

PORTADA

p-ISSN: 1390-6143, e-ISNN: 2477-8893

Tamaño de la página: 21.0 x 29.7 cm

Margen: 2.54 cm a los cuatros lados

Tamaño final: 100% original

Vol. 12 / No. 1 / Junio 2021

p-ISSN: 1390-6143

e-ISSN: 2477-8893

Universidad de Cuenca
Dirección de Investigación - DIUC

MASKANA (*búsqueda* en quechua), el nombre de la revista científica de la Dirección de Investigación de la Universidad de Cuenca (DIUC), se refiere directamente a la definición de *investigación*, que en el sentido más amplio se entiende como la búsqueda del avance del conocimiento a través de la recopilación de datos, información y hechos.

MASKANA (*searching* in quechua), the name of the scientific journal of the Research Directorate of the University of Cuenca (DIUC), relies directly to the definition of *research*, which in the broadest sense means *searching* for advancement in knowledge via gathering of data, information and facts.

MASKANA • Volumen 12 • Número 1 • enero-junio 2021

Indexada en Latindex Catálogo 2.0

Revista semestral de Ciencias Humanas y Sociales, Biológicas y de la Salud, Exactas y Tecnologías de la Universidad de Cuenca (UC). Publicación internacional, bilingüe, revista electrónica con acceso abierto (<https://Maskana.ucuenca.edu.ec>). En este sitio web se puede descargar la guía para autores (en español o inglés). Las ideas y opiniones expresadas en las colaboraciones son de exclusiva responsabilidad de los(as) autores(as) y coautores(as).

Consejo Editorial UC

Director

Andrés Alvarado (PhD) Dirección de Investigación, UC

Editor

Edison Timbe (PhD) Dirección de Investigación, UC

co-Editor

Jan Feyen (PhD) Facultad de Bioingeniería, Universidad Católica de Lovaina, Bélgica

Miembros

Hubert B. Van Hoof (PhD) Ciencias de la Hospitalidad, Pennsylvania State University, USA

Ricardo Alberio (PhD) Facultad de Ciencias Agrarias, Universidad Nacional Mar del Plata, Argentina

Priscila Hermida (PhD) Pontificia Universidad Católica, Quito, Ecuador

Adriana Orellana (PhD) Facultad de Ciencias Médicas, UC, Cuenca, Ecuador

Bajo el auspicio de

María Augusta Hermida (PhD), Rectora UC

Montserrat Jerves (PhD), Vicerrectora de Investigación UC

Juan Leonardo Espinza (PhD), Vicerrector Académico UC

Impresión: SelfPrint

Copyright: Los artículos de este volumen se distribuyen bajo Creative Commons Attribution 4.0 License: los autores conservan los derechos de autoría de los artículos y otorgan a la Dirección de Investigación de la Universidad de Cuenca (DIUC) una licencia irrevocable no exclusiva para publicar el artículo electrónicamente y en formato impreso y para identificarse como el editor original.

MASKANA: Directrices para los autores¹

1. Información general

La edición de la revista es semestral. Los artículos deben ser originales y no deben encontrarse bajo evaluación en otras revistas. Los artículos pueden estar escritos en español o en inglés y podrán presentarse por correo (maskana.diuc@ucuenca.edu.ec), o a través de la página web de Maskana, en cualquier momento del año. Los manuscritos presentados pasan por un proceso de revisión por pares y los autores son informados sobre la aceptabilidad del artículo para su publicación. Si el artículo es aceptado con menores o mayores revisiones los autores reciben las sugerencias correspondientes sobre cómo mejorar el contenido y la redacción del manuscrito.

2. Estructura del manuscrito

La estructura de manuscritos con datos experimentales debe seguir el siguiente esquema: Título; Lista de autores; Afiliación de los autores; Resumen; Palabras clave; Abstract; Keywords; Introducción; Materiales y métodos; Resultados y discusiones; Conclusiones; Agradecimientos; y. Bibliografía. En caso de tratarse de artículos de reflexión o de revisión de la literatura la estructura se reduce a: Título; Lista de autores; Afiliación de los autores; Resumen; Palabras clave; Abstract; Keywords; Introducción; una o más secciones sobre los aspectos para los que el(los) autor(es) propone(n) la investigación; Conclusiones; Agradecimientos; y, Bibliografía.

3. Instrucciones de escritura

- Los artículos se presentan en formato MS Word.
- Diseño de página: tamaño A4, márgenes de 2.54 cm en todos los lados de la página, páginas numeradas.
- Longitud del manuscrito: máximo 10,000 palabras incluyendo todas las secciones.
- Título: 10 a 12 palabras; escrito como una etiqueta, mas no como una frase.
- Lista de autores y la dirección de afiliación.
- Dirección de correo electrónico del autor para correspondencia.
- Resumen: máximo 250 palabras, escrito como un párrafo.
- Palabras clave: menos de 7 palabras.
- Limite la subdivisión de cada sección del manuscrito en un sólo nivel (1.1., 1.2., 1.3., 2.1, 2.2., etc.).
- Tipo y tamaño de letra: Times New Roman, 11 puntos para el texto y 10 puntos para las notas de pie de página.
- Espaciado entre líneas de texto: 1.5 y sencillos en tablas, apéndices y referencias bibliográficas. Introducir una línea en blanco entre cada sección del artículo, no entre párrafos. Activar en MS Word, la opción de numerado de cada línea en cada página.
- Tablas, figuras, fotografías y mapas: Presente únicamente resultados relevantes, que son necesarios para comprender mejor el texto. En un artículo consta normalmente más texto que ilustraciones.
- Las tablas no contienen líneas verticales. Se recomienda el uso del punto como signo separador de los decimales, y el uso de una coma para marcar miles en números.
- Figuras, mapas y fotografías: El texto en ilustraciones debe ser legible, y las ilustraciones de alta calidad. La resolución mínima de ilustraciones es 300 dpi, y el formato preferible es JPEG o TIFF.
- Modo de citar autores en el texto: Goffman (1987); Iannconne & Alvarño (2005); Baroody *et al.* (2012); (Aunio & Niemivirta, 2010; De Smedt *et al.*, 2009; Duncan *et al.*, 2007; Geary, 2011).
- Bibliografía:
 - Artículos:* Robinson, G. L., & Miles, J. (1987). The use of colored overlays to improve visual processing: A preliminary survey. *The Exceptional Child*, 34(1), 65-70.
 - Libros:* Montgomery, D. C., Johnson, L. A., & Gardiner, J. S. (1990). *Forecasting and time series analysis* (2ª ed.). New York, NY: McGraw-Hill Publ. Comp., 367 pp.
 - Capítulos de libros:* Geo-JaJa, M. A., & Azaiki, S. (2010). Development and education challenges in the Niger Delta. In: Hui Xu, Lou, S., & Xiu Lan Wan (Eds.). *Studies in African Education*. Hangzhou: Zhejiang University Press, pp. 210-228.
 - Ponencias en congresos:* Hangartner, M., Burri, P., & Monn, C. (1989). *Passive sampling of nitrogen dioxide, sulphur dioxide, ozone ambient air*. In: Brassler, L. J. (Ed.), *Proceedings of the 8th World Clean Air Congress Man and His Ecosystem*, The Hague, The Netherlands, pp. 681-686.
 - Fuentes de Internet:* W3C, 2009. *Public-rdf-in-xhtml-tf*. Descargado de <http://lists.w3.org/Archives/Public/public-rdf-in-xhtml-tf/2009Aug/thread.html> el 26 de octubre de 2014.

¹ El documento completo de las directrices para los autores está disponible en <https://publicaciones.ucuenca.edu.ec/ojs/index.php/maskana/>

Contenidos

Vol. 12, No. 1, junio 2021

Nota Editorial / Editorial Note

Pros and cons of university ranking / Pros y contras del ranking Universitario
Jan Feyen 1-4

Artículos Científicos / Original Research Papers

Escribir para publicar: Una experiencia con grupos de escritura de investigadores universitarios
Elisabeth Rodas-Brosam, Laura Colombo, María-Daniela Calle, Guillermo Cordero 5-15

Autoconcepto del adolescente según sus características demográficas y de los progenitores
Juana Morales-Quizhpi, María-Dolores Palacios-Madero, Elsa Conforme-Zambrano, Nube Arpi-Peñaloza 16-25

Perceptions towards the practice of Andean traditional medicine and the challenges of its integration with modern medicine. Case Cuenca, Ecuador
Adriana Orellana-Paucar, Valeria Quinche-Guillén, Danilo Garzón-López, Raffaella Ansaloni, Geovanny Barrera-Luna, Lourdes Huiracocha-Tutiven 26-34

Notas Técnicas / Technical Notes

Análisis exploratorio de la relación entre ansiedad e inteligencia emocional de estudiantes universitarios cuidadores y no cuidadores de coronavirus. Caso: Cuenca, Ecuador
Katty Guerrero-Jiménez, Jimmy Pacheco-Ortega, Denisse Romero-Cisneros, René Tacuri-Reino 35-40

Maskana, an institutional research journal. How to improve and maintain its relevance?
Jan Feyen 41-46



Editorial Note / Nota Editorial

Pros and cons of university ranking

Pros y contras del ranking universitario

Jan Feyen 

Professor Emeritus, Catholic University of Leuven, Belgium.

Corresponding author: jan.feyen@kuleuven.be

Ranking of universities has become over the past two decades a common practice and the institutions' interest in ranking at national and international level is only increasing. Universities, analogous to the industry, increasingly use their ranking to highlight their quality and excellence, with the objective to increase its visibility leading to a positive impact on the attraction of students and faculty, and cooperation with the public and private sector. Various studies showed that the ease of fund raising, international cooperation, recruitment of international and local students, graduate employment, and the cooperation with the private and public sector are positively affected by the institution's ranking.

Different rankings are used at international level, of which the most well-known are: *ARWU* (Academic Ranking of World University, also called Ranking of Shanghai, 2003¹), *HEEACT/NTU* (Performance Ranking of Scientific Papers for World Universities published in 2007 by the Higher Education Evaluation & Accreditation Council of Taiwan, and since 2012 by the National University of Taiwan), *SIR* (SCImago Institutions Rankings published by a Spain-based research organization, 2009), *CSIC* (Webometrics Ranking published by the Spanish National Research Council, 2004), *THE* (Times Higher Education Ranking, 2004), *QS* (Quacquarelli Symonds Ranking, 2004), and *URAP* (University Ranking by Academic Performance, a ranking system developed by the Informatics Institute of Middle East Technical University, 2010). Each of the ranking systems use different criteria, data and indicators for the computation of the rank of a higher education institute or university. Some of them put more the focus on research and innovation, while others on teaching and learning, cooperation with the public and private sector, community engagement and internationalization. It should therefore not be surprising that the rank of a university is different depending on the ranking method used.

If an institution is interested to define its ranking, for example to know where the university is located in the higher education landscape of the country, region or international level it is important to first clarify the objectives of the exercise. Why does an institution want to know its position with respect to what aspect? Is the reason the attraction of more students? In that case the institution should apply a ranking method with focus on the educational quality of the university, and the ease students after graduation find employment at the job market. When

La clasificación de universidades se ha convertido en las últimas dos décadas en una práctica común y el interés de las instituciones por clasificar a nivel nacional e internacional no hace más que aumentar. Las universidades, análogas a la industria, utilizan cada vez más su ranking para destacar su calidad y excelencia, con el objetivo de aumentar su visibilidad y generar un impacto positivo en la atracción de estudiantes y profesores, y la cooperación con el sector público y privado. Varios estudios mostraron que la facilidad para recaudar fondos, la cooperación internacional, la contratación de estudiantes internacionales y locales, el empleo de graduados y la cooperación con el sector público y privado se ven afectados positivamente por la clasificación de la institución.

A nivel internacional se utilizan diferentes rankings, los más conocidos son: *ARWU* (Ranking Académico de la Universidad Mundial, también llamado Ranking de Shanghai, 2003¹), *HEEACT/NTU* (Ranking de Desempeño de Artículos Científicos para Universidades del Mundo publicado en 2007 por el Consejo de Evaluación y Acreditación de Educación Superior de Taiwán, y desde 2012 por la Universidad Nacional de Taiwán), *SIR* (SCImago Institutions Rankings publicado por una organización de investigación con sede en España, 2009), *CSIC* (Ranking Webometrics publicado por el Consejo Nacional de Investigación de España, 2004), *THE* (Times Higher Education Ranking, 2004), *QS* (Quacquarelli Symonds Ranking, 2004) y *URAP* (University Ranking by Academic Performance, un sistema de clasificación desarrollado por el Instituto de Informática de la Middle East Technical University, 2010). Cada uno de los sistemas de clasificación utiliza diferentes criterios, datos e indicadores para el cálculo del rango de un instituto de educación superior o universidad. Algunos de ellos se centran más en la investigación y la innovación, mientras que otros en la enseñanza y el aprendizaje, la cooperación con el sector público y privado, la participación de la comunidad y la internacionalización. Por tanto, no debería sorprendernos que la clasificación de una universidad sea diferente según el método de clasificación utilizado.

Si una institución está interesada en definir su ranking, por ejemplo, para saber dónde se ubica la universidad en el panorama de educación superior del país, región o nivel internacional, es importante primero aclarar los objetivos del ejercicio. ¿Por qué una institución quiere conocer su

¹ The year the ranking system was first published.



the university wants to become a leading player in business and technology, the production of patents and the interaction with the industry, it is recommended that the institution checks its position with respect to other institutions via a ranking system that checks the university's research, technological and innovation capacity. The reason for this is that none of the available ranking methods address the same criteria and allocate the same weightings to the criteria. For example, SIR-SCimago put a weight of 40% to research, 30% to innovation and 20% to societal bounds; the indicators of the Webometrics Ranking method aim to highlight the visibility (50%) and activity (50%) of the institution based on the characteristics and interaction of its website. The QS Ranking measures the institutions academic (40%) and employer (10%) reputation, in addition to the faculty/student ratio (20%), citations per faculty (20%), and the international faculty (5%) and international student (5%) ratio. None of the three ranking methods contain an explicit criterium that addresses the educational quality of the institute, unless one agrees that staff excellent in research are also good teachers. The Ranking of Shanghai (ARWU) bases the ranking on an educational criterium but give in the total ranking only a weight of 10% to this criterium. In addition, ARWU defines the institution's educational quality not as such on the teaching and learning quality of the different disciplinary fields that education offers, but on the number of alumni that won Nobel prize and Field medals, and the percent of students that obtained the master's or doctoral degree. As stated by Şerban-Agachi (2017) for its correct use and interpretation, it is important to understand what is behind the methodology of a ranking. The rankings use indicators which they consider to be relevant for a certain goal.

Torres-Samuel *et al.* (2018) showed in their study that the representation of the Latin American universities in the ARWU and SIR-SCimago rankings is low, respectively 2% in the ARWU ranking and 8% in the SIR-SCimago ranking list of universities. There is a greater number of Latin American universities in the QS (40%) and Webometrics (31%) rankings. The countries in Latin America that lead in these four rankings are Brazil, Chile, Mexico, Argentina, and Colombia, representing nearly 90% of the Latin American universities in the Top50 universities (Torres-Samuel *et al.*, 2019). For the rankings published in 2021, none of the Ecuadorian universities appear in the ARWU ranking, being considered the most prestigious ranking, while 65 universities and higher education institutes appear in the Webometrics ranking; 21 universities were ranked in SIR, and only 6 in QS. The University of Cuenca did not appear in the list of 6 Ecuadorian universities retained in the 2021 published QS ranking, and of course not in the ARWU ranking in which none of the Ecuadorian universities has been listed. The University of Cuenca occupies the 6th position of the 21 Ecuadorian institutes listed in SIR-SCimago ranking and the 8th position of the 65 universities in the Webometrics ranking. This brief analysis clearly shows that Latin American institutions, except for a small minority, lags in their ranking behind the better universities in Asia, Europe and the USA. However, at country level is the University of Cuenca listed in the Top10 universities considering the 2021 SIR SCimago and Webometric rankings.

Should the Ecuadorian universities start panicking given their overall low-ranking position? Not at all. One should

posición con respecto a qué aspecto? ¿Es la razón la atracción de más estudiantes? En ese caso, la institución debería aplicar un método de clasificación centrado en la calidad educativa de la universidad y la facilidad con que los estudiantes después de graduarse encuentran empleo en el mercado laboral. Cuando la universidad quiere convertirse en un actor líder en negocios y tecnología, la producción de patentes y la interacción con la industria, se recomienda que la institución verifique su posición con respecto a otras instituciones a través de un sistema de clasificación que verifique la investigación, tecnología y capacidad de innovación. La razón de esto es que ninguno de los métodos de clasificación disponibles aborda los mismos criterios y asigna las mismas ponderaciones a los criterios. Por ejemplo, SIR-SCimago usa una ponderación del 40% a la investigación, del 30% a la innovación y del 20% a la vinculación con la sociedad; los indicadores del método Webometrics Ranking tienen como objetivo destacar la visibilidad (50%) y la actividad (50%) de la institución en función de las características e interacción de su sitio web. El QS Ranking mide la reputación académica (40%) y del empleador (10%) de las instituciones, además de la proporción de profesores/estudiantes (20%), las citas por facultad (20%) y la proporción de docentes (5%) y estudiantes internacionales (5%). Ninguno de los tres métodos de clasificación contiene un criterio explícito que aborde la calidad educativa del instituto, a menos que uno esté de acuerdo en que el personal excelente en investigación también es un buen maestro. El Ranking de Shanghai (ARWU) basa el ranking en un criterio educativo, pero otorga en el ranking total solo un peso del 10% a este criterio. Además, la ARWU define la calidad educativa de la institución no como tal en la calidad de la enseñanza y el aprendizaje de los diferentes campos disciplinares que la educación ofrece, sino en el número de egresados que obtuvieron el premio Nobel y/o medallas Field, y el porcentaje de estudiantes que obtuvieron el grado de maestría o doctorado. Como afirma Şerban-Agachi (2017) para su correcto uso e interpretación, es importante entender qué hay detrás de la metodología de un ranking. Las clasificaciones utilizan indicadores que consideran relevantes para un determinado objetivo.

Torres-Samuel *et al.* (2018) mostraron en su estudio que la representación de las universidades latinoamericanas en los rankings ARWU y SIR-SCimago es baja, respectivamente 2% en la lista de universidades en el ranking ARWU y 8% de las instituciones en el ranking SIR-SCimago. Existe un mayor número de universidades latinoamericanas en los rankings QS (40%) y Webometrics (31%). Los países de América Latina que lideran en estos cuatro rankings son Brasil, Chile, México, Argentina y Colombia, que representan casi el 90% de las universidades latinoamericanas en el Top50 de universidades (Torres-Samuel *et al.*, 2019). Para los rankings publicados en 2021, ninguna de las universidades ecuatorianas aparece en el ranking ARWU, siendo considerada el ranking de mayor prestigio, mientras que 65 universidades e institutos de educación superior aparecen en el ranking de Webometrics; 21 universidades se clasificaron en SIR y solo 6 en QS. La Universidad de Cuenca no apareció en la lista de las 6 universidades ecuatorianas retenidas en el ranking QS publicado 2021, y por supuesto tampoco en el ranking ARWU en el que no figura ninguna de las universidades ecuatorianas. La Universidad de Cuenca ocupa la sexta posición entre 21

be aware, as stated by Nicol & Preece (2021), that rankings are fickle, difficult to manage and leave the institution's fate in the hands of publishers looking to satisfy their own ends. The ranking methods used are not free of error, for example, it is incorrect using the same citation criteria for faculty in the engineering and social science field since the culture and practice of citation differs with the academic field. Using the same criteria for different study fields might lead to an over- or underqualification of the ranking. Many more shortcomings and misinterpreted uses in ranking methods can be quoted, which makes the result of the ranking often disputable. In addition, the 2020 QS International Student Survey² showed that there is a significant mismatch between the way rankings are compiled and the perceptions of students. This study revealed that students believe that employment outcomes and employer views are more important than staff quality, student satisfaction and research publication. Furthermore, Da Wan (2021) claims that the impact of global university rankings is damaging for universities in postcolonial societies. According to this author is the fundamental problem with rankings that all universities are expected to fit into a prescribed framework, regardless of their purpose or location.

Independent of the pros and contras of the methods used for the ranking of universities, the challenge is to improve the quality of the university's activities (teaching and learning, research, innovation, community engagement, internationalization, and so on) given the institution's ranking, history and situation, number of staff and students, operating costs and revenue, and aims to become for example one of the Top-100 teaching-research universities in Latin America. This requires the identification and development of a well targeted policy, that is supported and pursued by the entire academic and administrative community. An activity worth considering that might guide this process is the benchmarking of the institution against another similar but better ranked university to share knowledge and experience, identify gaps in services and processes, and hence opportunities for improvement, the identification of new approaches and/or systems as well as ideas that brings a critical external focus to the internal review process (Temmerman, 2021).

institutos ecuatorianos que figuran en el ranking SIR-SCimago y la octava posición de las 65 universidades en el ranking Webometrics. Este breve análisis muestra claramente que las instituciones latinoamericanas, salvo una pequeña minoría, están rezagadas en su clasificación con respecto a las mejores universidades de Asia, Europa y Estados Unidos. Sin embargo, a nivel de país, la Universidad de Cuenca figura en el Top10 de universidades considerando los rankings SIR-SCimago y Webometric de 2021.

¿Deberían las universidades ecuatorianas comenzar a entrar en pánico dada su baja posición general? Para nada. Hay que tener en cuenta, como afirman Nicol & Preece (2021), que las clasificaciones son volubles, difíciles de gestionar y dejan el destino de la institución en manos de compañías editoriales que buscan satisfacer sus propios fines. Los métodos de clasificación utilizados no están libres de error, por ejemplo, es incorrecto usar los mismos criterios de citación para el campo de la ingeniería y las ciencias sociales, ya que la cultura y la práctica de la citación difieren con el campo académico. El uso de los mismos criterios para diferentes campos de estudio puede llevar a una sobre o sub-calificación en el ranking. Se podría mencionar muchas más deficiencias y usos mal interpretados en los métodos de clasificación, lo que hace que el resultado de la clasificación sea a menudo discutible. Además, la 2020 QS International Student Survey² mostró que existe un desajuste significativo entre la forma en que se compilan las clasificaciones y las percepciones de los estudiantes. Este estudio reveló que los estudiantes creen que los resultados laborales y las opiniones de los empleadores son más importantes que la calidad del personal académico, la satisfacción de los estudiantes y la publicación de investigaciones. Además, Da Wan (2021) afirma que el impacto de los rankings universitarios globales es perjudicial para las universidades en sociedades poscoloniales. Según este autor, el problema fundamental con las clasificaciones es que se espera que todas las universidades encajen en un marco prescrito, independientemente de su propósito o ubicación.

Independientemente de los pros y contras de los métodos utilizados para el ranking de universidades, el desafío es mejorar la calidad de las actividades de la universidad (enseñanza y aprendizaje, investigación, innovación, compromiso con la comunidad, internacionalización, etc.) dado el ranking de la institución, historia y situación, número de personal y estudiantes, costos operativos e ingresos, y su visión a convertirse, por ejemplo, en una de las 100 mejores universidades de enseñanza-investigación de América Latina. Esto requiere la identificación y el desarrollo de una política bien enfocada, que sea apoyada y aplicada por toda la comunidad académica y administrativa. Una actividad que vale la pena considerar y que podría orientar este proceso es la evaluación comparativa de la institución con otra universidad similar pero mejor posicionada para así compartir conocimientos y experiencias, identificar brechas en los servicios y procesos y, por ende, oportunidades de mejora, como por ejemplo la identificación de nuevos enfoques y/o sistemas, así como ideas que aporten un enfoque externo crítico al proceso de revisión interna (Temmerman, 2021).

² <https://www.qs.com/portfolio-items/international-student-survey-2020/>

REFERENCES / REFERENCIAS

- Da Wan, C. (2021). The role of global rankings in recolonizing universities. *University World News Magazine*, 25 May.
- Nicol, L., & Preece, A. (2021). Go compare - The emerging threat to higher education. *University World News Magazine*, 22 May.
- Şerban-Agachi, P. (2017). Improving performance of universities using university rankings. Case study, Al Farabi Kazakh National University, Kazakhstan. *Journal of Research in Higher Education*, 1, 23-36.
- Torres-Samuel, M., Vásquez, C. L., Viloría, A., Varela, N., Hernández-Fernandez, L., & Portillo-Medina, R. (2018). Analysis of patterns in the University World Rankins Webometrics, Shanghai, QS and SIR-SCimago: Case Latin America. In: Y. Tan *et al.* (Eds.). *DMBD 2018, LNCS 10943*, pp. 188-199. https://doi.org/10.1007/978-3-319-93803-5_18
- Torres-Samuel, M., Vásquez, C. L., Luna-Cardozo, M., Bucci, N., Viloría, B., & Cabrera, D. (2019). Clustering of Top 50 Latin American Universities in SIR, QS, ARWU, and Webometrics Rankings. *Procedia Computer Science*, 160, 467-472. <https://doi.org/10.1016/j.procs.2019.11.063>



Research paper / Artículo científico

Escribir para publicar: Una experiencia con grupos de escritura de investigadores universitarios

Writing to publish: An experience with university researcher writing groups

Elisabeth Rodas-Brosam^{1*} , Laura Colombo² , María-Daniela Calle¹ , Guillermo Cordero¹ 

¹ Killkana, Programa de Lectura y Escritura Académicas, Universidad de Cuenca, Cuenca, Ecuador.

² CONICET, Instituto de Lingüística de la Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires, Argentina.

* Autor de correspondencia: elisabeth.rodas@ucuenca.edu.ec

Fecha de recepción: 19 de marzo de 2021 - Fecha de aceptación: 6 de mayo de 2021

RESUMEN

Las publicaciones científicas, como el medio legitimado para producir y comunicar el conocimiento, comúnmente se utilizan para evaluar la producción individual de docentes investigadores y de sus universidades. En este contexto, las prácticas de escritura relacionadas con las publicaciones científicas ameritan mayor atención para su desarrollo. Sin embargo, en Latinoamérica son escasas las iniciativas que apuntan en este sentido. Los grupos de escritura constituyen un dispositivo de desarrollo profesional-académico adecuado para enfrentar estas deficiencias. En ellos los participantes comparten borradores para que sean comentados y, mediante la colaboración y el intercambio con otros, gradualmente ajustan sus escritos a las demandas de la audiencia, un aspecto clave en la escritura académica-científica. Este estudio de caso indagó el punto de vista de los participantes de tres grupos de escritura para explorar cómo estos grupos apoyan el progreso de los escritos para su publicación. El análisis de 10 entrevistas semiestructuradas indicó que esta iniciativa beneficia a sus participantes en tres áreas principales. Primero, aprender a dar y recibir retroalimentación en un espacio seguro y de bajo riesgo ayudó a perder el miedo a esta actividad de referato inherente a escribir para publicar. Asimismo, la posibilidad de recibir comentarios de una audiencia real y variada permitió mejorar los borradores. Finalmente, las reuniones sostenidas a través del tiempo motivaron a los participantes a marcar un espacio en sus agendas y establecer un ritmo para su escritura; a su vez, hacer espacio para escribir puso de relieve la falta de asignación horaria para cumplir con esta actividad.

Palabras clave: Escribir para publicar, círculos de escritura, producción científica, investigadores, profesores.

ABSTRACT

Scientific publications, as the means through which the academy generates and communicates knowledge, are commonly used both to evaluate the individual production of university research professors as well as that of higher-level institutions. In this context, writing-for-publication practices gain importance and deserve greater attention for their development. However, in Latin America there are few initiatives that support this situation. Writing groups constitute an adequate professional-academic development tool to face these deficiencies. Within them participants share drafts for their peers to comment on and, through collaboration and exchange with others, authors gradually adjust their writing to the demands of an audience, a key aspect in academic-scientific writing. This case study investigated participants' perspectives to explore how writing groups support the progress of writing for publication. The analysis of 10 semi-structured interviews with participants indicated that these groups benefit their participants in three main areas. First, learning how to give and receive feedback in a safe and low-risk space helped members to lose the fear connected to this activity inherent in these literacy practices. At the same time, the possibility of receiving reading impressions from a real and varied audience allowed them to improve their drafts for better comprehensibility. Finally, sustained meetings over time motivated participants to mark a space in their agendas and establish a rhythm to their writing; in turn, making room to write highlighted the lack of time faced by research professors.

Keywords: Writing to publish, writing circles, scientific production, researchers, faculty.

1. INTRODUCTION

Se les dice a los investigadores: escriba. Pero ¿cómo? ¿cuándo? [risas] O sea, ¿cómo es eso

de "escriba"? ¿Simplemente me siento a escribir y ya? Y sabemos que obviamente esto no es así, ¿no?... El proceso de redacción no hay otra forma de conocerlo que al hacerlo y



compartiéndolo con gente que ya lo ha hecho
[Miembro de un grupo de escritura].

La expectativa para los docentes universitarios en la actualidad no sólo es que ejerzan la docencia, sino que también investiguen (Lock *et al.*, 2019; Sutherland, 2018). En su rol como investigadores, precisan realizar publicaciones que den cuenta de su actividad investigativa (Altbach, 2013; Lee, 2013; Habibie & Hyland, 2019; McGrail *et al.*, 2006; Nygaard, 2015), cuyo récord se ha vuelto indispensable para establecer una carrera académica, recibir promociones, obtener becas y otros privilegios (Aitchison & Guerin, 2014).

En el caso del Ecuador, las publicaciones científicas, además de contribuir con el perfil académico de sus autores, tienen un rol central al vincular las investigaciones del sector académico con el desarrollo de la sociedad (Plan Nacional de Desarrollo, 2017-2022). El Art. 160 de la Ley Orgánica de Educación Superior (LOES) establece que es responsabilidad de las universidades la formación profesional de sus profesores e investigadores con el fin de aportar al desarrollo de la sociedad (2010). Así mismo, el Reglamento de Carrera y Escalafón del Profesor e Investigador del Sistema de Educación Superior del país, en su Capítulo II, a partir del Art. 29 señala, entre otros requerimientos, la publicación de obras de relevancia o artículos indexados como requisito para ingresar y ascender en dicho sistema (Consejo de Educación Superior, 2017).

Si bien desde la implementación de leyes relacionadas con el desarrollo de la investigación y la producción científica en el Ecuador ha habido un incremento considerable en el número de publicaciones de las universidades ecuatorianas en el período 2009-2013 (Rivera-García *et al.*, 2017), esta contribución científica sigue siendo baja comparada con la de otros países de la región y el mundo (Morales, 2013). Casa adentro, este problema se acentúa en instituciones, como la Universidad de Cuenca, que se encuentran en un proceso de transición de universidad de docencia a universidad de docencia con investigación (Feyen *et al.*, 2016). Adicionalmente, en la actualidad las universidades públicas enfrentan el riesgo de disminución de fondos dedicados a la investigación debido a la pandemia generada por el COVID-19 (Feyen, 2020), lo que sin duda tendrá repercusiones en el número de publicaciones científicas y la promulgación de sus resultados.

A pesar de la antedicha centralidad de las publicaciones científicas, los investigadores formados y en formación suelen encontrarse con limitadas intervenciones orientadas a la enseñanza de las prácticas letradas que rodean el escribir para publicar (Antoniou & Moriarty, 2008; Bautista *et al.*, 2014; Gomez-Nashiki *et al.*, 2014). En ciertas universidades (principalmente norteamericanas y europeas) se ha apoyado a los docentes ofreciéndoles talleres, tutorías y grupos de escritura (McGrail *et al.*, 2006). Sin embargo, en la mayoría de las instituciones continúa siendo un área olvidada (Habibie & Hyland, 2019) ya que existe la idea equivocada que “todos los académicos saben cómo escribir para publicar y lo hacen excepcionalmente bien” (Olszewska & Lock, 2016, p. 133).

En Latinoamérica, las acciones para el desarrollo de la escritura científica de los docentes son aún menos comunes que en el ámbito anglosajón y, si las hay, por lo general son implementadas en forma esporádica (e.g.,

talleres de corta duración) o en el marco de programas de posgrado (Chois-Lenis *et al.*, 2020; Colombo, 2013; Navarro, 2017). En este contexto las escasas experiencias de docentes que se han reportado para dar apoyo a la escritura de textos para su publicación están relacionadas con grupos de escritura (e.g., Colombo & Rodas, 2020; Márquez-Guzman & Gómez-Zermeño, 2018; Rodas-Brosam & Colombo, 2018).

Si bien los grupos de escritura se pueden implementar de diferentes formas, su labor gira alrededor de los proyectos de escritura (individuales o colectivos) de sus miembros que, por lo general, se reúnen de forma continua, durante un período de tiempo y con un objetivo común (Aitchison & Guerin, 2014). Este objetivo puede consistir desde escribir en forma colaborativa hasta solo compartir la tarea de revisión o el espacio en el que se escribe (Haas, 2014). Estos grupos parecen constituir una buena opción para materializar el necesario acompañamiento para el aprendizaje de las prácticas del escribir para publicar (Wilson & Cutri, 2019).

Específicamente, los grupos de escritura para docentes investigadores en formación o experimentados parecen facilitar en sus participantes el desarrollo de su identidad como escritores académicos (e.g., Bosanquet *et al.*, 2012; Carr *et al.*, 2020; Fajt *et al.*, 2013; Hicks *et al.*, 2013) ya que en estos espacios no sólo se discuten los textos sino también cómo participar mediante los escritos en las discusiones del campo. Otro aspecto positivo es la posibilidad de tener un espacio seguro donde ejercer el referato y ganar experiencia en cuanto a esta práctica letrada relacionada con el escribir para publicar (e.g., Bosanquet *et al.*, 2012; Fallon & Whitney, 2016; Galligan *et al.*, 2003). Al mismo tiempo, pertenecer a un grupo de escritura proporciona un espacio de interacción social con otros que también están experimentando situaciones similares con respecto a su desarrollo escritural y las demandas asociadas con su rol como investigadores (e.g., Allen, 2019; Cassese & Holman, 2018; Grant, 2006; Lock *et al.*, 2019; Plummer *et al.*, 2019). Por otro lado, un objetivo común y las interacciones que se propician dentro de estos grupos desarrollan un compromiso y un sentido de mutualidad entre sus miembros, donde se busca el beneficio de todos en este espacio (e.g., Carr *et al.*, 2020; Hicks *et al.*, 2013). Finalmente, aquellos grupos de escritura con miembros provenientes de diferentes disciplinas proporcionan una variedad de miradas y comentarios sobre los textos que pueden, en última instancia, contribuir a hacer el escrito más accesible para un público fuera del área disciplinar del autor (e.g., Colombo & Rodas, 2020; Dwyer *et al.*, 2012; De Feo *et al.*, 2016; Plummer *et al.*, 2019).

Teniendo en cuenta el rol central de las publicaciones en la sociedad a nivel mundial y la escasez de iniciativas orientadas a acompañar a los docentes universitarios de forma sostenida con la intención de mejorar sus prácticas de escritura, el presente trabajo presenta algunos resultados de un proyecto de investigación que analiza el funcionamiento de grupos de escritura de investigadores en la Universidad de Cuenca. En esta ocasión, específicamente, presentamos los hallazgos relacionados con las percepciones de sus miembros con respecto a la utilidad de estos grupos para el desarrollo profesional-académico y el mejoramiento de la producción científica de los profesores y/o investigadores.

1.1. *Los grupos de escritura: implementación y participantes*

En el 2017, a través de Killkana: Programa de Lectura y Escritura Académicas de la Universidad de Cuenca, se comenzó a coordinar grupos de escritura. El objetivo principal fue dar apoyo a los docentes investigadores (en formación o experimentados) y a asistentes de investigación en cuanto a la escritura y publicación de artículos científicos. Cada grupo estuvo conformado por tres o cuatro miembros. Las reuniones presenciales se sostenían en las oficinas del Programa para crear un ambiente donde los participantes pudieran desconectarse de alguna manera de sus otras actividades y evitar posibles interrupciones (Murray, 2013). En este contexto, la primera autora actuó como coordinadora y observadora participante, asistiendo a todas las reuniones de los distintos grupos, para lo cual contó con horas asignadas en su distributivo¹. Su rol consistió en acordar con los participantes la agenda para sostener las reuniones presenciales, determinar los textos a comentar antes y durante cada reunión, modelar las prácticas de retroalimentación por medio de sus propios comentarios y proporcionar apoyo en la parte de la escritura académica y el inglés como lengua extranjera, en caso de ser necesario.

A pesar de que la mayoría de los participantes formaba parte de un equipo de investigación, su grado de experiencia con la escritura académica era variado y su participación en el grupo de escritura, sin estar considerado dentro de su carga horaria como docentes investigadores, se realizaba de forma voluntaria y fuera del horario laboral. Al momento del estudio, los tres grupos de escritura analizados venían funcionando por más de dos semestres. Las reuniones se realizaban cada siete o quince días y duraban entre 30 y 60 minutos. La mayoría de los participantes provenían de diferentes disciplinas de las ciencias duras.

2. METODOLOGÍA

Este estudio exploratorio cualitativo (Maxwell, 2013) analiza las percepciones de los miembros de tres grupos de escritura de docentes investigadores y ayudantes de investigación implementados en la Universidad de Cuenca, a partir de 10 entrevistas semiestructuradas.

Para las entrevistas semiestructuradas se utilizó un muestreo intencional (Creswell, 2007) al considerar que todos los miembros de los grupos de escritura (12 en total) estaban en la misma posición de proporcionar información relevante y perspectivas variadas sobre el objetivo del estudio. De los doce miembros, diez aceptaron participar de la entrevista (83.3%). Para esto, recibieron información del estudio y firmaron un consentimiento informado. Con el objetivo de mantener la imparcialidad en la recolección de datos, las entrevistas fueron conducidas por dos miembros del equipo de investigación desconectados y desconocidos por los entrevistados. La entrevista estuvo compuesta de 14 preguntas que buscaban indagar sobre las percepciones de los participantes acerca de su

¹ La coordinadora contó con asignación horaria desde el semestre marzo-agosto 2017 hasta el semestre marzo-agosto 2019. A partir del semestre septiembre 2019-febrero 2020 a la fecha de publicación de este artículo, la actividad de coordinación se ha

participación en los grupos de escritura; estas duraron entre 25 a 40 minutos. Para mantener el anonimato y confidencialidad de los datos se han asignado seudónimos a los participantes.

Para llevar a cabo el análisis interactivo de datos (Maxwell, 2013), primero se realizaron lecturas recurrentes de las transcripciones de las entrevistas. Luego, se identificaron las unidades de información que fueron abordadas por medio de procedimientos analíticos tales como “marcar lo que es de interés en el texto” (Seidman, 2006, p. 117), esto relacionado con la percepción de los miembros sobre su participación en los grupos de escritura. Una vez marcados los segmentos de interés, las unidades fueron agrupadas en categorías descriptivas que se ajustaron y redefinieron continuamente para dar cuenta de nuevas unidades (Creswell, 2007). A su vez, se llevó a cabo la categorización y la contextualización de los datos (Maxwell & Miller, 2008), combinando procesos deductivos e inductivos. Las unidades, categorías e interpretaciones fueron discutidas por los miembros del grupo de investigación a fin de establecer confiabilidad (Denzin & Lincoln, 2005). Los temas que emergieron se utilizan para reportar los resultados.

3. RESULTADOS Y DISCUSIÓN

El análisis de las entrevistas semiestructuradas con el fin de indagar la percepción de los miembros sobre su participación en los grupos de escritura indicó acuerdo de la mayoría de los entrevistados en cuanto a tres temas principales. En primer lugar, los grupos de escritura propician un espacio de bajo riesgo y seguro en dónde se aprenden, mediante su ejercicio, las prácticas de revisión entre pares, inherentes al proceso de referato de las revistas científicas. Además, ofrecen a los autores la posibilidad de recibir impresiones lectoras y retroalimentación por parte de una audiencia real, amplia y variada. En tercer lugar, organizar las fechas de las reuniones ayudó a los participantes a establecer un ritmo de trabajo e incluir dentro de sus agendas la actividad escritural. Sin embargo, esto también puso de relieve una de las mayores dificultades que los docentes investigadores enfrentan: encontrar un tiempo y espacio para escribir, revisar y enviar a publicar.

3.1. *El proceso de dar y recibir comentarios: perder el miedo*

Escribir para publicar en revistas implica, obligadamente, que el texto sea revisado por pares antes de hacerse público. Para muchos, esta experiencia puede ser desmoralizadora e intimidante si es que no se ha experimentado anteriormente. Los grupos de escritura, según nuestros participantes, proporcionan una oportunidad para ensayar de manera segura esta práctica letrada: el referato. Es al dar y recibir comentarios en forma asidua que los participantes aprenden a recibirlos

realizado de forma voluntaria al no contar con horas asignadas dentro de su distributivo para esta actividad.

sin temor y a brindarlos con respeto y consideración. A continuación, detallamos lo que los integrantes de estos grupos resaltaron sobre esta tarea.

Tomar el rol de autores: aprender a recibir comentarios

Aprender a recibir comentarios, en cierta forma, implica perder el miedo a la crítica y poder aprovecharla para mejorar el escrito. Este aprendizaje está directamente ligado con la forma de trabajo que se lleva dentro de los grupos de escritura y que fue establecida mediante las reglas de interacción acordadas al comienzo de su funcionamiento. En estos grupos el proceso de dar y recibir comentarios involucra dos etapas. En la primera, uno de los participantes comparte su texto dos a tres días antes de la reunión presencial subiéndolo a una carpeta de Google Drive creada por la coordinadora. Allí, también previo a la reunión, los demás miembros brindan retroalimentación utilizando la función “insertar comentario”. El objetivo de esta primera interacción asincrónica es que los revisores tengan tiempo para leer el texto con detenimiento y ofrezcan sus impresiones lectoras, brinden críticas y alternativas de solución a fin de que el autor mejore su borrador. Estos comentarios, lejos de ser imposiciones, consisten en sugerencias para el autor. El segundo momento del proceso de revisión se da en las reuniones cara a cara, donde los integrantes revisan, explican, expanden y discuten los textos y la retroalimentación ofrecida por los pares.

Por tanto, las reuniones de los grupos de escritura analizados consisten, principalmente, en intercambios basados en los textos en proceso y los comentarios realizados por quienes lo leyeron. Para Tatiana, quien tenía cierta experiencia en la escritura de artículos científicos por medio de su maestría y el equipo de investigación del que era parte, los comentarios tanto orales como escritos que se reciben en los grupos de escritura circulan en un ambiente donde está bien equivocarse ya que es parte del proceso de construcción del texto. Según ella, en las reuniones se daba la siguiente dinámica:

Es una conversación ligera en el sentido que uno no se siente juzgado, ni nada, sino realmente yo en mi grupo sentí que eran aportes y una crítica constructiva. Entonces, como que corre el riesgo además de equivocarse todo lo que pueda al principio, porque luego se va corrigiendo y tomando en cuenta y leyendo lo que sugieren los compañeros y lo que se habla en el grupo.

Para muchos investigadores, tanto novatos como expertos, presentar textos en proceso conlleva un gran esfuerzo ya que mostrar algo que uno considera como no terminado suele implicar cierto grado de incomodidad. Esta situación está ligada al falso ideal del escritor solitario que produce sus textos sin ningún problema o ayuda ya que posee un don innato (Gere, 1987). Este falso ideal hace que nos sintamos “malos” escritores al compararnos con una imagen poco realista del proceso de escritura que lo muestra como algo lineal, simple y sin pormenores. Por el contrario, el proceso de escritura es intrincado y laborioso hasta para los escritores más experimentados (e.g., Rijlaarsdam & van den Berg, 2006). Pero como rara vez podemos ser testigos de ello (Castelló, 2007), muchas veces pensamos que el problema es nuestro.

Los grupos de escritura precisamente abren un espacio donde combatir este falso ideal de que la escritura es un don poseído por pocos, ya que permiten presenciar y compartir los avatares del proceso de escritura con otros. En esta línea es que, según declararon la mayoría de los participantes, los grupos de escritura ayudan a perder el miedo a exponerse. Isabel, quien antes de ser parte de los grupos principalmente había recibido comentarios de su director de tesis o su director de proyecto de investigación, comentó que el escritor que presenta un borrador en un grupo de escritura tiene que quitar de su mente que los lectores “le van a acabar [le van a criticar todo] y que van a pensar que el texto que uno tiene tal vez esté mal escrito”. De hecho, según Alicia, quien se describió a sí misma como una escritora novata quien comenzaba este proceso de aprendizaje de escribir para publicar, los grupos de escritura ayudan a dar el primer paso para perder el miedo a compartir un texto: simplemente hacerlo. En este sentido indicó:

Quiera o no, usted ahí [en el grupo de escritura] da su primer paso, pierde ese miedo o ese temor a que cómo voy a escribir, qué dirán de mi artículo: es muy básico, es muy simple no estará para una revista. Entonces, yo creo que ahí no es que se aprende de la noche a la mañana. O sea, yo ya estoy en el grupo un año y medio creo y todavía tengo mis falencias, y sigo teniendo mis falencias... pero yo les he dicho eso [a las personas que recomienda que participen en los grupos], o sea que vayan, que pierdan ese miedo porque ahí es donde vamos a poder aprender a escribir, porque las cosas se aprenden haciendo.

Al perder el miedo de presentar sus textos en construcción, los autores comienzan a aprovechar el potencial de los comentarios de sus compañeros para mejorar sus textos. Es así como, para Clara, el grupo de escritura era el lugar ideal para poner a prueba su texto y mejorarlo hasta que lo consideraba listo para que otros lectores, fuera de su círculo seguro, lo revisaran y evaluaran. En sus palabras:

Lo que he hecho es tener los comentarios de todos los compañeros del grupo de escritura, para posteriormente ahí sí enviar el avance de mi texto a, por ejemplo, en este caso, a mi directora. Ella tiene muchísima experiencia [en el área disciplinar]. Entonces yo realmente me caigo y me levanto en el grupo de escritura para luego de ahí aventurarme a mandar el artículo. Entonces sí, más bien es como un borrador que se envía [a los miembros del grupo] para que sea de fácil comprensión y luego yo envío a la persona que tiene más experiencia todavía, y es enfocada en el tema... Mis borradores están aquí en el grupo de escritura. Una vez que esté bien redactado, bien comprensible [para los compañeros del grupo de escritura] se envía [a otros].

Estos dos aspectos de aprender a recibir comentarios (i.e., perder el miedo a exponerse como autor al compartir borradores y aprovechar los comentarios para mejorar el texto) fueron considerados una gran ventaja por varios de los participantes. En efecto, los grupos de escritura permiten a los integrantes ensayar usos específicos del lenguaje junto con otros y así, gradualmente, aprender cómo dirigirse a una audiencia en forma efectiva. A la vez, todo esto se da en lo que al cabo de un breve tiempo se

comienza a percibir como un espacio seguro, donde las críticas son respetuosas y constructivas. Con relación a esto, Lili marcó que los grupos de escritura precisamente estaban para acompañar ese proceso de composición que no sucede de un día a la noche. Según ella, un consejo que le daría a alguien que fuera a participar en un grupo de escritura por primera vez sería el siguiente:

No te preocupes de que no sea perfecto, [que] no parezca versión final. Escribe primero, escribe lo que salga y vamos construyendo [en el grupo de escritura] desde ahí... a no tomarse las críticas personales sino más bien como que es para una mejor construcción del trabajo.

La frase “vamos construyendo” denota el acompañamiento en la escritura y el colaborar con otros a fin de mejorar los borradores que se trabajan en los grupos. Esta característica es de especial importancia ya que permite a los participantes desarrollar confianza en sí mismos como escritores, especialmente aquellos que son más novatos en el mundo de las letras académicas.

Tomar el rol de revisores: aprender a dar comentarios escritos y orales

En los grupos de escritura además de aprender a recibir retroalimentación para mejorar los escritos, los participantes parecen comenzar a perder el miedo no sólo a la crítica, sino a dar comentarios. Esto se da gracias al hecho de que, en los grupos, efectivamente, se ejerce el rol de revisor de textos, un rol crucial en el proceso de publicación de artículos científicos. Esto permite que los integrantes aprendan de manera situada los usos de las prácticas letradas (Colombo, 2017). Sin embargo, a diferencia de las evaluaciones por pares que se dan comúnmente en el circuito de publicación, en los grupos de escritura que analizamos, como mencionamos anteriormente, la retroalimentación se brinda en dos tiempos. En un primer momento se intercambian comentarios escritos antes de las reuniones presenciales para luego, durante las reuniones, sostener intercambios orales en los cuales se aclaran, expanden o discuten tanto los textos como los comentarios escritos.

Esta segunda instancia en la que se discuten los comentarios permite a los autores entablar diálogos con los demás integrantes (sus lectores-prueba) e indagar un poco más sobre el feedback recibido. Por ejemplo, Lara, quien ingresó al grupo de escritura por recomendación de su directora del grupo de investigación, recaló este aspecto de los grupos en la entrevista: “En mi caso, me comentaban algo [por escrito] y no entendía por qué ponían eso. Cuando estábamos en la reunión, allí me explicaban.” Para todos los entrevistados, los dos momentos de retroalimentación eran necesarios y encontraban especialmente enriquecedor poder dialogar sobre los comentarios escritos. Mateo, con varios años de experiencia en escribir para publicar, por ejemplo, declaró lo siguiente en cuanto a esta forma de organizar la retroalimentación:

Definitivamente [las reuniones presenciales] son claves. Uno siempre cuando lee comentarios que han hecho a tu trabajo tiene la tendencia de leerles con el peor tono mental posible, ¿no? Te imaginas la voz de la otra persona diciendo: ¡esto está mal escrito!, ¡este verbo no va aquí! [se ríe] Cuando tienes la interacción humana, te das cuenta de que

precisamente esos comentarios están ahí para ayudar y la presencia y el tono de voz y la cercanía humana ayudan muchísimo, por un lado, a manejar esos comentarios y segundo, para entender con mayor claridad de qué se trata el comentario o el feedback.

Como muestra el anterior fragmento, los encuentros cara a cara ayudan a los participantes a construir comunidad y a humanizar los comentarios. Esto, a la vez, contribuye a que los revisores observen cómo su retroalimentación es recibida, algo que rara vez sucede en el mundo académico, donde las devoluciones son por escrito por parte de los evaluadores de artículos enviados a revistas científicas. Además, la oportunidad de intercambios orales con quienes fungieron como lectores prueba del texto enviado al grupo de escritura abre un espacio para que los revisores comuniquen en forma más clara y completa su experiencia de lectura, tal como afirmó Leo:

Sí, las reuniones son totalmente importantes porque en el texto, o sea, es como cuando escribimos en un correo o cuando escribimos a través de una red social. No está totalmente claro. Quizá está el mensaje como tal pero no está la forma en que le decimos [el tono de voz]. Entonces, la retroalimentación in situ es totalmente importante. O sea, hubo este comentario que no me quedó claro, entonces, ¿me puede explicar? Una sola revisión se vuelve totalmente impersonal y estamos trabajando con personas. Somos humanos y necesitamos, por ejemplo, relacionarnos en ese aspecto.

Desde la perspectiva de los entrevistados, entonces, uno de los primeros consejos para nuevos participantes sería tener en cuenta cómo se dan los comentarios, justamente en referencia al tono que se emplea al revisar los textos en las reuniones presenciales. En relación con esto, varios de los miembros indicaron que al dar retroalimentación es necesario pensar en el otro, evitar lo que Isabel denominó “los hachazos,” es decir, dar críticas poco constructivas o de mala manera, especialmente cuando se tiene en cuenta que éstas pueden herir susceptibilidades e ir en detrimento del objetivo principal de la revisión entre pares: ofrecer material para revisar y mejorar el texto. Así lo confirmó Alicia al mencionar aquello que le diría a alguien que va a comentar un texto en el marco de un grupo de escritura por primera vez:

Primero, sea prudente, no vaya a herir susceptibilidades. Que siempre diga las cosas [los comentarios] con el respeto que se merecen [los compañeros]. Trate de manejar mucho la modalidad de la voz. O sea, trate de llegar a la otra persona, ¿sí?

En esta misma línea, para otro participante, los comentarios que se dan a los textos bajo revisión deben ser siempre con el objetivo de construir. Por tanto, se espera que los revisores no solo señalen los problemas del escrito, sino también mencionen aquello que creen está bien. Así, existe la motivación de dar retroalimentación positiva y ofrecer, si es posible, soluciones (Johnson *et al.*, 2017). Al respecto, Mateo mencionó lo siguiente:

Los comentarios definitivamente deben ir en un sentido muy constructivo, centrándose en proveer cosas que realmente sean de ayuda... Tratar de dar feedback positivo en el sentido de

resaltar también las cosas que están bien y que nos han gustado y no solamente corregir lo que creemos que no está bien. Porque eso también ayuda mucho. Es decir, esa parte les gustó a todos, entonces no la voy a tocar.

El compromiso mutuo como un regalo

Dar comentarios conlleva un compromiso que se adquiere al momento que cada integrante decide ser parte de un grupo de escritura ya que los autores tienen la expectativa que el aporte de sus lectores ayude a mejorar su borrador. Esto implica que es necesario que los participantes inviertan suficiente tiempo para leer con detenimiento y comentar los textos y hasta, en ocasiones, involucrarse de forma periférica con el tema, tal como lo indicó Tatiana: “si no entendíamos algo del artículo que el compañero o la compañera nos estaba compartiendo, sí nos llevaba, nos incentivaba a buscar tal vez en Internet para ver de qué estaba hablando” para poder dar mejores comentarios. Este compromiso con el compañero también lo mencionó Andrea:

Creo que cuando ingresa [un nuevo miembro] como integrante del grupo de escritura debe tener un compromiso bastante grande. Hay que dedicar el tiempo suficiente para leer con mucha minucia los artículos... Le diría a esa persona que realice los comentarios como si fuera de una revista para que sea el aporte. De eso se trata. Si uno entra en estos grupos, uno quisiera que todas las personas que leen nos den la mayor cantidad de comentarios en vista de mejora. Entonces, si es que uno tiene el mismo compromiso, va a ser igualmente retribuido por las otras personas cuando las fechas sean para nosotros.

Ahora bien, esto de ser “igualmente retribuido” se debe a que, en los grupos de escritura analizados, los roles de autores y revisores son rotativos: quien ofrece retroalimentación sabe que a futuro también recibirá retroalimentación de sus pares. En palabras de Lili: “como que todos estamos en lo mismo. Entonces, si bien estoy dando una asesoría gratis, también estoy recibiendo un montón de asesoría gratis y digamos, en ese sentido, estamos todos contribuyendo y siendo retribuidos.” Así, se establece una suerte de “intercambio recíproco de regalos” (reciprocal gift giving; Guerin, 2014), basado en relaciones de confianza y obligación mutuas que se complementan con el hecho de que los integrantes comparten expectativas y presiones comunes en cuanto a tener que escribir para publicar. Al respecto, Leo dio voz a los acuerdos mutuos al interior de su grupo: “Yo creo que era un tema de responsabilidad y de profesionalismo, en cierta forma, porque decimos: vamos a acordar algo [i.e., escribir y dar feedback], tenemos que hacerlo, por algo estamos en el grupo”.

En definitiva, en los grupos de escritura se aprende tanto a dar como a recibir comentarios. Por un lado, aprender a recibir comentarios y utilizarlos para mejorar sus borradores permite a los participantes ir desarrollando gradualmente la confianza en sí mismos como autores. Por el otro, aprender a dar comentarios resulta algo valioso en el mundo académico donde rara vez se enseña a ejercer la función de referato en forma respetuosa y teniendo especial cuidado con el otro. Finalmente, involucrarse en la tarea de dar y recibir comentarios va forjando al interior

del grupo una cultura de “intercambios recíprocos de regalos” donde el compromiso mutuo permite el crecimiento de todos y cada uno de los miembros.

3.2. Contar con una audiencia académica real y más amplia

A pesar de que los participantes de los grupos analizados llevan a cabo la labor de escritura entre reuniones y en solitario, luego cuentan con una audiencia real que les permite lograr una mejor construcción y calidad del texto al ayudarlos a anticipar posibles preguntas y reacciones ante el escrito. Así, la interacción con otros en tiempo real sobre el desarrollo de un borrador permite que el autor determine dónde el texto no está claro y requiere más detalles para una mejor comprensión de acuerdo con los comentarios escritos proporcionados con antelación. En este sentido, los grupos de escritura, conforme a la percepción de sus miembros, facilitan impresiones lectoras de una audiencia académica concreta, con la que se puede dialogar y acceder a perspectivas variadas.

En primer lugar, todos los miembros de los grupos de escritura mencionaron que uno de los objetivos principales de su participación era verificar que sus textos fueran comprensibles para quienes no eran expertos en la temática. Así, como lo indica Andrea, una investigadora con más de cinco años de experiencia en la escritura de artículos científicos, un aspecto positivo del grupo era que en este espacio “se podía tener una perspectiva de saber si es que nosotros estábamos escribiendo con claridad la información que tratamos de ofrecer a la ciencia. Eso era muy bueno cuando estuvimos en las reuniones presenciales, tener ese tipo de retroalimentación”.

A su vez, si bien los miembros de los grupos de escritura no necesariamente eran expertos en las mismas temáticas, sí compartían el hecho de todos estar llevando a cabo algún tipo de investigación y estar todos embarcados en la producción de un artículo científico. Por tanto, los comentarios que podían aportar iban más allá de las impresiones lectoras que hubiera proporcionado un lector sin formación en investigación. En esta línea, Isabel coincidía con otros participantes en que estos tipos de intercambios obligaban a los autores a ser más reflexivos y a considerar sus textos desde otras perspectivas para hacerlos más comprensibles. En sus propias palabras:

Usted recibe comentarios de varias personas que incluso no están en su misma rama. Entonces al mostrar su texto o lo que usted tiene, ellos pueden dar su comentario o sus consejos para poder hacer que esa redacción sea entendible para todo público. O sea, no solo para el público al que usted está mostrando [el lector del área disciplinar] sino que se entienda para otras personas ya que, si usted escribe, usted piensa que es entendible para todos. Entonces es mejor recibir consejos de partes externas.

Asimismo, Tatiana también declaró considerar importante tener una audiencia real para que su texto sea más claro e indicó que los comentarios recibidos en el grupo de escritura le permitían trabajar no solo la comprensibilidad sino también la estructura textual de su artículo:

Otra cosa que nos ayudaba [los comentarios dentro del grupo] es a estructurar bien el artículo, como identificar fácilmente que otra persona que lee el artículo no entiende

realmente donde está, por ejemplo, la introducción o cuál es el objetivo. Porque a veces tendemos a enredarnos [los autores], ¿no?

El segundo aspecto ligado a recibir comentarios también mayoritariamente mencionado por los participantes fue el acceso a perspectivas diferentes posibilitado por la heterogeneidad en cuanto a la formación disciplinar de los miembros. Aunque la mayoría de ellos provenían de las ciencias duras, la diferencia entre los integrantes era suficiente como para aportar una visión por fuera de sus grupos de investigación. Así, Leo consideró que tener las lecturas de otros fuera de su disciplina le ayudó a salir de los conceptos preestablecidos y rara vez cuestionados al interior de su equipo de investigación:

Más bien el tema de compartir con otras personas es justamente para salirnos de ese cajón en el cual nos encontramos y pues abrimos, ¿no? Exponer [el texto] a otro tipo de personas y decir, bueno, aquí resaltan estas falencias, porque de vez en cuando nos encontramos en el mismo grupo [de investigación], inclusive, tan encajonados que no salimos de allí y pensamos que todo está bien.

Para Leo, entonces, las lecturas y comentarios de sus compañeros del grupo de escritura ayudaron a ver su texto desde una perspectiva nueva. Esto va en línea con trabajos anteriores que han resaltado lo ventajoso de implementar grupos de escritura interdisciplinarios (e.g., Bosanquet *et al.*, 2012; Colombo & Rodas, 2020; De Feo *et al.*, 2016; Galligan, *et al.*, 2003; Smith *et al.*, 2013). En efecto, para la mayoría de los entrevistados, poder trabajar con gente proveniente de otra disciplina fue considerado uno de los beneficios principales de los grupos. Tal como lo sostiene Lara en el siguiente fragmento:

Era que podíamos tener diferentes puntos de vista porque era como grupos multidisciplinarios. Entonces nos podíamos ayudar un poco de acuerdo a diferentes perspectivas. Creo que eso era lo mejor de compartir ese tiempo.

En definitiva, según los participantes, contar con una audiencia académica real, amplia y variada les resultó enriquecedor a pesar de que sus pares no conocieran en profundidad el contenido disciplinar de los textos que estaban bajo revisión.

3.3. *El tiempo: un factor fundamental*

Sin importar si son escritores experimentados o novatos, la mayoría de los académicos enfrentan tensiones relacionadas con las demandas que acarrean sus diferentes roles en la universidad, entre ellos la docencia y la investigación (Stensaker, 2017). Muchos se encuentran involucrados en proyectos de investigación para los cuales no tienen horas laborales asignadas (Grant & Knowles, 2000; Sheridan *et al.*, 2019). Por lo tanto, el tiempo que dedican a la escritura de artículos para publicación suele quedar relegado ante las demandas de las demás actividades. De esta manera, la escritura académica se convierte en algo que se realiza cuando se tiene “tiempo extra” y, así, va quedando gradualmente por fuera de las labores del día a día. Por esta razón, los participantes expresaron que involucrarse en este tipo de iniciativa les permitía hacer lugar a la escritura, asignando tiempo para

esta actividad en sus agendas de trabajo, lo cual permite no sólo realizar su importancia sino también combatir su invisibilidad.

En primer lugar, definir quién presentará qué en las subsiguientes reuniones ayuda a cada uno de los participantes a establecer con antelación una agenda de escritura personal que respete las fechas límites para enviar el borrador a ser comentado por sus compañeros. Estos acuerdos que se dan al interior de cada grupo en cuanto a fechas y textos a ser comentados se realizan con la ayuda de la coordinadora. Para Isabel, por ejemplo, las reuniones pactadas al interior de su grupo constituían el incentivo para continuar con su proyecto de escritura, aunque fuera difícil encontrar el tiempo para hacerlo: “Sí, me gusta estar allí [en su grupo de escritura] aunque es duro porque hay que presentar el artículo en la fecha que es, pero te da la motivación para vos poderte sentar y tener a tiempo tu artículo”. De igual manera, Clara explicó que para ella las fechas acordadas eran uno de los aspectos más importantes del grupo de escritura ya que le permitía establecer objetivos que la ayudaran a avanzar con su propio texto: “me llevó un poco a trabajar bajo presión. Entonces el hecho de establecer una fecha límite de presentación o el avance específico de una sección del artículo... a uno le obliga justamente a cumplir objetivos”.

La organización de las reuniones, entonces, parece ayudar a que cada uno de los miembros establezcan objetivos y fechas límites, encontrando, así, un ritmo de trabajo que permite avanzar con la redacción y revisión de los textos gracias al compromiso con los demás (Hicks *et al.*, 2013; Plummer *et al.*, 2019). Este aspecto valorado por los participantes de los grupos de escritura también resalta lo desafiante de poder desconectarse de sus otras responsabilidades (Murray, 2013) a fin de encontrar tiempo para escribir, actividad que para muchos docentes e investigadores universitarios sigue estando en la periferia de sus labores académicas.

En efecto, todos los entrevistados mencionaron a la falta de tiempo como uno de los aspectos desafiantes en cuanto a participar en los grupos: precisamente, les costaba encontrar tiempo para avanzar con sus textos, leer y comentar los borradores de sus compañeros. Así, Mateo, quien consideraba que el grupo le daba un cierto orden y ritmo a su proceso de escritura, también percibía lo siguiente:

Lo más desafiante ha sido precisamente cumplir con los tiempos, ¿no? Aunque obviamente como es un grupo muy flexible, siempre nos damos también flexibilidad. Pero tratar de cumplir con los acuerdos tanto para presentar los manuscritos propios como para revisar los de los otros siempre exige un poquito más de fuerza, de compromiso.

Esta relación ambivalente con el tiempo también fue mencionada por otros miembros. Alicia, quien dividía su tiempo entre actividades administrativas, docentes y de investigación, resaltó que “algo muy desafiante ha sido sacar el tiempo para dedicarse realmente a escribir este artículo, ¿no?... O sea, se necesita dedicación, esfuerzo y tiempo”. Para ella, esto significaba no solamente tener suficiente tiempo para escribir el texto sino también para seleccionar la revista dónde publicarlo, revisar la bibliografía, reflexionar e incorporar los comentarios de sus compañeros del grupo de escritura, entre otras acciones entramadas en el avance de su borrador. Sin

embargo, este texto, al final de su primer año de participación en el grupo de escritura, fue enviado a la revista seleccionada y actualmente se encuentra publicado.

Como otros estudios han resaltado (e.g., Bosanquet *et al.*, 2012; Grant, 2006), la carencia de tiempo es una de las principales razones por las que las personas abandonan los grupos de escritura. Aquellos participantes que al momento de la entrevista ya no asistían indicaron que la razón de su retiro había sido precisamente el no poder cumplir con todos los compromisos de su vida académica y personal. En este sentido, Tatiana, quien enfrentaba la demanda de su tiempo para varias actividades fuera y dentro de la universidad, remarcó lo siguiente:

Eso sí afecta [el tiempo disponible], que es muy diferente a una persona que está todo el tiempo en lo académico y no le roba tanto tiempo otra actividad para concentrarse y dedicarse muchas horas para escribir. Porque se necesita un tiempo de concentración. Entonces, empecé a fallar, justamente a llegar a los círculos de escritura y no cumplir con los plazos que eran necesarios para que el grupo pueda avanzar. Entonces preferí retirarme.

Por otro lado, para Andrea el factor del tiempo también jugó un papel clave en su participación en el grupo de escritura:

El desafío siempre fue, en general, encontrar el tiempo para cumplir con las actividades que uno se propone adicionalmente a los tiempos de trabajo que uno maneja. Y finalmente esto repercutió en el hecho de que yo no pude continuar. Son horas de trabajo que uno pone en la escritura científica que no están dentro de la carga horaria que uno tiene que cumplir.

Tal como ilustran los comentarios anteriores, los participantes enfrentan variadas demandas que compiten por el escaso tiempo disponible en sus agendas. Tan sólo en el plano laboral, muchos profesores deben dedicar tiempo a tareas de docencia y administración que restan tiempo a las actividades investigativas, inherentemente relacionadas con escribir para publicar. Para muchos, desconectarse de estas actividades que están visiblemente reconocidas en sus horarios de trabajo para conectarse con aquellas que, lamentablemente, rara vez cuentan con horas asignadas y encontrarse con otros que también luchan por encontrar un espacio para escribir para publicar (Murray, 2013) no es posible si es que esta actividad no se vuelve visible además de necesaria. Los grupos de escritura, precisamente, inauguran espacios donde esta actividad no sólo cuenta con un tiempo sino también un espacio protegido donde comenzar a ejercer, junto con otros, las prácticas letradas relacionadas con la escritura científica.

4. CONCLUSIÓN

Este artículo presenta parte de los resultados correspondientes a un estudio sobre el funcionamiento de los grupos de escritura para docentes investigadores y asistentes de investigación implementados en la Universidad de Cuenca. Específicamente, se determinaron las percepciones de los miembros con respecto a la

utilidad de esta iniciativa para su propio desarrollo académico-profesional, concretamente en lo relacionado con la producción y publicación de escritos académico-científicos. Los resultados obtenidos apuntan a una perspectiva positiva sobre el rol que desempeñan estos grupos en tres aspectos principales.

En primer lugar, según los miembros, ser parte de los grupos de escritura les permitió experimentar de forma real y situada el dar y recibir comentarios de pares académicos y perder el miedo a esta actividad que está directamente relacionada con el quehacer científico (e.g., Fallon & Whitney, 2016; Galligan *et al.*, 2003). Así, retroalimentar y recibir retroalimentación sobre borradores a fin de mejorarlos fue posible gracias al compromiso mutuo asumido al interior de los grupos. Esto dio lugar a un “intercambio recíproco de regalos” (Guerin, 2014) en un marco de confianza y compromiso entre los miembros, quienes tenían un objetivo común: avanzar con la escritura de sus textos para publicarlos en revistas científicas. Por otro lado, tener una audiencia real y variada (en cuanto a disciplinas de origen y experiencia en escribir para publicar) proporcionó a los participantes la posibilidad de mejorar no sólo la estructura de sus textos sino también considerar la perspectiva de lectores por fuera de su área disciplinar. Esto, según los entrevistados, ayudó a que los autores ajustaran sus textos para hacerlos comprensibles y fáciles de entender para un lector menos especializado y que no conociera a profundidad el tema tratado. Finalmente, el ritmo de trabajo -establecido en forma democrática y de común acuerdo con la ayuda de la coordinadora- permitió a los participantes hacer lugar en sus agendas y otorgarle mayor importancia y visibilidad al proceso de escritura. Asimismo, permitió que los participantes se desconecten de otras actividades relacionadas con la labor universitaria para abrir un tiempo y espacio específico a las tareas de redactar y revisar textos, lo que se tornó más fácil al contar con un lugar determinado y al haber asumido un compromiso con otras personas (Murray, 2013).

La implementación, seguimiento y evaluación de esta iniciativa se dio a través del Programa de Lectura y Escritura Académicas de la Universidad. En efecto, los grupos de escritura contaron con un espacio para reunirse, el cual gradualmente fue construyéndose como un espacio seguro (e.g., Carr *et al.*, 2020; Fajt *et al.*, 2013) donde trabajar sus textos en forma colaborativa. Así mismo, estos grupos contaron con una persona asignada a la coordinación de esta iniciativa. Como tal, la guía ofrecida por la coordinadora fue similar a la reportada por otros estudios (e.g., Allen, 2019; Lock *et al.*, 2019; Smith *et al.*, 2013) y permitió que se establecieran reglas generales de funcionamiento (e.g., lugar, horario y duración de las reuniones), se modelara la forma de dar y recibir retroalimentación, y se diera apoyo a la organización general de la agenda de cada grupo. Si bien no son generalizables por tratarse de un estudio de caso, nuestros resultados muestran que estos grupos presentan una opción para acompañar la escritura académico-científica de docentes experimentados y novatos que es fácil de implementar y sostenible a lo largo del tiempo (Aitchison & Guerin, 2014). Dadas las condiciones actuales, resultado de la pandemia que estamos atravesando, futuros estudios podrían explorar si este tipo de dispositivo presenta similares ventajas en su formato virtual.

Asimismo, nuestros hallazgos también indicaron que los grupos de escritura facilitan un espacio donde sus

participantes pueden aprender prácticas letradas dentro de un marco de compromiso mutuo a la vez que desarrollan su identidad como escritores académicos (e.g., Carr *et al.*, 2020; Hicks *et al.*, 2013). Sin embargo, esto solamente es posible si las instituciones universitarias están dispuestas a asignar los fondos necesarios de forma consistente para que se puedan mantener estos espacios orientados a incentivar y mejorar la actividad de escribir para publicar. Dado que muchos docentes universitarios enfrentan tensiones en cuanto a tener que cumplir con diferentes roles (e.g., docencia, gestión académica e investigación) (Sheridan *et al.*, 2019), no es inusual que muchos de ellos produzcan sus publicaciones fuera del horario asignado a su trabajo. Como consecuencia, esta actividad termina siendo no remunerada (Aitchison & Guerin, 2014). No obstante, como se mencionó en la introducción, las publicaciones en revistas de alto impacto favorecen no sólo a los docentes sino también a sus instituciones de pertenencia, en tanto constituyen un parámetro de evaluación de la calidad académica. Para superar estas limitaciones, creemos que es necesario que las universidades reconozcan tanto las actividades asociadas con la escritura, revisión y publicación de artículos dentro de los distributivos de los docentes investigadores, así como la necesidad de asignar horas de manera consistente para los encargados de implementar y coordinar iniciativas como la que aquí reportamos. Esperamos que los resultados de nuestra investigación informen no sólo acciones similares futuras en la Universidad de Cuenca y en otros ámbitos, sino que también contribuyan al fortalecimiento del campo de las pedagogías de la escritura en relación con el desarrollo profesional de los docentes e investigadores universitarios.

AGRADECIMIENTO

Los autores quisieran agradecer a los miembros de los grupos de escritura por haber contribuido con su perspectiva al igual que con su participación y entusiasmo para que este proyecto continúe.

FINANCIAMIENTO

Este trabajo ha sido financiado por la Dirección de Investigación de la Universidad de Cuenca (DIUC) como parte del proyecto de investigación “Análisis del funcionamiento de grupos de escritura de investigadores de la Universidad de Cuenca: interacción y percepciones”.

REFERENCIAS

- Aitchison, C., & Guerin, C. (2014). *Writing groups for doctoral education and beyond: Innovations in practice and theory*. Abingdon: Routledge.
- Allen, T. J. (2019). Facilitating graduate student and faculty member writing groups: experiences from a university in Japan. *Higher Education Research and Development*, 38(3), 435-449. <https://doi.org/10.1080/07294360.2019.1574721>.
- Altbach, P. G. (2013). Advancing the national and global knowledge economy: the role of research universities in developing countries. *Studies in Higher Education*,

38(3), 316-330.

<https://doi.org/10.1080/03075079.2013.773222>

- Antoniou, M., & Moriarty, J. (2008). What can academic writers learn from creative writers? Developing guidance and support for lecturers in higher education. *Teaching in Higher Education*, 13(2), 157-167. <https://doi.org/10.1080/13562510801923229>
- Bautista, A., Monereo, C., & Scheuer, N. (2014). The peer review process as an opportunity for learning / La evaluación de pares como oportunidad para el aprendizaje. *Infancia y aprendizaje / Journals for the Study of Education and Development*, 37(4), 665-686. <https://doi.org/10.1080/02103702.2014.977105>
- Bosanquet, A., McNeill, M., Huber, E., Cahir, J., & Jacenyik-Trawogger, C. (2012). Reflection, speed dating, and word clouds: Evaluating a writing group for early-career researchers. *Compendium*, 2(5), 9-18. Recuperado de: <https://ojs.library.dal.ca/C2/article/view/3841/3511>
- Carr, M., Clarkin-Phillips, J., Rinehart, K. E., Edwards, F., & Ferrier-Kerr, J. (2020). Writing group commitment and caring: teacher educators talk about identities and agency in the Third Space of a writing group. *Teacher Development*, 24(5), 669-687. <https://doi.org/10.1080/13664530.2020.1812708>
- Cassese, E. C., & Holman, M. (2018). Writing groups as models for peer mentorship among female faculty in political science. *American Political Science Association*, 51(2), 401-405. <https://doi.org/10.1017/S1049096517002049>
- Castelló, M. (Ed.). (2007). *Escribir y comunicarse en contextos científicos y académicos. Conocimientos y estrategias*. Barcelona: Graó.
- Consejo de Educación Superior (CES). (2017). Reglamento de carrera y escalafón del profesor e investigador del Sistema de Educación Superior. Quito, Ecuador.
- Chois-Lenis, P. M., Guerrero-Jiménez, H. I., & Brambila-Limón, R. (2020). An analytical view of writing in graduate school: A review of documented practices in Latin America. *Íkala*, 25(2), 535-556. <https://doi.org/10.17533/udea.ikala.v25n02a09>
- Colombo, L. (2013). Una experiencia pedagógica con grupos de escritura en el posgrado. *Aula Universitaria*, 15, 61-68. Recuperado de: <http://bibliotecavirtual.unl.edu.ar/publicaciones/index.php/AulaUniversitaria/article/view/4368/6643>
- Colombo, L. (2017). Los grupos de escritura y el aprendizaje situado en el posgrado. *Jornaleros, Revista Científica de Estudios Literarios y Lingüísticos*, 3(3), 154-164. Recuperado de: <https://ri.conicet.gov.ar/handle/11336/75731>.
- Colombo, L., & Rodas, E. L. (2020). Interdisciplinarity as an opportunity in Argentinian and Ecuadorian writing groups. *Higher Education Research and Development*. 40(2), 207-219. <https://doi.org/10.1080/07294360.2020.1756750>
- Creswell, J. W. (2007). *Qualitative inquiry & research design: Choosing among five approaches* (2nd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- De Feo, J. D., Kiliç, Z., & Maseda, R. (2016). From productivity to process: Flipping the writing group. *Academic Journal of Interdisciplinary Studies*, 5(3),

- 544-550. <https://doi.org/10.5901/ajis.2016.v5n3s1p544>
- Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (Eds.). (2005). *The Sage handbook of qualitative research* (3rd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Dwyer, A., Lewis, B., McDonald, F., & Burns, M. (2012). It is always a pleasure: exploring productivity and pleasure in a writing group for early career academics. *Studies in Continuing Education*, 32(4), 129-44. <https://doi.org/10.1080/0158037X.2011.580734>
- Fajt, V., Gelvick, F. I., Loureiro-Rodríguez, V., Merton, P., Moore, G., Moyna, M. I., & Zarestky, J. (2013). Feedback and fellowship. Stories from a successful writing group. En Geller, A. E. & Eodice, M. (Eds.), *Working with Faculty Writers* (pp.163-173). Logan: Utah State UP.
- Fallon, L. C., & Whitney, A. E. (2016). "It's a two-way street": Giving feedback in a teacher writing group. *Teaching/Writing: The Journal of Writing Teacher Education*, 5(1), 1-16. Article 4. Recuperado de: <https://scholarworks.wmich.edu/wte/vol5/iss1/4>.
- Feyen, J. (2020). Collaboration among disciplines and UEPs is essential to improve their teaching and research profile. Case Ecuador. *Maskana*, 11(2), 5-17. <https://doi.org/10.18537/mskn.11.02.01>
- Feyen, J., Milia, M., Van Hoof, H. B., Quinde, K., Ochoa, V., Abril, V., & Bojorque, J. (2016). Improving the publication visibility of Ecuador's higher education system. *Maskana*, 7(2), 113-125. <https://doi.org/10.18537/mskn.007.002.08>
- Galligan, L., Cretchley, P., George, L., Martin, K., McDonald, J., & Rankin, J. (2003). Evolution and emerging trends of university writing groups. *Queensland Journal of Educational Research*, 19(1), 28-41. Recuperado de: <http://www.iier.org.au/qjer/qjer19/galligan.html>
- Gere, A. R. (1987). *Writing groups: History, theory, and implications*. Carbondale & Edwardsville: Southern Illinois UP.
- Gómez Nashiki, A., Jiménez-García, S. A., & Moreles Vázquez, J. (2014). Publicar en revistas científicas, recomendaciones de investigadores de ciencias sociales y humanidades. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, XIX(60), 155-185. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/140/14029405008.pdf>
- Grant, B. (2006). Writing in the company of other women: Exceeding the boundaries. *Studies in Higher Education*, 31(4), 483-495. <https://doi.org/10.1080/030757070600800624>
- Grant, B., & Knowles, S. (2000). Flights of imagination: Academic women be(com)ing writers. *International Journal for Academic Development*, 5(1), 6-19. <https://doi.org/10.1080/136014400410060>
- Guerin, C. (2014). The gift of writing groups: critique, community and confidence. En C. Aitchison & C. Guerin (Eds.), *Writing Groups for Doctoral Education and Beyond* (pp. 138-141). Abingdon: Routledge.
- Habibie, P., & Hyland, K. (2019). Introduction: The risks and rewards of scholarly publishing. En P. Habibie & K. Hyland (Eds.) *Novice writers and scholarly publication: Authors, mentors, gatekeepers* (pp.1-10). Switzerland: Palgrave Macmillan. doi:10.1007/978-3-319-95333-5
- Haas, S. (2014). Pick-n-Mix: a typology of writers' groups. En C. Aitchison & C. Guerin (Eds.), *Writing groups for doctoral education and beyond: Innovations in practice and theory* (pp. 30-47). Abingdon: Routledge.
- Hicks, T., Busch-Grabmeyer, E., Hyler, J., & Smoker, A. (2013). Write, respond, repeat: A model for teachers' professional writing groups in a digital age. En K. E. Pytash, R. E. Ferdig & T. V. Rasinski (Eds.), *Preparing teachers to teach writing using technology* (pp. 149-161). Pittsburg, PA: ETC Press.
- Johnson, L., Roitman, S., Morgan, A., & MacLeod, J. (2017). Challenging the productivity mantra: academic writing with spirit in place. *Higher Education Research and Development*, 36(6), 1181-1193. <https://doi.org/10.1080/07294360.2017.1300140>
- Ley Organica de Educación Superior, LOES (2010). Asamblea Nacional del Ecuador.
- Lee, I. (2013). Publish or perish: The myth and reality of academic publishing. *Language Teaching*, 47(2), 1-12. <https://doi.org/10.1017/S0261444811000504>
- Lock, J., Kjørlién, Y., Tweedie, G., Dressler, R., Eaton, S.E., & Spring, E. (2019). Advancing the writing of academics: Stories from the writing group. En N. Simmons & A. Singh (Eds.), *Critical Collaborative Communities* (pp. 55-65). Koninklijke Brill NV. https://doi.org/10.1163/97890004410985_005
- Marquez-Guzman, S. & Gómez-Zermeño, M. G. (2018). Grupo virtual de escritura académica: Una e-innovación para impulsar la publicación científica. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 23(76), 203-227. Recuperado de: http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S1405-66662018000100203&lng=es&nrm=iso
- Maxwell, J. A. (2013). *Qualitative research design: An interactive approach* (3rd ed.). London: Sage.
- Maxwell, J. A. & Miller, B. (2008). Categorizing and connecting strategies in qualitative data analysis. En S. Hesse-Biber & P. Leavy (Eds.), *Handbook of Emergent Methods* (pp. 461-477). New York: The Guilford Press
- McGrail, M., Rickard, C., & Jones, R. (2006). Publish or perish: A systematic review of interventions to increase academic publication rates. *Higher Education Research & Development*, 25(1), 19-35. <https://doi.org/10.1080/07294360500453053>
- Morales, J. (2013). La universidad investigadora. *Revista de la Facultad de Ciencias Médicas de la Universidad de Cuenca*, 3(11), 68-73.
- Murray, R. (2013). 'It's not a hobby': Reconceptualizing the place of writing in academic work. *Higher Education*, 66, 79-91. <https://doi.org/10.1007/s10734-012-9591-7>
- Navarro, F. (2017). Estudios latinoamericanos de la escritura en educación superior y contextos profesionales: Hacia la configuración de un campo disciplinar propio. *Lenguas Modernas*, 50, 8-14. Recuperado de: <https://lenguasmodernas.uchile.cl/index.php/LM/article/view/49247/51714>.
- Nygaard, L. (2015). Publishing and perishing: An academic literacies framework for investigating





- research productivity. *Studies in Higher Education*, 42(3), 519-532.
<https://doi.org/10.1080/03075079.2015.1058351>
- Olszewska, K., & Lock, J. (2016). Examining success and sustainability of academic writing: A case study of two writing-group models. *Canadian Journal of Higher Education*, 46(4), 132-145.
<https://doi.org/10.47678/cjhe.v46i4.186346>
- Plan Nacional de Desarrollo 2017-2021 - Toda una Vida. (2017). Ecuador.
- Plummer, L., Pavalko, E., Alexander, J., & McLeod, J. (2019). Faculty Writing Groups: A Tool for Providing Support, Community, and Accountability at Mid-Career. En A. G. Welch, J. Bolin, & D. Reardon (Eds) *Mid-Career Faculty: Trends, Barriers, and Possibilities* (pp. 126-142). Boston: Brill.
- Rijlaarsdam, G., & van den Berg, H. (2006). Writing process theory: A functional dynamic approach. En C. A. MacArthur, S. Graham, & J. Fitzgerald (Eds.), *Handbook of writing research* (pp. 41-53.). New York: The Guilford Press.
- Rivera García, C. G., Espinosa Manfugás, J. M., & Valdés Bencomo, Y. D. (2017). La investigación científica en las universidades ecuatorianas. Prioridad del sistema educativo vigente. *Revista Cubana Educación Superior*, 2, 113-125. Recuperado de: <http://scielo.sld.cu/pdf/rces/v36n2/rces11217.pdf>
- Rodas Brosam, E., & Colombo, L. (2018). Writing groups in Ecuador as support for academics on the road to publication. *Revista Pucara* 29, 147-167.
<https://doi.org/10.18537/puc.29.01.07>
- Seidman, I. E. (2006). *Interviewing as qualitative research: A guide for researchers in education and the social sciences* (3rd. ed.). New York: Teachers College Press.
- Sheridan, A., O'Sullivan, J., Fisher, J., Dunne, K., & Beck, W. (2019). Responding to institutional climate change in higher education: the evolution of a writing group to group peer mentoring. *Gender and Education*, 32(7), 891-907.
<https://doi.org/10.1080/09540253.2019.1594705>
- Smith, T., Molloy, J., Kassens-Noor, E., Li, W., & Colunga, M. (2013). Developing a heuristic for multidisciplinary faculty writing groups. En A. E. Geller, & M. Eodice (Eds.), *Working with faculty writers* (pp. 175-188). Salt Lake City: University of Utah Press.
- Stensaker, B. (2017). Academic development as cultural work: responding to the organizational complexity of modern higher education institutions, *International Journal for Academic Development*, 23(4), 274-285.
<https://doi.org/10.1080/1360144X.2017.1366322>
- Sutherland, K. A. (2018) Holistic academic development: Is it time to think more broadly about the academic development project? *International Journal for Academic Development*, 23(4), 261-273.
<https://doi.org/10.1080/1360144X.2018.1524571>
- Sword, H., Trofimova, E., & Ballard, M. (2018). Frustrated academic writers. *Higher Education Research and Development*, 37(4), 852-867.
<https://doi.org/10.1080/07294360.2018.1441811>
- Wilson, S., & Cutri, J. (2019). Negating isolation and imposter syndrome through writing as product and as process: The impact of collegiate writing networks during a doctoral programme. En L. Pretorius, L. Macaulay, & B. Cahusac de Caux (Eds.), *Wellbeing in doctoral education: Insights and guidance from the student experience* (pp. 59-76). Singapore: Springer.



Research paper / Artículo científico

Autoconcepto del adolescente según sus características sociodemográficas y de los progenitores

Adolescent self-concept according to their sociodemographic and parental characteristics

Juana Morales-Quizhpi , María-Dolores Palacios-Madero , Elsa Conforme-Zambrano ,
Nube Arpi-Peñaloza 

Proyecto “Apoyo-control parental y promoción de la autonomía, del autoconcepto y autorregulación del aprendizaje en adolescentes de Cuenca” (Referencia Proyecto:2040000071632), Universidad de Cuenca, Cuenca, Ecuador.

Fecha de recepción: 31 de marzo de 2021 - Fecha de aceptación: 23 de abril de 2021

RESUMEN

La adolescencia implica cambios psicosociales importantes, uno de ellos, es el desarrollo del autoconcepto que se afianza en esta etapa en un contexto familiar, académico y social. El objetivo del estudio fue analizar las dimensiones del autoconcepto de los adolescentes cuencanos, en función de: i) las características sociodemográficas: sexo, escolaridad, sostenimiento institucional y la tipología familiar de los adolescentes, ii) las características sociodemográficas de los progenitores: jornada laboral, el estado civil y el nivel de estudios. Participaron 1085 adolescentes escolarizados entre 15 y 18 años de la ciudad de Cuenca, se aplicó la Escala Autoconcepto Forma 5 (García & Musitu, 2014). Los resultados informan que los adolescentes cuencanos presentan puntuaciones por encima del percentil 50 en la dimensión *académica y física*; seguidas por la dimensión *familiar y emocional*; mientras que, la dimensión *social* reporta una puntuación ligeramente por debajo del percentil 50. En cuanto al sexo, los hombres presentan una puntuación superior en la dimensión *social y familiar* en comparación a las mujeres, quienes presentan un mejor autoconcepto *académico, emocional y físico*. Según la escolaridad, los adolescentes de tercer año de bachillerato muestran un autoconcepto *físico* y los que asisten a instituciones particulares un mejor autoconcepto *académico y familiar*, al igual que los adolescentes cuyos padres y madres tienen un estado civil de casado y un nivel de estudios de posgrado. Se concluye que la variabilidad de las dimensiones del autoconcepto del adolescente se explica por la presencia de las características sociodemográficas de los adolescentes y de sus progenitores.

Palabras clave: Autoconcepto, adolescentes, características sociodemográficas, progenitores.

ABSTRACT

Adolescence implies important psychosocial changes, one of them is the development of the self-concept that takes hold at this stage in a familiar, academic, and social context. The objective of the study was to analyze the dimensions of the self-concept of adolescents from Cuenca, based on: i) the sociodemographic characteristics: sex, schooling, institutional support and the family typology of the adolescents, ii) the sociodemographic characteristics of the parents: working hours, marital status and educational level. 1085 schooling adolescents between 15 and 18 years old from the city of Cuenca participated, the Self-Concept Scale Form 5 was applied (García & Musitu, 2014). The results reported that Cuenca adolescents present scores above the 50th percentile in the academic and physical dimension; followed by the family and emotional dimension, while the *social* dimension reports a score slightly below the 50th percentile. Regarding gender, men present a higher score in the *social* and *familiar* dimension compared to women, who present a better academic, emotional, and physical self-concept. According to schooling, adolescents in the third year of high school show a physical self-concept and those who attend private institutions a better academic and family self-concept, as do adolescents whose parents have a married marital status and a postgraduate level of studies. In conclusion variability of the dimensions of adolescent self-concept is explained by the presence of the sociodemographic characteristics of adolescents and their parents.

Keywords: Self-concept, adolescents, sociodemographic characteristics, parents.

1. INTRODUCTION

Estudiar el autoconcepto es particularmente importante en la adolescencia, al ser una etapa marcada por continuos cambios biológicos y psicológicos, así como de aprendizajes y oportunidades, una etapa donde el adolescente asume la formación de su propia identidad

(Erikson, 1992; Fuentes *et al.*, 2015; Oliva *et al.*, 2014; Suldo *et al.*, 2011). En la adolescencia, uno de los elementos estrechamente relacionado con la adaptación psicológica y social es el autoconcepto (Delgado *et al.*, 2013; Fuentes *et al.*, 2011; Shavelson *et al.*, 1976).

El autoconcepto puede ser definido como “un conjunto de autopercepciones de sí mismo que se forman a través de



las experiencias con el entorno y las interpretaciones de dichas experiencias, las cuales tienen una fuerte influencia de los reforzamientos y evaluaciones de otras personas significativas” (Shunk, 2012, p. 490); además, se considera como la imagen o percepción descriptiva que uno tiene de sí mismo como un juicio reflexivo acerca de las propias capacidades, valores, preferencias o apariencias (García, 2002; Heathertorn & Wyland, 2003), considerado como un proceso cognitivo con incidencia en el comportamiento de las personas (Garaigordobil & Durá, 2006).

Al ser el autoconcepto un predictor de la conducta, permite que los individuos que se sientan competentes actúen con mayor determinación y seguridad ante diferentes tareas (Fuentes *et al.*, 2011). En esta dirección, los adolescentes con un autoconcepto positivo se mostrarán estables frente a las demandas presentadas por el entorno, con bajas puntuaciones en escalas de depresión y ansiedad, se vuelven menos propensos a sufrir trastornos alimenticios, y muestran una mejor integración social en sus aulas (Fuentes *et al.*, 2015). Así también, diferentes estudios relacionan un alto autoconcepto familiar con mejores resultados de la socialización familiar en los hijos. Adicionalmente, se encontró que los adolescentes con alto autoconcepto académico muestran un mayor logro escolar y rendimiento académico, y los que presentan un alto autoconcepto emocional presentan buena estabilidad emocional. De estos resultados se infiere que la persona se acerca a un mejor ajuste psicosocial (García, 2002; García & Román, 2005; De La Torre *et al.*, 2013; Esnaola *et al.*, 2008; Goñi & Fernández, 2008; Ros & Zuagaitia, 2015). Por el contrario, cuando en la adolescencia se presenta un autoconcepto negativo disminuye el sentido de identidad propia, siendo más fácil caer en depresión, consumo de sustancias, alcohol, mala actitud hacia las actividades escolares, dificultades en la socialización, menospreciarse, rechazar cumplidos, burlarse de los demás, mostrar una cantidad excesiva de enojo (Esnaola *et al.*, 2008; Gasa Molepo & Lethole, 2018; Fuentes *et al.*, 2011; Moreno *et al.*, 2017).

Al investigar la variable de autoconcepto se señala que existen dos formas de abordar este constructo teórico; una perspectiva unidimensional y otra multidimensional y jerárquica. Desde esta última perspectiva la realidad multidimensional y jerárquica del autoconcepto es entendida como las diversas dimensiones del autoconcepto interrelacionadas, pero al mismo tiempo diferentes, el modelo plantea que el autoconcepto del adolescente puede dividirse en autoconcepto académico y autoconcepto no-académico, configurándose este último por componentes emocionales que son los más subjetivos e internos; los sociales están relacionados con el significado que la conducta del individuo tiene para los demás, mientras que los físicos tienen una incidencia fundamental las actitudes y apariencia general del individuo (García & Musitu, 2014).

Desde esta mirada, el autoconcepto integra las dimensiones: académica, física, emocional, familiar y social, que explica las diferentes autoconcepciones que la persona manifiesta en los diferentes ámbitos de su vida familiar, social, académica escolar o comunitaria. Por otra parte, una de las características más sorprendentes y discutidas junto con la de la multidimensionalidad del autoconcepto es su capacidad de permanecer estable y cambiante al mismo tiempo; de ser estable en sus aspectos más nucleares y profundos, a la vez que variable en sus

aspectos más dependientes del contexto. Mientras que, la naturaleza jerárquica de sus dimensiones tienen diferentes significados e importancia en función de los valores y de la edad de los sujetos, lo que explica la presencia de una dimensión más general y estable que se sitúa sobre otras más específicas en niveles intermedios e inferiores (Esnaola *et al.*, 2011; Mérida *et al.*, 2015; García *et al.*, 2018).

Desde esta perspectiva describimos las dimensiones del autoconcepto, las mismas que representan diferentes cualidades que se relacionan diferencialmente con distintas áreas del comportamiento humano: 1) el *autoconcepto académico* se refiere a la percepción que los sujetos tienen de la calidad de su desempeño como estudiante; 2) el *autoconcepto social*, que refleja las percepciones que los sujetos tienen de su desempeño en las relaciones sociales; 3) el *autoconcepto emocional*, que captura la percepción del propio estado emocional del individuo y las respuestas a situaciones concretas; 4) el *autoconcepto familiar*, que refleja la percepción del sujeto sobre su implicación, participación e integración en el ámbito familiar; y 5) el *autoconcepto físico*, percepción que la persona tiene de su apariencia y desempeño físico (Inda-Caro *et al.*, 2020; García *et al.*, 2018).

La perspectiva multidimensional considera la influencia de diferentes ámbitos en los que interactúa el adolescente, resaltando entre ellos, la percepción de los progenitores que constituye la influencia más significativa, hasta el punto de determinar en gran parte su autoconcepto (Esnaola *et al.*, 2011). Adicionalmente, diferentes investigaciones ponen de manifiesto el efecto de la familia sobre el autoconcepto, siendo los adolescentes con niveles elevados de autoconcepto y adaptación personal aquellos que perciben su ambiente familiar más cohesionado y poco conflictivo (De La Torre *et al.*, 2013; González-Piñeda, *et al.*, 2002; Pichardo & Amezcua, 2001; Putnick, *et al.*, 2008).

Se debe considerar que las prácticas parentales, sus creencias y expectativas acerca de la capacidad y logros del adolescente, favorecen el desarrollo de un autoconcepto académico, factores que determinan los resultados académicos de los adolescentes (Rodríguez & Ramos 2015; Ros & Zuagaitia, 2015). Es así como, referente al autoconcepto y logros académicos, estos dependen principalmente de la situación social, económica y educativa de la familia. Al respecto Rodrigo & Palacios (1998) postulan que las prácticas parentales se relacionan con una serie de factores que se dividen en tres grupos: el primero relacionado con los hijos, un segundo relativo a los padres; y, un tercer factor relacionado con la situación o contexto en que se presenta la interacción.

Sobre las características de los adolescentes, investigaciones explican la variabilidad del autoconcepto según la edad y el sexo de los adolescentes. En esta dirección Esnaola *et al.* (2011) postulan que el autoconcepto aumenta su multidimensionalidad con la edad. Estudios encontraron que el autoconcepto académico presenta puntuaciones más altas en adolescentes de mayor edad que permite una mayor diferenciación interna y una mayor distinción con respecto a otras dimensiones (Esnaola, 2005, 2011; Rodríguez & Ramos, 2017). En lo referente a la variabilidad del autoconcepto según el sexo Derdikman-Eiron *et al.* (2011) señalan que el autoconcepto general es favorable en los hombres. En tanto que las variaciones de mayor magnitud

de las dimensiones de autoconcepto no académicas son favorables a las mujeres (Tomyn & Cummins, 2011).

En cuanto a la tipología familiar del adolescente, estudios indican que, si bien la configuración familiar no parece ser la clave del mejor o peor ajuste emocional y psicosocial de los hijos, ciertas tipologías familiares como las monoparentales tienen más probabilidad para el ajuste psicosocial. Sin embargo, los hijos pueden tener un buen desarrollo del autoconcepto y ajuste psicosocial en cualquier estructura familiar, si se cumplen ciertas condiciones básicas necesarias para el bienestar de sus miembros y pueden mantener vínculos sociales a través de la vida familiar (Oliva *et al.*, 2014; Oudhof *et al.*, 2018; Martínez *et al.*, 2013; Viveros, 2016). A pesar de ello, no podemos dejar de considerar que actualmente la disminución de matrimonios, altas tasas de separaciones y divorcios han generado una modificación del estado civil de los progenitores y una creciente diversificación en cuanto a la conformación de los tipos de familia, con las cuales se rompe la hegemonía de la familia nuclear o tradicional (Castaño *et al.*, 2020).

Respecto a las características de los progenitores resaltamos el nivel educativo, indican que la educación de los padres ayuda a los adolescentes a desarrollar características de personalidad adecuadas y los prepara para adaptarse social y académicamente (Morsy & Rothstein, 2015). Se cree que un alto nivel de estudios de los padres conduce a un patrón de comportamiento más positivo y saludable en los adolescentes. Influye en sus creencias, comportamientos y expectativas, lo que conduce a resultados positivos en el autoconcepto académico y el rendimiento escolar (Gasa *et al.*, 2018).

Finalmente, mencionamos a la jornada laboral de los progenitores como otro factor influyente con las dimensiones del autoconcepto, al respecto Mistry *et al.* (2007) manifestaron que acontecimientos estresantes como elevadas jornadas de trabajo, bajo nivel económico y desempleo desencadenarían tensiones en el clima familiar y estarían relacionados con las prácticas en la crianza de la prole. En esta línea Cleric *et al.* (2020) mencionan que el estatus socioeconómico juega un papel importante en la determinación del nivel de autoconcepto en un individuo. Es así como diversos entornos socioeconómicos también generarían un impacto en el autoconcepto de los adolescentes, en dimensiones tales como: la autopercepción corporal, el rendimiento académico y la autopercepción familiar y social. Las autoras del estudio consideran en esta investigación que los factores de la crianza como las características de los adolescentes y de los progenitores, podrían ser mediadores de las dimensiones del autoconcepto.

La familia es el principal referente en la construcción del autoconcepto en una de las etapas vitales como es la adolescencia, a pesar de ello, existen pocas investigaciones a nivel nacional y local que informen de la relación de las características sociodemográficas de los adolescentes y progenitores en el desarrollo del autoconcepto. De acuerdo con la situación descrita, esta investigación tuvo como propósito analizar las dimensiones del autoconcepto de los adolescentes cuencanos, en función de: i) las características sociodemográficas de sexo, escolaridad, sostenimiento institucional y tipología familiar de los adolescentes, ii) las características sociodemográficas de los progenitores: la jornada laboral, el estado civil y el nivel de estudios.

2. MATERIALES Y MÉTODO

La investigación asume una metodología cuantitativa, un diseño descriptivo relacional de corte transversal y no experimental, considerando que la recolección de datos se realizó de una manera estructurada y secuencial en un periodo determinado y una población de estudio definida. El tamaño de la muestra se calculó con la base de datos del Archivo Maestro de Instituciones Educativas (AMIE), del periodo lectivo 2018-2019 con un nivel de confianza del 95% y 3% de error.

Los resultados reportaron que el tamaño muestral mínimo necesario era de 1029 estudiantes. Para la selección de instituciones educativas, se empleó un método polietápico; fijando un número óptimo de 18 instituciones para una operatividad en la recolección de información eficiente; posteriormente la selección de los paralelos de primero, segundo y tercero año de bachillerato se realizó de forma aleatoria. Contemplando los procedimientos se solicitó la autorización de la Coordinación Zonal 6 de Educación, y de los directivos de las 18 instituciones educativas; posteriormente se procedió con la recolección de la información. En la ejecución de la investigación se consideró los aspectos éticos propuestos por el Comité de Bioética del Área de la Salud (COBIAS), que regula a los proyectos de investigación en la Universidad de Cuenca, garantizando la confidencialidad en el manejo de la información, y responsabilidad de cumplir y hacer cumplir con las normas bioéticas nacionales e internacionales durante todo el proceso de desarrollo del trabajo. Por medio de consentimientos y asentimientos que de manera previa fueron autorizados por los progenitores de los estudiantes que formaron parte de la investigación. La aplicación de los instrumentos tuvo una duración aproximada de 20 minutos.

Se aplicó el instrumento de investigación a estudiantes: 506 mujeres y 579 hombres, con una escolaridad de primer año ($n=35.4\%$, $M=15.2$ años; $DE=0.8$), segundo año ($n=34.1\%$, $M=16.2$; $DE=0.7$) y tercer año ($n=30.5\%$; $M=17.15$; $DE=0.8$) de Bachillerato General Unificado (BGU); de instituciones educativas de sostenimiento público (41.5%), particular (50.7%) y fiscofiscional (7.8%). El 51.9% de estudiantes pertenecían a una familia nuclear siendo la tipología de familia predominante, seguida por la monoparental materna (19.7%) y la familia extendida (18.1%); además el 8.5% pertenecía a una familia reconstituida y el 1.96% restante correspondía a una familia monoparental paterna. Esta información se recolectó a través de una ficha sociodemográfica para la caracterización de la población de estudio, en cuanto a sexo, edad, el año de escolaridad, la tipología familiar.

Para la identificación de las dimensiones del autoconcepto de los adolescentes se utilizó la Escala Autoconcepto Forma 5 (AF5) (García & Musitu, 2014), está compuesta por 30 ítems que evalúan 5 dimensiones del autoconcepto: *académico* "Hago bien mi tarea", *social* "Soy una persona amigable", *emocional* con ítems invertidos "Muchas cosas me ponen nervioso", *familia* "Siento que mis padres me aman" y *físico* "Me gusta cómo me veo". La escala tiene 6 ítems por dimensión con una escala de respuesta que oscila de 1 (totalmente en desacuerdo) a 99 (totalmente de acuerdo). La confiabilidad del instrumento se determinó con el análisis de consistencia interna, alfa de Cronbach, con una confiabilidad global de $\alpha=.815$.

El análisis de los datos se realizó en el programa estadístico SPSS 25. Los resultados generales de la escala aplicada se muestran mediante medidas de tendencia central y dispersión, debido a que los datos no siguen una distribución normal se aplicó pruebas no paramétricas: la prueba U Mann Whitney para la comparación entre dos grupos, y Kruskal y Wallis para más de dos grupos (autoconcepto, características familiares de progenitores y tipología familiar de los adolescentes); se empleó el coeficiente de correlación rho de Spearman, todas con una significancia del 5%.

3. RESULTADOS

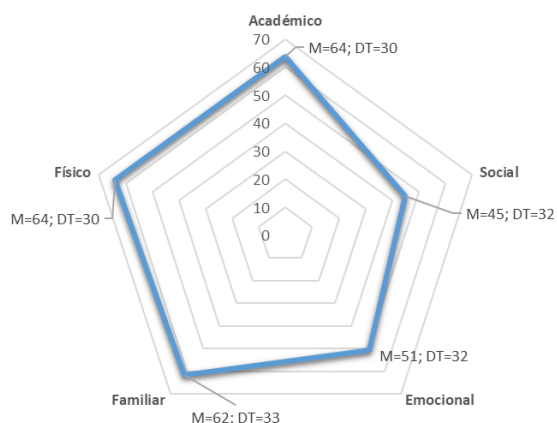


Figura 1. Dimensiones del autoconcepto en los adolescentes cuencanos. Basado en el punto de la distribución percentil 50 como punto de corte.

Del análisis descriptivo se informa que las dimensiones del autoconcepto en los adolescentes cuencanos son altas considerando que el punto de la distribución es el percentil 50, siendo más alta la dimensión *académica* y *física* con igual puntuación (M=64; DT=30); seguida por la dimensión *familiar* (M=62; DT=33) y dimensión *emocional* (M=51; DT=33), mientras que la dimensión *social* (M=45; DT=32) presentó una puntuación más baja. En cada una de las dimensiones se registraron altas dispersiones de datos lo que implica un comportamiento heterogéneo (Fig. 1).

Dimensiones del Autoconcepto de los adolescentes según sus características sociodemográficas

A partir de la Tabla 1, se analiza las dimensiones del autoconcepto del adolescente en función de sus variables sociodemográficas. Se observa variabilidad en las dimensiones considerando el sexo de los adolescentes, es así que, los hombres y mujeres presentan puntuaciones por encima de la media en las dimensiones: *académica* (M_{hombre}=62; DT=29; M_{mujer}=66; DT=31), *familiar* (M_{hombre}=66*; DT=31; M_{mujer}=56; DT=34), y *física* (M_{hombre}=63; DT=31; M_{mujer}=66; DT=29), en tanto que la dimensión *social* se ubica por debajo de la media (M_{hombre}=48*; DT=32; M_{mujer}=42; DT=32). Respecto a la dimensión *emocional*, son las mujeres que presentan una puntuación ligeramente superior al punto de corte (M=54; DT=32), mientras que los hombres presentan un valor por debajo de la media (M=48; DT=32).

En cuanto a las variables sociodemográficas: la escolaridad, el sostenimiento institucional y la tipología familiar de los adolescentes muestran un comportamiento similar, es decir, la dimensión *académica*, *emocional*, *familiar* y *física* se encuentran por encima de la media y la dimensión *social* se ubica por debajo de la media.

Al relacionar las dimensiones del autoconcepto con las variables sociodemográficas mencionadas se observó que la dimensión *académica* de los adolescentes cuencanos mostró una relación significativa con el sostenimiento, puntuando más alto la institución particular (M=71*; DT=28), por su parte, la dimensión *social* se asocia con la variable sexo, siendo los hombres los que presentan el promedio más alto (M=48*; DT=32). Por otro lado, la dimensión *física* del autoconcepto se relaciona la escolaridad, destacando el tercer año de bachillerato el punto más alto (M=68*; DT=29), se puede enfatizar que la dimensión *familiar* presenta una asociación con la tipología familiar, siendo la variable familia nuclear la que presenta una mayor puntuación (M=64.3*; DT=32), con la sostenibilidad se identifica el punto más alto en la institución particular (M=66*; DT=32) y considerando la variable de sexo de los participantes, los hombres puntúan más alto (M=66*; DT=31) y la dimensión *emocional* no reporta ninguna relación con las características sociodemográficas de los adolescentes.

Tabla 1. Autoconcepto según la característica sociodemográficas de los adolescentes.

Características	Académico		Social		Emocional		Familiar		Físico		
	M	DT	M	DT	M	DT	M	DT	M	DT	
Sexo	Mujer	66	31	42	32	54	32	56	34	66	29
	Hombre	62	29	48*	32	48	32	66*	31	63	31
Curso de bachillerato	Primero	64	30	45	32	52	33	62	33	61	31
	Segundo	63	31	45	32	48	30	61	34	64	31
	Tercero	64	29	44	32	52	32	63	33	68*	29
Sostenimiento	Pública	57	31	42	32	50	32	58	34	63	33
	Particular	71*	28	47	32	52	32	66*	32	65	30
	Fiscomisional	65	27	39	31	51	32	58	33	63	31
Tipología de familia	Nuclear	66	29	46	32	51	31	64.3*	32	66	30
	Extendida	63	30	46	31	49	34	63	33	61	31
	Reconstituida	59	32	47	32	54	34	53	35	64	31
	Monoparental materna	62	30	41	32	51	31	59	34	62	31
	Monoparental paterna	58	32	56	27	62	33	50	35	71	35

Nota: * (p-valor<0.05).

Dimensiones del autoconcepto de los adolescentes con relación a las características sociodemográficas de la madre

El análisis de los resultados de la relación entre las dimensiones del autoconcepto y las características sociodemográficas de la madre se exponen en la Tabla 2. En cuanto a la jornada laboral se observa que los adolescentes cuencanos con madres que trabajan 8 o más horas presentan puntuaciones por encima del percentil 50 en la dimensión *académica* (M=65.5; DT=29.3; M=64.9; DT=28.5; M=67.5; DT=32.8), dimensión *emocional* (M=52.2; DT=32.2; M=59.8; DT=35.5), *familiar* (M=61.5; DT=32.8; M=60.8; DT=31.1; M=56.4; DT=40.4) y *física* (M=64.9; DT=29.7; M=65.3; DT=29.8; M=57.0; DT=37.4). Así también, los adolescentes con madres que trabajan menos de 8 horas muestran una mayor puntuación por encima del percentil 50 en la dimensión *académica* (M=56.1; DT=32.8; M=65.0; DT=29.5), *familiar* (M=55.5; DT=34.9; M=63.3; DT=33.3) y la dimensión *física* (M=64.1; DT=28.0; M=63.5; DT=30.2). Los resultados en la dimensión *social* se reportan por debajo del percentil 50 con respecto a la jornada de trabajo de la madre.

Respecto al cruce de la variable del estado civil de la madre y las dimensiones del autoconcepto, los resultados informan que los adolescentes cuencanos cuyo estado civil de la madre responde a soltera, casada o en unión libre, divorciada y viuda presentan puntuaciones sobre el percentil 50 en las dimensiones: *académica*, *familiar* y *física*. Los hallazgos evidencian que los adolescentes cuyas madres son casadas o en unión libre presentan las más altas puntuaciones para la dimensión *académica* (M=65.7; DT=29.3), la dimensión *familiar* (M=62.8; DT=32.8;) y la dimensión *física* (M=65.5; DT=29.5). Además, los adolescentes cuyas madres son solteras, casadas, divorciadas y viudas muestran una puntuación por debajo del percentil 50 en la dimensión *emocional*, destacándose la puntuación más baja en las madres viudas (M=47.0; DT=31.5) y en la dimensión *social* presenta una

menor puntuación por debajo del percentil 50 en la madre divorciada o separada (M=41.7; DT=30.3).

En cuanto a la característica sociodemográfica, el nivel de estudios de las madres y las dimensiones del autoconcepto de los adolescentes, los resultados indican que los adolescentes cuencanos de madres con nivel de estudios: educación básica incompleta, educación básica completa, bachillerado, universidad y posgrado presentan puntuaciones sobre el percentil 50 en las dimensiones: *académica*, *familiar*, *emocional* y *física*. Sin embargo, se destaca que el nivel de estudios de posgrado de la madre manifiesta en los adolescentes mayores puntuaciones en la dimensión *académica* (M=72.4*; DT=24.3), *familiar* (M=68.2; DT=31.0), *emocional* (M=60.6*; DT=34.5), mientras que, la dimensión *física* puntuó más alto en aquellos adolescentes cuyas madres tenían educación básica completa (M=65.5; DT=29.7). Adicionalmente los resultados reportan que la dimensión *social* presenta una puntuación por debajo del percentil 50 en madres con nivel de estudios de educación básica incompleta (M=30.8; DT=28.1).

Finalmente, al relacionar las dimensiones del autoconcepto con las variables sociodemográficas de las madres se encontró que la dimensión *académica* de los adolescentes cuencanos mostró una relación significativa entre el nivel de estudios (posgrado) de la madre puntuando más alto con el (M=72.4*; DT=24.3) con el estado civil (casada o unión libre) mostrando una mayor puntuación (M=65.7*; DT=29.3). La dimensión *social* de los adolescentes se asocia con la jornada laboral de la madre, siendo 8 horas de trabajo la que presenta el promedio más alto (M=44.9*; DT=30.6). Respecto a la dimensión *emocional* al igual que la *académica* presenta una asociación con el nivel de estudios de la madre (posgrado), puntuando más alto (M=60.6*; DT=34.5). La dimensión *familiar* y *física* no reporta ninguna relación con las características sociodemográficas de la madre.

Tabla 2. Autoconcepto de los adolescentes considerando las características de la madre.

		<i>Académico</i>		<i>Social</i>		<i>Emocional</i>		<i>Familiar</i>		<i>Física</i>	
		M	DT	M	DT	M	DT	M	DT	M	DT
Horas de trabajo	0-4	65.0	29.5	43.0	31.9	48.4	32.4	63.3	33.3	63.5	30.2
	4-7	56.1	32.8	42.9	30.3	51.6	31.2	55.5	34.9	64.1	28.0
	8	65.5	29.3	44.9*	30.6	52.2	32.2	61.5	32.8	64.9	29.7
	9-12	64.9	28.5	44.2	31.3	49.7	29.3	60.8	31.1	65.3	29.8
	>12	67.5	32.8	40.2	36.0	59.8	35.5	56.4	40.4	57.0	37.4
Estado civil	Soltera	58.1	31.4	43.3	33.0	53.5	32.1	62.5	31.1	58.9	31.6
	Casada o unión libre	65.7*	29.3	44.7	31.3	50.1	31.5	62.8	32.8	65.5	29.5
	Divorciada o separada	60.6	30.0	41.7	30.3	49.9	33.3	53.5	33.7	63.1	29.7
	Viuda	60.6	30.7	53.2	34.5	47.0	31.5	59.3	37.2	64.1	35.2
Nivel de estudios	Educación B. Incompleta	49.6	31.4	30.8	28.1	50.9	36.8	57.3	35.3	56.3	36.4
	Educación B. completa	60.0	30.0	42.8	30.5	47.2	30.9	57.8	32.9	65.6	29.7
	Bachillerato	66.0	29.9	46.7	32.2	49.6	32.2	64.1	32.9	64.2	30.1
	Universidad/Técnico	68.1	28.5	45.8	31.6	54.0	31.3	63.4	33.0	64.6	29.8
	Postgrado	72.4*	24.3	37.7	31.6	60.6*	34.5	68.2	31.0	60.2	28.1

Nota: * (p-valor<0.05).

Dimensiones del autoconcepto de los adolescentes con relación a las características sociodemográficas del padre.

Los resultados de la relación entre las dimensiones del autoconcepto y las características sociodemográficas de los padres reportan lo siguiente: en cuanto a la jornada laboral se encontró que los adolescentes cuencanos con padres que trabajan 8 horas o más presentan puntuaciones por encima del percentil 50 en la dimensión *académica* (M=65.2; DT=29.9; M=64.8; DT=28.9; M=79.6; DT=21.9); *familiar* (M=63.6; DT=31.8; M=61.9; DT=33.7; M=63.5; DT=31.4), *física* (M=64.6; DT=29.9; M=63.7; DT=30.3 M=66.8; DE=34.4), y *emocional* (M=62.7; DT=29.7). Por otra parte, los adolescentes con padres que trabajan menos de 8 horas muestran una mayor puntuación por encima del percentil 50 en la dimensión *académica* (M=60.9; DT=32.7; M=66.6; DT=26.2), *familiar* (M=54.5; DT=33.5; M=59.1; DT=34.9) y *física* (M=56.1; DT=31.0; M=65.7; DT=28.5) y la dimensión *emocional* presenta una puntuación elevada (M=61.0; DT=29.1) en el rango de 4 a 7 horas; mientras que la dimensión *social* se ubica por debajo del percentil 50.

Respecto al cruce de la variable del estado civil de padre y las dimensiones del autoconcepto, los resultados informan que los adolescentes cuencanos cuyo estado civil del padre responde a estar soltero, casado o en unión libre, divorciado y viudo presentan puntuaciones sobre el percentil 50 en las dimensiones: *académica*, *familiar* y *física*. Se destaca que los padres viudos presentan las más altas puntuaciones para la dimensión *académica* (M=68.3; DT=33.3), los padres casados o en unión libre para la dimensión *familiar* (M=63.6*; DT=32.7) y *física* (M=65.7; DT=29.5). Además, los adolescentes de aquellos padres que son casados, divorciados y viudos muestran una puntuación por debajo del percentil 50 en la dimensión *emocional*, destacándose la puntuación más baja en los padres viudos (M=43.3; DT=44.5), al igual que la dimensión *social* (M=20.0; DT=15.5).

En cuanto al nivel de estudios de los padres y las dimensiones del autoconcepto de los adolescentes los resultados apuntan a que los adolescentes cuencanos de padres con nivel de estudios: educación básica incompleta, educación básica completa, bachillerado, universidad y posgrado presentan puntuaciones sobre el percentil 50 en las dimensiones: *académica*, *emocional*,

familiar y *física*, se destaca que el nivel de estudios de posgrado presentan mayores puntuaciones en la dimensión *académica* (M=74.3*; DT=26.5), y *emocional* (M=57.1*; DT=34.2). Sin embargo, la educación básica incompleta presenta una elevada puntuación en la dimensión *familiar* (M=71.8; DT=27.0) y *física* (M=77.4; DT=19.5), adicionalmente los resultados reportan que la dimensión *social* presenta una puntuación por debajo del percentil 50 en padres con nivel de estudios de educación básica incompleta (M=34.4; DT=38.3).

En la relación de las dimensiones del autoconcepto con las características sociodemográficas de los padres de los adolescentes cuencanos se encontraron relaciones significativas como se muestra a continuación: el nivel de estudios (posgrado) del padre se relaciona con la dimensión *académica* (M=74.3*; DT=26.5) y *emocional* (M=57.1*; DT=34.2). Los datos evidencian que, a mayor nivel de estudios en los padres, se presenta un mayor autoconcepto (ρ *académica*=.123**; ρ *emocional*=.133**). Además, se encontró una relación significativa del estado civil casado o unión libre del padre, con una alta puntuación para la dimensión *familiar* (M=63.6*; DT=32.7), y *física* (M=65.7*; DT=29.5). Estos resultados están recogidos en la Tabla 3.

4. DISCUSIÓN

Los resultados reportan que de la muestra total la dimensión *académica* y *física* presenta idénticas puntuaciones, las mismas, son más elevadas que las otras dimensiones del autoconcepto. En cuanto a las diferencias del sexo de los adolescentes, son las mujeres las que presentan una mayor puntuación en la dimensión *académica*, *física* y *emocional*, en tanto que los hombres evidencian una puntuación mayor dimensión *familiar*. La puntuación alta de la dimensión *académica* en las mujeres es similar con lo hallado por Rodríguez y Ramos (2015), quienes encontraron que el autoconcepto *académico* elevado en las mujeres y que está fuertemente relacionado con el rendimiento académico. Así también, otro planteamiento señala indicios de que los adolescentes que se perciben con buen autoconcepto *académico* es el

Tabla 3. Autoconcepto de los adolescentes de acuerdo con las características del padre.

		<i>Académico</i>		<i>Social</i>		<i>Emocional</i>		<i>Familiar</i>		<i>Físico</i>	
		M	DT	M	DT	M	DT	M	DT	M	DT
Horas de trabajo	0-4	66.6	26.2	44.7	31.4	45.9	34.0	59.1	34.9	65.7	28.5
	4-7	60.9	32.7	43.5	28.8	61.0	29.1	54.5	33.5	56.1	31.0
	8	65.2	29.9	43.3	31.4	49.2	31.0	63.6	31.8	64.6	29.9
	9-12	64.8	28.9	44.2	31.7	50.8	31.1	61.9	33.7	63.7	30.3
	>12	79.6	21.9	42.5	36.3	62.7	29.7	63.5	31.4	66.8	34.4
Estado civil	Soltero	62.9	30.3	39.5	31.9	55.5	31.1	48.0	31.5	48.2	29.6
	Casado o Unión libre	66.1	29.0	43.9	31.6	49.9	31.4	63.6*	32.7	65.7	29.5
	Divorciado o separado	58.9	29.6	47.9	30.9	48.6	31.5	54.2	3.7	58.2	31.3
	Viudo	68.3	33.3	20.0	15.0	43.3	44.5	60.0	3.6	41.3	50.5
Nivel de estudios	Educación B. Incompleta	67.8	33.0	34.4	38.3	38.2	36.2	71.8	27.0	77.4	19.5
	Educación B. Completa	61.7	29.0	41.1	31.0	44.4	31.5	59.8	32.9	64.1	31.0
	Bachillerato	65.1	29.6	45.3	31.3	51.9	30.9	61.9	33.6	65.0	29.1
	Universidad/Técnico	67.6	29.0	46.0	3.9	53.2	29.9	63.3	32.4	62.2	29.8
	Postgrado	74.3*	26.5	46.1	30.1	57.1*	34.2	66.4	32.7	69.9	28.1

Nota: * (p-valor<0.05)

resultado de la retroalimentación realizada por los padres, pues esto favorece el desarrollo del autoconcepto académico (Álvarez *et al.*, 2015). En esta dirección Fernández y Samaniego (2020), señalan que el autoconcepto académico depende también de otros factores como la situación social, económica y educativa de la familia. Este argumento apoya los objetivos de este estudio al considerar la mediación de otros factores en la variabilidad de las dimensiones del autoconcepto.

En cuanto a la dimensión *física* los resultados encontrados son similares a lo observado en estudios previos que reportan una puntuación alta para la dimensión *física* en grupos adolescentes españoles y cuencanos (Barrios *et al.*, 2017; Fernández & Samaniego, 2020; Rangel *et al.*, 2017). Estos autores observan que la puntuación alta para la dimensión *física* podría estar relacionada con la perspectiva e importancia que las adolescentes le dan a su atractivo físico y lo consideran como un factor influyente al momento de establecer relaciones interpersonales. En este estudio los adolescentes que asisten al tercer año de bachillerato presentan mayores puntuaciones en la dimensión *física*, este resultado es similar en adolescentes españoles (Rangel *et al.*, 2017; Reiga *et al.*, 2012), no obstante, no es coincidente con la investigación de Cazalla & Molero (2013) e Iniesta & Mañas (2014) que indican que se produce una disminución del interés por lo físico mientras avanza la edad. Estos resultados en torno a la dimensión *física* muestran variabilidad en función de la escolaridad que cursan los adolescentes.

La dimensión *social* reporta puntuaciones ligeramente menores en relación con el punto medio del percentil y son las mujeres las que muestran el menor autoconcepto *social* de la muestra total. Estos datos son similares a lo hallado por García *et al.* (2011) quienes evidenciaron en el caso de las adolescentes que la dimensión *social* muestra la menor puntuación. Autores observan que cuando en la adolescencia se presenta un autoconcepto negativo se pierde el sentido de identidad social y se pierde la capacidad de socializar (Fuentes *et al.*, 2011; Moreno *et al.*, 2017).

Respecto a la relación de las dimensiones del autoconcepto con el tipo de sostenimiento de las instituciones educativas, se encontró un mejor autoconcepto *académico* y *familiar* en los adolescentes que asisten a las instituciones particulares. Estos resultados son similares al estudio de Suldo *et al.* (2011) donde reportan que el autoconcepto general se asocia de manera significativa con el autoconcepto académico de los estudiantes de las instituciones particulares, en tanto que los estudiantes de las instituciones públicas no presentaron asociación significativa entre estas variables. Otra razón que explica altas puntuaciones en la dimensión *académica* y *familiar* responde a que diversos entornos socioeconómicos, también generarían un impacto en el autoconcepto de los adolescentes, en dimensiones como la autopercepción corporal, el rendimiento académico y la autopercepción familiar y social (Cleric *et al.*, 2020).

En cuanto a la relación de las dimensiones del autoconcepto con la tipología familiar, los datos muestran que los adolescentes que pertenecen a la familia nuclear presentan mayor puntuación del autoconcepto *familiar* en comparación a la familia reconstituida y la familia monoparental paterna. No es posible contrastar nuestros resultados ya que no se dispone de otros estudios que hayan relacionado estas variables, sin embargo, algunos autores señalan que los hijos pueden presentar un buen autoconcepto y ajuste psicosocial en cualquier estructura

familiar, y se pueden mantener vínculos afectivos para favorecer el bienestar de los miembros de la familia (Oliva *et al.*, 2014; Oudhof *et al.*, 2018; Martínez *et al.*, 2013; Viveros, 2016).

El segundo objetivo fue analizar las dimensiones del autoconcepto del adolescente relacionado con las características sociodemográficas de los progenitores según la jornada de trabajo, el estado civil y el nivel de estudios. Respecto a la relación del autoconcepto del adolescente con las características sociodemográficas de sus progenitores, la jornada laboral del padre no presenta ninguna relación con las dimensiones del autoconcepto; sin embargo, esta variable en el caso de la madre se relaciona con el autoconcepto *social* del adolescente. Nuestros resultados son similares con una investigación realizada por Cantón *et al.* (2010) en el cual las madres que trabajan más de 12 horas presentaron un valor menor en las dimensiones del autoconcepto *social* y *emocional*. Esto sugiere que la madre asume una mayor implicación con los adolescentes, lo que genera que estos se encuentran en una situación de abandono parcial, por lo que exteriorizan una imagen social disminuida. Situación que no ocurre cuando es el padre el que se ausenta más horas, debido a que generalmente son los padres los que fomentan la autonomía de los hijos (Cleric *et al.*, 2020).

Dos variables de los progenitores presentan una relación significativa: el estado civil (casado y unión libre) y el nivel de estudios (posgrado). Respecto al estado civil de los progenitores se encontró que el estado civil de las madres favorece el autoconcepto *académico*, en tanto que esta misma variable en los padres muestra una relación significativa con el autoconcepto *familiar* y *físico* del adolescente. En cuanto a la dimensión *emocional* de los adolescentes hombres y mujeres, si bien, los resultados presentan puntuaciones por debajo del percentil 50 en la relación con madres y padres viudos, se observa una relación significativa con la familia nuclear. Nuestros resultados no los podemos discutir con otros estudios porque la investigación interesada en la relación entre el estado civil de los progenitores y el autoconcepto de los adolescentes es escasa, sin embargo, diferentes investigaciones manifiestan el importante efecto de la familia sobre el autoconcepto, siendo los sujetos con niveles elevados de autoconcepto y adaptación personal aquellos que perciben su ambiente familiar más cohesionado y poco conflictivo (González-Pienda *et al.*, 2002; Pichardo & Amezcua, 2001; Putnick *et al.*, 2008; De La Torre *et al.*, 2013). De este planteamiento podemos inferir que los progenitores casados o en unión libre que presenten relaciones cohesionadas y funcionales en la crianza de los hijos podrían favorecer un buen desarrollo del autoconcepto y ajuste social de su progeñie.

Finalmente, respecto al nivel de estudios de los progenitores relacionado con las diversas dimensiones del autoconcepto, los resultados muestran que aquellos adolescentes cuyos progenitores poseen estudios de posgrado presentaron un nivel de autoconcepto mayor en todas sus dimensiones, con la particularidad que se presenta una relación significativa entre los estudios de posgrado tanto de madre como de padre con el autoconcepto *académico* y *emocional*. Nuestros resultados concuerdan con el estudio de Soto *et al.* (2018), quienes tras un análisis concluyeron que el estudiante cuyo progenitor posee estudios superiores tiene valores más elevados de autoconcepto general, en comparación con adolescentes cuyos padres presentan estudios medios y básicos. Varios autores mencionan que un alto nivel de

estudios de los progenitores conduce a que estos privilegien prácticas de apoyo a la autonomía para desarrollar en los hijos un buen autoajuste que conduce a un buen autoconcepto académico y rendimiento escolar, como también, favorece a un buen autoconcepto emocional, social y familiar (Cleric *et al.*, 2020; Gasa Molepo & Lethole, 2018; Morsy & Rothstein, 2015; Rodríguez- Fernández *et al.*, 2019). En este sentido el nivel educativo de padres y madres es la variable con mayor poder predictivo para el desarrollo de los menores y adolescentes (Montroy *et al.*, 2016; Neidhöfer *et al.*, 2018).

5. CONCLUSIONES

El desarrollo de este estudio nos permite concluir en términos generales que los adolescentes cuencanos presentan puntuaciones por encima del percentil 50, lo cual representa un autoconcepto estable en la dimensión *académica y física*; seguidas por la dimensión *familiar y emocional*; mientras que, la dimensión *social* reporta una puntuación ligeramente por debajo del punto de corte.

En lo referente a la relación entre las dimensiones del autoconcepto con las características sociodemográficas del adolescente y de los progenitores, los resultados muestran relaciones significativas: entre la dimensión *académica y emocional* con el nivel de estudios de posgrado del padre y la madre, el estado civil casadas o en unión libre de la madre y con las instituciones particulares a las que asisten los adolescentes; la dimensión *familiar* se relacionó con las instituciones particulares, la familia nuclear y los padres estén casados o en unión libre; la dimensión *física*, con la escolaridad de los adolescentes y el estado civil del padre; y la dimensión *social* presentó una relación significativa con la jornada laboral de la madre. Se destaca que la dimensión *emocional* de los adolescentes hombres y mujeres en la relación con las características sociodemográficas de los progenitores presenta puntuaciones por debajo del percentil 50 tanto en madres y padres viudos. Los hallazgos encontrados en el estudio permiten confirmar las características del autoconcepto, la capacidad de permanecer estable y cambiante al mismo tiempo. Es así, que la identificación de las dimensiones generales del autoconcepto del adolescente cuencano responde a la estabilidad y la variabilidad de las dimensiones del autoconcepto se explica por los factores dependientes del contexto como son las características sociodemográficas de los adolescentes y de sus progenitores.

Esta investigación presenta algunas limitaciones que es preciso señalar: en primer lugar, la revisión del estado de arte del autoconcepto en función de sexo, sostenimiento de las instituciones educativas, escolaridad, jornada laboral, estado civil y nivel de estudios donde se evidencia las escasas investigaciones interesadas en la relación de estas variables que permiten una adecuada contrastación de los resultados encontrados en este estudio, y, en segundo lugar, las variables de estudio no permitieron establecer el efecto del autoconcepto en comportamientos particulares de los adolescentes. En futuras investigaciones, a manera de ejemplo, se podría relacionar el autoconcepto académico con el rendimiento académico de los estudiantes. El estudio realizado tiene implicaciones educativas y contribuye de manera importante al

enriquecimiento de programas de intervención psicoeducativo y social en ámbito familiar para que los progenitores refuercen del autoconcepto en la adolescencia, prestando atención a la dimensión emocional y social del adolescente cuencano.

REFERENCIAS

- Álvarez, A., Suárez, N., Tuero, E., Núñez, J., Valle, A., & Regueiro, B. (2015). Implicación *familiar*, autoconcepto del adolescente y rendimiento académico. *European Journal of Investigation in Health, Psychology and Education*, 5(3), 293-311.
- Barrios, D., Gómez, M.A., & Barriopedro, M.I. (2017). Análisis del autoconcepto físico en estudiantes de enseñanza física. *Revista de la Psicología del Deporte*, 26(2), 45-53.
- Cantón, I., Valle, R., Arias, A., Baelo, R., & Cañón, R. (2010). *Retos educativos en la sociedad del conocimiento*. Union Europea.
- Castaño, M., Sánchez, M. P., & Viveros, E. F. (2020). Los roles en las dinámicas *familiares* de las familias homoparentales. *Revista Latinoamericana de Estudios de Familia*, 12(2), 153-174. <https://doi.org/10.17151/rlef.2020.12.2.9>.
- Cazalla, N., & Molero, D. (2013). Revisión teórica sobre el autoconcepto y su importancia en la adolescencia. *Revista Electrónica de Investigación y Docencia*, 10, 43-64.
- Cleric, G., Elgie, Á., Gago, L., & García, M. (2020). La contribución del entorno socioeconómico al autoconcepto y percepción infantil de las pautas parentales de crianza. *Revista de Psicología y Educación*, 15(1), 87-97.
- De La Torre, M.J., Cruz, Casanova, P.F, Villa, M., & Cerezo, M.T. (2013). Consistencia e inconsistencia parental: relaciones con la conducta agresiva y satisfacción vital de los adolescentes. *European Journal of Education and Psychology*, 6(2), 135-149.
- Delgado, B., Inglés, C. J., & García-Fernández, J. M. (2013). Social anxiety and self-concept in adolescence. *Revista de Psicodidáctica*, 18, 179-194. <https://doi.org/10.1387/RevPsicodidact.6411>
- Derdikman-Eiron, R., Indredavik, M. S., Bratberg, G. H., Taraldsen, G., Bakken, I. J., & Colton, M. (2011). Gender differences in subjective well-being, self-esteem and psychosocial functioning in adolescents with symptoms of anxiety and depression: Findings from the Nord-Trøndelag health study. *Scandinavian Journal of Psychology*, 52, 261-267.
- Erikson H., E. (1992). *Identidad, juventud y crisis*. Madrid: *Taurus*
- Esnaola, I., Goñi, A., & Madariaga, J. M. (2008). El autoconcepto: perspectivas de investigación. *Revista de Psicodidáctica*, 13(1), 179-194.
- Esnaola, I., Rodríguez, A., & Goñi, E. (2011). Propiedades psicométricas del cuestionario de Autoconcepto AF5. *Anales de Psicología*, 27(1), 109-117.
- Fernández Ortiz, D. S., & Samaniego Reinoso, M. M. (2020). *Influencia del control psicológico parental en*

- el desarrollo del autoconcepto en adolescentes de tres unidades educativas fiscales en Cuenca en el periodo 2019-2020* Tesis de Grado. Universidad de Cuenca. <http://dspace.ucuenca.edu.ec/handle/123456789/33996>
- Fuentes, M. C., García, F., Gracia, E., & Lila, M. (2011). Autoconcepto y consumo de sustancias en la adolescencia. *Adicciones*, 23, 237-248.
- Fuentes, M. García, F., Gracia, E., Alarcón, A. (2015). Los estilos parentales de socialización y el ajuste psicológico. Un estudio con adolescentes españoles. *Revista de Psicodidáctica*, 20(1), 117-138. <https://doi.org/10.1387/RevPsicodidact.10876>
- Garaigordobil, M., & Durá, A. (2006). Relaciones del autoconcepto y la autoestima con la sociabilidad, estabilidad emocional y responsabilidad en adolescentes de 14 a 17 años. *Análisis y Modificación de Conducta*, 32(141), 37-64.
- García, J. (2002). Prácticas educativas familiares y autoconcepto. Estudio con niños y niña de 3, 4, y 5 años. Universidad de Valladolid. Departamento de Psicología. Tesis doctoral.
- García, F., & Musitu, G. (2014). *AF5: Autoconcepto Forma 5*. Madrid: Tea Ediciones.
- García, F., Martínez, I., Balluerka, N., Cruise, E., García, O., & Sierra, E. (2018). Validation of the Five-Factor Self-Concept Questionnaire AF5 in Brazil: Testing factor structure and measurement invariance across language (Brazilian and Spanish), gender, and age. *Frontiers in Psychology*, 9, 1-13.
- García, J., & Román Sánchez, J. (2005). Prácticas educativas familiares y autoestima. *Psicothema*, 17(1), 76-82.
- Gasa, V., Pitsoane, E., Molepo, L., & Lethole, P. (2018). The effect of families' socioeconomic status on the self-concept development of learners. *Early Child Development and Care*.
- González-Pienda, J.A., Núñez Pérez, J.C., Álvarez, L., González-Pumariega, S., Roces, C., González, P., Muñoz, R., & Bernardo, A. (2002). Inducción parental a la autorregulación, autoconcepto y rendimiento académico. *Psicothema*, 14, 853-860.
- Goñi, A., & Fernández, E. (2008). Educational support for enhancing physical self-concept. *Problems of Education in the 21st Century*, 6, 30-41.
- Heatherton, T. F., & Wyland, C. L. (2003). Assessing self-esteem. In S. J. Lopez & C. R. Snyder (Eds.), *Positive psychological assessment: Handbook of models and measures* (pp. 219-233). Washington DC: American Psychological Association.
- Inda-Caro, M., Rodríguez-Menéndez, C., Fernández-García, C., & Viñuela-Hernández M (2020). Rol de las metas parentales orientadas al logro de la tarea en el autoconcepto de adolescentes universitarios. *Revista Iberoamericana de Diagnóstico y Evaluación*, 56(3), 143-158. <https://doi.org/10.21865/RIDEP56.3.11>
- Iniesta, A., & Mañas, C. (2014). Autococncepto y rendimiento académico en adolescentes. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 2(1), 555-564.
- Martínez, M., Estévez, E., & Cándido, I. (2013). Diversidad familiar y ajuste psicosocial en la sociedad actual. *Revista Psicología.com*, 17(6).
- Mérida, R., Serrano, A., & Tabernero, C. (2015). Diseño y validación de un cuestionario para la evaluación de la autoestima en la infancia. *Revista de Investigación Educativa*, 33, 149-162. <http://dx.doi.org/10.6018/rie.33.1.182391>
- Mistry, R., Stevens, G., Sareen, H., De Vogli, R., & Halfo, N. (2007). Parenting-related stressors and self-reported mental health of mothers with young children. *American Journal of PublicHealth*, 97 (7), 1261-1268.
- Montroy, J. J., Bowles, R. P., Skibbe, L.E., McClelland, M. M., & Morrison, F. J. (2016). The development of self-regulation across early childhood. *Developmental Psychology*, 52(11), 1744. <https://doi.org/10.1037/dev0000159>
- Moreno, J. A., Moreno, R., & Cervelló, E. (2017). Relación del autoconcepto físico con las conductas de consumo de alcohol y tabaco en adolescentes. *Adicciones*, 21(2), 147-154.
- Morsy, L., & Rothstein, R. (2015). Five Social Disadvantages that depress student performance: Why schools alone can't close achievement gaps. Report. *Economic Policy Institute*.
- Neidhöfer, G., Serrano, J., & Gasparini, L. (2018). Educational inequality and intergenerational mobility in Latin America: A new database. *Journal of Development Economics*, 134, 329-349. <https://doi.org/10.1016/j.jdeveco.2018.05.016>
- Oliva, A., Arranz, E., & Parra, A. (2014). "Family structure and child adjustment in Spain". *Journal of Child and Family Studies*, 23(1), 10-19.
- Oudhof, H., Mercado, A., & Robles, E. (2018). Cultura, diversidad familiar y su efecto en la crianza de los hijos. *Estudios sobre las culturas contemporáneas*, 14(48), 1-19.
- Pichardo, M. C., & Amezcuea, J. A. (2001). Importancia del autoconcepto y el clima familiar en la adaptación personal. *Revista Galego-Portuguesa de Psicología e Educación*, 7, 181-191.
- Putnick, D. L., Bornstein, M. H., Hendricks, C., Painter, K. M., Suwalsky, J. T. D., & Collins, W. A. (2008). Parenting stress, perceived parenting behaviors, and adolescent self-concept in European American Families. *Journal of Family Psychology*, 22, 752-762.
- Rangel, Y. S., Mayorga, D., Peinado, J. E., & Barrón, J. C. (2017). Actividad física, autoconcepto físico y bienestar psicológico en adolescentes universitarias mexicanas. *Revista de la Psicología del Deporte*, 26(2), 61-69.
- Reigal, R., Videra, A., Parra, J. L., & Juárez, R. (2012). Actividad físico deportiva, autoconcepto físico y bienestar psicológico en la adolescencia. *Revista Retos, nuevas tendencias en Educación Física, Deportes y Recreación*, 22, 19-23.
- Rodrigo, M., & Palacios, J. (1998). La familia como contexto y la familia en contexto. En M. J. Rodrigo & J. Palacios (Coords.) *Familia y desarrollo humano* (pp.25-67). Madrid: Alianza.
- Rodríguez-Fernández, A., & Ramos-Díaz, E. (2015). Autoconcepto y ajuste emocional. En A. Fernández-Zabala, & L. Revuelta (Eds). *Ajuste personal y social. Investigación psicoeducativa* (pp. 91-102).
- Ros, I., & Zuazagoitia, A. (2015). Implicación escolar y autoconcepto. En A. Fernández-Zabala y L. Revuelta (Eds), *Ajuste personal y social. Investigación*






- psicoeducativa*, 119-130. Donostia: EREIN.
- Schunk, D. H. (2012). *Teorías del Aprendizaje: Una perspectiva educativa*. (6ta ed.) Mexico: Pearson.
- Shavelson, J., Hubner, J. J., & Stanton, G. C. (1976). Self-concept: Validation of construct interpretations. *Review of Educational Research*, 46, 407-442. <https://doi.org/10.3102/00346543046003407>
- Soto, M., Cuña, I., Guetierrez, M., & Barreira, Á. (2018). Nivel educativo de los progenitores como factor mediado del estrés académico. *Fundación Educación Médica*, 21(1), 23-29.
- Suldo, S. M., Huebner, E. S., Savage, J., & Thalji, A. (2011). Promoting subjective wellbeing. En M. A. Bray, T. J. Kehle, M. A. Bray y T. J. Kehle (Eds.), *The Oxford handbook of school psychology* (pp. 504-522). New York, NY: Oxford University Press.
- Tomyn, A. J., & Cummins, R. A. (2011). The subjective wellbeing of high-school students: Validating the personal wellbeing index-school children. *Social Indicators Research*, 101, 405-418. <http://dx.doi.org/10.1007/s11205-010-9668-6>
- Viveros, E. (2016). La condición de o *familiar*: entre el parentesco, la afinidad y el lazo *social*. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, 48, 228-238.



Research paper / Artículo científico

Perceptions towards the practice of Andean traditional medicine and the challenges of its integration with modern medicine. Case Cuenca, Ecuador

Percepciones sobre la práctica de la medicina tradicional andina y los desafíos de su integración con la medicina moderna. Caso Cuenca, Ecuador

Adriana Orellana-Paucar^{1*} , Valeria Quinche-Guillén², Danilo Garzón-López² , Raffaella Ansaloni³ ,
Geovanny Barrera-Luna⁴ , Lourdes Huiracochoa-Tutiven 

¹ Carrera de Nutrición y Dietética, Facultad de Ciencias Médicas, Universidad de Cuenca. Pasaje El Paraíso s/n, 010204, Cuenca, Ecuador.

² Carrera de Medicina, Facultad de Ciencias Médicas, Universidad de Cuenca. Pasaje El Paraíso s/n, 010204, Cuenca, Ecuador.

³ Universidad del Azuay, Cuenca, Ecuador. Av. 24 de Mayo 7-77 y Hernán Malo, 010205, Cuenca, Ecuador.

⁴ Universidad de Cuenca. Av. 12 de Abril, Cda. Universitaria, Cuenca, Ecuador.

* Corresponding author: adriana.orellanap@ucuenca.edu.ec

Reception date: May 17, 2021 - Acceptance date: May 28, 2021

ABSTRACT

There is currently a resurgent interest in traditional medicine. The World Health Organization suggested applying strategies for its proper integration into the National Health System. This study seeks to know and understand the opportunities and challenges of the practice of Andean traditional medicine (ATM) in Cuenca (Ecuador) within the context of a possible integration with modern medicine (MM) from the perspective of healers, physicians, and users. The study is qualitative and has a phenomenological design. Convenience and snowball sampling was applied to select participants for focus groups, individual semi-structured interviews, and individual non-participatory observations. The information was qualitatively processed, and the findings categorized into 2 major themes (a. Opportunities in the practice of ATM, and b. Challenges in the potential integration of ATM in MM) and 14 associated subthemes, respectively 6 in the first main theme and 8 in the second main theme. Participants characterized the strengths and weaknesses in integrating Andean traditional medicine with modern medicine. Findings suggest that an appropriate integration of ATM with MM request a government regulatory framework encouraging the protection of ancestral wisdom and biodiversity, a safe and rational application of joint therapies, and research development in the area.

Keywords: Andean traditional medicine, modern medicine, integration, Ecuador.

RESUMEN

Actualmente existe un renovado interés en la medicina tradicional. La Organización Mundial de la Salud sugirió la aplicación de estrategias para su apropiada integración en el Sistema Nacional de Salud. Este estudio busca conocer y comprender las oportunidades y desafíos de la práctica de la medicina tradicional Andina (ATM) en Cuenca (Ecuador) en el contexto de una posible integración con la medicina moderna (MM) desde la perspectiva de los curanderos, médicos y usuarios. El estudio es cualitativo y tiene un diseño fenomenológico. Se aplicó muestreo por conveniencia y por bola de nieve para seleccionar a los participantes de los grupos focales, entrevistas individuales semi-estructuradas y observaciones individuales no participativas. La información se procesó cualitativamente y los hallazgos se categorizaron en dos temas principales (a. Oportunidades en la práctica de ATM y b. Desafíos en la posible integración de ATM y MM) y 14 subtemas asociados, 6 en el primer tema principal y 8 en el segundo. Los participantes caracterizaron las fortalezas y debilidades en el proceso de integración de la medicina tradicional Andina con la medicina moderna. Los resultados sugieren que una apropiada integración de ATM con MM requiere un marco regulatorio gubernamental que promueva la protección del conocimiento ancestral y de la biodiversidad, una aplicación racional y segura de terapias combinadas y el desarrollo de investigación en el área.

Palabras clave: Medicina tradicional Andina, medicina moderna, integración, Ecuador.



1. INTRODUCTION

The World Health Organization (WHO) recognizes the holistic character of Traditional Medicine (TM) to treat physical and mental illnesses (World Health Organization, 2019). Traditional healers have a different understanding of health/disease than the perspective of Modern Medicine (MM). The Andean concept of health involves living in a whole and healthy manner characterized by the internal harmony of the human being and congruence with the surrounding environment (i.e., the family, the community, nature, and the cosmos) (Mathez-Stiefel *et al.*, 2007). In the Andean worldview, health is a concept beyond the purely biological and physiological perspective of MM. Restoring the energetic balance between the ill person and the proximate environment leads to health recovery (Bautista-Valarezo *et al.*, 2020). Therefore, health and disease conceptions result from interactions between individuals and their habitats.

To date, the National Health System of Ecuador only endorses MM. Therefore, governmental and social efforts are necessary to achieve its integration with MM, as in China and India (Dobos & Tao, 2011; Lahariya, 2018). Although the efforts to encourage collaboration between ATM and MM in Ecuador, this integration is far from achieved.

This study yielded a reference point on the practice of ATM from the perspectives of healers, physicians, and

users. It discusses the opportunities and challenges ATM faces to remain an essential part of the cultural heritage and achieve official recognition within the National Health System.

2. METHODS

2.1. Study design

The present research is a qualitative study with a phenomenological design, developed with the authorization of the Ministry of Environment of Ecuador No. 161-17-IC-FLO-DPZZ/MA.

2.2. Participants

Participants were selected by convenience and snowball sampling methods. The number of participants in the focus groups, semi-structured interviews, and non-participatory observations was adequate to achieve data saturation for all codes. Inclusion criteria for participants of this study were: a) local healers with recognized experience in providing ATM services; b) local physicians with recognized MM professional experience accredited by a university; and c) local users of ATM (senior adults, adults, and young people). Table 1 depicts the sample characteristics of the participants.

Table 1. Sample characteristics of the participants in the focus groups, the semi-structured interviews, and the nonparticipatory observations.

Characteristics	FOCUS GROUPS					
	Healers		Physicians		Users	
	Mean (range)	n (%)	Mean (range)	n (%)	Mean (range)	n (%)
Sex		1 (50)		1 (20)		6 (60)
	Female	1 (50)		4 (80)		4 (40)
	Male					
Age	59 (58-60)		56 (48-60)		36 (18-67)	
Years of experience in ATM	34 (30-38)		31 (23-42)			
Place of residence						
	Urban	1 (50)		3 (60)		10 (100)
	Rural	1 (50)		2 (40)		
Schooling status						
	None					
	Primary school	2 (100)				2 (20)
	Secondary school					4 (40)
	University			5 (100)		4 (40)
Characteristics	SEMI-STRUCTURED INTERVIEWS			NON-PARTICIPATORY OBSERVATIONS		
	Mean (range)	n (%)		Mean (range)	n (%)	
Sex						
	Female		16 (89)		4 (100)	
	Male		2 (11)			
Age	59 (37-87)			61 (46-78)		
Years of experience in ATM	27 (6-50)			36 (25-50)		
Place of residence						
	Urban		3 (17)		2 (50)	
	Rural		15 (83)		2 (50)	
Schooling status						
	None		13 (72)		2 (50)	
	Primary school		4 (22)		2 (50)	
	Secondary school					
	University		1 (6)			

2.3. Data collection

Researchers collected information through focus groups, semi-structured interviews, and non-participatory observations between June and August 2016. Each collection method employed a specific guideline (Tables 2 and 3). Field notes assisted in data documentation from non-participatory observations. Voice recorder aided to register information referred by the participants in the focus groups and semi-structured interviews. Recording quality was optimal for proper transcription and further analysis. The average length of focus groups was 52 minutes (range 35-60 minutes) of semi-structured interviews was 25 minutes (range 12-39 minutes), and of non-participatory observations was 2.5 hours (range 1-4 hours).

Table 2. Focus groups guidelines.

Andean Traditional Medicine (ATM)

What are the advantages and disadvantages of the use of ATM?

Why do people choose ATM for healing?

Do you know about cases of malpractice in ATM? If the answer is yes, which one's?

What is the role of faith in ATM?

Modern Medicine (MM)

Is there any advantage of using the isolated active compound of a plant instead of the whole plant for treating diseases?

Integration of ATM and MM

How would you define ATM and MM?

What would be the result from the combined use of ATM and MM?

In ATM, the spirituality of the healer in the healing process is essential. How can this criterion be applied in MM?

How can Andean pathologies* such as 'mal del arco iris', 'susto', 'mal aire', 'mal ojo', and 'shungo' be treated from the vision of MM?

* Definitions of Andean Pathologies:

'Mal del arco iris' is triggered by the rainbow or solar spectrum action in stagnant waters. The person gets sick when walking near these places. This disease is common among young women. The major symptoms are depression, asthenia, muscle pain, vesicles, and pustules in the legs or the entire body.

'Susto' or 'Espanto' is produced by unpleasant experiences such as accidents, violent episodes, or distress with an emotional impact on the patient. Characteristics of this disease are nervousness, lack of appetite, and loss of sleep.

'Mal aire' is caused when strong winds are present while a person walks through cemeteries or places with hidden treasures ('burials') or contact with cold air. Its major symptoms are dizziness, headache, vomiting, stomach pain, fainting, and general body discomfort.

'Mal ojo' is generated by a person who throws an intense gaze with affection or hatred towards another. Children are more likely to suffer from this

discomfort. Among the characteristic symptoms are fainting, nervousness, pale face, headache, diarrhea, vomiting, and fever. In children, it is common to observe asthenia, constant crying, and crusting in the eyes.

'Shungo' is a liver condition caused by sudden falls that change this organ's original position. It is seen mainly in children and commonly manifests with stomach pain, asthenia, vomiting, and fever. Treatment comprises the relocation of the liver.

Table 3. Semi-structured interview guidelines.

Practice of ATM

What are the diseases you commonly treat?

How do you diagnose a disease?

What are the plants you use for treating diseases?

What are the reasons for choosing the plants you use to treat a disease?

Where do you obtain medicinal plants?

How do you use medicinal plants? Mixed preparations or alone?

What method of preparation of medicinal plants do you commonly use to cure a disease?

What part/s of the plant do you use to treat a disease?

How do you guarantee the efficacy of your treatments?

What complications can occur when traditional medical treatments are applied?

Integration of ATM and MM

When a patient comes to you with any ailment or symptom, is it you who diagnoses the disease or is the diagnosis provided by a physician?

2.4. Data analysis

Based on a preliminary bibliographic search was the collected information grouped into two major categories, respectively: a) Opportunities in the practice of ATM, and b) Challenges in its potential integration with MM. Common clusters of themes generated subcategories (codes) within the main ones. Three researchers individually revised the emerging code system to confirm the extraction of all codes. Discrepancies were solved through discussions to reach a consensus or to fine-tune codes. Researchers performed a qualitative content analysis using Atlas.ti software (version 8.3.0). Three researchers individually read the field notes from the non-participatory observations and the transcriptions of focus groups and semi-structured interviews to fine tune code content. Furthermore, two researchers, experts in the topic, reviewed the content to confirm the accurateness of the coding processes. Analysis of the information continued until data saturation was reached for all codes.

3. RESULTS AND DISCUSSION

Fourteen subcategories associated with the two pre-defined major categories were identified: a) Opportunities in the practice of ATM and b) Challenges in its potential integration with MM (Table 4).

Table 4. Main categories and subcategories.

Opportunities in the practice of ATM

- Reasons for consultation
- Reported efficacy
- Accessibility
- Touristic attraction
- Disease conception
- Relationship physician-patient and healer-patient

Challenges in the potential integration of ATM and MM

- New generations
- Therapeutic methods
- Poisoning, adverse effects, and interactions
- Complex clinical cases
- Combined use of ATM and MM
- Regulation and control of the medical practice
- Training in ethnomedicine and ethnopharmacology
- Model of intercultural health

3.1. Major category: Opportunities in the practice of ATM

Reasons for consultation

Cultural influence seems to play an essential role in preferring ATM. In this context, medicinal infusions appear to be one of the most common forms of therapy:

In the house, the mother or the father frequently suggest drinking medicinal plant infusions to feel better (Ramiro, physician).

TM's importance becomes relevant in Latin America countries because it is part of their culture and traditions (Finerman & Sackett, 2003; Tene *et al.*, 2007). The current permanence of ATM seems associated with its confirmed therapeutic benefits to treat muscular pain, body malaise, menstrual cycle alteration, headache, nausea, among others (Torri, 2013; Tinitana *et al.*, 2016; Andrade *et al.*, 2017). In addition, there is evidence that active compounds isolated from medicinal plants are used in TM (Orrego-Escobar, 2015). One of the significant milestones in the research field of antineoplastic properties is paclitaxel (Nikolic *et al.*, 2011).

Reported efficacy

Users emphasized the perceived efficacy of ATM against diseases for which they did not find improvement with MM:

Babies commonly suffer from 'shungo' [a disorder conceived from ATM and described in Table 2]. The physician only prescribes (...) Pedialyte® [a commercial oral rehydration solution] and nothing else. Then the parents bring the baby to people who know about ancestral medicine, and they diagnose it as 'shungo' (...) [with ATM treatment] the baby is fine, next day (Alejandra, young user).

Consulted users also reported a perception of greater efficacy and immediate improvement achieved with ATM than with MM:

Suppose that I suffer from stomach pain. The physician prescribes me a pill, some syrup, so many pills! (...) The plants possess more effect than pills: sometimes, with a single type of plant, the pain is gone rapidly (Gabriel, young user).

The reported ATM practices are associated with the fact that Andean wisdom has adopted those medicinal practices with confirmed efficacy, while the non-efficacy ATM practices fall into disuse (Vides-Porras & Álvarez-Castañeda, 2013). As stated by Karunamoorthi *et al.* (2013) showed herbal medicine a healing power in the treatment of certain diseases. Compared to the drug dosage, the immediate effect of ATM compared with MM probably relies on a higher dose of active compound in the plant. Another explanation for the effect enhancement is the presence of other herbal composites, absent in the pharmacological form.

Accessibility

The affordable cost of ATM stands out as one of the reasons for encouraging its use:

A medical appointment with a physician costs about thirty or forty American dollars. Then I prefer going to a traditional healer (Humberto, adult user).

ATM offers prompt access to health care by not being over-saturated as with MM:

If my patient cannot access the website [to schedule a medical appointment] or public medical attention takes too much time because of the long queues (...) If my patient is not receiving medical attention at the hospital when required because there is availability in thirty or forty days (...), the disease will worsen (Santiago, physician).

The rise of health cost in Latin America, Asia, and Africa positioned TM as a more accessible option (Galabuzi *et al.*, 2010). Diverse factors such as economic aspects, migration, and in most cases the inefficiency of National Health System associated with MM supports ATM use. Patients reject MM shortcomings such as inadequate coverage and access problems to health services. In addition, the compulsory journey to other cities for laboratory tests or evaluation by specialists, deterioration of the physician-patient relationship, absence of satisfactory therapeutic results, and short-time medical appointments influence their preferences (Lingard *et al.*, 2002). Over-saturation of the Public Health System compels the application of the rule, which is in line with the international standard, of a maximum time limit of 15 minutes to provide Health Services in Public Institutions.

Touristic attraction

The practice of ATM at the herb markets of Cuenca appears as a touristic attraction for foreigners who visit the place:

I realized that the process of 'limpia' [a traditional practice for a spiritual cleansing carried out with a bouquet of plants tied in the shape of a broom] was considered a tourist attraction. In the observations course, groups of foreigners were interested spectators of this

ancestral practice (non-participatory observation report directed to Rebeca, healer).

Community-Based Tourism (CBT) generates an integral development characterized by a positive impact on the regional economy and dual preservation of its cultural elements and natural resources (Morales González, 2008). Thus, community members participate in a co-responsible manner for the development of appropriate environmental and tourism policy issues (Maldonado-Eraza *et al.*, 2020). Perhaps one of the more sensitive aspects of this matter is the intellectual appropriation of ancestral wisdom. Misappropriation occurs when the development of ATM practices occurs in a different context than the original. Besides, when a Government Regulatory Institution endorses health tourism, adequate control over the efficacy and safety of the offered traditional treatments is guaranteed and so perceived by the patient who is also a consumer of this potential health/tourism alternative (Majeed *et al.*, 2017).

Disease conception

Healers associate the patient's discomfort with an internal or external energy imbalance, whereas MM physicians explain disease by understanding the physio-pathological processes occurring in the organism. Hence, physicians ignore how to treat ATM pathologies related to energy imbalance:

A physician can talk about diseases, but never about energy (Fernando, young user).

It is a spiritual exercise. You strengthen your emotions, all your vital energy (...) A whole consciousness about the relationship with Nature, with the animals (Enrique, healer).

Unlike MM, which separates spirit and matter, body and soul, ATM conceives them as a fundamental entity. Andean worldview comprehends a disease as an energy imbalance, and its treatment comprises restoring it. In ATM, healing processes involve magic-religious principles that combine rational and magical thinking. Rationality allows the healer to resolve a body dysfunction, while magic enables to cure of a spiritual, psychic, or emotional disorder (Bautista-Valarezo *et al.*, 2020). There is a considerable increase in patients using TM to treat emotional disorders, mainly depression or anxiety (Armijos *et al.*, 2014).

Relationship physician-patient and healer-patient

A poor physician-patient relationship also influences preference for ATM. Healers treat patients with respect, considering them as peers who share the same beliefs and customs:

Sometimes, physicians treat their patients disparagingly. Seeing them as peasants, they are mistreated, without respect. If patients come without taking a shower [because] maybe they come from remote sites with no access to water (...) physicians treat them with contempt. Therefore, people prefer traditional medicine (Ruth, physician).

There is still a need to sensitize health personnel about knowing their patients' customs and practices. It could promote tolerance, respect, and attachment, positively affecting the treatment and preventing potentially harmful

interactions between conventional and alternative therapies (Zörgo *et al.*, 2018).

3.2. Major category 2: Challenges in the potential integration of ATM with MM

New generations

An essential factor influencing a future potential extinction of ancestral wisdom is the recognition of MM in the National Health System of the country. Over time, if the lack of access to information regarding ATM persists, it could be displaced and forgotten:

Our grandparents practiced traditional medicine. They know how to cure (...) That traditions are being forgotten (...) they no longer exist (Alejandra, young user).

Public bibliographic or documented sources on ATM are scarce. Ancestral wisdom spread is beneficial not only for users but also for healers. Having access to reliable sources of information supports continuing training:

I have a booklet about how to perform 'limpias'. By reading it, a healer can learn how to accomplish this process (Dolores, healer).

Besides, new generations of healers are interested in conveying their ancestral wisdom accompanied by scientific evidence to show its efficacy:

We possess information that we are currently collecting. At some point, we are going to publish it into a scientific journal because we want to show that ATM is trustworthy as the other medicine [MM] (Enrique, healer).

Lack of interaction among the healers and their communities hinders the oral transmission of ancestral knowledge. Young people who seem to show little or no interest in knowing and preserving traditional wisdom appear to be influenced by the Government's recognition of MM but not TM within the National Health System (Jensen *et al.*, 2011). Therefore, there is a need to collect and spread ancestral wisdom and traditions in mass media to promote its conservation (Kamsu-Foguem & Foguem, 2014).

Protection and preservation of ancestral wisdom are essential to ensure its appropriate integration with MM. It is necessary to record ATM knowledge through a method that enables scientific validation of the traditional healing procedures and the therapeutic benefits of herbal resources (World Health Organization, 2002). In this context, intellectual property matters demand special attention (Tupper, 2009). It is advisable to protect ancestral wisdom by complying with existing or new intellectual property rights regulations without being or becoming an impediment to the production of new scientific knowledge derived from traditional wisdom (World Health Organization, 2013; Ijaz & Boon, 2018).

Therapeutic methods

It appears to be a widespread belief that TM employs natural treatments, whereas MM uses synthetic drugs to treat diseases, considering both as different and unrelated therapeutic methods. Participants recognized ATM therapy as a healing treatment; unlike MM drugs, which seem harmful to them:

It is better to drink homemade infusions than going to the physician (...) Because medical

doctors use chemicals (...) We do not use them
(Esther, healer).

Vegetable supplies serve to prepare traditional remedies, an essential source of therapeutic agents. A lack of knowledge about patent medicines' origin becomes clear since many are derivatives of natural products (Balunas & Kinghor, 2005). Both ATM and MM use active chemical compounds to treat diagnosed pathologies. With MM, the active compound is administered in an isolated and dosed form and through pharmaceutical formulations specially designed to favor an adequate concentration of the drug in the target organ or receptor. In ATM, the active compound is administered together with others present in the plant, hindering an accurate dosage.

Poisoning, adverse effects, and interactions

Nescience could lead to misuse of ATM. MM physicians have identified cases of intoxication, adverse effects, or lack of efficiency of prescribed pharmacological treatment because of interactions with the active compounds of medicinal plants:

There are interactions between drugs and a mixture of plants. The active compounds will interact with each other, and [the pharmacological action] will be canceled or enhanced (Ruth, physician).

Patients rely on TM because of its proven efficacy but must be careful when using natural products. It is impossible to dismiss an interaction with other drugs that could generate adverse effects in the patient (Asher *et al.*, 2017). There are medicinal plants that cause few or no side effects when they are used alone. When combined with prescribed drugs, they could produce serious health problems. For example, ginseng antagonizes the pharmacological effect of warfarin (Dong *et al.*, 2017).

Complex clinical cases

One of the most critical limitations of ATM healers is the therapeutic inexperience to recognize, treat or cure diseases that compromise a patient's life. Clinical complications can lead to a severe dysfunction or even to death when not being opportunely remitted to a MM specialist:

Patients come to us being unable to solve their medical issues. For example, they previously consulted 'sobadores' [traditional healers who are expert in bone and muscle-related illnesses] which aggravated the femur fracture (Álvaro, physician).

As for childbirth, I have seen many unfair practices. For instance, if the child is transverse, the mother needs a cesarean. When the healers try to 'accommodate' it, this practice could cause a complication, and the child or the mother can die. This procedure could damage the uterus (Ruth, physician).

Although some TM procedures possess proven effectiveness, this is not the case for all of them in situations of imminent risk. Thus, the ability to identify potential threats is of great importance when performing ATM practices while avoiding engaging the user in an adverse case (World Health Organization, 2000).

Combined use of ATM and MM

The combined use of ATM with the therapy prescribed by the physician seems to be a common practice, especially regarding the treatment of chronic diseases in senior adults:

I have diabetes. Sometimes, I help myself with medication and infusions that I prepare at home. You know diabetes treatment is complicated (...), so I treat it with pills and infusions (Amelia, senior adult user).

In Australia, Europe, and North America, the combined use of TM and MM's has increased, especially treating and controlling chronic diseases (World Health Organization, 2002). Integration of TM and MM seems to generate greater adherence to prescribed pharmacological treatment and to favor a better physician-patient relationship (Vides Porras & Álvarez Castañeda, 2013).

Regulation and control of the medical practice

The absence of a regulatory entity to prevent and control ATM malpractice allows people without knowledge and with the sole intention of generating profits, commercialize or perform procedures with no therapeutic effects that may even cause adverse severe or undesired effects:

One thing is traditional medicine performed by expert healers, and another is charlatanism. We have to be very attentive to it (Ramiro, physician).

Both in MM and ATM, it is workable to identify positive behavior: knowledge/wisdom of the physician/healer, efficacy, and commitment. Likewise, it is possible to observe improper conduct such as deceptive marketing and unscrupulous manipulation for profit in both cases. However, in TM's case, irresponsible behavior could be favored by a lack of Government regulations and non-existent control (World Health Organization, 2002). Indeed, legislative efforts frequently focus on the MM practices neglecting other sectors, such as TM (Peltzer & Pengpid, 2019).

Training in ethnomedicine and ethnopharmacology

Physicians perceive the need to be trained on the therapeutic use of medicinal plants and their possible adverse effects and interactions when combined with MM drugs:

They [the patients] always ask: With what infusion should I take this pill? If I say: With cinnamon infusion, they ask: Is it a plant with 'hot' properties? If I say: You can take this pill with lemonade, they say: Not so! It has 'cold' properties [type of ancestral classification of plants: hot and cold, based on their general pharmacological activity described in ATM]. Hence, we have to study this way of classifying plants to know how to adapt our prescriptions to them and for gaining the patient's trust (Ruth, physician).

National training programs with the endorsement of the Ministry of Public Health of Ecuador have encouraged healers to share their wisdom and experiences with other colleagues and physicians. These events involve the

participation of physicians who learn about ATM and actively contribute to integrating it with MM:

I have taken part since 1985. I was a leader of the National Health Council. We were pioneers at the beginning. We have trained people at a national level, almost in all provinces (Dolores, healer).

We all are trying to attend the courses (...) These courses come from many years ago. I took part in these studies together with physicians. These courses gather a sizeable group of people (Sara, healer).

MM practitioners' training in ATM matters could significantly improve the physician-patient relationship and the treatment and adherence, even preventing possible interactions between drugs and medicinal plants (Taddei *et al.*, 1999).

Effective promotion of the combined use of ATM and MM relies on patients, healers, and physicians' active interaction. The Ecuadorian Health System must encourage the academic community to develop programs for training in health matters and support scientific research to promote its effective integration with MM (Hita, 2014). However, the achievement of this aim should be cautiously analyzed, as in other environments such as politics, religion, or science where absolute hegemonies provoke paralysis and involution, which may also be the case of ancestral wisdom (World Health Organization, 2013; Herrera *et al.*, 2019).

Model of intercultural health

Ecuador is attempting to develop an intercultural Public Health Model involving ATM. Thus, primary health care units should locate ATM providers and train them for the promotion and development of collaboration:

I am a midwife (...) I go to the hospital where I help women to give birth, together with the physicians (Sara, healer).

There is a current tendency for private Health Centers in Ecuador to offer combined TM and MM therapies:

We want to offer a different alternative service. My brother is a physician and he and our father, who is a 'Yachak' [a main traditional healer recognized in ATM], cooperate (Enrique, healer).

The official regulation of ATM practices promotes and supports good practices and fair access, ensuring the authenticity, safety, and efficacy of traditional therapies. Establishing this regulation must be cautious since, by 'conventionalizing' its practices, it could increase the cost of services, devaluing or suppressing their cultural identity and minimizing its social role (Herrera *et al.*, 2019; Krach *et al.*, 2018). The Government regulation or the freedom to proceed in TM cannot be limited by each other. It is possible to identify and build intermediate processes. Future research in this area will allow the development of flexible integration methods that encourages healers, physicians, and users to develop regulations and establish a proper regulatory entity (Hu & Calduch, 2017).

3.3. Limitations and recommendations for future research

Our findings are limited to the case study area. A wider group of participants is desirable for future research to

achieve more precise documentation of the crucial factors affecting the integration of ATM and MM in Ecuador.

4. CONCLUSIONS

ATM is a crucial component of the cultural identity of Andean Latin America countries. This cultural influence could be one reason users prefer it as a first health care option instead of MM. Lower costs for ATM services compared to MM seem to reinforce this preference. In addition, is accessibility among other a positive characteristic of ATM favoring its attention. There is no need to schedule an appointment, as with MM. Also, the relationship users maintain with healers is much closer since the healer considers the patient equal and vice versa. Besides, given the relevance of ATM as a constituent of indigenous community culture and the worldwide growing interest in using TM, traditional practices can be promoted as community-based tourism. Policies are required to fortify properly associated praxis, such as the conservation of biodiversity, especially regarding those linked to the use of medicinal plants in ATM.

Health/disease conception is different for ATM and MM. Users perceived ATM treatments as more effective than the ones from MM. This appreciation seems to be attributed to the fact that ATM heals spiritual harm besides bodily diseases. Medicinal plants are the basis of ATM treatment, given the perception that 'natural plants are harmless'. Also, the noticeable judgment exists that chemical drugs could generate adverse side effects. Unawareness of active compounds being present in medicinal plants can lead to improper usage and the appearance of adverse effects or unwanted interactions when they are administered together with MM drugs.

In this context, research and regulatory policies should establish official protocols for preventing and controlling adverse reactions associated with ATM and MM combined therapies. The absence of a government entity regulating ATM practices seems to favor the presence of charlatans who perform therapeutic procedures without ancestral knowledge. Precise and updated regulations encourage medicinal plants rational use involving defined dosage and respect for biodiversity and traditional wisdom. Therefore, a regulatory framework and scientific research are crucial for the proper integration of ATM and MM.

Although the joint use of ATM and MM seems to have scarce acceptance, scientific evidence supports the achievement of better results with its combined use. In this regard, the exchange of valuable knowledge and experiences must be encouraged through continuous training, paying attention to the intellectual property rights of indigenous communities.

Summarizing, MM and ATM's integration requires an initial agreement between healers and physicians on therapeutic practices, responsible use of medicinal plants by patients, and the proper guidelines for conserving ancestral wisdom. Likewise, studies on the therapeutic application of medicinal plants are also required to promote their rational use.

DECLARATIONS

Ethics approval and consent to participate

The Bioethics Committee of the San Francisco University from Quito, Ecuador, approved the study (code 2016-084E). All participants provided written informed consent for being part of this research and the publication of obtained results. This publication used pseudonyms for anonymity.

Availability of data and materials

Please contact the corresponding author for data requests.

Competing interest

The authors have declared that no potential competing interest exists.

Funding

The authors are grateful for the financial support from the 'Dirección de Investigación de la Universidad de Cuenca, Ecuador' [Research Office of the University of Cuenca, Ecuador] through the research project 'Uso de plantas medicinales: perspectiva de los curanderos del cantón Cuenca' [Use of medicinal plants: perspective of the healers of the Cuenca canton].

Author's contributions

AOP and LHT designed the study. VQG and DGL conducted the fieldwork. AOP, VQG, DGL, GBL, and RA performed the data analysis. AOP, VQG, and DGL drafted the manuscript. All authors read and approved the final manuscript.

Acknowledgments

The authors gratefully acknowledge the healers, physicians, and Andean Traditional Medicine users for sharing their experiences and insights with them. They also acknowledged the expert assistance of M. Campoverde and L. Brito in the execution of this study.

REFERENCES

- Andrade, J. M., Lucero Mosquera, H., & Armijos, C. (2017). Ethnobotany of Indigenous Saraguros: medicinal plants used by community healers 'Hampiyachakkuna' in the San Lucas Parish, Southern Ecuador. *BioMed Research International*, 2017, 20 pp. <https://doi.org/10.1155/2017/9343724>
- Armijos, C., Cota, I., & González, S. (2014). Traditional medicine applied by the Saraguro yachakkuna: A preliminary approach to the use of sacred and psychoactive plant species in the southern region of Ecuador. *Journal of Ethnobiology and Ethnomedicine*, 10(26), 12 pp. <https://doi.org/10.1186/1746-4269-10-26>
- Asher, G. N., Corbett, A. H., & Hawke, R. L. (2017). Common herbal dietary supplement-drug interactions. *American Family Physician*, 96(2), 101-107. www.aafp.org/afp
- Balunas, M. J., & Kinghorn, A. D. (2005). Drug discovery from medicinal plants. *Life Sciences*, 78(5), 431-441. <https://doi.org/10.1016/j.lfs.2005.09.012>
- Bautista-Valarezo, E., Duque, V., Verdugo Sánchez, A. E., Dávalos-Batallas, V., Michels, N. R. M., Hendrickx, K., & Verhoeven, V. (2020). Towards an indigenous definition of health: an explorative study to understand the indigenous Ecuadorian people's health and illness concepts. *International Journal for Equity in Health*, 19(101), 8 pp. <https://doi.org/10.1186/s12939-020-1142-8>
- Dobos, G., & Tao, I. (2011). The model of western integrative medicine: The role of Chinese medicine. *Chinese Journal of Integrative Medicine*, 17(1), 11-20. <https://doi.org/10.1007/s11655-011-0601-x>
- Dong, H., Ma, J., Li, T., Xiao, Y., Zheng, N., Liu, J., Gao, Y., Shao, J., & Jia, L. (2017). Global deregulation of ginseng products may be a safety hazard to warfarin takers: Solid evidence of ginseng-warfarin interaction. *Scientific Reports*, 7(1), 11 pp. <https://doi.org/10.1038/s41598-017-05825-9>
- Finerman, R., & Sackett, R. (2003). Using home gardens to decipher health and healing in the Andes. *Medical Anthropology Quarterly*, 17(4), 459-482. <https://doi.org/10.1525/maq.2003.17.4.459>
- Galabuzi, C., Agea, J. G., Fungo, B. L., & Kamoga, R. M. N. (2010). Traditional medicine as an alternative form of health care system: A preliminary case study of Nangabo sub-county, Central Uganda. *African Journal of Traditional, Complementary and Alternative Medicines*, 7(1), 11-16. <https://doi.org/10.4314/ajtcam.v7i1.57224>
- Herrera, D., Hutchins, F., Gaus, D., & Troya, C. (2019). Intercultural health in Ecuador: an asymmetrical and incomplete project. *Anthropology and Medicine*, 26(3), 328-344. <https://doi.org/10.1080/13648470.2018.1507102>
- Hita, S. R. (2014). Salud, globalización e interculturalidad: Una mirada antropológica a la situación de los pueblos indígenas de Sudamérica [Health, globalization and interculturalism: an anthropological approach to the situation of indigenous peoples in South America]. *Ciencia e Saude Coletiva*, 19(10), 4061-4069. <https://doi.org/10.1590/1413-812320141910.09372014>
- Hu, Q., & Caldich, R. M. (2017). On traditional Chinese medicine regulation in China: How quality and safety of use are insured. *Pharmacological Research*, 119, 371-372. <https://doi.org/10.1016/j.phrs.2017.02.025>
- Ijaz, N., & Boon, H. (2018). Statutory regulation of traditional medicine practitioners and practices: The need for distinct policy making guidelines. *Journal of Alternative and Complementary Medicine*, 24(4), 307-313. <https://doi.org/10.1089/acm.2017.0346>
- Jensen, L. A., Arnett, J. J., McKenzie, J., & Jensen, L. A. (2011). Globalization and cultural identity. In: S. Schwartz, K. Luyckx, & V. Vignoles (Eds.), *Handbook of Identity Theory and Research* (pp. 285-301). Springer. <https://doi.org/10.1007/978-1-4419-7988-9-13>
- Kamsu-Foguem, B., & Foguem, C. (2014). Could telemedicine enhance traditional medicine practices? *European Research in Telemedicine*, 3(3), 117-123. <https://doi.org/10.1016/j.eurtel.2014.08.001>


- Karunamoorthi, K., Jegajeevanram, K., Vijayalakshmi, J., & Mengistie, E. (2013). Traditional medicinal plants: A source of phytotherapeutic modality in resource-constrained health care settings. *Journal of Evidence-Based Complementary and Alternative Medicine*, 18(1), 67-74. <https://doi.org/10.1177/2156587212460241>
- Krah, E., de Kruijf, J., & Ragno, L. (2018). Integrating traditional healers into the health care system: Challenges and opportunities in rural Northern Ghana. *Journal of Community Health*, 43(1), 157-163. <https://doi.org/10.1007/s10900-017-0398-4>
- Lahariya, C. (2018). 'Ayushman Bharat' Program and universal health coverage in India. *Indian Pediatrics*, 55(6), 495-506.
- Lingard, L., Tallett, S., & Rosenfield, J. (2002). Culture and physician-patient communication: a qualitative exploration of residents' experiences and attitudes - PubMed. *Annals of the Royal College of Physicians and Surgeons of Canada*, 35(6), 336-340.
- Majeed, S., Lu, C., & Javed, T. (2017). The journey from an allopathic to natural treatment approach: A scoping review of medical tourism and health systems. *European Journal of Integrative Medicine*, 16, 22-32. <https://doi.org/10.1016/j.eujim.2017.10.001>
- Maldonado-Erazo, C. P., del Río-Rama, M. de la C., Noboa-Viñan, P., & Álvarez-García, J. (2020). Community-based tourism in Ecuador: Community ventures of the provincial and cantonal networks. *Sustainability*, 12(15), 30 pp. <https://doi.org/10.3390/SU12156256>
- Mathez-Stiefel, S., Boillat, S., & Rist, S. (2007). Promoting the diversity of worldviews: an ontological approach to biocultural diversity. In: *Endogenous Development and Bio-cultural Diversity. The interplay of worldviews, globalization and locality* (pp. 67-81). ETC/COMPAS.
- Morales González, M. (2008). ¿Etnoturismo o turismo indígena? [Etnotourism or indigenous tourism?]. *Teoría y Praxis*, 4(5), 123-136. <https://doi.org/10.22403/uqroomx/typ05/09>
- Nikolic, V. D., Savic, I. M., Savic, I. M., Nikolic, L. B., Stankovic, M. Z., & Marinkovic, V. D. (2011). Paclitaxel as an anticancer agent: Isolation, activity, synthesis and stability. *Central European Journal of Medicine*, 6(5), 527-536. <https://doi.org/10.2478/s11536-011-0074-5>
- Orrego Escobar, E. F. (2015). Latin-American plants as a source of new antineoplastic drugs, current situation and new opportunities against cancer. *Medwave*, 15(3), p. e6121. <https://doi.org/10.5867/medwave.2015.03.6121>
- Peltzer, K., & Pengpid, S. (2019). A survey of the training of traditional, complementary, and alternative medicine in universities in Thailand. *Journal of Multidisciplinary Healthcare*, 12, 119-124. <https://doi.org/10.2147/JMDH.S189644>
- Taddei, G., Santillana, M., Romero, J., & Romero, M. (1999). Aceptación y uso de herbolaria en medicina familiar [Acceptance and use of herbal medicine in family medicine]. *Salud Pública de México*, 41(3), 216-220.
- Tene, V., Malagón, O., Finzi, P. V., Vidari, G., Armijos, C., & Zaragoza, T. (2007). An ethnobotanical survey of medicinal plants used in Loja and Zamora-Chinchi, Ecuador. *Journal of Ethnopharmacology*, 111(1), 63-81. <https://doi.org/10.1016/j.jep.2006.10.032>
- Tinitana, F., Rios, M., Romero-Benavides, J. C., de la Cruz Rot, M., & Pardo-de-Santayana, M. (2016). Medicinal plants sold at traditional markets in southern Ecuador. *Journal of Ethnobiology and Ethnomedicine*, 12(29), 18 pp. <https://doi.org/10.1186/s13002-016-0100-4>
- Torri, M. C. (2013). Perceptions and uses of plants for reproductive health among traditional midwives in Ecuador: Moving towards intercultural pharmacological practices. *Midwifery*, 29(7), 809-817. <https://doi.org/10.1016/j.midw.2012.06.018>
- Tupper, K. W. (2009). Ayahuasca healing beyond the Amazon: the globalization of a traditional indigenous entheogenic practice. *Global Networks*, 9(1), 117-136. <https://doi.org/10.1111/j.1471-0374.2009.00245.x>
- Vides Porras, A., & Álvarez Castañeda, A. (2013). La medicina tradicional como un modelo de atención integral en salud [Traditional medicine as a model of comprehensive health care]. *Revista UVG*, 58-60. http://uvg.edu.gt/publicaciones/revista/volumenes/numero-25/7_la%20medicina%20tradicional.pdf
- World Health Organization. (2000). *General guidelines for methodologies on research and evaluation of traditional medicine*. Available at <https://apps.who.int/iris/handle/10665/66783>
- World Health Organization. (2002). *Medicina tradicional: necesidades crecientes y potencial [Traditional medicine: growing needs and potential]*. Available at <https://apps.who.int/iris/handle/10665/67296>
- World Health Organization. (2013). *Estrategia de la OMS sobre medicina tradicional 2014-2023 [WHO strategy on traditional medicine 2014-2023]*. Available at www.who.int
- World Health Organization. (2019). *Traditional, complementary and integrative medicine*. Available at <https://www.who.int/traditional-complementary-integrative-medicine/about/en/>
- Zörgo, S., Purebl, G., & Zana, Á. (2018). A qualitative study of culturally embedded factors in complementary and alternative medicine use. *BMC Complementary and Alternative Medicine*, 18(25), 11 pp. <https://doi.org/10.1186/s12906-018-2093-0>



Nota Técnica / Technical Note

Análisis exploratorio de la relación entre ansiedad e inteligencia emocional de estudiantes universitarios cuidadores y no cuidadores durante la pandemia de Coronavirus. Caso: Cuenca, Ecuador

Exploratory analysis of the relationship between anxiety and emotional intelligence of university students who are caregivers and non-caregivers during the coronavirus pandemic.
Case: Cuenca, Ecuador

*Katty-Mineska Guerrero-Jiménez**, *Jimmy-Mauricio Pacheco-Ortega*, *Denisse-Micaela Romero-Cisneros*, *René-David Tacuri-Reino* 

Universidad de Cuenca, Facultad de Psicología

* Autor de correspondencia: katty.guerreroj@ucuenca.edu.ec

Fecha de recepción: 21 de noviembre de 2020 – Fecha de aceptación: 13 de abril de 2021

RESUMEN

La investigación examinó la relación entre la inteligencia emocional y ansiedad en estudiantes universitarios cuidadores y no cuidadores durante la pandemia de coronavirus. Varios estudios señalan la aparición de factores de riesgo para la salud mental, como la ansiedad, durante una emergencia sanitaria. Si bien la inteligencia emocional podría ayudar como un factor protección, aún no está claro de si este y otros factores se diferencian cuando las personas actúan como cuidadores. Los participantes en este estudio fueron 60 estudiantes universitarios: 28 cuidadores y 32 no cuidadores. La investigación tuvo un diseño descriptivo y transversal no experimental, y utilizó la escala de inteligencia emocional de Wong y Law (WLEIS) y la escala de Ansiedad de Hamilton como instrumentos para medir la relación entre ansiedad e inteligencia emocional. Los resultados mostraron que no existen diferencias significativas entre el grupo de cuidadores y no cuidadores, mientras que se encontró una correlación significativa entre la ansiedad y los niveles de inteligencia emocional, niveles más altos de inteligencia emocional producen niveles más bajos de ansiedad psíquica. Los resultados del estudio exploratorio sugieren incluir en futuras investigaciones variables como la resiliencia y la incertidumbre.

Palabras clave: Inteligencia emocional, ansiedad, cuidadores, estudiantes no cuidadores, escala de ansiedad de Hamilton, escala de inteligencia emocional de Wong y Law (WLEIS).

ABSTRACT

The research examined the relationship between emotional intelligence and anxiety in caregiver and non-caregiver college students during the corona pandemic. Several studies indicate the emergence of mental health risk factors, such as anxiety, during a health emergency. Whereas emotional intelligence could help as a protective factor, it is a question of whether this and other factors differentiate when people act as caregiver. Sixty college students, respectively 28 caregivers and 32 non-caregivers, participated in this study. The research had a descriptive and cross-sectional non-experimental design and used the Wong and Law' Emotional Intelligence Scale (WLEIS) and the Hamilton Anxiety scale as instruments for measuring the relationship between anxiety and emotional intelligence. The results showed that no significant differences exist between the group of caregivers and non-caregivers while a significant correlation was found between anxiety and emotional intelligence levels; higher levels of emotional intelligence produce lower levels of psychic anxiety. The findings of this explorative study suggest considering in future research variables such as resilience and uncertainty.

Keywords: Emotional intelligence, anxiety, caregiving students, non-caregiving students, Hamilton anxiety scale, Wong and Law emotional intelligence Scale (WLEIS).

1. INTRODUCCIÓN

Después de la declaratoria como pandemia en enero de 2020 debido al COVID-19 (OMS, 2020a), varios países tomaron medidas sanitarias como la suspensión temporal de actividades de todo tipo, como el cierre de fronteras y el aislamiento. Frente a la preocupación por las alertas del

peligro que implicaba una enfermedad con alto riesgo de contagio y el incremento diario de las tasas de mortalidad, la preocupación de las personas en general pudo verse afectada. De hecho, este fenómeno es considerado como uno de los mayores problemas de salud pública internacional de las últimas décadas (OMS, 2020b; Sohrabi *et al.*, 2020).



La posibilidad de contagio, las posibles consecuencias tanto personales como familiares y la falta de inmunidad son las principales razones para que la salud mental de las personas pueda verse afectada (Faro *et al.*, 2020). Por ejemplo, en ambientes hospitalarios, en donde el riesgo de contagio es más elevado, se ha podido evidenciar experiencias como exposiciones del temor a las consecuencias, sentimientos de soledad, negación, ansiedad, depresión, insomnio y desesperación; como consecuencia han aparecido mayores riesgos de suicidio y agresión, además de rasgos obsesivos compulsivos como controles repetitivos de temperatura y esterilización (Li *et al.*, 2020; Mamun & Griffiths, 2020). En tal sentido, la preocupación y las conductas preventivas contra el posible contagio ha ido en aumento, mostrando que el riesgo, miedo y vulnerabilidad percibida sean bastante frecuentes. Yildirim *et al.* (2020) consideran que estas características traerían repercusiones en la salud mental, especialmente en la percepción subjetiva de la salud propia, angustia y satisfacción con la vida. Asimismo, Xiao (2020) sostiene que la salud mental estaría trastocada con depresión, miedo, ansiedad, aburrimiento, preocupación, tristeza, inseguridad, soledad e impotencia.

Aunque la preocupación sea un proceso cognitivo latente de todos los días, las condiciones por la pandemia podrían haber afectado la frecuencia y la intensidad de sentirse preocupados no solo acerca de la salud sino también por la situación económica, social y laboral. Las continuas incertidumbres orientadas hacia el peligro pueden hacer que las personas generen atajos mentales o creencias rígidas como formas de resolver los problemas, es decir, parecería que se genera un ciclo repetitivo en donde “estar preocupado” sería la solución para resolver “aquello que preocupa” y esto podría llegar a generar estados de ansiedad y depresión, orientación negativa al problema y conductas de evitación (González-Rodríguez *et al.*, 2006; Mathews, 1990).

De hecho, las continuas limitaciones y miedos durante esta pandemia podrían generar respuestas psicológicas negativas que se relacionarían con Trastorno de Ansiedad Generalizada (TAG). González Rodríguez *et al.*, (2006) identificaron procesos cognitivos, comportamentales, afectivos y fisiológicos vinculados con la preocupación patológica característica del TAG. En efecto, dichos procesos se refieren a la intolerancia a la incertidumbre, la evitación cognitiva, la orientación negativa al problema y la sobreestimación de la preocupación.

Si bien se han señalado varias manifestaciones de riesgo para la salud mental, esta investigación se centra en analizar la ansiedad, debido a que puede ser la principal causante de trastornos mentales, conductuales y psicofísicos (Rovella & González-Rodríguez, 2008). Siguiendo al manual diagnóstico del DSM-V (American Psychiatric Association, 2014) la ansiedad se caracteriza como sentimiento de miedo exagerado e inapropiado ante eventos u objetos generales o específicos. Del mismo modo, el International Classification of Diseases for Mortality and Morbidity Statistics-11, categoriza como desorden de ansiedad generalizada a los síntomas como preocupación excesiva centrada en acontecimientos como finanzas, salud y trabajo, que persiste a lo largo del tiempo (ICD-11, 2018). En síntesis, la ansiedad es una respuesta emocional que se presenta ante situaciones amenazantes o peligrosas, generalmente calificada como patológica cuando es excesiva y frecuente (Rodríguez *et al.*, 2014),

por lo cual resulta pertinente analizar la presencia o ausencia de ansiedad durante la pandemia.

Por otra parte, es indispensable también considerar los factores de protección de salud mental como la inteligencia emocional (IE) puesto que es un concepto considerado como una herramienta útil para mejorar la calidad de vida y el desempeño de las personas (Colomeischi, 2015). Guevara (2011) menciona que el concepto de IE ha ido evolucionando a lo largo del tiempo. Charles Darwin planteó la importancia de la inteligencia como concepto de supervivencia y adaptación (Maturana-Romesin & Mpodozis, 2000). Thorndike (1920) describió el término IE haciendo referencia a la inteligencia social, para conceptualizar la habilidad de comprender y motivar las personas. De hecho, las aportaciones de Mayer *et al.* (2008) conceptualizan a la IE como parte de la inteligencia social, la cual permite controlar, discriminar y usar aquella información que recibimos tanto de nosotros como de los demás con la capacidad de guiar nuestro comportamiento (Brackett & Salovey, 2006). La IE permite abordar así la dimensión emocional de la naturaleza humana, y obtener una mejor y más amplia explicación acerca de por qué la inteligencia general no predice del éxito personal y social (Fernández-Berrocal & Extremera-Pacheco, 2005). En este sentido, este constructo de Mayer *et al.* (2008) es bastante explicativo para describir y analizar las variables de esta investigación. Este modelo es definido desde distintas posturas teóricas, propone cuatro habilidades básicas para conceptualizar la IE. Estas cuatro habilidades se explican a continuación y son consecutivas:

- La “habilidad de percibir, valorar y expresar emociones con exactitud”, que implica identificar y reconocer tanto los propios sentimientos como aquellos de los que nos rodean, prestar atención y descodificar las señales emocionales de la expresión facial, tono de voz y movimientos corporales.
- La “habilidad de acceder y/o generar sentimientos que faciliten el pensamiento”, que implica tener en cuenta los sentimientos cuando razonamos o resolvemos problemas, se centra en cómo las emociones afectan al sistema cognitivo y cómo los estados afectivos ayudan a tomar decisiones, ayudan también a priorizar los procesos cognitivos básicos, focalizando la atención en lo que es importante.
- La “habilidad de comprensión emocional”, que implica desglosar las señales emocionales, etiquetar emociones y reconocer las categorías en que agrupan los sentimientos, implica una actividad anticipatoria como retrospectiva para conocer las causas generadoras del estado anímico y futuras consecuencias de las acciones que tomamos.
- Y, la “habilidad de regular emociones”, que incluye la capacidad para estar abierto a los sentimientos positivos y negativos, reflexionar sobre ellos con el fin de descartar o aprovechar la información que los acompaña en función de su utilidad, implica la habilidad de regular propias emociones y también las ajenas, moderando las emociones negativas y cambiándolas por positivas, siendo esta habilidad la más compleja ya que alcanzaría los procesos emocionales más altos (Mayer *et al.*, 2016).

De acuerdo, con los autores “al manejar los propios sentimientos, las personas deben ser capaces de observar, distinguir y etiquetar sus sentimientos de manera precisa, creer que pueden mejorarlos o modificarlos, hacer uso de

estrategias que los cambiarán y valorar la eficacia de dichas estrategias” (Brackett & Salovey, 2006). En esta medida, una de las emociones que es susceptible a la IE es la ansiedad, misma que es experimentada con malestar por el individuo, ya que generalmente se presenta ante situaciones estresantes, amenazantes o desconocidas, que el individuo percibe. Siendo así, la IE es un concepto que puede aplicarse a diferentes ámbitos de la vida de las personas, entre estos puede ser destacado el ámbito académico, en relación con la ansiedad en estudiantes universitarios cuidadores y no cuidadores.

Debido a que la pandemia ha ocasionado muchos cambios en la vida de las personas, en esta investigación fue también novedoso analizar la existencia o no de diferencias entre personas consideradas como cuidadoras y aquellas que no eran cuidadoras. Siguiendo a Cotelos-Mosquera (2015) se diferencian entre dos tipos de cuidadores, formales e informales. Los primeros hacen referencia a aquellos que atienden a terceros, ya sea debido a un deterioro funcional o cognitivo, quienes tienen una formación adecuada y reciben un salario por ejercer el trabajo. Mientras que los segundos son aquellos que ejercen la labor de cuidar de forma directa, sin formación y que no reciben un salario por realizar esta actividad, lo que incluye conyugues, familiares, amigos y vecinos (Cerquera & Galvis Aparicio, 2014; Rogers & Jarrott, 2008)

A partir de estas consideraciones, el objetivo general de esta investigación fue describir y relacionar los niveles de ansiedad e IE en estudiantes universitarios en condición de cuidadores y no cuidadores de la ciudad de Cuenca. En tal sentido, resultó novedoso para esta investigación describir si existen diferencias o no en los niveles de ansiedad o inteligencia emocional en cuidadores, debido a que, al tener como responsabilidad el cuidado por alguien más, se asumiría la hipótesis de que los cuidadores tendrán mayores niveles de ansiedad y también mayores niveles de inteligencia emocional. De hecho, se consideró a cuidadores informales o no cuidadores debido a que cada uno de ellos ejerce al mismo tiempo el rol de estudiante universitario de forma activa en universidades de la ciudad de Cuenca.

2. MATERIALES Y MÉTODO

La presente investigación fue de tipo descriptivo transversal con enfoque cuantitativo. Se pretendió relacionar los niveles de ansiedad e IE de estudiantes cuidadores y no cuidadores de universidades de Cuenca en función de diferentes variables y se desarrollará durante una situación puntual que es la del confinamiento debido al COVID-19 que actualmente vive la población.

2.1 Participantes

La muestra estuvo constituida por $n=60$ participantes (45 mujeres y 15 hombres), de los cuales 28 tuvieron la condición de cuidador y 32 no cuidadores con una edad media de 20.05 años y desviación estándar de 2.487. Todos fueron estudiantes de diferentes universidades, en donde constan 41 participantes, 31 hombres y 10 mujeres, de la universidad pública Universidad de Cuenca; 6 participantes, 4 hombres y 2 mujeres, de la universidad privada Universidad del Azuay; 6

participantes, 4 hombres y 2 mujeres, de la universidad privada Universidad Católica de Cuenca; 5 participantes, 5 hombres y 0 mujeres, de la universidad pública Universidad Nacional de Educación; y 2 participantes, 1 hombre y 1 mujer de la universidad privada Universidad Politécnica Salesiana (de la ciudad de Cuenca). La evaluación se efectuó por una única vez durante el periodo de pandemia en el mes de junio y julio de 2020. Para la selección de los participantes se realizó un muestreo no probabilístico por conveniencia, que luego de aceptar voluntariamente la participación, cumplieron los criterios de inclusión y exclusión.

Los criterios de inclusión fueron: estudiantes con matrícula vigente en cualquier universidad de la ciudad de Cuenca, estudiantes en condición de cuidador y estudiante en condición de no cuidador, no hubo restricción en cuanto al sexo ni la edad. Mientras que los criterios de exclusión fueron: individuos sin una matrícula vigente en alguna de las universidades de la ciudad de Cuenca y quienes hayan expresado la condición de no desear participar.

2.2 Tareas

La escala de inteligencia emocional WLEIS (Law *et al.*, 2004) es un cuestionario de tipo autoinforme que mide la inteligencia emocional como un tributo estable de una persona. Esta escala contiene 4 dimensiones y 4 ítems por dimensión. Usa un formato de respuesta ordinal de 7 puntos (desde 1; completamente en desacuerdo, hasta 7 completamente de acuerdo). Las 4 subescalas o factores son (a) valoración y expresión de las emociones propias (EEP), (b) valoración y reconocimiento de las emociones en otros (REO), (c) regulación de las propias emociones (REM) y (d) uso de la emoción para facilitar el desempeño (UEM). El Alpha de Cronbach general fue de $\alpha=.95$ (alta); el de la evaluación de las propias emociones: $\alpha=.898$; evaluación de las emociones de los demás: $\alpha=.898$; regulación de las propias emociones: $\alpha=.908$; uso de las emociones: $\alpha=.908$.

La escala de ansiedad de Hamilton (Servicio Andaluz de Salud, 2019) mide la severidad y presencia de la ansiedad, consta de 14 ítems, contiene un número de síntomas que está calificado en una escala de 0 a 4, y considera 4 como una puntuación más grave. De esta versión del instrumento se pueden obtener dos puntuaciones que corresponden a ansiedad psíquica (ítems 1, 2, 3, 4, 5, 6) y a ansiedad somática (ítems 7, 8, 9, 10, 11, 12 y 13). No existen puntos de corte. Una mayor puntuación indica una mayor intensidad de la ansiedad. Es sensible a las variaciones a través del tiempo o tras recibir tratamiento. El Alpha de Cronbach general fue de $\alpha=.740$; el de ansiedad psíquica fue: $\alpha=.780$; y el de ansiedad somática: $\alpha=.799$.

2.3 Procedimientos

Previo a la recolección de información se hizo un análisis de contenido (2 expertos y 2 personas con similares características de la población de estudio de los ítems de cada cuestionario utilizado y posteriormente se hizo un pilotaje con pares similares) usando el instrumento completo mediante Google Forms. El formulario de Google consideró una sección de datos sociodemográficos, la escala de inteligencia emocional WLEIS y la escala de ansiedad de Hamilton. Cada persona se demoró en promedio cerca de 10 minutos en responder todo el formulario. Además, dentro del mismo formulario

se integró la información de la investigación para que así la persona al momento de iniciar, pueda aceptar o declinar su participación.

3. RESULTADOS

Los datos se recolectaron mediante la aplicación de Google Forms y las variables se codificaron a través del paquete estadístico SPSS v.23. El análisis de información se realizó con un índice de confiabilidad del 95% y con un margen de error del .05. Antes del análisis estadístico inferencial y considerando que la muestra es mayor a 50 participantes, se aplicó la prueba Kolmogorov-Smirnov. Esta prueba demostró una distribución normal con un $p > .05$ por lo que se utilizaron pruebas paramétricas. En este sentido y en línea con los objetivos planteados se usó la prueba ρ (*rho*) de Spearman para correlacionar ansiedad e IE, y la prueba *U de Mann-Whitney* para comparar grupos.

En función del primer objetivo específico orientado a correlacionar la inteligencia emocional y ansiedad, la prueba ρ de Spearman indicó que existieron correlaciones significativas de todas las dimensiones de inteligencia emocional con la ansiedad psíquica ($p < .05$), mientras que en cuanto a la ansiedad somática no existieron correlaciones de forma significativa con ninguna de las variables (ver la Tabla 1). Esta correlación expresa que mientras las dimensiones de inteligencia emocional tienden a crecer la ansiedad psíquica descende. Por lo tanto, se confirmó la hipótesis planteada mostrando que existe una correlación negativa significativa entre la IE y Ansiedad Psíquica. Estableciendo que, si existe una relación negativa significativa entre los dos constructos psicológicos, es decir que, si una persona posee mayor nivel de inteligencia emocional, entonces ésta misma persona presentaría menores niveles de ansiedad.

En relación con el segundo objetivo de este estudio, que trata sobre diferenciar los niveles ansiedad de estudiantes cuidadores y no cuidadores, la prueba *U de Mann-Whitney* para muestras independientes no mostró diferencias significativas en los niveles de ansiedad psíquica y los niveles de ansiedad somática con las dimensiones de IE entre estudiantes cuidadores y no cuidadores. En base a los resultados obtenidos ($U = .923$ y $p > .05$ y $U = .345$ y $p < .05$ para cuidadores y no cuidadores, respectivamente) se acepta la hipótesis nula que no existe diferencia significativa entre los niveles de inteligencia emocional y los dos tipos de ansiedad (psíquica y somática) de estudiantes cuidadores y no cuidadores. En otras palabras,

tener o no la función de cuidador, no diferencia los niveles de inteligencia emocional ni de ansiedad.

4. DISCUSIÓN

Derivados del objetivo de relacionar los niveles de Ansiedad e Inteligencia Emocional (IE) en estudiantes en condición de cuidador y no cuidador, la hipótesis planteaba que no existe una correlación significativa entre la inteligencia emocional y la ansiedad. Los resultados de esta investigación indicaron que sí existe una correlación inversamente significativa entre la IE y la ansiedad, lo que quiere decir que entre mayor manejo de IE posea una persona, menor ansiedad presentaría. Estos resultados coinciden con los presentados por Rodríguez de Ávila *et al.* (2011) quienes presentaron una relación inversa entre la comprensión emocional y la ansiedad-estado, y entre la comprensión emocional y ansiedad-rasgo, lo que quiere decir que, a mayor comprensión emocional, menor ansiedad-estado y menor ansiedad-rasgo. Así mismo, encontraron una relación inversa entre regulación emocional y la ansiedad-estado, así como entre la regulación emocional y la ansiedad-rasgo, lo que quiere decir que a mayor regulación emocional menor ansiedad-estado y ansiedad-rasgo y viceversa.

De igual manera, Guerrero-Barona *et al.* (2019) en su investigación demostraron la existencia de correlaciones negativas entre todas las dimensiones de autoconcepto y la ansiedad. La inteligencia emocional se relacionó con el autoconcepto físico y social. Asimismo, confirmaron también que el sexo no influye en el autoconcepto global, pero sí en la ansiedad. Sosa-Baltasar (2014) por su parte, reflejó resultados similares, encontrando relaciones negativas entre ansiedad-autoconcepto-edad y las dimensiones académicas, física, emocional y social, de dicho constructo en universitarios. Por lo tanto, a mayor regulación emocional, mayor autoconcepto, académico, emocional y físico. En otro estudio realizado a jóvenes universitarios por Bojórquez & Moroyoqui (2020) se encontró una relación entre IE percibida y la ansiedad en jóvenes universitarios, además de encontrar una relación directa entre la ansiedad como estado, rasgo y la reparación emocional. Sin embargo, Pulido-Acosta & Herrera-Clavero (2017) demostraron que los predictores de la ansiedad son la edad y el género, mientras que los predictores para la IE fueron la edad, cultura y género; además, ellos no encontraron una relación directa entre ansiedad e IE, es decir, ninguna actuó como predictora de otra.

Tabla 1. Correlaciones de Spearman en la muestra total ($n=60$) entre las dimensiones de Inteligencia Emocional (EEP, REO, REM y UEM) con Ansiedad Psíquica y Somática.

	EEP	REO	REM	UEM	A. Psíquica	A. Somática
EEP	1	.745**	.774**	.634**	-.462**	-.267*
REO	.745**	1	.796**	.773**	-.487**	-.226
REM	.774**	.796**	1	.758**	-.407**	-.185
UEM	.634**	.773**	.758**	1	-.389**	-.143

** La correlación es significativa en el nivel $p < .01$ (bilateral).

* La correlación es significativa en el nivel $p < .05$ (bilateral).

EEP: Evaluación de las Propias Emociones; REO: Evaluación de Emociones de los Demás; REM: Regulación de Emociones; UEM: Uso de las Emociones.

Respecto al segundo objetivo sobre diferenciar los niveles de ansiedad e inteligencia emocional en estudiantes universitarios en condición de cuidadores y no cuidadores de las universidades evaluadas, se realizó la prueba *t* de Student para muestras independientes, dando como resultado la inexistencia de una diferencia significativa entre estos dos grupos. Estudios previos relacionados únicamente toman en cuenta la condición de cuidadores formales, por lo que sería recomendable que nuevos estudios analicen diferencias que valoren la función de cuidadores formales de una manera más detallada, donde se especifique el tipo de compromiso con la persona a la cual se presta el servicio de cuidado.

En cuanto a los resultados de estudiantes no cuidadores, estos coinciden con los del estudio de Rodríguez de Ávila *et al.* (2011) donde se evidencia el índice de IE mediante el TMMS-24¹ y la ansiedad mediante el instrumento IDARE², versión en español del STAI³, en una población universitaria de 167 estudiantes, dando como resultado que el 71.3% de la muestra puntúa en el nivel adecuado de percepción emocional. En el apartado de la comprensión emocional, la mayor parte de la muestra (69.5%) reveló una adecuada comprensión emocional, mientras que un 70.1% manifestaron una adecuada regulación de emociones. Esto demuestra que la inteligencia emocional en estudiantes universitarios se manifiesta de manera similar a los resultados de la presente investigación.

Con relación a la población de cuidadores universitarios informales, existe casi nula bibliografía en esta población, encontrándose con estudios previos enfocados a cuidadores formales y la IE, destacando el estudio piloto: "Inteligencia emocional y cuidadores formales, burnout y satisfacción laboral" de Cerquera-Córdoba *et al.* (2016) quienes evidenciaron que la inteligencia emocional se muestra como un componente significativo para el bienestar del cuidador, incluso con la condición de informalidad (no cuidador).

5. CONCLUSIONES

Los niveles de ansiedad de inteligencia emocional en los estudiantes universitarios de la ciudad de Cuenca se correlacionan significativamente de manera negativa, es decir, a mayor inteligencia emocional, menores niveles de ansiedad y viceversa. Este hallazgo se aplica a ambos grupos de estudiantes, cuidadores y no cuidadores. Asimismo, se encontró que existen un mayor nivel de ansiedad a nivel psíquico que a nivel somático. Además, al diferenciar los niveles de ansiedad e inteligencia emocional, no se encontraron diferencias significativas. Es de esperar que una expansión de la investigación podría conducir al descubrimiento de nuevas formas de afrontamiento y resiliencia frente a las «nuevas realidades de la convivencia».

Como limitaciones al estudio cabría mencionar, que el acceso a la muestra fue limitado debido a la emergencia sanitaria por el COVID-19, lo cual no permite generalizar los resultados obtenidos. Otra limitación del estudio hace referencia al hecho de haber ajustado los instrumentos utilizados al formato de Google Forms, y esto podría

interferir de alguna forma en el método de completar el cuestionario. Por ello, se puede sugerir replicar el estudio aplicando otro tipo de técnicas de evaluación (autoinforme, registro observaciones, etc.) con la finalidad de verificar los resultados obtenidos con este trabajo.

REFERENCIAS

- American Psychiatric Association. (2014). DSM-V (R). *American Journal of Psychiatry*, 991. <https://doi.org/10.1176/appi.books.9780890425596.295735>
- Bojórquez, C., & Moroyoqui, S. (2020). Relación entre inteligencia emocional percibida y ansiedad en estudiantes universitarios. *Espacios*, 41(2), 267-278.
- Brackett, M. A., & Salovey, P. (2006). Measuring emotional intelligence with the Mayer-Salovey-Caruso Emotional Intelligence Test (MSCEIT). *Psicothema*, 18(SUPPL.1), 34-41.
- Cerquera-Córdoba, A., Matajira-Camacho, Y., & Pabón-Poches, D. (2016). Caracterización de una muestra de cuidadores formales de pacientes con trastorno neurocognitivo mayor en Bucaramanga. *Revista Virtual Universidad Católica Del Norte*, 1(47), 4-19.
- Cerquera, M., & Galvis-Aparicio, M. (2014). Efectos de cuidar personas con Alzheimer: un estudio sobre cuidadores formales e informales. *Pensamiento Psicológico*, 12(1), 149-167. <https://doi.org/10.11144/javerianacali.apsi12-1.ecpa>
- Colomeischi, A. A. (2015). Teacher burnout in relation with their emotional intelligence and personality traits. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 180, 1067-1073. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.02.207>
- Cotelo-Mosqueira, Mónica. (2015). *Estudio piloto: Inteligencia emocional en cuidadores formales, burnout y satisfacción laboral* [Universidade da Coruña]. https://ruc.udc.es/dspace/bitstream/handle/2183/14531/CoteloMosqueira_Monica_TFM_2015.pdf?sequence=2&isAllowed=y
- Faro, A., Bahiano, M. de A., Nakano, T. de C., Reis, C., da Silva, B. F. P., & Vitti, L. S. (2020). COVID-19 and mental health: The emergence of care. *Estudos de Psicologia (Campinas)*, 37, 1-14. PUC de Campinas. <https://doi.org/10.1590/1982-0275202037E200074>
- Fernández-Berrocá, P., & Extremera-Pacheco, N. (2005). La inteligencia emocional y la educación de las emociones desde el modelo de Mayer y Salovey. *Revista Interuniversitaria de Formación Del Profesorado*, 19(3), 63-93.
- González-Rodríguez, M., Cubas, R., Rovella, A. T., & Darias-Herrera, M. (2006). Adaptación española de la escala de intolerancia hacia la incertidumbre: procesos cognitivos, ansiedad y depresión. *Psicología y Salud*, 16(2), 219-233.
- Guerrero-Barona, E., Sánchez-Herrera, S., Moreno-Manso, J., Sosa-Baltasar, D., & Durán-Vinagre, M. (2019). El autoconcepto y su relación con la

¹ Trait Meta-Mood Scale (Escala de estimulación magnética transversal)

² Inventario De Ansiedad Rasgo Estado

³ StateTrait Anxiety Inventory

- inteligencia emocional y la ansiedad. *Behavioral Psychology/Psicología Conductual*, 27(3), 455-476.
- Guevara, L. (2011). La inteligencia emocional. *Temas para la Educación, Revista Digital para Profesionales de la Enseñanza*, 12, 1-12. Retrieved from <https://www.feandalucia.ccoo.es/docu/p5sd7866.pdf>
- ICD-11. (2018). ICD-11 International classification of diseases for mortality and morbidity statistics. *Journal of Chemical Information and Modeling*, 53(9), 1689-1699. <https://doi.org/10.1017/CBO9781107415324.004>
- Law, K. S., Wong, C. S., & Song, L. J. (2004). The construct and criterion validity of emotional intelligence and its potential utility for management studies. *Journal of Applied Psychology*, 89(3), 483-496. <https://doi.org/10.1037/0021-9010.89.3.483>
- Li, W., Yang, Y., Liu, Z. H., Zhao, Y. J., Zhang, Q., Zhang, L., ... Xiang, Y. T. (2020). Progression of mental health services during the COVID-19 outbreak in China. *International Journal of Biological Sciences*, 16, 1732-1738. <https://doi.org/10.7150/ijbs.45120>
- Mamun, M. A., & Griffiths, M. D. (2020). First COVID-19 suicide case in Bangladesh due to fear of COVID-19 and xenophobia: Possible suicide prevention strategies. *Asian Journal of Psychiatry*, 51, 102073. <https://doi.org/10.1016/j.ajp.2020.102073>
- Mathews, A. (1990). Why worry? The cognitive function of anxiety. *Behaviour Research and Therapy*, 28(6), 455-468. [https://doi.org/10.1016/0005-7967\(90\)90132-3](https://doi.org/10.1016/0005-7967(90)90132-3)
- Maturana-Romesin, H., & Mpodozis, J. (2000). El origen de las especies por medio de la deriva natural. *Revista chilena de historia natural*, 73(2), 261-310. <https://doi.org/10.4067/S0716-078X2000000200005>
- Mayer, J. D., Caruso, D. R., & Salovey, P. (2016). The ability model of emotional intelligence: Principles and updates. *Emotion Review*, 8(4), 290-300. <https://doi.org/10.1177/1754073916639667>
- Mayer, J. D., Salovey, P., & Caruso, D. R. (2008). Emotional Intelligence: New ability or eclectic traits? *American Psychologist*, 63(6), 503-517. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.63.6.503>
- OMS. (2020a). *Coronavirus disease 2019 (COVID-19): Situation report - 78*. Geneva. <https://apps.who.int/iris/handle/10665/331719>
- OMS. (2020b). Coronavirus disease 2019 (covid-19). *Journal of Internal Medicine of Taiwan*, 31(2), 61-66. [https://doi.org/10.6314/JIMT.202004_31\(2\).01](https://doi.org/10.6314/JIMT.202004_31(2).01)
- Pulido-Acosta, F., & Herrera-Clavero, F. (2017). La inteligencia emocional como predictora del rendimiento académico en la infancia: El contexto pluricultural de Ceuta. *Revista Complutense de Educación*, 28(4), 1251-1265. <https://doi.org/10.5209/RCED.51712>
- Rodríguez, A., Dapía, M. D., & López-Castelo, A. (2014). Ansiedad ante los exámenes en alumnos de Educación Secundaria obligatoria. *Revista de Estudios e Investigación en Psicología y Educación*, 1(2), 132. <https://doi.org/10.17979/reipe.2014.1.2.14>
- Rodríguez de Ávila, U., Amaya-Agudelo, A. M., & Argota-Pineda, A. P. (2011). Inteligencia emocional y ansiedad en estudiantes universitarios. *Psicogente*, 14(26), 310-320.
- Rogers, S. D., & Jarrott, S. E. (2008). Cognitive impairment and effects on upper body strength of adults with dementia. *Journal of Aging and Physical Activity*, 16(1), 61-68. <https://doi.org/10.1123/japa.16.1.61>
- Rovella, A., & González-Rodríguez, M. (2008). Trastorno de ansiedad generalizada. *Redalyc*, 1, 179-194.
- Servicio Andaluz de Salud. (2019). Escala de ansiedad de Hamilton. Retrieved from http://www.hvn.es/enfermeria/ficheros/escala_de_ansiedad_de_hamilton.pdf
- Sohrabi, C., Alsafi, Z., O'Neill, N., Khan, M., Kerwan, A., Al-Jabir, A., ... Agha, R. (2020). World Health Organization declares global emergency: A review of the 2019 novel coronavirus (COVID-19). *International Journal of Surgery*, 76, 71-76. <https://doi.org/10.1016/j.ijso.2020.02.034>
- Sosa-Baltasar, D. (2014). *Relación entre autoconcepto, ansiedad e inteligencia emocional: eficacia de un programa de intervención en estudiantes adolescentes Conformidad de los directores*. https://doi.org/http://dehesa.unex.es/xmlui/bitstream/handle/10662/1678/TDUEX_2014_Sosa_Baltasar.pdf?sequence=1
- Thorndike, E. L. (1920). Intelligence and its uses. *Harper's Magazine*, 140, 227-235.
- Xiao, C. (2020). A novel approach of consultation on 2019 novel coronavirus (COVID-19)-related psychological and mental problems: Structured letter therapy. *Psychiatry Investigation*, 17, 175-176. <https://doi.org/10.30773/pi.2020.0047>
- Yıldırım, M., Geçer, E., & Akgül, Ö. (2020). The impacts of vulnerability, perceived risk, and fear on preventive behaviours against COVID-19. *Psychology, Health & Medicine*, 26(1), 35-43. <https://doi.org/10.1080/13548506.2020.1776891>



Nota Técnica / Technical Note

Maskana, an institutional research journal. How to improve and maintain its relevance?

Maskana, revista de investigación institucional. ¿Cómo mejorar y mantener su relevancia?

Jan Feyen 

Professor Emeritus, Catholic University of Leuven, Belgium.

Corresponding author: jan.feyen@kuleuven.be

Reception date: February 15, 2021 - Acceptance date: May 27, 2021

ABSTRACT

Research journals disseminate scholarly work to the scientific community and by doing so fulfill a fourfold role, namely sharing knowledge with colleagues for evaluation and verification, serving as a basis for the generation of new knowledge, assisting the society in turning it into a better one, and for the archiving of research work. An immense variety of national and international journals exist, varying from high- to low-ranked peer-reviewed journals, from printed to e-journals. At the occasion of the 10th anniversary of Maskana, an e-journal of the University of Cuenca, a description of its objectives and status is given. Given the recent and in the future to be expected decline in the reception of articles and Maskana's overall low impact factor, the author discusses some possibilities to maintain, even upgrade the journal's role and efficacy. The transformation with time of Maskana, preferably in cooperation with the other 6 active institutional e-journals, to a learning platform challenging the graduate students of the master programs in writing the thesis in the format of a peer-reviewed research article is probably the most realistic role for low-ranked institutional journals. If this concept works, other universities in future might be invited to join the UJs adventure.

Keywords: University Journal, academic journal, relevance, quality.

RESUMEN

Las revistas de investigación difunden el trabajo académico a la comunidad científica y, al hacerlo, cumplen una función cuádruple, a saber: compartir conocimientos con colegas para su evaluación y verificación, servir como base para la generación de nuevos conocimientos, ayudar a la sociedad a convertirlos en mejores, y para el archivo de trabajos de investigación. Existe una inmensa variedad de revistas nacionales e internacionales, que varían desde revistas revisadas por pares de alto o bajo impacto, y desde revistas impresas hasta revistas electrónicas. Con motivo del 10º aniversario de Maskana, revista electrónica de la Universidad de Cuenca, se da una descripción de sus objetivos y situación. Dada la reciente y la previsible disminución en la recepción de artículos en el futuro, y además tomando en cuenta el bajo factor de impacto general de Maskana, el autor analiza algunas posibilidades para mantener, e incluso mejorar, el papel y la eficacia de la revista. La transformación con el tiempo de Maskana, preferiblemente en cooperación con las otras 6 revistas electrónicas institucionales activas, a una plataforma de aprendizaje que desafíe a los estudiantes graduados de los programas de maestría a escribir la tesis en el formato de un artículo de investigación revisado por pares es probablemente el papel más realista para las revistas institucionales de bajo rango. Si este concepto funciona, se podría invitar a otras universidades en el futuro a unirse a la aventura de los "University Journals" o UJs.

Palabras clave: Revista universitaria, revista académica, relevancia, calidad.

1. INTRODUCTION

The first number of Maskana was published in December 2010. After 10 years it is probably a good moment to analyze whether the journal has achieved its objectives and whether it makes sense to go on with the journal, given the multitude of institutional and academic journals we are confronted with today (Gu & Blackmore, 2016, Collazo-Reyes, 2014). Maskana publishes research articles and operates under the auspices of the Dirección de Investigación de la Universidad de Cuenca (DIUC), the university's central research office. The journal's main objective is offering to the academic and research

community of the institution a platform to practice the art of article writing, and getting acquainted with the journal's submission and review procedures. When Maskana emerged at the end of 2010, the main focus of the university was still on teaching, research was slowly emerging as was the number of staff holding a PhD. The rather weak research profile of the institute before 2010 can best be illustrated using as a barometer the number of academic articles registered in Scopus journal database. Before 1967 there is no record of any article in Scopus journal database of an author of the university. In the period 1967-2010, the university has 96 research articles registered in Scopus, corresponding to a yearly average of



2.23 articles (STD=4.03), whereas in the period 2011-2020 the academic and research staff of the university realized the publication of 1259 articles in a journal registered in Scopus, corresponding to a yearly average record of 12.59 articles (STD=94.38), varying from 16 articles in 2011 up to 264 in 2020.

The rising trend in the number of articles published in peer-reviewed journals by the staff of the university in the last decade is the result of multiple factors, such as a rise in staff holding a PhD, the Prometeo program of the government which enabled Ecuador's higher education institutions to attract senior academic and research staff from abroad to assist the institution in improving and strengthening their research profile, an increase in competitive funds, a change in the attitude of the authorities who realized that a strong research profile is needed to upgrade continuously the institution's educational profile and the cooperation with the society, and the positive role of institutional journals such as *Maskana*. Analysis of the author teams, who published in *Maskana*, clearly shows that after the acceptance of 1 to 2 papers, authors seem to possess the capacity and the courage to submit their next article to an academic journal registered in the journal databases of Scopus, Web of Science, PubMed, or any other journal database.

The observed growth of articles published in peer-reviewed academic journals is not observable in *Maskana*, one of the 11, 7 active and 4 inactive, institutional journals of the University of Cuenca. *Maskana* is a biannual journal publishing original research in all areas of science. It is a peer-reviewed open-access journal without commercial purpose. The journal is published online in the OJS/PKP system¹ and is freely accessible². The first issue of the journal was published in December 2010, and since then 21 issues, or 11 annual volumes, have been published. A total of 187 research articles have been accepted, varying between 6 and 13 articles per number, corresponding to a total of 2489 pages. On average 40% of the submitted articles were accepted after review. Classification of the published articles per main science area yields the following distribution: 41.2% of the articles belong to Social Sciences and Humanities, 8.5% to Natural and Environmental Sciences, 38.5% to the field of Engineering and Exact Sciences, and 11.8% to Life and Health Sciences. In the period 2010-2014 belonged the majority of accepted articles to the Engineering discipline, whereas more recently the bulk of articles are submitted by academic staff and researchers belonging to the domain of Social Sciences. *Maskana* accepts articles published in Spanish and English; 53 of the published articles (28.3%) were written in English, and 93% of the first authors is Ecuadorian while 7% possess the international nationality. The majority of the first authors, namely 70%, are docent or researcher associated with the university.

Recently *Maskana* includes three types of articles: original research papers, an editorial note addressing a general and actual issue, and technical notes. Articles are accepted as

a technical note when the article gives a brief description of a specific development, technique or procedure, or even the description of a modification of an existing technique, procedure or a device method, or the results of an exploratory study. The journal obliges authors to use the APA citation/referencing style. Submitted articles are sent to academics and professionals working in the same field as the article and having experience in the evaluation of research articles. Normally, two reviewers are contacted who provide free of charge their review to the editor, who in turn provides feedback to the authors. The entire process is supervised by the editorial board, consisting of international experts who monitor the quality of the journal. Information on the citation of *Maskana*'s articles can be found in Google Academic, an open-access repository. The main Google Academic indices derived for the entire period of the journal's existence are the total number of citations (1484), the h-index³ (17) and the i10-index⁴ (38). The value of those indices did not decline drastically and based on the data of the past 5 years, equal to 1333 (citations), 16 (h-index), and 33 (i10-index), indicating that the journal is relatively stable performing. However, the journal impact factor (IF⁵) gives a less favorable impression. The average value of this factor based on all available data equals 5.63, whereas the average value of IF dropped to 1.76, using the available data of the last 5 years. Last but not least, *Maskana* is indexed in the bibliographic information systems Latindex 2.0, REDIB, and DOAJ and each article receives when published a digital object identifier (DOI) code.

Notwithstanding the Google Scholar metrics of *Maskana* did not drop that much since 2010, those metrics do not reveal information on the journal's position at the national and international level. The ranking of a journal is a widely used metric in academia, expressing the journal's impact and quality, the difficulty of getting an article accepted for publication, and the associated prestige. Independent of the ranking system used, journals are classically ranked in four categories, respectively q1 (the top 25% journals), q2 (journals in the 25-50% group), q3 (journals in the 50-75% group), and q4 (journals in the 75-100% group). Several countries use this ranking as a research evaluation tool, and it is also the ambition of an author to get his/her research work published in the highest class, not only for the appreciation of the research quality but also for the indirect benefits associated with it. Up to today, *Maskana* is not included in any of the journal ranking systems, such as SCImago, Scopus, WoS, SciELO, or any other ranking system, for the simple reasons that the journal does not meet the minimum criteria of acceptance. *Maskana* is not just alone in this situation, because the SCImago Journal Ranking system⁶ (SJR) lists for 2019 only 3 Ecuadorian journals, all in the category q4, respectively the *Revista Ecuatoriana de Neurología*, *La Granja*, and the *Revista Bionatura*. A disadvantage for *Maskana* of not yet being indexed in a journal ranking system is the fact that it is a multidisciplinary journal, while the majority of indexed

¹ OJS/PKP: Open Journal Systems (OJS) is an open-source software application for the management and publication of scholarly journals, developed by Public Knowledge Project (PKP).

² <https://www.ucuenca.edu.ec/ojs/index.php/maskana>

³ h-index: an h-index of 17 means that 17 articles of the 187 published articles in the Journal have been cited 17 times or

more. The h-index is a measure of the apparent scientific impact of the journal.

⁴ i10-index: this index depicts the number of Journal articles with at least 10 citations.

⁵ IF: is the ratio of the number of citations received by the journal's articles in a year or given period.

⁶ SJR: <https://www.scimagojr.com/journalrank.php?country=EC>

journals are disciplinary. Of course, in addition, Maskana does not score well on most indexation criteria of the different journal ranking systems.

The challenge for Maskana, as an institutional multidisciplinary journal will be how to maintain and improve its current status, in particular in view of the Covid-19 challenges, which for sure will result in a decline in research funding at the international, national and institutional level, leading to a decline in the submission of research articles. Consequently, the above-cited metrics will drop and might lead to a temporary or definitive inactive state of the journal. In the following, we will discuss subsequently the following aspects: (i) journals remain important instruments in the dissemination of knowledge; (2) is it needed and will it be possible to get Maskana indexed in for example SciELO, Scopus Elsevier, WoS, or any other national or international journal ranking system; (3) is there still a future for institutional journals?; (4) offers an online University Journal (UJ), with ISSN, DOI, index, etc., a stable way out to the future?; and (5) are there other realistic alternatives?

2. THE RELEVANCE OF RESEARCH JOURNALS

The first journal in Europe that resembles today's peer-review academic journals, the *Journal des Sçavans*, was published in 1665 in France by Denis de Sallo (Jinha, 2010). Its content included obituaries of famous men, church history, and legal reports, but with time the journal continued to be a leading academic journal in humanities. Since then, the number of journals grew steadily for over two centuries by about 3 to 3.5% yearly, and the last years accelerated the growth to 4% per year for articles and over 5% for journals (Johnson *et al.*, 2018). According to these authors was mid-2018 the number of active scholarly peer-reviewed English language journals 33,100 (plus a further 9,400 non-English-language journals), collectively publishing yearly over 3 million articles. The explanation is the continued growth in research and resources, and the associated increase in the number of researchers, of whom the number stands between 7 and 8 million. Whereas the US was so far the leading country, China based on the yearly number of research papers produced recently overtook the US. China accounts for 19% of global articles, versus 18% for the US, while the scientific output of India in number of articles is growing rapidly, reaching 5% of global outputs, ahead of Germany, the UK, and Japan, each respectively 4%. Analysis of the top list of academic research databases such as Scopus, Web of Science, PubMed, ERIC, IEEE Xplore, Science Direct, DOAJ, and JSTOR shows that in 2019 the total number of articles registered in those 8 bibliographic databases equals 239,6 million (Paperpile⁷).

It is a blessing for the society that research and associated herewith the number of research papers are still growing not only constituting an impressive and powerful resource but also supporting humanity finding timely solutions for the ever new challenges the world faces. However, it also requires that the available and new knowledge be easily accessible, adsorbed, and used by the governments,

policy-makers, managers, lecturers, students, and the new generation of researchers. One can get access to the Scopus journal database either as a private person or as a member of a defined group of authorized users, for example via the library portal of the organization or institution. In both cases, the user needs a registration ID and password, with an end date for user access. Having paid the registration fee, which of course vary from a simple user to a defined group of users, one gets access to nearly 36,377 journal titles (22,794 active titles and 13,583 inactive titles) from approximately 11,678 publishers, of which 34,346 peer-reviewed journals in the fields of life sciences, social sciences, physical sciences, and health sciences. The registration costs are that high that an individual researcher cannot afford the registration. However, many universities in the high to middle-income countries provide academic staff and students access via an institutional license.

A solution to this is the open-access movement which supports the sharing of scientific research outside the paywalled silos of academic journals (Ingram, 2012). This author, in his blog, states that the academic-publishing business is unfair because it commercializes research that scientists in many cases created with public funding, get academics and experts to do the peer review for free, and then publishes the articles in limited-access journals that are only available to institutions at a high cost. Luckily for the research community, the open access movement is winning terrain. However, the open-access movement still faces headwind from inside, because still a large fraction of the academic community, primarily the authorities, link promotion, tenure nomination, the allocation of research grants, and other aspects of academic life, to the number of articles he/she published in high-ranked journals.

The above brief overview of scholarly articles in peer-reviewed and open access journals is far from complete because in parallel a considerable amount of time and energy is devoted to publishing institutional journals. It is almost impossible to provide a full overview of the latter category. The number of institutional journals are considerably less in the northern hemisphere where it is the tradition to publish research primarily in academic journals, in contrast to the culture of the higher education institutes in the middle- to low-income countries. The enormous number of peer-reviewed articles that are published today is certainly not an excuse for the academic and research staff of those countries not to publish, on the contrary. They should base their research on the knowledge available in the international literature to derive appropriate, efficient, and sustainable solutions for the problems and constraints hindering the progress of the society at national, regional and local scale. In turn, findings ought to be published to make them accessible to society so that the locally generated knowledge is used by the teaching staff for the continuous upgrading of the educational programs, and policymakers to allow them to improve policies to the changing conditions of the society saving time, effort and money. Similarly, published research can be immensely helpful for managers of industrial plants enabling them to upgrade the production process, reduce the environmental impact, in addition to the improvement of the quality of the industrial product. New research findings will be continuously requested by the society, to assist the people in coping with the

⁷ <https://paperpile.com/g/academic-research-databases>

challenges arising from the ongoing demographic expansion. In conclusion, research will never end, today and in the future even needed more than before, and research and publishing will be a never-ending task of academia.

3. CAN MASKANA'S QUALITY BE UPGRADED?

The question if it makes sense and if it is relevant to upgrade the institutional journal with low impact to an academic journal with impact. First, the transfer if possible is contradictory to the original objective of Maskana, which was being a learning platform for the non-experienced teaching and research staff in the writing of research articles. Peer-reviewed academic journals are not in the first-place learning platforms, their objective is to publish quality articles that after an advanced review process are accepted for publication. The primary aim of peer-reviewed academic articles are the publishing of new findings, strategic and technological developments in the various areas of science. Analysis of the 187 articles in Maskana, since the first published article, clearly shows that the majority of the published articles are research-based, aiming to test the suitability and the usefulness of known methodological, technological, and policy solutions for solving local problems. The majority of the published articles start with defining the problem to be studied, an exhaustive review of the related literature, the formulation of research questions, followed by the identification of the research methodology that preferentially is applied to find adequate answers to the research questions, the assembling, and processing of data, the presentation of results, and their confrontation with existing findings, to conclude with the conclusion section. Although the structure of the articles in Maskana resemble the structure of high-level peer-reviewed articles, what the institutional articles miss is pioneering and innovative perspective and high-quality. This should not be surprising because the articles in Maskana reflect the average scientific level of the University of Cuenca, since 70% of the author teams that published an article in Maskana belong to this institution. So, upgrading of Maskana can only be materialized by improving the research profile of the university, or by publishing articles of renowned national or international academics. The latter will be unlikely because scientists of those institutions prefer to publish in high-quality level journals. But even if Maskana would receive articles from skilled scientists from outside the university, the limited size of the editing team, the moderate quality level of the few reviewers, and sparse financial resources will hinder the quality upgrading of the journal to meet the minimum indexing criteria of Scopus, WoS, JSTOR, and other journal databases. In conclusion, according to the author, it does not make sense to invest resources in Maskana to leverage it from an institutional journal to a peer-review high-quality level journal. It is kind of a utopia, comparable to the effort required by an inexperienced team of mountain climbers to conquer Mount Everest.

4. REPLACING INSTITUTIONAL JOURNALS WITH A UNIVERSITY JOURNAL

The University of Cuenca publishes in its digital repository⁸ 11 institutional journals, of which 4 journals are inactive for various reasons. The 7 active journals are disciplinary, with the exception of Maskana. The 6 disciplinary institutional e-journals cover respectively the science domains of architecture and urbanism (ESTOA), economy and politics (Revista Economía y Política), arts and arts education (TSANTSA and Revista de Investigación y Pedagogía del Arte), literature, historical, philosophical, anthropological, archaeological and educational perspectives of culture and society (PUCARA), and medicine (Revista de la Facultad de Ciencias Médicas). The inactive institutional e-journals are Anales, the oldest journal of the university covering all science areas, IURIS a journal of the Faculty of Law, Political and Social Sciences, ACORDES publishing articles in the area of socio-organizational, socio-political, socio-environmental and social and solidarity economy processes, and the journal of the Faculty of Chemical Sciences. The active institutional journals are of recent date launched in the period 2010-2017, they all claim to apply the peer-review process, the average number of articles per issue varies between 12 and 25.6, the total number of all citations range from 22 to 975, and the journal impact factor using for each of the active journals all available data varies between 0.27 and 5.63. Those data clearly demonstrate that none of the active institutional journals are outstanding and that the efficiency of the invested human and financial resources of each journal is low to moderate.

A University Journal (UJ) is a multidisciplinary journal that bundles all the human and financial resources of the existing institutional journals, with the objective to provide a quality, reviewed, open-access infrastructure for scholarly articles and other research products. By merging the existing resources, it will be possible to develop and implement an innovative, high-quality, and dynamic peer-review process that streamlines the article submission, the review process, and the delivery of a more predictable outcome. Articles can be continuously published online the moment they are accepted, avoiding the waiting period to the traditional semestrial or annual publication date. The academic and professional profile of University Journals guarantees the submission of articles by institutional and non-institutional researchers, and the national and international recognition of the journal. Furthermore, UJs do not necessarily have to belong to one university, in principle several universities can participate by applying the same approach. They are a low-cost alternative to the current journal system of Elsevier, Taylor & Francis, Wiley-Blackwell, Springer, Sage, Hindawi, among other publishers, that requires authors to transfer their copyrights and charge article processing costs. The UJ platform offers an efficient workflow and quick publication. The first UJ platform⁹ was launched in 2020 and is an initiative of 14 international European universities, under the impulse of the University of Amsterdam of The Netherlands.

⁸ <https://publicaciones.ucuenca.edu.ec/ojs/>

⁹ <https://universityjournals.eu/index.php/about-university-journals/>

In analogy, a UJ platform could for example be formed at the level of the University of Cuenca merging the 7 active journals into a University Journal. Joining the forces of the 7 editorial teams shall have a positive impact on the quality of the articles and the journal, the volume of articles that annually will be published and the overall cost will be considerably less than the sum of the editorial cost of the 7 journals. It is logical that the initiation of a UJ will be accompanied by standardization of the different processes such as the review and evaluation of the articles. For the publication, use can be made of the OJS/PKP system, the actual approach used today for each of the institutional journals. Of course, if relevant the UJ platform of the University of Cuenca could be extended by involving the 4 universities of the City of Cuenca in the UJ platform concept, i.e., each of the four universities publishes a UJ applying the same quality review process and electronic way of publication. The cooperation between the 4 universities will facilitate the upgrading of the UJs and reduce the overall costs. Other constructions are of course also possible as for example among the better-ranked public universities of Ecuador, or among the overseas universities with whom the staff of the University of Cuenca is cooperating. The establishment of a UJ platform at the level of the University of Cuenca, will not be that simple since one can expect that each institutional journal wants to maintain its autonomy, and for sure the process will be even more complex when multiple universities will be invited. Therefore, it might be wise to first consider whether the establishment of a UJ platform at the institutional level is a realistic and feasible project, before involving other universities in the concept.

5. DO OTHER REALISTIC ALTERNATIVES FOR INSTITUTIONAL JOURNALS EXIST?

Since the trend to publish research results in existing peer-reviewed academic and open-access journals is increasing, it is to be expected that the better research groups of the university will prefer to continue submitting their articles to peer-reviewed academic and peer-reviewed open-access journals. An additional aspect that stimulates academics and researchers to continue publishing in peer-reviewed journals is that the commercial publishers considerably accelerate the review and publication process of articles to counter the rising competition of the low-cost open-access publishers. Also, universities stimulate the academic staff and the researchers to publish their articles preferably in q1 or q2 journals, and if not feasible at least in q3 journals. Publishing research in high ranked journals will not only promote the fame of the authors and the university, but it will also positively impact the ranking of the university, facilitate the cooperation at national and international level, the cooperation with the public and private sector, and the acquisition of funds. With time, it will also have a positive effect on the educational profile of the university. The ongoing trend to get research published in high ranked journals is worldwide and for a couple of decades, also included in the regulations of doctoral programs. Namely, the regulations of PhD programs in many universities state that candidates to obtain permission to defend the doctoral thesis must have reworked part of the dissertation into two papers published or accepted for publication in peer-

reviewed academic journals and the third article in process. This is an additional reason why doctoral students will not be inclined to submit an article to an institutional journal.

An alternative and supporting role Maskana could play is serving as a publication platform for Master Programs. Students attending an academic master program are expected to conduct a thesis research project and to summarize in a dissertation the topic-related literature, approach, methodology, and results. This document, however, could with time be replaced by an article, with the classical article structure, that before publication in an institutional e-journal is reviewed. Doing so will provide the master's students the opportunity to familiarize themselves with the art of article writing, in complement with the reading of articles, a capacity students acquired during the undergraduate and graduate program. It is highly relevant for the future profession if the students at graduation possess the capacity and interest to continuously actualize their knowledge and experience by reading the literature related to their profession. Similarly, in the future, it is to be expected that the writing of reports and extension papers will have to be implemented increasingly during one's career. It is recommended that this scenario is critically analyzed for its added value with regard to the other study components of the master program. It will offer Maskana, or its successor, the opportunity to resume its original vocation of a learning platform.

6. CONCLUSIONS

Maskana is a multidisciplinary institutional e-journal, created in the second half of 2010, under the auspices of DIUC. Ten years later the journal is still active, however, the number of submitted and accepted articles and the metrics are slightly decreasing since 2016. It is expected that the Covid-19 pandemic, having a negative impact on research and the research output will further decline the submission rate of research articles. In addition, the fact that institutions and scientists today and in the near future will still give preference to publish their articles in higher ranked academic and open access journals, it is unlikely that the editorial board of Maskana soon will be overwhelmed by an increase in the submission of articles. Alternatives for the journal were discussed, among them the upgrading of Maskana from a low impact institutional journal to a medium ranked academic journal, the integration of the institutional low impact journals into a University Journal (UJ) platform with the online publication of accepted articles, the expansion of the UJ platform by inviting local, national, or even international universities, or using Maskana, eventually in cooperation with the other institutional journals, as a platform for the publication of the master dissertations in the format of a research paper. A major benefit of the latter concept is that the students will acquire the capacity of the reading and understanding of research papers, and how to structure and write a research paper. This concept offers a rewarding experience to the students and staff, and will contribute to communication and dissemination, an essential aspect of science. In addition, the distribution of the dissertation in the format of an article will considerably be more beneficial than that of the classically

printed format. Of course, it is up to the authorities to decide after analysis what option is the best to turn the low-impact institutional journals into something more visible, useful, with higher impact, and manageable with fewer resources.

REFERENCES

- Collazo-Reyes, F. (2014). Growth of the number of indexed journals of Latin America and the Caribbean: the effect on the impact of each country. *Scientometrics*, 98, 197-209. <https://doi.org/10.1007/s11192-013-1036-2>
- Gu, X., & Blackmore, K. (2016). Recent trends in academic journal growth. *Scientometrics*, 108, 693-716. <https://doi.org/10.1007/s11192-016-1985-3>
- Ingram, M. (2012). Why do we need academic journals in the first place? Blog on GigaOm Research Community. Available at <https://gigaom.com/2012/02/22/why-do-we-need-academic-journals-in-the-first-place/>
- Jinha, A. E. (2010). Article 50 million: an estimate of the number of scholarly articles in existence. *Learned Publishing*, 23, 258-263. <https://doi.org/10.1087/20100308>
- Johnson, R., Watkinson, A., & Mabe, M. (2018). An overview of scientific and scholarly publishing. The STM Report (5th ed.). 214 pp. Available at https://www.stm-assoc.org/2018_10_04_STM_Report_2018.pdf