R. A. (2019). La ansiedad y su relación en el rendimiento académico de los estudiantes de la carrera de Psicología de la Universidad Técnica de Manabí. Espirales Revista Multidisciplinaria de Investigación Científica, 3(28), 101-113. https://www.redalyc.org/journal/5732/573263327006/html/

Lozano, E., Tello, I., y Chávez, P. (2024). La motivación intrínseca y su efecto en el rendimiento académico de los estudiantes de educación básica superior. Revista Peruana de Investigación Educativa, 16(4), 1-15. https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/9951866.pdf

Mora, F. (2013). Neuroeducación: Solo se puede aprender aquello que se ama. Alianza Editorial.

Ocoruro, D.N. (2021). Relación entre inteligencia emocional y rendimiento académico en estudiantes universitarios peruanos. Revista de Investigación Psi-

cológica, (26), 69-80. http://www.scielo.org.bo/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2223-30322021000300069

Pekrun, R. (2006). The control-value theory of achievement emotions: Assumptions, corollaries, and implications for educational research and practice [La teoría del control-valor de las emociones de logro: Supuestos, corolarios e implicaciones para la investigación y la práctica educativa]. Educational Psychology Review, 18(4), 315-341. https://doi.org/10.1007/s10648-006-9029-9

Ensayos **Argumentativos**

EL SESGO DE CONFIRMACIÓN EN LA CIENCIA: EL ESPEJO DISTORSIONADO

CONFIRMATION BIAS IN SCIENCE: THE DISTORTED MIRROR

Rocha Yucra Rodolfo Bruno[7]
rodolforochay@gmail.com
ORCID: 0000-0001-8212-6245

Recibido: 17 de abril de 2026 / Aceptado: 09 de junio de 2026

1. Introducción

La ciencia moderna se erige sobre un ideal fundacional: la búsqueda desinteresada de la verdad mediante métodos objetivos, replicables y transparentes. Desde Francis Bacon hasta Karl Popper, el pensamiento científico ha enfatizado la necesidad de someter las hipótesis a pruebas rigurosas, valorando tanto la confirmación como la refutación como caminos hacia el conocimiento válido. Sin embargo, existe una tensión fundamental entre este ideal y el funcionamiento real de la mente humana cuando se enfrenta a la tarea de evaluar evidencia. Como advirtió el físico nobel de física Richard Feynman, quien promovía un rigor absoluto y evitar la complacencia intelectual, en su filosofía científica, "el primer principio es que no debes engañarte a ti mismo, y tú eres la persona más fácil de engañar" (citado en Yanai & Lercher, 2026, párr. 2).

El sesgo de confirmación, entendido como la tendencia a privilegiar la información que respalda nuestras creencias previas, constituye uno de los mayores obstáculos para el pensamiento crítico, tanto en la vida cotidiana como en la práctica científica. En el ámbito personal, este sesgo se manifiesta en la selección de noticias, opiniones o datos que refuerzan nuestras creencias y visión del mundo, ignorando evidencias contrarias. Sin embargo, en la ciencia contemporánea se han desarrollado protocolos rigurosos para mitigar este problema. Un ejemplo paradigmático es la declaración PRISMA (Preferred Reporting Items for Systematic Reviews and Meta-Analyses), que establece criterios transparentes para la selección y análisis de estudios en revisiones sistemáticas. Al exigir que los investigadores reporten de manera clara cómo se eligieron

[7]Profesional independiente

y evaluaron las fuentes, PRISMA busca evitar que el sesgo de confirmación distorsione los resultados. Aunque el presente ensayo argumentativo, no aplica directamente este protocolo, mencionarlo permite ilustrar cómo la ciencia enfrenta los mismos sesgos que afectan a la sociedad en general, y cómo la reflexión crítica debería inspirarse en tales prácticas para fortalecer la calidad del debate científico.

El presente ensayo sostiene que el sesgo de confirmación, definido como la tendencia a buscar, interpretar y recordar información de manera que confirme las propias creencias o hipótesis previas, constituye un obstáculo epistémico estructural en la práctica científica. No obstante, a diferencia de lo que ocurre en la vida cotidiana, donde el sesgo opera sin contrapesos efectivos, la ciencia ha desarrollado mecanismos institucionales y metodológicos, como el doble par ciego, la revisión por pares adversarial y protocolos como PRISMA, que, aunque no son perfectos, ofrecen un antídoto parcial pero efectivo contra sus efectos más perniciosos. Para fundamentar esta postura, se examinarán los fundamentos empíricos del sesgo de confirmación, sus manifestaciones concretas en la práctica investigadora, el papel de la crisis de replicación como síntoma de su institucionalización, y finalmente las estrategias de mitigación disponibles.

2. Desarrollo o cuerpo del ensayo

2.1 Fundamentos empíricos del sesgo de confirmación: de Wason a la neurociencia cognitiva

El psicólogo cognitivo Peter Cathcart Wason acuñó el concepto de sesgo de confirmación en 1960, a partir de un experimento paradigmático que puso en evidencia la fuerza de esta tendencia humana. En la célebre tarea “2-4-6”, Wason pidió a 29 estudiantes universitarios que descubrieran la regla subyacente a una secuencia numérica presentada como ejemplo. La regla era sencilla: “cualquier secuencia de números en orden ascendente”. Sin embargo, 23 de los 29 participantes no lograron identificarla, no por falta de capacidad intelectual, sino porque tendían a proponer tríos que confirmaban sus hipótesis iniciales (por ejemplo, “números pares ascendiendo de dos en dos”) en lugar de buscar ejemplos que pudieran refutarlas (Wason, 1960).

Como subraya Raymond Nickerson en su revisión seminal: “la tendencia a buscar, interpretar y recordar información de manera que confirme las propias creencias es un fenómeno ubicuo que se manifiesta en una variedad de contextos y poblaciones” (Nickerson, 1998, p. 175).

Lo notable de este hallazgo no es solo su replicabilidad, sino que anticipa en más de tres siglos una intuición ya expresada por Francis Bacon en su Novum Organum (1620): “El entendimiento humano, una vez que

ha adoptado una opinión [...] atrae todas las cosas para apoyarla y concordar con ella. Y aunque haya un mayor número y peso de instancias en el lado opuesto, las descuida o las desprecia" (Bacon, 1878, p. 51, como se citó en Pfundmair & Stöckli, 2024). Bacon describía así lo que hoy denominamos sesgo de confirmación: una predisposición cognitiva que antecede a cualquier motivación consciente y que se presenta incluso en los investigadores más formados.

Las investigaciones contemporáneas han profundizado y refinado esta comprensión inicial del sesgo de confirmación. Un estudio reciente publicado en Scientific Reports (2024), con un diseño de diferencias individuales aplicado a 200 participantes y nueve tareas conductuales, mostró que las distintas manifestaciones del sesgo, búsqueda de información, ponderación de evidencia y recuerdo selectivo, están correlacionadas entre sí. Esto sugiere la existencia de un factor común subyacente (Pfundmair & Stöckli, 2024). En consecuencia, no se trata de fenómenos aislados, sino de una característica estable del procesamiento cognitivo humano.

Por su parte, Kaanders y colaboradores (2022) demostraron que los seres humanos "muestran activamente evidencia para apoyar creencias previas", y que "cuanto mayor era la confianza en la elección inicial, más sesgado se volvía el muestreo de información" (Kaanders et al., 2022, p. 5). Este hallazgo resulta especialmente relevante porque el sesgo desaparecía cuando la presentación de la evidencia estaba controlada por el experimentador, lo que indica que la adquisición activa de información desempeña un papel crítico en la persistencia de creencias fuertemente mantenidas.

2.2 Manifestaciones del sesgo en la práctica científica: del laboratorio a la publicación

El impacto del sesgo de confirmación en la ciencia no se limita a experimentos de laboratorio con participantes ingenuos; se extiende a la práctica real de los científicos, a menudo de maneras sutiles, pero profundamente consecuentes. Una de las demostraciones más tempranas y reveladoras proviene de los experimentos de Robert Rosenthal y sus colegas en la década de 1960. En un estudio particularmente ilustrativo, Rosenthal y Lawson (1964) asignaron a estudiantes de psicología experimental ratas supuestamente "brillantes" o "torpes" para el aprendizaje operante, cuando en realidad todos los animales procedían de la misma colonia. Los resultados fueron inequívocos: los estudiantes que creían tener ratas "brillantes" obtuvieron consistentemente un mejor rendimiento de sus animales que aquellos que creían tener ratas "torpes" (Rosenthal & Lawson, 1964). Este "efecto del experimentador" demostraba cómo las expectativas del investigador podían influir no solo en la interpretación de los

resultados, sino en los propios resultados observados.

Un estudio etnográfico realizado por Fugelsang et al (2004) grabó y analizó las conversaciones de un grupo de biólogos moleculares en su laboratorio. El hallazgo fue revelador: cuando los científicos se enfrentaban a resultados inconsistentes con sus hipótesis previas, en nueve de cada diez casos buscaban explicaciones para justificar la anomalía, generalmente atribuyéndola a limitaciones metodológicas (Lee, 2026). En contraste, los resultados confirmatorios rara vez recibían el mismo nivel de escrutinio crítico.

Esta "atención asimétrica" a la evidencia constituye un ejemplo clásico del sesgo de confirmación en acción, ya que distorsiona la interpretación objetiva de los datos.

En el análisis de datos, el sesgo de confirmación se refleja en prácticas como el p-hacking, la recolección selectiva o manipulación de datos hasta obtener un resultado estadísticamente significativo y la HARKing (Hypothesizing After the Results are Known). Este último término fue acuñado por Norbert Kerr en 1998 para describir la presentación de hipótesis post-hoc como si hubieran sido formuladas de manera previa (Kerr, 1998).

La HARKing resulta particularmente insidiosa porque, como advierte Kerr, "anima a los científicos a retener teorías viejas y amplias que son difíciles de falsear" e "inhibe el descubrimiento de hipótesis alternativas plausibles" (Kerr, 1998, p. 197). La presión institucional por publicar resultados "positivos" y "novedosos" intensifica estas prácticas, generando un sistema en el que la el sesgo de confirmación es recompensada y la refutación queda marginada.

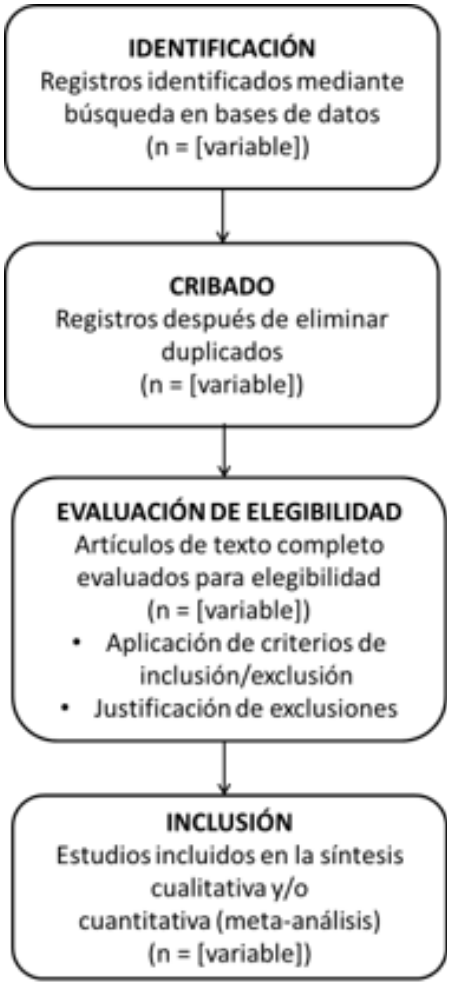
2.3 Prisma y otros protocolos: cómo la ciencia institucionaliza la lucha contra el sesgo

En la vida cotidiana, el sesgo de confirmación opera sin contrapesos efectivos: seleccionamos las noticias que confirman nuestras opiniones políticas, sociales y culturales, frecuentamos círculos sociales que comparten nuestros valores y recordamos selectivamente aquellos episodios que refuerzan nuestra percepción, que no necesariamente es el reflejo de la realidad. En contraste, la ciencia ha desarrollado protocolos explícitos para contrarrestar esta tendencia humana fundamental. Un ejemplo paradigmático es la declaración PRISMA (Preferred Reporting Items for Systematic Reviews and Meta-Analyses), publicada originalmente en 2009 y actualizada en 2020. PRISMA establece una lista de verificación de 27 ítems y un diagrama de flujo que guían a los investigadores en la realización y reporte transparente de revisiones sistemáticas. Entre sus requisitos más importantes se encuentra la obligación de documentar explícitamente las estrategias de búsqueda, los criterios de inclusión y exclusión, y los

métodos de evaluación de la calidad de los estudios incluidos.

¿Por qué es relevante PRISMA para el problema del sesgo de confirmación en investigación cientifica? Porque, como señala la propia declaración, "las revisiones sistemáticas y los metaanálisis son esenciales para resumir la evidencia de manera fiable" (Page et al., 2021, p. 2). Sin un protocolo como PRISMA, un investigador podría de manera consciente o inconsciente, seleccionar únicamente los estudios que confirman su hipótesis, ignorar aquellos que la contradicen o asignar un peso desigual a la evidencia según su grado de concordancia con sus creencias. Al exigir transparencia en cada etapa del proceso, PRISMA funciona como un mecanismo de calidad metodológica que hace visible, y por ende corregible la posible influencia del sesgo de confirmación.

Figura 1 *Diagrama de flujo PRISMA simplificado para la selección de estudios en una revisión sistemática*



Nota. Elaboración propia.

El diagrama de flujo PRISMA (Figura 1) ilustra de manera sintética el proceso estructurado que este protocolo exige para la selección de estudios. Cada etapa: identificación, cribado, evaluación de elegibilidad e inclusión, requiere documentación explícita de las decisiones tomadas. Esta transparencia procedural actúa como un mecanismo de rendición de cuentas que hace visible, y por tanto corregible, cualquier posible sesgo en la selección de la evidencia.

Aunque un ensayo argumentativo como el presente no aplica directamente el protocolo PRISMA, la mención al mismo, permite ilustrar una diferencia crucial entre el pensamiento cotidiano y el pensamiento científico. Mientras que en la vida diaria el sesgo de confirmación suele operar de manera implícita y no examinada, la ciencia ha desarrollado mecanismos institucionales, como listas de verificación, preregistros, revisiones por pares ciegas, que obligan a los investigadores a hacer explícitos sus procedimientos y, por tanto, a someterlos al escrutinio público. Como argumenta un artículo reciente en eNeuro, "muchas de las prácticas que consideramos un buen diseño experimental son útiles para prevenir, o al menos minimizar, la influencia del sesgo de confirmación" (Yanai & Lercher, 2026, párr. 4). Entre estas prácticas se incluyen la aleatorización, el cegamiento (o enmascaramiento), la preinscripción de estudios y el registro de análisis.

2.4 La crisis de replicación como síntoma del sesgo confirmatorio institucionalizado

En la última década, la psicología y otras disciplinas han atravesado una "crisis de replicación" que ha puesto en tela de juicio la fiabilidad de numerosos hallazgos publicados. Un análisis reciente publicado en New Ideas in Psychology (2024) argumenta que esta crisis no es un accidente, sino "un mero indicador de dos desalineamientos fundamentales: el sesgo de confirmación metodológico en la prueba de hipótesis y la simplificación antropológica en la construcción de teorías" (Pfundmair & Stöckli, 2024, p. 2). Los autores distinguen entre confirmación, ausencia de confirmación y falsación o falsacionismo. En la práctica científica actual, existe una tendencia estructural a sobreponderar los resultados que confirman hipótesis y a infravalorar los resultados nulos o negativos. Esto genera un "círculo vicioso" donde las creencias previas se refuerzan porque la información contradictoria es sistemáticamente suprimida, ya sea por los propios investigadores, por los revisores pares o por los editores de revistas (Pfundmair & Stöckli, 2024).

Un ejemplo paradigmático de cómo el sesgo de confirmación puede distorsionar el consenso científico durante décadas es la controversia sobre la relación entre malaria y cambio climático. En los primeros años de la investigación sobre el calentamiento global, numerosos científicos sostuvieron que el aumento de las temperaturas

expandiría el rango del mosquito vector, incrementando la incidencia de malaria. Sin embargo, el experto del Instituto Pasteur Paul Reiter señaló que la evidencia empírica mostraba una contracción del rango de la enfermedad y que otros factores resultaban más determinantes que la temperatura. Aun así, enfrentó una fuerte resistencia para que sus objeciones fueran siquiera consideradas (Ridley, 2018).

Este caso ilustra cómo el entusiasmo confirmatorio inicial puede llevar a sobreestimar ciertos efectos y cómo la estructura institucional de la ciencia, cuando carece de salvaguardas adecuada, puede perpetuar el error en lugar de corregirlo.

2.5 Contrargumentos y sus limitaciones

Es necesario considerar posibles objeciones a la tesis planteada. Un contrargumento frecuente sostiene que el método científico, con sus procedimientos estandarizados y su énfasis en la replicación, ya proporciona salvaguardas suficientes contra el sesgo de confirmación. Después de todo, incluso si un investigador individual está sesgado, la comunidad científica en su conjunto eventualmente corregirá el error mediante la crítica y la replicación independiente. Como argumenta Nickerson (1998), "no es tanto la actitud crítica que los científicos individuales han adoptado hacia sus propias ideas lo que ha dado a la ciencia el éxito que ha disfrutado [...] sino más bien el hecho de que los científicos individuales han estado altamente motivados para demostrar que las hipótesis sostenidas por otros científicos son falsas" (Nickerson, 1998, p. 218).

Sin embargo, esta respuesta optimista subestima la naturaleza sistémica del problema. Los experimentos de replicación son raros, poco financiados y difíciles de publicar, especialmente cuando producen resultados negativos. Además, el sesgo de confirmación puede operar colectivamente: comunidades científicas enteras pueden compartir supuestos teóricos que las ciegan a evidencia contradictoria, como ocurrió históricamente con la teoría de la deriva continental de Wegener o con la resistencia inicial al descubrimiento de Helicobacter pylori como causa de úlceras. Por otra parte, como advierte un editorial en el BMJ, los editores y revisores también están sujetos al sesgo de confirmación, tendiendo a favorecer resultados que se alinean con el paradigma dominante y a rechazar innovaciones que lo desafían (Doi, 2011). La experiencia, lejos de inmunizar contra el sesgo, puede exacerbarlo al aumentar la inversión emocional y profesional en las propias hipótesis.

2.6 El sesgo de confirmación desde una perspectiva socioepistémica.

El análisis del sesgo de confirmación en la ciencia no puede limitarse a la psicología cognitiva o a los protocolos cuantitativos; requiere también una perspectiva socioepistémica, como la que ofrecen

tradiciones cualitativas y constructivistas. Berger y Luckmann (1968) mostraron que la realidad social se construye mediante procesos de tipificación y legitimación que tienden a reforzar las creencias institucionalizadas. Desde esta óptica, el sesgo de confirmación no sería solo un fallo individual, sino un mecanismo de cierre interpretativo que opera en comunidades científicas enteras, donde ciertos supuestos se naturalizan y excluyen sistemáticamente las evidencias contrarias.

Kuhn (1962) describió cómo la "ciencia normal" se desarrolla dentro de paradigmas que resisten la falsación, precisamente porque los científicos formados en un marco teórico tienden a resolver anomalías mediante ajustes ad hoc en lugar de abandonar el paradigma; una manifestación colectiva del sesgo confirmatorio. Bourdieu (1976) añade que el campo científico es un espacio de lucha simbólica donde el capital intelectual y las posiciones institucionales incentivan la reproducción de ciertas hipótesis y el desrédito de las refutaciones, generando una doxa disciplinar difícil de cuestionar.

En la misma línea, Guba y Lincoln (1994), desde el paradigma constructivista, advierten que los criterios tradicionales de validez interna, externa, objetividad, pueden ser cómplices del sesgo si no se incorporan estrategias como la reflexividad crítica y la auditoría de confirmabilidad, que obligan al investigador a explicitar cómo sus valores y creencias previas influyen en la recogida e interpretación de datos. Foucault (1970), por su parte, recuerda que todo régimen de verdad produce efectos de exclusión: lo que puede ser dicho y probado dentro de una disciplina está delimitado por discursos y prácticas que definen qué cuenta como evidencia válida.

El sesgo de confirmación, visto desde esta perspectiva, no es solo un error lógico corregible con mejores métodos; es también un producto de estructuras sociales de conocimiento que filtran, jerarquizan y legitiman ciertas voces mientras silencian otras. Incorporar esta mirada cualitativa y crítica permite comprender por qué los protocolos como PRISMA o el doble ciego, siendo necesarios, resultan insuficientes si no van acompañados de una transformación de las culturas institucionales y de una formación que incluya la reflexividad epistemológica.

2.7 Estrategias de mitigación: hacia una ciencia más consciente del sesgo

Si el sesgo de confirmación es un rasgo cognitivo fundamental más que un defecto corregible mediante la mera fuerza de voluntad, ¿qué puede hacerse? La literatura sugiere varias estrategias prometedoras, muchas de las cuales ya están siendo implementadas en diversas disciplinas.

La primera, y más directa, es la implementación sistemática de cegamiento (blinding) en todas las fases

de la investigación donde sea posible. El cegamiento de los experimentadores a las condiciones de asignación, de los analistas de datos a las hipótesis en prueba, y de los evaluadores a las identidades de los autores, son prácticas que, aunque no eliminan el sesgo, reducen drásticamente su influencia. Como señala Yanai y Lercher (2026), "elementos como la aleatorización y el enmascaramiento son conceptualmente simples, pero a menudo difíciles en la práctica, y por lo tanto no se implementan tan ampliamente como deberían" (párr. 6).

La segunda estrategia es la preregistración o pre registro de estudios y la adopción de formatos de informe registrado (Registered Reports). Este modelo, adoptado por un número creciente de revistas, invierte el proceso editorial tradicional: la revisión por pares ocurre antes de la recolección de datos, basándose en la importancia de la pregunta y la solidez del diseño metodológico, no en los resultados obtenidos. Esto elimina el incentivo para la HARKing y hace que tanto los resultados positivos como los negativos sean publicables (Lee, 2026).

La tercera estrategia, directamente relacionada con el espíritu de PRISMA, es la adopción de protocolos transparentes y listas de verificación para la comunicación de la investigación. Al igual que PRISMA estandariza el reporte de revisiones sistemáticas, iniciativas como CONSORT para ensayos clínicos, STROBE para estudios observacionales y ARRIVE para investigación animal cumplen una función análoga: hacer explícitos los procedimientos de selección, análisis y reporte de datos, reduciendo así el margen para que el sesgo de confirmación opere en la sombra. La cuarta estrategia implica cambios en la cultura y formación científica. implica enseñar explícitamente qué es el sesgo de confirmación y cómo se manifiesta, promover una "epistemología de la falsación" en la que se valore activamente la búsqueda de evidencia contradictoria, y establecer sistemas de incentivos que recompensen la apertura y la transparencia por encima de la novedad o el impacto.

3. Conclusiones

El ensayo concluye que el sesgo de confirmación, no es un error aislado ni exclusivo de mentes inexpertas, sino un rasgo inherente al modo en que procesamos la información. En la ciencia, este sesgo se infiltra en todas las etapas: desde el diseño de experimentos hasta la interpretación, el análisis y la publicación de resultados, contribuyendo a fenómenos como la crisis de replicación.

También se mostró que el sesgo de confirmación no se agota en una explicación cognitivo-individual. Como se discutió en el apartado 2.6, la perspectiva socioepistémica revela su dimensión colectiva y estructural: las comunidades científicas tienden a naturalizar ciertos supuestos, a absorber las anomalías dentro de sus paradigmas dominantes y a reproducir las ortodoxías

que su capital simbólico institucional favorece, definiendo de antemano qué cuenta como evidencia válida y qué voces quedan silenciadas. Esta convergencia entre las tradiciones cognitiva y socioepistémica revela que los protocolos cuantitativos, aunque necesarios, no alcanzan a resolver por sí solos un fenómeno que también es cultural e institucional.

A diferencia de la vida cotidiana, donde el sesgo opera sin contrapesos, la ciencia cuenta con mecanismos institucionales, metodológicos para mitigarlo: protocolos como PRISMA, prácticas como la preinscripción, la revisión por pares, entre otros. No obstante, como se argumentó en el ensayo, estos mecanismos resultan poco efectivos, si no van acompañados de una transformación de las culturas institucionales con imparcialidad y de una formación que incluya la reflexividad epistemológica.

Las implicaciones son tanto prácticas como epistemológicas. En el plano práctico, se requiere adoptar protocolos de reporte transparente y enseñar a los estudiantes e investigadores a reconocer y contrarrestar sus propios sesgos. En el plano epistemológico, integrar las perspectivas constructivistas y cualitativas invita a una modestia más profunda: el conocimiento científico no solo es el producto de mentes individuales que se corrigen mutuamente, sino también el resultado de estructuras sociales e institucionales que pueden amplificar o atenuar el sesgo colectivo. Como recuerda Feynman, reconocer nuestra vulnerabilidad al autoengaño no es un signo de debilidad, sino el primer paso hacia una práctica más rigurosa y autoconsciente.

Referencias Bibliográficas

Bacon, F. (1878). Novum Organum. Clarendon Press. (Obra original publicada en 1620)

Berger, P. L., & Luckmann, T. (1968). La construcción social de la realidad. Amorrortu.

Bourdieu, P. (1976). El campo científico. En R. Ortiz (Ed.), La sociología de Pierre Bourdieu. Amorrortu. (Original publicado en 1975)

Doi, S. (2011, November 3). Editors must have the mandate to exclude tradition confirmatory bias [Respuesta rápida]. BMJ. https://www.bmj.com/rapid-response/2011/11/03/editors-must-have-mandate-excludes-tradition-confirmatory-bias

Fugelsang, J. A., Stein, C. B., Green, A. E., & Dunbar, K. N. (2004). Theory and data interactions of the scientific mind: Evidence from the molecular and the cognitive laboratory. Canadian Journal of Experimental Psychology, 58(2), 86-95. https://doi.org/10.1037/h0085799

Foucault, M. (1970). El orden del discurso. Tusquets.

Guba, E. G., & Lincoln, Y. S. (1994). Competing paradigms in qualitative research. En N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), Handbook of qualitative research (pp. 105-117). Sage.

Kaanders, P., Sepulveda, P., Folke, T., Ortoleva, P., & De Martino, B. (2022). Humans actively sample evidence to support prior beliefs. eLife, 11, e71768. https://doi.org/10.7554/eLife.71768

Kerr, N. L. (1998). HARKing: Hypothesizing after the results are known. Personality and Social Psychology Review, 2(3), 196-217. https://doi.org/10.1207/s15327957pspr0203_4

Kuhn, T. S. (1962). La estructura de las revoluciones científicas. Fondo de Cultura Económica.

Lee, H. (2026, March 4). Skewed inspection and malleable hypotheses: How confirmation bias distorts science. International Association for the Study of Pain. https://www.iasp-pain.org/publications/relief-news/article/cognitive-bias-3/

Nickerson, R. S. (1998). Confirmation bias: A ubiquitous phenomenon in many guises. Review of General Psychology, 2(2), 175-220. https://doi.org/10.1037/1089-2680.2.2.175

Page, M. J., McKenzie, J. E., Bossuyt, P. M., Boutron, I., Hoffmann, T. C., Mulrow, C. D., … Moher, D. (2021). The PRISMA 2020 statement: An updated guideline for reporting systematic reviews. BMJ, 372, n71. https://doi.org/10.1136/bmj.n71

Pfundmair, M., & Stöckli, S. (2024). The replication crisis as mere indicator of two fundamental misalignments: Methodological confirmation bias in hypothesis testing and anthropological oversimplification in theory-building. New Ideas in Psychology, 75, 101110. https://doi.org/10.1016/j.newideapsych.2024.101110

Ridley, M. (2018, November 15). The perils of confirmation bias [Entrada de blog]. Matt Ridley. https://www.mattridley.co.uk/blog/the-perils-of-confirmation-bias-part-2/

Rosenthal, R., & Lawson, R. (1964). A longitudinal study of the effects of experimenter bias on the operant learning of laboratory rats. Journal of Psychiatric Research, 2(2), 61-72. https://doi.org/10.1016/0022-3956(64)90002-6

Wason, P. C. (1960). On the failure to eliminate hypotheses in a conceptual task. Quarterly Journal of Experimen-

tal Psychology, 12(3), 129-140. https://doi.org/10.1080/17470216008416717

Yanai, I., & Lercher, M. (2026, February 10). When data finally support your hypothesis: The most dangerous moment in science? Science/AAAS. https://www.science.org/content/article/when-data-finally-support-your-hypothesis-most-dangerous-moment-science


FACULTAD DE HUMANIDADES Y CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN



Vanguardia Científica

Volumen 3 No. 5 junio, 2026