

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. 13 / No. 2 / Diciembre 2022

p-ISSN: 1390-6143

e-ISSN: 2477-8893

Universidad de Cuenca
Vicerrectorado de Investigación - VIUC

MASKANA (*búsqueda* en quechua), el nombre de la revista científica del Vicerrectorado de Investigación de la Universidad de Cuenca (VIUC), 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 Vice-Rectorate for Research of the University of Cuenca (VIUC), 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 13 • Número 2 • julio-diciembre 2022

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

Monserrath Jerves (PhD) Vicerrectorado de Investigación, UC

Editor

Edison Timbe (PhD) Facultad de Ciencias Agropecuarias, 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

Juan Leonardo Espinoza (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 al Vicerrectorado de Investigación de la Universidad de Cuenca (VIUC) 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: Brassier, 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. 13, No. 2, diciembre 2022

Nota Editorial / Editorial Note

- Are we facing crisis upon crisis? Cooperation is more than ever a must to face the challenges of today and tomorrow** / *¿Estamos ante una crisis tras otra? La cooperación es más que nunca una necesidad para afrontar los retos de hoy y de mañana* 1-4
Jan Feyen

Artículos Científicos / Original Research Papers

- The effective English language teacher from the perspective of Ecuadorian university students** 5-14
Daysi-Lorena Narváez-Cantos
- Evaluación de estilos de pensamiento de profesores en la escuela: Un estudio de caso** 15-20
Juan Rodríguez-Peralta
- A systematic literature review on bullying and cyberbullying models, programs, and intervention strategies** 21-33
Santiago Marín-Balcázar, Michelle-Priscila Guachichullca-Guamán.
- Políticas de desposesión y resistencias generadas: el caso de Cerro de Pasco** 34-43
Sofía Palacios-Jerves, Susy Torres-Chicoma, Eva Álvarez-de-Andrés
- El “refugio de los delincuentes”: un análisis exploratorio de la estigmatización territorial en la periferia de Cuenca, Ecuador** 44-55
Katia Barros-Esquivel, Pablo Cabrera-Barona, Gustavo Durán-Saavedra
- Evaluación del valor diagnóstico de la calprotectina fecal en pacientes con dispepsia** 56-61
Camila González, Ana Vásquez, Diego Córdova, Paula Abad, Juan González, Guillermo López, Juan Cordero, Esteban González



Editorial Note / Nota Editorial

Are we facing crisis upon crisis? Cooperation is more than ever a must to face the challenges of today and tomorrow

¿Estamos ante una crisis tras otra? La cooperación es más que nunca una necesidad para afrontar los retos de hoy y de mañana

Jan Feyen 

Professor Emeritus, Catholic University of Leuven, Belgium.

Corresponding author: jan.feyen@kuleuven.be

The years 2020 and 2021 will, without doubt, be remembered as corona virus years, but also as the years that everything changed. Today we think that we conquered the coronavirus, but isn't it more realistic to believe that we have partial control over the virus through the vaccination process? Notwithstanding the vaccination, on the 4th of October 2022 amounted worldwide the number of new cases in the last 24 hours still 200,000, and new variants, some of them more lethal, appear around the corner. What is true is that in a relatively short period the medical and pharmaceutical sector was able to develop adequate vaccines to heal the infected people and to control the spreading of the disease, and this in sharp contrast with the combat of the Spanish flu in 1918. At that moment there were no vaccines to protect against influenza infection and no antibiotics to treat secondary bacterial infections that could be associated with influenza infections. Control efforts worldwide were limited to non-pharmaceutical interventions such as isolation, quarantine, good personal hygiene, etc. In total, 500 million people became infected by the Spanish flu virus, and the number of deaths was estimated to be at least 50 million worldwide. The coronavirus statistics reveal that on the 1st of October 2022 worldwide 621 million people had been infected and 6.56 million lost their lives. At the outbreak of the Spanish flu pandemic in 1918 amounted the world population to 1.8 billion and 7.75 billion in 2020 when the world was confronted with the coronavirus, in other words, 2.78% of the world's population died from the Spanish flu, while only 0.085% died during the corona pandemic. Despite the enormous health, economic and social impact of both pandemics, this concise overview shows the enormous benefit of the scientific progress between 1918 and 2020, because thanks to the advancements in the health sector the world percentage of deaths in 2022 was 30 times lower than in 1918.

The battle to conquer the coronavirus was seemingly over when Russia invaded Ukraine on February 27 in 2022. This war is a multi-dimensional disaster affecting the entire world. Today the World Bank estimates that Ukraine's economy shall shrink by almost 50 percent, that approximately 100 billion dollars' worth of damage has been inflicted on Ukraine and that it will take close to a trillion dollars to rebuild the country. In addition, this war disrupts global food and energy exports as Russia and Ukraine are major exporters. More than 30 countries

Los años 2020 y 2021 serán, sin duda, recordados como años del coronavirus, pero también como los años en que todo cambió. Hoy pensamos que vencimos al coronavirus, pero ¿no es más realista creer que tenemos un control parcial del virus a través del proceso de vacunación? A pesar de la vacunación, a nivel mundial, en las últimas 24 horas del 4 de octubre de 2022, aún ascendía el número de casos nuevos a 200 000, y nuevas variantes, algunas de ellas más letales, aparecen a la vuelta de la esquina. Lo cierto es que en un período relativamente corto el sector médico y farmacéutico fue capaz de desarrollar vacunas adecuadas para curar a las personas infectadas y controlar la propagación de la enfermedad, y esto contrasta fuertemente con el combate de la gripe española en 1918. En ese momento no había vacunas para proteger contra la infección por influenza ni antibióticos para tratar infecciones bacterianas secundarias que pudieran estar asociadas con dichas infecciones. Los esfuerzos de control en todo el mundo se limitaron a intervenciones no farmacéuticas como aislamiento, cuarentena, buena higiene personal, etc. En total, 500 millones de personas se infectaron por el virus de la gripe española y se estimó que el número de muertes fue de al menos 50 millones en todo el mundo. Las estadísticas del coronavirus revelan que a 1 de octubre de 2022 en todo el mundo se habían infectado 621 millones de personas y 6,56 millones habían perdido la vida. Al estallar la pandemia de gripe española en 1918 la población mundial ascendía a 1.800 millones y a 7 750 millones en 2020 cuando el mundo se enfrentó al coronavirus, es decir, el 2.78% de la población mundial murió a causa de la gripe española, mientras que solo el 0.085% murió durante la pandemia de corona. A pesar del enorme impacto sanitario, económico y social de ambas pandemias, este breve resumen muestra el enorme beneficio del progreso científico entre 1918 y 2020, pues gracias a los avances en el sector de la salud el porcentaje mundial de muertes en 2022 fue 30 veces menor que en 1918.

La batalla para conquistar el coronavirus aparentemente terminó cuando Rusia invadió Ucrania el 27 de febrero de 2022. Esta guerra es un desastre multidimensional que afecta al mundo entero. Hoy, el Banco Mundial estima que la economía de Ucrania se contraerá en casi un 50 por ciento, que se han infligido daños a Ucrania por valor de aproximadamente 100 000 millones de dólares y que se necesitarán cerca de un trillón de dólares para reconstruir



depend on both countries for at least 30% of their wheat imports. The significant shortages in the food supply caused prices to soar, with dramatic consequences in countries where the wages are low. While today many people in affluent countries struggle with increased consumer prices, East African countries face hunger and misery. The number of people on a daily hunger list has risen to 1.6 billion, representing 20% of the total world population. In addition, this war caused a surge in international fossil fuel prices, affecting in the first-place European industry and households. Due to the war, the cost of living increased in many countries by close to 11%. Household burdens vary significantly across and within countries, but in most cases they are regressive. Against this background, food industry billionaires have enriched themselves by \$382 billion since 2020. Less than two weeks of profit would be more than enough to fund the UN's entire \$6.2 billion appeal for East Africa, which is currently only 16 percent funded. Similarly, the global energy sector with a service market size of \$65.4 billion in 2021, makes huge annual profits on the backs of the end-users. A proper tax on the profits of the food and energy industry, and the smart use of this revenue would undoubtedly reduce malnutrition and poverty in the world and allow more resources to be invested in improving the livability of the planet earth and the socio-economic welfare of the society.

The Covid-19 crisis and the war in Ukraine have been distracting the world's attention from the rapid succession of climate-related disasters across the planet. Everyone today is convinced that we are responsible for climate change. This month, a third of Pakistan, a country of 220 million inhabitants, was underwater. The beginning of October 2022 hit hurricane Ian Cuba and Florida, the deadliest hurricane that stroke both countries since 1935. Extreme weather events and the effects of climate change are hitting any place on the globe more frequently, also Latin America and the Caribbean, from the oceans to the snow-capped mountains of Patagonia. The glaciers in the Andes Mountains have lost more than 30 percent of their surface area in less than 50 years. Sea levels are rising faster in the Caribbean and Latin America than elsewhere, and the megadrought plaguing central Chile is the most persistent so far this century. In the entire region, there were not less than 175 disasters in the period 2020-2022, of which 88 percent were due to meteorological, climatic, or hydrological causes. These and future catastrophes with a strong socio-economic impact on society convinced us that we must act now against further global warming, if not we will not be able to pass on the earth to future generations in a livable way. Unfortunately, the world is moving slowly, there is still a huge emissions gap, and the assessment of the UN climate panel in preparation for COP27 is very clear, the world needs to take urgent action to narrow and close that gap if we want to have a strong chance of limiting warming to 1.5°C. Numerous new developments permitted various industries to have the technological possibility to reduce their influence on the climate to the net zero objective. The global application of this objective by industry and society will require a total reform of the global economy and will contribute to making climate politics an existential issue. Capitalism and the resistance of the fossil fuel advocacy groups will become the battleground for achieving the net-zero target. Fortunately, the number of initiatives and rules based on science to achieve the net zero goal is increasing. A typical example is the Race to Zero campaign, a global initiative.

el país. Además, esta guerra interrumpe las exportaciones mundiales de alimentos y energía, ya que Rusia y Ucrania son los principales exportadores. Más de 30 países dependen de ambos países para al menos el 30% de sus importaciones de trigo. La importante escasez en el suministro de alimentos hizo que los precios se dispararan, con consecuencias dramáticas en países donde los salarios son bajos. Mientras que hoy en día muchas personas en los países ricos luchan con el aumento de los precios al consumidor, los países de África Oriental se enfrentan al hambre y la miseria. El número de personas en una lista de hambre diaria ha aumentado a 1 600 millones, lo que representa el 20% de la población mundial total. Además, esta guerra provocó un repunte de los precios internacionales de los combustibles fósiles, afectando en primer lugar a la industria y los hogares europeos. Debido a la guerra, el costo de vida aumentó en muchos países cerca del 11%. Las cargas de los hogares varían significativamente entre países y dentro de ellos, pero en la mayoría de los casos son regresivas. En este contexto, los multimillonarios de la industria alimentaria se han enriquecido con \$ 382 mil millones desde 2020. Menos de dos semanas de ganancias serían más que suficientes para financiar el llamamiento total de \$ 6.2 mil millones de la ONU para África Oriental, que actualmente solo está financiado en un 16 por ciento. De manera similar, el sector energético global con un tamaño de mercado de servicios de \$ 65.4 mil millones en 2021, obtiene enormes ganancias anuales a costa de los usuarios finales. Un impuesto adecuado sobre las ganancias de la industria de alimentos y energía, y el uso inteligente de estos ingresos, sin duda reduciría la desnutrición y la pobreza en el mundo y permitiría invertir más recursos en mejorar la habitabilidad del planeta tierra y el bienestar socioeconómico de la sociedad.

La crisis de Covid-19 y la guerra en Ucrania han distraído la atención del mundo de la rápida sucesión de desastres relacionados con el clima en todo el planeta. Todo el mundo hoy está convencido de que somos responsables del cambio climático. Este mes, un tercio de Pakistán, un país de 220 millones de habitantes quedó bajo el agua. A principios de octubre de 2022 el huracán Ian azotó Cuba y Florida, el huracán más mortífero que azota a ambos países desde 1935. Los fenómenos meteorológicos extremos y los efectos del cambio climático azotan con mayor frecuencia cualquier lugar del globo, también América Latina y el Caribe, desde los océanos hasta las montañas nevadas de la Patagonia. Los glaciares de la Cordillera de los Andes han perdido más del 30 por ciento de su superficie en menos de 50 años. Los niveles del mar están aumentando más rápido en el Caribe y América Latina que en otros lugares, y la mega sequía que azota a Chile central es la más persistente en lo que va del siglo. En toda la región hubo no menos de 175 desastres en el período 2020-2022, de los cuales el 88 por ciento se debió a causas meteorológicas, climáticas o hidrológicas. Estas y futuras catástrofes con un fuerte impacto socioeconómico en la sociedad nos convencieron de que debemos actuar ahora contra un mayor calentamiento global, de lo contrario no podremos pasar la Tierra, de una manera habitable, a las generaciones futuras. Desafortunadamente, el mundo avanza lentamente, todavía hay una gran brecha de emisiones, y la evaluación del panel climático de la ONU en preparación para COP27 es muy clara, el mundo necesita tomar medidas urgentes para reducir y cerrar esa brecha si queremos tener una gran posibilidad de limitar el calentamiento a 1.5°C.

Tens of thousands of actors already joined this initiative in the past two years, representing approximately \$130 trillion in assets. However, the road to the net zero emission target is still long and the question is whether this target will be achieved in 2030 or 2050. The more this target is delayed, the greater the financial and political effort will be to reach net zero emission on a global scale. And as UN Secretary-General António Guterres said, “we either strive for collective action or collective suicide; it is in our hands”. There are enough public and private financial resources on this planet to make the transition to a low-carbon economy and a climate-resilient society, even in developing countries, given a political framework is operational that prevents the enormous misuse of those resources.

The corona pandemic, the Russian invasion of Ukraine, and climate change should be considered wake-up calls and dress rehearsals for future challenges. The death toll and economic and financial losses associated with those catastrophic events are huge, and it would have been much better for our planet and its inhabitants if the money lost in those catastrophes had previously been invested in the outlining of policy strategies and the implementation of protective measures. The industrial and economic revival after the Second World War contributed to a significant and ongoing improvement of the living standard in most continents, despite stagnations in some of the less developed regions. Society got the impression that anything was possible, that there were no limits, and it was only at the beginning of the 21st century that people became aware of the negative impacts of our way of life on climate, nature, and the planet Earth. The first United Nations Climate Change Conference was held in Berlin in 1995, and shortly thereafter, based on the scientific findings on climate change proffered by the Intergovernmental Panel on Climate Change (IPCC), emerged the first actions to combat the negative effects of fossil fuels. The coming UN Climate Change Conference, COP 27 is held from 6-18 November in Sharm el-Sheikh, Egypt. This annual international conference brings together almost 200 countries and many non-party stakeholders with the goal of fostering cooperation in reducing greenhouse gas emissions and in ensuring that industry and society become a net-zero economy, poverty is alleviated, and a sustainable future secured.

Governments and investors with the support of the scientific sector should lead the transition and encourage citizens to become decarbonized. If we take it seriously, capital markets can enable a low-carbon transition for the world's largest owners of coal, oil, and gas reserves. Turning the world into a low-carbon economy and a climate-resilient society requires more than anything else to work as a multilateral community. We cannot continue the way we operate today; everyone is inside his/her ivory tower. Open cooperation with all partners, from the government to the industrial sector, from universities and research centers to end-users, and between scientific disciplines is a must to develop and implement decisive climate actions. Cooperation is our only hope for a fairer, more resilient future, it is even our duty.

Numerosos desarrollos nuevos permiten ya que varias industrias tuvieran la posibilidad tecnológica de reducir su influencia en el clima al objetivo de emisiones netas cero. La aplicación global de este objetivo por parte de la industria y la sociedad requerirá una reforma total de la economía global y contribuirá a hacer de la política climática un tema existencial. El capitalismo y la resistencia de los grupos defensores de los combustibles fósiles se convertirán en el campo de batalla para lograr el objetivo de cero emisiones netas. Afortunadamente, la cantidad de iniciativas y reglas basadas en la ciencia para lograr el objetivo de cero emisiones está aumentando. Un ejemplo típico es la campaña Race to Zero, una iniciativa global. Decenas de miles de actores ya se unieron a esta iniciativa en los últimos dos años, lo que representa aproximadamente \$130 billones en activos. Sin embargo, el camino hacia el objetivo de cero emisiones netas aún es largo y la pregunta es si este objetivo se logrará en 2030 o en 2050. Cuanto más se retrase este objetivo, mayor será el esfuerzo financiero y político para alcanzar el objetivo de cero emisiones netas en una escala mundial. Y como dijo el secretario general de la ONU, António Guterres, “o luchamos por la acción o el suicidio colectivos; está en nuestras manos”. Hay suficientes recursos financieros públicos y privados en este planeta para hacer la transición hacia una economía baja en carbono y una sociedad resistente al clima, incluso en los países en desarrollo, dado que existe un marco político operativo que evita el enorme mal uso de esos recursos.

La pandemia de coronavirus, la invasión rusa de Ucrania y el cambio climático deben considerarse llamadas de atención y ensayos generales para los desafíos futuros. El número de muertos y las pérdidas económicas y financieras asociadas a esos eventos catastróficos son enormes, y hubiera sido mucho mejor para nuestro planeta y sus habitantes si el dinero perdido en esas catástrofes se hubiera invertido previamente en el diseño de estrategias políticas y la implementación de medidas de protección. El renacimiento industrial y económico después de la Segunda Guerra Mundial contribuyó a una mejora significativa y continua del nivel de vida en la mayoría de los continentes, a pesar del estancamiento en algunas de las regiones menos desarrolladas. La sociedad tuvo la impresión de que todo era posible, que no había límites, y fue solo a principios del siglo XXI que las personas tomaron conciencia de los impactos negativos de nuestra forma de vida en el clima, la naturaleza y el planeta Tierra. La primera Conferencia de las Naciones Unidas sobre el Cambio Climático se llevó a cabo en Berlín en 1995, y poco después, con base en los hallazgos científicos sobre el cambio climático ofrecidos por el Panel Intergubernamental sobre el Cambio Climático (IPCC), surgieron las primeras acciones para combatir los efectos negativos de los combustibles fósiles. La próxima Conferencia de las Naciones Unidas sobre el Cambio Climático, COP 27, se llevará a cabo del 6 al 18 de noviembre en Sharm el-Sheikh, Egipto. Esta conferencia internacional anual reúne a casi 200 países, y muchos otros actores interesados, con el objetivo de fomentar la cooperación para reducir las emisiones de gases de efecto invernadero y garantizar que la industria y la sociedad en su conjunto se conviertan en una economía con emisiones netas cero, se alivie la pobreza y se asegure un futuro sostenible.

Los gobiernos y los inversores con el apoyo del sector ciudadano a “descarbonizarse”. Si nos lo tomamos en serio, los mercados de capital pueden permitir una transición hacia bajas emisiones de carbono para los mayores propietarios de reservas de carbón, petróleo y gas del mundo. Convertir al mundo en una economía baja en carbono y una sociedad resiliente al clima requiere más que nada trabajar como una comunidad multilateral. No podemos continuar de la forma en que operamos hoy, todos están dentro de su torre de marfil. La cooperación abierta con todos los socios, desde el gobierno hasta el sector industrial, desde las universidades y los centros de investigación hasta los usuarios finales, y entre disciplinas científicas, es imprescindible para desarrollar e implementar acciones climáticas decisivas. La cooperación es nuestra única esperanza para un futuro más justo y resiliente, es incluso nuestro deber.



Research paper / Artículo científico

The effective English language teacher from the perspective of Ecuadorian university students

El profesor efectivo de idioma inglés desde la perspectiva de estudiantes universitarios ecuatorianos

Daysi Lorena Narváez-Cantos 

University Language Institute, Universidad de Cuenca.

Corresponding author: lorena.narvaez@ucuenca.edu.ec

Reception date: October 28, 2022 - Acceptance date: November 28, 2022

ABSTRACT

Studying EFL teacher effectiveness has been a constant issue in the last decade. These investigations focused on teachers' and education administrators' perceptions. Most of them were conducted in countries different from Latin America. This research aimed to create a profile of university students' perceptions concerning the qualities of an effective EFL teacher. For doing so, a quantitative approach was used involving the application of the Effective English Language Teacher (EELT) questionnaire of Roya Zamani & Ahangari (2016) to learners from a public university (N=324). The findings revealed that the participants value pedagogical knowledge as the most relevant dimension of an effective EFL university teacher above organization and communication skills, socio-affective skills, and English proficiency. According to the surveyed student population, the three main relevant features of an effective EFL university teacher are *being flexible with grading* (1.70), *having a good sense of humor* (1.65), and *avoiding direct criticism of students when they make errors* (1.61). The article concludes by outlining some recommendations.

Keywords: Effective teaching, EFL teachers, teacher characteristics, teacher competencies, teacher effectiveness.

RESUMEN

El estudio de la eficacia del docente de inglés como lengua extranjera ha sido un tema constante en la última década. Estas investigaciones se han centrado en las percepciones de los docentes y administradores de la educación. La mayoría de ellos se realizaron en países diferentes a América Latina. Esta investigación tuvo como objetivo crear un perfil de las percepciones de los estudiantes universitarios sobre las cualidades de un profesor efectivo de inglés como lengua extranjera. Para ello, se utilizó un enfoque cuantitativo que involucró la aplicación del cuestionario para profesores de inglés efectivos (EELT) de Roya Zamani & Ahangari (2016) a estudiantes de una universidad pública (N=324). Los hallazgos revelaron que los participantes valoran el conocimiento pedagógico como la dimensión más relevante de un docente universitario EFL eficaz por encima de las habilidades de organización y comunicación, las habilidades socioafectivas y el dominio del inglés. De acuerdo con la población estudiantil encuestada, las tres principales características relevantes de un docente universitario de inglés como lengua extranjera eficaz son *'ser flexible con las calificaciones'* (1.70), *'tener buen sentido del humor'* (1.65) y *'evitar las críticas directas a los estudiantes cuando cometen errores'* (1.61). El artículo concluye esbozando algunas recomendaciones.

Palabras clave: Enseñanza eficaz, docentes de inglés, características docentes, competencias docentes, eficacia docente.

1. INTRODUCTION

The effectiveness of EFL language teachers has been an ongoing interest among educational researchers for many years. In this process, attention has been paid to the characteristics related to the pedagogical knowledge of the language and its personality, or only the former aspect (Archanjo *et al.*, 2019). Therefore, universities, in Latin-American countries, have struggled to identify or establish

the qualities of an effective EFL teacher, including other dimensions, to have a broad spectrum of this profile.

Experts and researchers have worked on different investigations to afford valuable information to literature and the university community concerning the effective professor profile. This contribution has been primarily valuable over the last two decades; nevertheless, it has been mostly related to university professors in other academic fields and not necessarily focused on the university EFL teacher. This crowd should be considered



since it plays an imperative and transversal role in the tertiary level system.

The revision of this field started decades ago, and in those studies, the objective was to determine the personal characteristics of good English teachers. These features could be seen in the study conducted by Allen (1980). Later, Brosh (1996) introduced the idea of 'successful professors' and extra features related to his personality. In the last decade, investigations were addressed to understand undergraduate students' perceptions. For instance, Martínez (2011) conducted a study in which the features of "the best professor of a foreign language" were established. The author also wanted to establish a profile of this foreign language professor. The findings show that the physical qualities of the teacher are scarcely crucial in terms of motivational stimulation. At the same time, certain aspects of teaching skills and scientific preparation receive a positive assessment, generating a prominent level of motivation among students. Likewise, the emotional significance of the teacher's personality in terms of behaviour and attitude towards students has been demonstrated (Martínez, 2011).

Among the relevant authors in this line of research we can mention Roya Zamani & Ahangari (2016). They worked on the definition of this effective EFL teacher profile. The findings of their work showed that students considered an excellent English teacher someone who demonstrates the ability to develop proper relationships with students and knows pedagogical knowledge (Roya Zamani & Ahangari, 2016). Finally, Metruk (2021) contributed to the literature with an interesting study in which the author wanted to investigate the differences between male and female EFL (English as a foreign language) students' perceptions of effective language teachers. His findings showed that the male students attached greater importance to effective teachers who personalize their teaching to learners' needs, concerns, goals, and interests. In contrast, the female students considered that being well prepared for each lesson, being upbeat, and being well prepared for each class was the most important.

Numerous studies examined the professor's characteristics with the objective to define the desired educator's profile. However, there is not enough information on an EFL teacher profile in which students from a public university participate. Studying EFL constitutes a compulsory subject; like other subjects, students are obligated to pass; therefore, knowing what they see or expect in an effective EFL professor has been neglected. In this respect, investigations based on university students' perceptions are insufficient, particular in the Latin-American context. In addition, inserting other dimensions that would allow the analysis and establishment of a broader profile of an EFL teacher in a university context is essential and enriching. In this context, this study aims to create a profile of university students' perceptions concerning the qualities of an effective EFL teacher. To this end, the following research question were formulated:

1. What are the organization and communication skills/qualities of an Effective English Language Teacher (EELT) from students' point of view?
2. What are the pedagogical knowledge skills of an Effective English Language Teacher (EELT) from students' point of view?

3. What are the socio-affective skills/qualities of an Effective English Language Teacher (EELT) from students' point of view?
4. What are the English proficiency skills/qualities of an Effective English Language Teacher (EELT) from students' point of view?
5. What is the effective EFL teacher profile that Ecuadorian university students establish?

2. LITERATURE REVIEW

2.1. Teacher effectiveness

Several authors support some general definitions of effectiveness. Firstly, authors use different terms such as "effective" in Witcher's (2003) investigation, "qualified" in Darling-Hammond & Youngs' (2002) study, "good" in Zhang & Watkins' (2007) study, and "excellent" in Kane's *et al.* (2008) study. Consequently, educational literature has no clear definition of teacher effectiveness. However, some ways of understanding the concept have been established. According to Cambridge (2021) a basic definition is that effectiveness refers to "the ability to be successful and produce the intended results." While Royal Academic Spanish, RAE (2021) states that effectiveness is "the quality of being effective in any function", in the double meaning of the word effective, that is, "quality of being real," "true," and "not chimerical", "not nominal." On the one hand, this concept can be seen as adequate for teachers who want or need to accomplish a specific purpose in the classroom in the educational context, and on the other hand, it is an attribute of someone, in our case, the teacher. It evokes a teacher who not only does his task at the university but also does it effectively. Thus, there is a difference between exercising a job and exercising it effectively. Likewise, it is more than the ability and the intention to do so since it requires some other elements that should be considered.

It is essential to highlight that University teaching has experienced a substantial change in recent years. Milienos *et al.* (2021) point out that higher education members have faced a "moving process," which means that professors moved from a teacher-centered to a student-centered model in which the student is the leading actor, so he plays the central role in the classwork. At the same time, higher education (HE) institutions look for the quality of teaching and learning. This practice has expanded worldwide attention in the last decade, and in which authors include the Covid-19 pandemic. In this context, the ultimate purpose that university professors and their authorities have is to guarantee this effectiveness through effective teachers. However, the monitoring of this process of all the members of the university community and, more specifically of professors, is not easy because university teaching is a difficult path.

Tadesse & Khalikd (2022) analyzed the university system's "effectiveness universe". They consider university teaching an academic activity involving extensive practice, experiences, professional skills, and discipline. The authors point out that all these necessary attributes should be applied in the university context as much as possible because they offer students an effective teaching-learning-assessment process. This process ensures the platform or starting point which creates an effective teaching environment, generates effective

teachers, and consequently it provides quality learning. However, there are many difficulties in this attempt that should be considered for tertiary education institutions at the national and international levels since different factors could alter any process or results.

For example, what students in Japan and Asia consider an effective teacher could differ from what students in a South-American country think since both local and cultural factors could influence them. Therefore, students' perceptions of their learning context influence the teaching-learning practice at the university (Karagiannopoulou *et al.*, 2015). At this point, the literature on teaching-learning methodology and methods abounds with techniques in which professors can follow different steps or strategies to accomplish a specific objective. To illustrate, Entwistle and Karagiannopoulou (2014) suggest first, "teach content and skills that enhance students' learning opportunities, and second, assess learning through various types of assessments" (p. 20). Examples like the previous one are abundant, so getting this "effectiveness" in the university sector is not easy since different procedures are used to collect that valuable information when research addresses teaching effectiveness or the effective university profession. This aspect is fundamental to be analyzed since there is a consensus that using university students as vital information sources could be a positive way to collect data. Researchers will need fewer resources than other types of processes (Van der Lans *et al.*, 2015). Also, students are a reliable resource since some demonstrate sufficient maturity to participate in further research (Molero López-Barajas & Ruiz, 2005). In sum, university students are considered necessary human resources in teaching effectiveness since they can provide information on what professors are doing in their academic work.

Despite the valuable information from students, defining teaching effectiveness is complicated. Some authors consider that students' grades can evaluate teaching effectiveness. For this reason, the most documented criterion for measuring teaching effectiveness is the amount of student learning (Richardson *et al.*, 2020). There are reliably high positive correlations between the professor's general rating (effectiveness) and the students' ratings of the amount learned in the course; as a result, "those who learn more give higher ratings to their instructors" (Mastrokourou *et al.*, 2022., p.3). Likewise, another researcher's struggle is that while there are several theories, concepts, and ideas about assessment to evaluate teaching effectiveness, no single instrument can be utilized to determine if a university professor is influential.

In short, most research efforts concluded that there is no definite concept of an effective teacher. Nevertheless, most of these results coincide that the effective teacher should pay attention to some important dimensions that imply teaching efficiency. These characteristics are related to personal qualities, teaching methodology, and communication skills. Likewise, it is seen that the teacher effectiveness concept has been an important and ongoing topic of curiosity among educational researchers and even national educational authorities for many years. This significant focus has been given to the specific traits mentioned above and behaviors that authors consider to be those characteristics that constitute effective teaching. Therefore, the word "effective" will be used for this study.

2.2. Features of EFL teachers

The query of what makes an effective EFL teacher has been a constant topic. It has been studied from different perspectives, both teachers' and students' values, making it challenging to have a single and definite profile (Sotto, 2011).

For instance, Allen (1980) over three decades has worked on establishing the following characteristics of good English teachers:

- Competent preparation leading to a degree in English language teaching
- A love of the English language
- Critical thinking
- The persistent urge to upgrade oneself
- Self-subordination
- Readiness to go the extra mile
- Cultural adaptability
- Professional citizenship
- A feeling of excitement about one's job (p. 450)

The only item regarding language teaching skills on his list is the first one. The rest of the characteristics relate to a person's personality who has decided to perform a teaching career. For instance, the characteristic of "readiness to go the extra mile" suggests that the teachers' profession needs extra time and dedication, and the educational institution does not always provide this space. Therefore, their tasks do not finish at the end of class hours and school. Another element on the list is "professional citizenship," indicating that a teacher should act as professionally as possible in and out of the educational system.

In the '90s, Pennington (1990) made an essential contribution by introducing the following noticeable features of the effective teacher, whom he calls a "successful" teacher:

- Knowledge of the theoretical foundations of language learning and teaching
- Analytical skills necessary for assessing different teaching contexts and classroom conditions
- Awareness of alternative teaching techniques and the ability to put these into practice
- Confidence and skill to alter your teaching techniques as needed
- Practical experience with different teaching techniques
- Informed knowledge of yourself and your students
- Interpersonal communication skills
- Attitudes of flexibility and openness to change (p. 429)

In this case, three characteristics are related to the personality of a teacher, the rest focus on the professional aspect. Therefore, both those lists show that the significance of personality in defining the characteristics of an effective teacher within ten years diminished significantly. The first author highlights personality-related features, while the second introduces an equilibrium between professionalism and personality-based qualities.

From the turn of the century, some other important authors determined these characteristics too. For instance, Witcher

et al. (2003) distributed these characteristics into three key categories: instructional competence, personality, and the teacher-student relationship. He explains that instructional competence is the most vastly valued of the three categories by learners; it includes the teacher's ability to create student-centered classrooms, provide sufficient content knowledge, and maintain a professional performance. The teacher's personality relates to the individual traits that the teacher conveys to the classroom, which is also crucial since it includes the warmth he/she displays, his/her levels of patience and understanding, and his/her enthusiasm and willingness to get to know their students. The last characteristic is essential, too, since it determines the importance of the teacher-student relationship. The author explains that this feature (personality) may be imperative in those societies where interactive, one-to-one relationships in the classroom are necessary, and it is sometimes above the instruction itself (Witcher, 2003).

Another influential proponent is Brown (2009); he addresses some qualities condensed into four categories:

- Technical knowledge
- Pedagogical skills
- Interpersonal skills
- Personal qualities (p. 492)

Here, the first and second category refers to the knowledge of a second and foreign language (subject matter) and the methods and practices of teaching this foreign language, while the third category refers to the communication skills, which are essential to connect with learners. The last one describes those abilities that an adult person is expected to demonstrate in the classroom and any space in society.

Harmer (2007) also presented the characteristics that make sense to him and can be called a good language teacher:

- Recognizing students
- Listening to students
- Respecting students
- Being even-handed (p. 114)

In this list, it is essential to mention that the author does not say anything about pedagogical knowledge, so he may take the importance of these characteristics-skills for granted.

After analyzing the features of Brown (2009) and Harmer (2007), a discrepancy between the standpoints of the two EFL authors is noticeable. While the former relates to both the personality and competence of an EFL teacher, the latter focuses on personality.

The literature also shows other characteristics that current authors have proposed. On the one hand, for Sundari (2016), and effective English teacher should have English proficiency, know how to teach the language, and be able to transfer the knowledge well. Finally, he/she should be a role model for his students. On the other hand, Roya Zamani & Ahangari (2016) pointed out that an effective instructor develops correct relationships with students, keeps discipline in the classroom, and builds students' confidence throughout time. It is essential to mention that these authors have defined a somewhat similar profile and have established some characteristics of an effective EFL teacher. In other words, they are the ones who have used related dimensions (personality, language knowledge)

from which other authors have taken reference for studies in different spaces.

In this context, despite effective teachers sharing an actual number of similar qualities without even considering the subject matter, it is necessary to emphasize that "there are several vital differences in those characteristics between effective EFL teachers and other teachers" (Al-Maqtri & Thabet, 2013, p. 74). According to these authors, these features included good English mastery, sound pronunciation, and actively involving students in classroom tasks. In addition to this, all the characteristics that have been mentioned previously are also part of this compendium of features of an EFL teacher. However, additional studies in the field and their particular findings, which contribute to the literature, will also be analyzed later in the 'previous studies' section.

2.3. Previous studies

Studies concerning the features of adequate English language teachers have been carried out in various contexts. For example, Roya Zamani & Ahangari (2016) investigated students' perceptions of EFL teachers' characteristics and highlighted those features. The participants consisted of two groups. The results showed that students considered an excellent English teacher who demonstrates the ability to develop proper relationships with students obtained the highest mean, building students' confidence and maintaining discipline in the classroom (Roya Zamani & Ahangari, 2016). Likewise, Febriyanti (2018) worked on the same topic. The objective of his study was to investigate and describe the qualities or characteristics of an excellent English teacher based on the learner's perceptions. The sample consisted of 138 students who were prospective English teachers for junior and high school levels. So, it is a study with university students. The findings show that participants considered that teachers must be able to make courses exciting and be competent to deviate attention from everything else to the topic, analyze students' needs, and create/stimulate students to interact/communicate with each other.

Along the same line, two important studies have been conducted in this field in the last couple of years. On the one hand, Karim *et al.* (2020) wanted to investigate effective EFL teacher educators from the perspective of student teachers. The findings showed that student teachers have different perceptions of each attribute of effective EFL teacher educators. On the other hand, Metruk (2021) conducted recent research in this field. This study investigated the differences between male and female EFL (English as a foreign language) students' perceptions of effective language teachers. The research sample included Slovak university EFL learners majoring in English Language and Literature Teacher Training. The findings show that the differences between men's and women's perceptions are limited.

When it comes to Spanish-speaking countries different from Latin America, there are some important findings. A study was conducted by Martínez (2011) in Spain. The objectives related to the analysis of the potential of various skills and personal qualities that a foreign language teacher should have. The author also wanted to establish a profile of this foreign language professor. For this purpose, two questionnaires were applied in a mixed methods research with a sample of 122. The findings show that the physical qualities of the teacher are scarcely

crucial in terms of motivational stimulation. At the same time, certain aspects of teaching skills and scientific preparation receive a very positive assessment, supposedly generating a high level of motivation among students. Likewise, the emotional significance of the teacher's personality in terms of behavior and attitude towards students has been demonstrated.

Conversely, Galbán-Lozano & Ortega-Barba (2021) conducted a critical study. The purpose of this study was to characterize the excellent university professor from their perspective of their work. The sample consisted of 11 professors from a private university in Mexico who qualified as 'excellent' in their last evaluation. The authors used a semi-structured interview to apply a qualitative approach with a phenomenological perspective. One of the most important findings was that "all of the professors consider that a good university teacher needs both personal qualities and technical competencies" (p. 75). They also stated that the instruction should be a student-centered education process; the passion for teaching and the didactic strategies focused on learning are also good options.

As seen, there is not enough literature that offers information regarding the EFL teacher in a university context in Latin America. The literature mainly focuses on primary and secondary data (Lizasoain, 2021). In other words, there is scarce information regarding an effective EFL university professor in this region. It is important to mention that literature mainly focuses on the approach of the influential university professor in these Latin-American countries or the university career. These two studies offer valuable information on how university professors are perceived in the South; however, it is not enough yet to define a profile of how an effective EFL university teacher is perceived in a country in Latin America.

3. RESEARCH METHOD

3.1. Design

The method of this study was quantitative. It used a descriptive design because it is the most appropriate option when there is not enough information about the research problem that is investigated (Matthews & Ross, 2010). Therefore, we collected quantifiable information to analyze the population sample statistically and to verify if any variable was influenced in any way by the researcher.

3.2. Participants

The sample of participants was made up of 324 students. They were females (65.40%), males (32.08%), and others (2.52%) who identified themselves as part of the LGBTQ+ community. The population in this study belongs to the *Universidad de Cuenca* a public higher education institution. The students belong to the University Language Institute and were enrolled in the Academic Program of Sufficiency in Foreign Language (*PASLE-in Spanish*). These students have to study English as a compulsory subject, and, at the time of the data collection, they were from levels A1, A2, and B1.

The work was carried out with students who agreed to participate in it. As they were legally adults, they did not need the authorization of an adult. It was a convenience sampling. The decision was based on the objective of this

study and because the participants were accessible to the researcher (Matthews & Ross, 2010).

3.3. Instrument

It was a questionnaire called "Characteristics of an Effective English Language Teacher (EELT)" (Roya Zamani & Ahangari, 2016). This one has been updated and based on Park and Lee's concepts (2006). It had four categories of characteristics, including 1. English proficiency, 2. Pedagogical knowledge, 3. Organization and communication skills, and 4. Socio-affective skills.

3.4. Data collection procedure

The data was gathered on the Question Pro premium platform. There was a piloting stage with a group of 30 students. Later, the link to the questionnaire was shared with professors from levels A1, A2, and B1, and they spread it out with their students. In that way, the questionnaire was administered to the sample. The data collection lasted a month, from May 9, 2022, to June 9, 2022.

4. RESULTS AND DISCUSSION

Due to the type of study and the way the results are shown, four tables will be presented and analyzed and related to previous literature. It will permit us to answer question by question which corresponds to one dimension. The results in each table, are listed in order of importance attributed by the participants. At the end of these four questions, the final profile of the effective EFL English teacher is established.

4.1. What are the organization and communication skills/qualities of an Effective English Language Teacher (EELT) from students' point of view?

Table 1 shows results concerning organization and communication skills. As seen, "Using the students' native language, when necessary", "Maintain good classroom atmosphere using authority, if necessary", and "Be helpful to students in and outside the classroom" were the most relevant for the participants. Among them, the highest score (1.60) was attached to the first statement. In other words, participants considered that an EFL instructor must speak Spanish, when necessary, to be regarded as effective. These findings are supported by Shishavan & Sadeghi's (2009) study, which indicated that Turkish students wanted their EFL teacher to provide explanations in the students' mother tongue to be effective. There is no similar evidence for item number 3; however, a study conducted by Roya Zamani & Ahangari (2016) showed that "the ability to maintain discipline in the classroom" was also crucial for the participants of that study, and it was placed in one the three first positions. Consequently, this information supports the findings of this study since they relate to the control of discipline in the classroom (atmosphere) and using authority, if necessary. Finally, the least important item of this dimension was 'good communication skills, which did not seem to be relevant for the sample of this study.

4.2. *What are the pedagogical knowledge skills of an Effective English Language Teacher (EELT) from students' point of view?*

As shown in Table 2, the highest scores were attached to the attributes of “Be flexible with grading” (1.70), “Avoid direct criticism of students when they make errors” (1.61), and “Let students have some control over the learning process” (1.60). The second item is in line with other studies Metruk (2020) and Demiroz & Yesilyurt (2015); they reported that their participants prefer to have a teacher who provides them with positive feedback. In this study, the participants want their professors to be cautious and empathetic in addressing students when they have an observation to make when students make errors. This situation might not be very common in public institutions, that is why students suggest doing it in a positive way. Regarding the first and third items, no similar data can be used as a reference. This discrepancy could be because participants must study English as a compulsory subject, and they have extra subjects from their majors, so asking teachers to be more flexible with grading and let them have control over their learning process could be related. At the university in which this data was collected, English

is not in the curriculum. Hence, the students must look for their own extra time to study and simultaneously accomplish the graduation requirement.

In contrast, the findings of previous studies support what is stated in item number two. For example, Wirantaka & Wahyudianawati (2021) found that their participants considered an effective EFL teacher someone who can “provide effective feedback”; in other words, someone who provides positive feedback without criticizing students in a negative way and in front of their peers. Likewise, Demiroz & Yesilyurt (2015) found that their study participants considered that effective foreign language teachers should correct learners indirectly. Finally, the item at the end of this rank was “Use various materials including video, audio, and multimedia.” It could be because teachers and students have been immersed in this virtual space for the last two years. Students took it for granted; therefore, it is not a plus or an essential characteristic to be considered for an effective EFL teacher.

Table 1. Organization and communication skills (from high to low).

Item	M	SD
1 Using the students' native language when necessary	1.60	0.767
2 Maintain good classroom atmosphere using authority, if necessary	1.52	0.656
3 Be helpful to students in and outside the classroom	1.45	0.696
4 Ability to analyze students' needs	1.44	0.639
5 Ability to plan the lessons clearly and also state the objectives of the lesson clearly	1.42	0.627
6 Encourage students to use the English language all the time in class	1.41	0.621
7 Prepare the lesson well and using class time wisely	1.40	0.624
8 Ability to prepare appropriate material	1.39	0.602
9 Ability to make courses interesting and being smart to deviate attention of students from everything else to the topic	1.37	0.666
10 Provide opportunities to use English through meaningful tasks and activities	1.35	0.573
11 Stress the most important points and providing detailed explanations while reading/listening (e.g., checking new vocabularies)	1.34	0.580
12 Ability to make/ stimulate students to interact/communicate with each other	1.32	0.579
13 Ability to guide and train students towards independent learning	1.31	0.566
14 Use easy language to aid student understanding	1.31	0.567
15 Good communication skills	1.27	0.558

Note: The sample size is N=324

Table 2. Pedagogical Knowledge dimension (from high to low).

Item	M	SD
1 Be flexible with grading	1.70	0.809
2 Avoid direct criticism of students when they make errors	1.61	0.805
3 Let students have some control over the learning process	1.60	0.707
4 Encourage the students to learn English outside the classroom	1.51	0.715
5 Praise students for good ideas or for their effort	1.51	0.765
6 Focus on learning outcomes and growth, not content taught	1.46	0.752
7 Promote communicative language learning through activities & discussion	1.44	0.644
8 Develop students' language skill through working in pairs or groups	1.43	0.676
9 Provide constant feedback	1.39	0.651
10 Ability to set tasks with clear outcomes	1.39	0.597
11 Motivate students by supporting their self-efficacy	1.38	0.621
12 Assess what students have learned rationally	1.36	0.661
13 Ability to explain vocabulary and grammar and use relevant real-world examples in lessons	1.33	0.599
14 Teach subject matter in ways that are accessible to all learners and vary his/her delivery methods if necessary	1.31	0.583
15 Use various materials including video, audio, and multimedia	1.30	0.567

Note: The sample size is N=324

4.3. What are the socio-affective skills/qualities of an Effective English Language Teacher (EELT) from students' point of view?

The results (Table 3), in this case, reveal that most Ecuadorian students expect their teachers to “Have a good sense of humor” (1.65), “Be neat and tidy in appearance” (1.58) and “Be punctual” (1.48). In this context, Khaerati (2016) found in his study that the respondents described an EFL teacher as “Pleasing,” which was the highest feature. In our case, it is the first one within the socio-affective dimension. In contrast, the teacher’s appearance was the least ranked in the same study, which differs from the present research results. In the same line, “Treat students fairly and equally” was ranked last in this study, which does not coincide with a study by Metruk (2020) in which the participants placed this quality as the third most important. These results could be due to the type of samples. At the same time, in this study, students are obligated to study English, so students did it voluntarily since they were studying in the Teaching English as a Foreign Language program.

4.4. What are the English proficiency skills/qualities of an Effective English Language Teacher (EELT) from students' point of view?

Table 4 shows results from the last dimension, English proficiency. The first item, “give the learners some control and decision-making over what they do,” got 1.48 in its mean, and the last item, “read, write, speak, and understand spoken English well” (1.22), which contradicts previous findings. For example, the results of the studies conducted by Karim (2021) and Wirantaka & Wahyudianaw (2021) show that participants preferred their effective EFL teacher to pronounce English words correctly and master the language since the teachers are not native speakers. In this study, even though students know that their teachers are non-native as well, this does not seem relevant to them. However, due to the fact that the participants of this study are studying English as a compulsory subject, they would like to have some control and decision-making over what they do; for example, instead of attending eight hours a week, they could negotiate with their teachers to attend six since they already have enough tasks from their majors. Thus, this was the most important feature for the sample of this study.

Table 3. Socio-affective dimension (from high to low).

Item	M	SD
1 Have a good sense of humor	1.65	0.833
2 Be neat and tidy in appearance	1.58	0.769
3 Be punctual	1.48	0.692
4 Alleviate students' anxiety in class	1.46	0.714
5 Have an interest in students. For example, address individual students by name	1.38	0.674
6 Be flexible and open to criticism	1.37	0.608
7 Be approachable and friendly	1.35	0.620
8 Ability to build students' confidence	1.35	0.620
9 Listen to students' points of view and opinions and let them express themselves	1.34	0.612
10 Ability to develop proper relationships with students	1.34	0.548
11 Not lose temper and get angry	1.31	0.603
12 Be patient	1.30	0.595
13 Ability to make courses interesting and motivate students	1.29	0.537
14 Be polite and respect the personality of the students	1.26	0.505
15 Treat students fairly and equally	1.24	0.520

Note: The sample size is N=324

Table 4. English proficiency dimension (from high to low).

Item	M	SD
1 Give the learners some control and decision-making over what they do	1.48	0.651
2 Possess extensive culture -comprehension and provide cultural information about the target language's culture	1.47	0.701
3 Ability to have pair work and group work activities in the classroom	1.41	0.625
4 Have correct pronunciation	1.38	0.625
5 Ability to help the learners become autonomous learners	1.37	0.639
6 Ability to maintain discipline in the classroom	1.36	0.548
7 Emphasis error correction	1.35	0.584
8 Ability to assess students' performance with the help of suitable evaluation instruments	1.35	0.608
9 Ability to be flexible and vary techniques according to students' level and the teaching/learning situations	1.33	0.577
10 Ability to create an entertaining atmosphere to carry out the class activities	1.32	0.547
11 Ability to make the subject of the lesson interesting to learners	1.31	0.533
12 Have good knowledge of English grammar	1.30	0.544
13 Ability to use audio-visual aids when teaching	1.30	0.552
14 Know English vocabulary well	1.24	0.503
15 Read, write, speak, and understand spoken English well	1.22	0.500

Note: The sample size is N=324

4.5. *What is the effective EFL teacher profile that Ecuadorian university students establish?*

When evaluating the four dimensions together, it was observed that three of them are similar on average, around 1.35. However, the Pedagogical Knowledge dimension is significantly higher than the others, with 1.45 points. The results, in this case, reveal that the participants considered the strategies and practices of teaching, classroom organization, planning, and preparation as the most relevant feature. When analyzing in an overall way, three previous findings support our findings Demiroz & Yesilyurt (2015), Metruk (2020), and Metruk (2021). In all these cases, the way teachers present their content and teach this foreign subject was relevant and ranked the highest compared to other dimensions.

In contrast, there is evidence from other studies Wirantaka & Wahyudianawati (2021), Karim (2021), Karim *et al.* (2020), Khaerati (2016), Roya Zamani & Ahangari (2016), and Febriyanti (2018) in which the Pedagogical Knowledge was placed in second place for the participants in all studies. However, the first place was attributed to socio-affective and communication skills.

Once we have analyzed information in questions one and two, we can state that taking the most noticeable features among the four dimensions, noted by the participants into account, the profile of an effective EFL instructor can be established as a teacher who:

1. is flexible with grading (1.70)
2. has a good sense of humor (1.65)
3. avoids direct criticism of students when they make errors (1.61)
4. uses the students' native language when necessary (1.60)
5. is neat and tidy in appearance (1.58)
6. maintains good classroom atmosphere using authority, if necessary (1.52)
7. gives the learners some control and decision-making over what they do (1.48)
8. possess extensive culture-comprehension and provide cultural information about the target language's culture (1.47)

5. CONCLUSIONS

This study aimed to create a profile of university students' perceptions concerning the qualities of an effective EFL teacher. The effective EFL teacher profile that Ecuadorian university students established is very remarkable. There are eight relevant features that make an EFL university professor effective according to the participants of this study. These are a combination of the four dimensions (Organization and communication skills, Pedagogical Knowledge, Socio-affective skills, and English proficiency). However, it is vital to mention that the three most relevant characteristics are "be flexible with grading", "have a good sense of humor" and "avoid direct criticism of students when they make errors." These features are related to pedagogical knowledge (1 and 2) and socio-affective skills (3). In short, the participants of this study consider that the way in which an EFL

university professor teaches, and his personal qualities make him an effective instructor.

The predominant dimension of the effective EFL teacher from the perspective of Ecuadorian university students is Pedagogical Knowledge. It was the most valued dimension for the participants in this study. Clearly, students from this public university value teachers' knowledge of methodology and strategies when teaching and assessing English as a foreign language. However, it is essential to highlight that the most relevant feature was "be flexible with grading," which shows that the evaluation process during the teaching-learning process is a fundamental concern for the participants. In contrast, the least relevant dimension was English proficiency, which does not seem relevant for this study's participants.

Moreover, students ask teachers to have control and independence; they consider these should be granted to them. This autonomy to make propositions and achieve a consensus with their teachers seems vital. Students want their teachers to allow them to manage the learning process more friendly and effectively. These findings may be related to the sample type, students from the same program but from different majors who study English as a compulsory subject. All of them have other tasks to accomplish in their major classes, but they all have in common that getting an agreement with their EFL professor could help them perform better in their major and English course.

Finally, it is vital to mention that the profile of an effective EFL teacher is a combination of the four dimensions analyzed in this research. Even though we have mentioned the three most relevant features at the very beginning of this section, it is essential to say that there are some other characteristics that the participants have mentioned as well. Although they are not in the top three, they are related to the other two dimensions (English proficiency and communication skills). This means that, in the end, an effective EFL teacher has to do with, at least, two relevant features of each dimension, so eight elements in total. All in all, the grouping of the studied four dimensions makes an effective EFL teacher.

SUGGESTIONS

Since the top three features of an effective EFL university professor are related to pedagogical knowledge and socio-affective skills, public institutions should reflect on that. Sometimes, in tertiary education, and mostly, when we refer to the foreign language teaching-learning process, authorities use to emphasize the fact that a native speaker must be the instructor because it makes this person an effective EFL instructor. However, the pedagogical knowledge and socio-affective skills are not related to the fact of being native to a language. Therefore, institutions should concentrate on the fact that mastering the language (English) is relevant, and it can be seen in an international proficiency exam of the professor. However, it does not mean that the instructor can teach and be efficient in this process with university students.

Providing participation spaces for students is indispensable. Offering this time for students to contribute is essential when education demands teaching-learning approaches where the student is the center. Knowing what

they expect and what an effective EFL teacher is for them is an example of what higher education institutions should do. Of course, it demands extra research time for teachers and students to participate. Thus, providing this space in their distribution of work hours would be essential, beyond the teacher's condition (permanent or not), because it is sometimes an impediment in the public university education system.

Future research in the area should be conducted. The information expressed and analyzed here is limited to this sample. Although a generalization of these results is not possible, the data is relevant since it allows establishing a base and a starting point for future research in the area. It should focus on different samples. For instance, students who study English because they want, so this subject is not compulsory, students who will become future teachers, and of course include, other public and private institutions. Finally, the teachers' point of view is also relevant, so it could also be considered an extra line of investigation for future research.

ACKNOWLEDGEMENTS

This project would not have been possible without the support of many people. Immense gratitude to the EFL professors who shared the link with their groups, and the students who participated in it. I also thank Prof. Jan Feyen who provided valuable feedback.

REFERENCES

- Allen, H. B. (1980). *What it means to be a professional in TESOL*. Teaching by principles: An interactive approach to language pedagogy (p. 429-490). Pearson Education, Inc.
- Al-Maqtri, M., & Thabet, A. (2013). The qualities of the good English teacher as perceived by Saudi and Yemeni college students of English. *Greener Journal of Educational Research*, 3(2), 72-79. <https://pdfs.semanticscholar.org/0e63/93e565440d4346bd9da960ce47102bad7cd4.pdf>
- Archanjo, R. (2016). Saberes sem fronteiras: Políticas para as migrações pós-modernas. *DELTA*, 32 (2), 515-541. <https://doi.org/10.1590/0102-4450790718885409696>
- Brosh, H. (1996). Perceived characteristics of the effective language teacher. *Foreign Language Annals*, 29(2), 125-136. <https://doi.org/10.1111/j.1944-9720.1996.tb02322.x>
- Brown, A. (2009). Students' and teachers' perceptions of effective foreign language teaching: A comparison of ideals. *The Modern Language Journal*, 93(1), 46-60. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.2009.00827>
- Cambridge Academic Content Dictionary. (2021). Effectiveness. In Cambridge University Press (Ed.). <https://dictionary.cambridge.org/dictionary/english/effectiveness>
- Darling-Hammond, L., & Youngs, P. (2002). Defining "Highly qualified teachers": What does "scientifically-based research" actually tell us? *Educational Researcher*, 31, 13-25. <http://dx.doi.org/10.3102/0013189X031009013>
- Demiroz, H., & Yesilyurt, S. (2015). Effective foreign language teaching: Perceptions of prospective English language teachers. *Universal Journal of Educational Research*, 3(11), 862-870. <https://doi.org/10.13189/ujer.2015.031112>
- Entwistle, N., & Karagiannopoulou, E. (2014). *Research into student learning and university teaching: Changing perspectives*. (pp.75-98). doi:10.3366/edinburgh/9780748694549.003.0005
- Febriyanti E. R. (2018). Investigating English department students' perceptions about a good English language teacher. *International Journal of Language Education*, 2(2), 83-95. <https://doi.org/10.26858/ijole.v2i2.6378>
- Galbán- Lozano, S. E., & Ortega-Barba, C. F. (2021). Cualidades y competencias del profesor universitario: La visión de los docentes. *Revista Panamericana de Pedagogia*, 31(2), 63-78. Available at <https://revistas.up.edu.mx/RPP/article/view/2119/1799>
- Harmer, J. (2007). *The practice of English language teaching*. 4th ed., 448 pp. Harlow, England: Pearson Education.
- Kane T. J., Rockoff J. E., Staiger D. O. (2008). What does certification tell us about teacher effectiveness? Evidence from New York City. *Economics of Education Review*, 27, 615-631.
- Khærati, K. (2016). The students' perception on the characteristics of effective and ineffective English language teachers. *Journal of English Language Teaching*, 3(2), 1-10. <https://doi.org/10.26858/eltw.v3i2.2260>
- Karagiannopoulou, E., Milienos, F., & Athanasopoulos, V. (2015). Associations between defense styles, approaches to learning, and achievement among university students. *Frontiers in Education*, 35(1), 26-52. DOI:10.3389/educ.2018.00053
- Karim, S. A. (2021). Bridging the gaps between teacher educators and student teachers' perceptions about the attributes of effective teacher educators. *Register Journal*, 14(1), 1-24. <https://doi.org/10.18326/rgt.v14i1.1-24>
- Karim, S. A., Rachmajantib, S., Suryatic, N., & Astutid, U. (2020). Uncovering student teachers' perceptions regarding the characteristics of effective EFL teacher educators. *International Journal of Innovation, Creativity, and Change*, 13(4), 162-180. Available at https://www.ijicc.net/images/vol_13/Iss_4/13420_Karim_2020_E_R.pdf
- Lizasoain, A. (2021). Perfil del profesor de inglés en Chile: quién es y qué enseña. *Educar*, 57(1), 189-205. <https://doi.org/10.5565/rev/educar.1150>
- Martínez, J. D. (2011). Perfil profesional idóneo del profesor de lengua extranjera: creencias del profesorado en formación. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 41(1), 103-124. <https://www.redalyc.org/pdf/270/27021144004.pdf>
- Mastrokourkou, S., Kaliris, A., Donche, V., Chauillac, M., Karagiannopoulou, E., Christodoulides, P. and Longobardi, C. (2022). Rediscovering teaching in university: a scoping review of teacher effectiveness in higher education. *Frontiers in Education*, 7, 1-16.

- file:///C:/Users/Usuario1/Downloads/feduc-07-861458.pdf
- Matthews, B., & Ross, L. (2010). *Research Methods*. Pearson Longman, London.
- Metruk, R. (2021). Male and female university students' perceptions of an effective EFL teacher. *International Journal of Instruction*, 14(2), 703-718. <https://doi.org/10.29333/iji.2021.14239a>
- Metruk, R. (2020). Qualities of a good and effective teacher: Slovak EFL pre-service and in-service teachers' perspectives. *Journal of Language & Education*, 6(3), 80-93. <https://doi.org/10.17323/jle.2020.10593>
- Milienos, F. S., Rentzios, C., Catrysse, L., Gijbels, D., Mastrokoulou, S., Longobardi, C., et al. (2021). The contribution of learning and mental health variables in first-year students' profiles. *Frontiers in Psychology*, 12:627118. doi: 10.3389/fpsyg.2021.627118
- Molero López-Barajas, D., & Ruiz Carrascosa, J. (2005). La evaluación de la docencia universitaria. Dimensiones y variables más relevantes. *Revista de Investigación Educativa*, 23(1), 57-84. Recuperado a partir de <https://revistas.um.es/rie/article/view/98341>
- Park, G., & Lee, H. (2006). The characteristics of effective English teachers as perceived by high school teachers and students in Korea. *Asia Pacific Education Review*, 7, 236-248. <https://doi.org/10.1007/BF03031547>
- Pennington, M. (1990). *A professional development focus for the language teaching practicum*. In: Richards, J. & Nunan, D. (Eds). *Second language teacher education* (p. 132-153). University Press.
- RAE. (2021). Efectividad. In *Real Academica Española*. <https://dle.rae.es/efectividad?m=form>
- Richardson, T., Huong Thao, D.T., Tam, N.T., & Anh, N. (2020). Assessment to learning: Improving the effectiveness of a teacher's feedback to the learner through future actionable knowledge. *Vietnam Journal of Educational Sciences*, 1(2), 31-27. http://vjes.edu.vn/sites/default/files/bai_so_5_-_so_1_english_0.pdf
- Roya Zamani, M. A., & Ahangari, S. (2016). Characteristics of an effective English language teacher (EELT) as perceived by learners of English. *International Journal of Foreign Language Teaching & Research*, 4(14), 70-85.
- Shishavan, H. B., & Sadeghi, K. (2009). Characteristics of an effective English language teacher as perceived by Iranian teachers and learners of English. *English Language Teaching*, 2(4), 130-143. <https://www.ccsenet.org/journal/index.php/elt/article/view/4462>
- Sotto, E. (2011). *When Teaching Becomes Learning: A Theory and Practice of Teaching* (2nd ed.). London, England: Continuum Education.
- Sundari, H. (2016). The qualities of an effective English language teacher: University students' perception. *Tesol Indonesia Conference. Research Gate*. <https://www.researchgate.net/publication/317951838>
- Tadesse, E. F., and Khalid, S. (2022). Are teachers and HE are on the same page? Calling for a research-teaching nexus among Ethiopian and Pakistani academics. *Journal of Applied Research in Higher Education*. doi: 10.1108/JARHE-09-2021-0348. [Epubahead of print].
- Van der Lans, R., Van de Grift, W., & Van Veen, K. (2015). Developing a teacher evaluation instrument to provide formative feedback using student ratings of teaching acts. *Educational Measurement*, 34(3), 18-27. <https://doi.org/10.1111/emip.12078>
- Wirantaka, A., & Wahyudianawati, P. A. (2021). Characteristics of effective English teacher for millennials. *Journal of Foreign Language Teaching and Learning*, 6(2), 185-206. <https://doi.org/10.18.196/ftl.v6i2.11549>
- Witcher, A. E., Onwuegbuzie, A. J., Collins, K. M. T., Filer, J. D., ..., & Moore, C. (2003). *Students' perceptions of characteristics of effective college teachers*. ERIC Document Reproduction Service, 5(3), 482-517. Available at <https://journal.umy.ac.id/index.php/FTL/issue/view/786>
- Zhang, O., Watkins, D. (2007). Conceptions of a good tertiary EFL teacher in China. *TESOL Quarterly*, 41, 781-790.



Artículo científico / Research paper

Evaluación de estilos de pensamiento de profesores en la escuela: Un estudio de caso

Assessment of primary school teachers thinking styles: A case study

Juan Rodríguez-Peralta 

Psicólogo Educativo.

Autor de correspondencia: juan.rodriguez758@yahoo.com

Fecha de recepción: 1 de julio de 2022 - Fecha de aceptación: 6 de octubre de 2022

RESUMEN

Los estilos de pensamiento docente son un marco de referencia que forma parte de la psicología educativa y orienta la enseñanza y el aprendizaje. El objetivo de esta investigación fue analizar los estilos de pensamiento aplicados por los docentes del nivel de educación primaria. Se realizó un estudio transversal con el objetivo de conocer la prevalencia de los estilos de pensamiento docente de una cohorte de 107 docentes seleccionados aleatoriamente de seis escuelas primarias del área urbana de la ciudad de Cuenca en Ecuador, respectivamente: 2 públicas, 2 públicas/religiosas, y 2 privadas. Para recolectar la información se utilizó el Cuestionario Estilos de Pensamiento en la Enseñanza de Grigorenko y Sternberg, validado por Serrano (1994). La investigación revela que los docentes examinados aplican principalmente un estilo de pensamiento creativo (Tipo 1), estilo que corresponde a los lineamientos psicopedagógicos emitidos por el Ministerio de Educación para la orientación de la enseñanza. La investigación también mostró que el estilo de pensamiento de los docentes de las escuelas públicas tiende más hacia el estilo de pensamiento normativo (Tipo 2) en comparación con los docentes de las escuelas privadas. Factores como la edad, el género y el grado en el que labora el docente parecen no incidir en el estilo de pensamiento que emplean los profesores.

Palabras clave: Estilos de pensamiento, enseñanza, escuela primaria.

ABSTRACT

Teaching thinking styles are a frame of reference that is part of educational psychology and guides teaching and learning. The objective of this research was to analyze the thinking styles applied by the teachers at the primary education level. A cross-sectional study was conducted aiming to find out the prevalence of the teaching thinking styles of a cohort of 107 teachers randomly selected from six primary schools in the urban area of the city of Cuenca in Ecuador, respectively 2 public, 2 public/religious, and 2 private schools. To collect the information, the Thinking Styles in Teaching Questionnaire by Grigorenko and Sternberg, translated by Serrano (1994), was used. The research reveals that the screened primary school teachers apply primarily a creative thinking style (Type 1), which corresponds to the psycho-pedagogic guidelines of the Ministry of Education for teaching orientation. The survey also showed that the thinking style of the teachers in the public schools tends more toward the normative thinking style (Type 2) compared to the teachers in the private schools. Factors such as age, gender, and class grade seem not to affect the thinking style of the teachers.

Keywords: Thinking styles, teaching, primary school.

1. INTRODUCCIÓN

Uno de los pilares de la educación es el cuerpo docente, desde su ejercicio profesional que diariamente se refleja en los procesos de formación del estudiantado. La preocupación por el impacto de la labor docente en los procesos de la enseñanza y el aprendizaje ha sido objeto de estudio y reflexión en el ámbito internacional desde diferentes campos disciplinares: la pedagogía, sociología, psicología, entre otros. Los docentes constituyen un eslabón esencial en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Su rol como agentes de cambio resulta fundamental; de ahí que las capacidades de los profesores son vitales para

el aprendizaje de los estudiantes. Destrezas y habilidades como: expresar ideas de forma clara y convincente, crear entornos de aprendizaje efectivos y fomentar relaciones productivas maestro-estudiantes, son consideradas sustanciales (OECD, 2005). El ejercicio profesional docente incide de forma decisiva en la formación de los estudiantes según el Ministerio de Educación del Ecuador (Mineduc 2010, 2019). La docencia ha sido un aspecto relevante en la investigación educativa a nivel internacional y particularmente desde la psicología educativa.

Por su parte, uno de los aspectos importantes para determinar las características educativas de los docentes



son los *estilos de pensamiento* sobre la enseñanza (EPE); categoría que surge de la psicología de corte cognitivo y empleada en el ámbito educativo. Ésta deriva de la teoría de autogobierno mental de Sternberg (1999), quien entiende al estilo de pensamiento como la preferencia de los sujetos al momento de procesar información y emplear sus habilidades. Sternberg concibió la teoría del autogobierno mental con el fin de generar un marco teórico que diferenciase los estilos de pensamientos de las aptitudes; por esa razón, en principio, lo que se denomina estilos de pensamiento es un concepto fundamentado en la idea de que hay muchas formas mediante las cuales la persona direcciona su pensamiento.

A nivel nacional, en los últimos diez años se han realizado evaluaciones para determinar el nivel de aprendizaje de los alumnos y los conocimientos disciplinares y psicopedagógicos de los profesores. Los resultados indican un porcentaje alto de docentes con puntuaciones bajas e insuficientes (Mineduc, 2008). Tal situación vuelve imperiosa la necesidad de investigar respecto a la manera en que enseñan los docentes al interior de los espacios educativos.

Fabara (2017) ha señalado que en Ecuador no ha existido una tradición investigativa; el autor destaca que, al interior de los procesos nacionales de indagación científica y social, la educación ocupa los últimos lugares. Capella y Andrade (2017) refuerzan esta afirmación cuando sostienen que en Ecuador la psicología ha sufrido la carencia de recursos materiales y/o humanos para llevar adelante los programas de investigación. A su vez, la indagación bibliográfica para el presente estudio no encontró, sea en los repositorios institucionales de las universidades ecuatorianas, así como en revistas científicas, estudios en el contexto ecuatoriano que aborden los estilos de pensamiento de los docentes sobre la enseñanza, específicamente en el ámbito de la educación primaria.

En tal razón, se vio la necesidad de un estudio que respondiese a la siguiente interrogante: ¿Cuáles son los estilos de pensamiento sobre la enseñanza que orientan el trabajo docente en los espacios educativos de las escuelas urbanas de la ciudad de Cuenca? Dar respuesta a esta pregunta resulta fundamental, pues a partir de la identificación de los estilos de pensamiento sobre la enseñanza, presentes en un grupo de docentes ecuatorianos del nivel de educación primaria, se podrán analizar dichos resultados y determinar si existe asociación con otros factores sociodemográficos propios de la población estudiada. A su vez, puesto que los docentes generan, a partir de sus estilos de pensamiento, particulares formas de enseñar (Armas & Saavedra, 2007), los resultados que se obtengan permitirán inferir la manera en que los docentes de las instituciones investigadas actualmente desarrollan sus respectivos procesos de enseñanza aprendizaje. Esto resulta clave, pues la indagación desde diferentes categorías psicológicas pretende aportar con insumos comprensivos a la práctica educativa.

Respecto a la variable principal del presente estudio, los estilos de pensamiento, Sternberg (1999) señala que son constructos parcialmente socializados que no pueden considerarse ni “buenos” ni “malos”, dado que se utilizan para optimizar el proceso de la enseñanza en el contexto educativo acorde a su estilo. El estilo de pensamiento es la manera que tiene el docente de adaptarse a las exigencias que se presentan en el contexto educativo. Sternberg

plantea que existen trece estilos de pensamiento, que agrupa de acuerdo a cinco criterios o dimensiones: (1) la función, en el que introduce los estilos legislativo, ejecutivo y judicial; (2) la forma, en éste incorpora los estilos jerárquico, oligárquico, monárquico y anárquico; (3) de nivel, en el que se encuentran el global y el local; (4) del alcance, que incluye al interno y al externo; y (5) la inclinación, que incluye el liberal y conservador.

Zhang (2004) reclasifica los estilos de pensamiento en tres grandes grupos: al primero lo denomina Tipo 1, e incluye los estilos legislativo, judicial, jerárquico, global y liberal, que son los estilos de mayor complejidad cognitiva. El grupo Tipo 2 está compuesto por cuatro estilos, a saber: ejecutivo, local, monárquico y conservador; estos serían los que tienen un carácter más normativo. Los estilos restantes forman parte del grupo Tipo 3, que se compone por el oligárquico, anárquico, liberal, interno y externo; los estilos que, en alguna medida, guardan cierta relación con los estilos que pertenecen a los grupos anteriores.

Como se observa, los estilos de pensamiento son entendidos por ambos autores como característicos a los docentes, orientándolos en su práctica educativa. En tal sentido, en el estilo de pensamiento se sintetizan tanto el pensamiento como la acción del profesor; así como su manera de pensar y actuar durante su praxis. Para Sternberg (1999), lo que ponen en evidencia los estilos de pensamiento es cómo los profesores prefieren enseñar y desarrollar el proceso de enseñanza y aprendizaje. Por su parte, Zhang (2001) propone que:

(...) los profesores que manifiestan un enfoque de enseñanza centrado en el cambio/estudiante, tienden a utilizar un estilo de enseñanza Tipo 1, y los profesores que manifiestan un enfoque de enseñanza centrado en la transmisión/profesor tienden a utilizar un estilo de enseñanza Tipo 2 (Zhang, 2001, p. 553).

Sternberg & Zhang (2001) también plantean que no existe certeza sobre un modelo que permita comprender los estilos de pensamiento a cabalidad porque es muy difícil diferenciar unos de otros. En ese mismo orden de ideas, estos autores advierten que los estilos de pensamiento no se pueden confundir con las estrategias de enseñanza-aprendizaje porque éstas últimas demandan un determinado grado de consciencia de los procedimientos, mientras que “los estilos funcionan sin consciencia individual”.

Son numerosas las investigaciones empíricas realizadas a partir de los estilos de pensamiento propuestos por Sternberg en la teoría del autogobierno mental. En un reciente trabajo realizado por Zhang & Sternberg (2009), se expresa que el estilo Tipo 1, es aquel que presenta preferencias por tareas que requieren una mayor exigencia cognitiva, y en el que las personas procesan informaciones complejas. En este estilo se evidencia la originalidad de los docentes y su capacidad de hacer las cosas a su manera creativa pensando en el aprendizaje del estudiante. El Tipo 2 estaría representado por aquel estilo que se basa en la elección de los procedimientos más estructurados y preestablecidos. Este estilo le permite a los sujetos procesar la información de una manera más directa y sencilla, y estaría relacionado con las formas tradicionales de hacer y decir las cosas a partir de un criterio caracterizado por el ejercicio de la autoridad.

Un aspecto relevante es que los estilos de pensamiento “*son cognitivos en la forma de ver las cosas y*

corresponden a las preferencias en el uso de las habilidades. Son rendimientos típicos en lugar de rendimientos máximos. Se centran en la actividad por lo que se pueden medir en el contexto de ella". (Zhang & Sternberg, 2009, p. 67). La consideración respecto a la medición del estilo de pensamiento en un contexto determinado permite la posibilidad empírica de llevar a cabo la investigación docente, pues la situación en la cual se manifiesta el fenómeno está expresada en las diferentes actividades y procedimientos que pone en práctica el docente cuando enseña.

Los estilos de pensamiento han sido estudiados en el campo educativo por muchos investigadores quienes han entendido que en el aula es donde se puede apreciar esta manifestación del pensamiento. Respecto a las investigaciones sobre los estilos de pensamiento en el campo educativo, estas se enfocan en la interacción que establecen cotidianamente los alumnos con los profesores, por tal razón la revisión de los estilos de enseñanza va a la par de los estudios referidos a los estilos de aprendizaje (Serrano, 1994).

Respecto a la relación entre los estilos de pensamiento de los docentes y de los estudiantes, Sternberg y Grigorenko llegaron a la conclusión de que "los estudiantes eran evaluados más positivamente por los enseñantes cuando los estilos de unos y otros coincidían" (Sternberg, 1999, p. 185). En cuanto a los diversos métodos de enseñanza y los estilos de pensamiento, plantean que la enseñanza basada en lecciones es compatible con los estilos jerárquico y ejecutivo, y que los estilos de pensamiento que exigen un mayor nivel de razonamiento están más vinculados con el judicial o legislativo. También observaron que la enseñanza basada en proyectos tiende a relacionarse con el estilo legislativo, y las exposiciones orales benefician a los estudiantes con el estilo externo. De todo esto se puede concluir que aquello que manifiesta Zhang & Sternberg (2002) cuando afirma que efectivamente el estilo de pensamiento o la forma preferente de pensar de los docentes influye de forma significativa en las actividades que desarrolla en el aula.

Sternberg y Grigorenko desarrollaron un instrumento para medir la frecuencia y las tipologías de pensamiento utilizados en el aula. La escala empleada para tal investigación produjo un informe de 49 ítems. Con ese formato desarrollaron un inventario que evalúa siete estilos que se enmarcan en dos tipos: Tipo 1, legislativo, judicial, global y liberal, y Tipo 2, ejecutivo, local y conservador. El inventario ha mostrado ser confiable y válido. Los estilos Tipo 1 son más adaptativos que los estilos Tipo 2 (Zhang & Sternberg, 2009, p. 71). Por su parte, los trabajos de Zhang & Sternberg (2002) mostraron que los profesores que utilizan con mayor frecuencia el Tipo 1, tienen mayor experiencia laboral, disfrutaban en adoptar nuevos materiales de enseñanza y han recibido más entrenamiento profesional.

También Sternberg (1999) manifiesta que los estilos de pensamiento se adquieren en parte por la socialización a la que está expuesta la persona, a través del aprendizaje por medio de actividades diversas en las que se favorece algún estilo en particular. En el contexto del aprendizaje, estos estilos se adquieren principalmente en actividades grupales o colectivas como las clases, las discusiones, los seminarios. Esta consideración sobre el aprendizaje de los estilos de pensamiento es un aspecto que necesitaría desarrollarse para una mejor comprensión de esta teoría. La postura relativa sobre la manera de aprender y enseñar

de los estilos de pensamiento plantea la necesidad de indagar en los mecanismos y procesos implicados en el aprendizaje.

2. METODOLOGÍA

Esta investigación emplea un enfoque cuantitativo. En consonancia a la metodología de la investigación propuesta por Hernández *et al.* (2014), corresponde a la modalidad no experimental, transeccional y descriptiva.

2.1. Participantes

Se empleó un muestreo no probabilístico, se seleccionaron un grupo de docentes en ejercicio que laboraban 6 escuelas de diferente sostenimiento (2 fiscales, 2 particulares y 2 fiscomisionales) de la zona urbana de la ciudad de Cuenca. La muestra fue calculada con el Software G*Power 3.1.9.2 (Faul *et al.*, 2007). La muestra recomendada fue de 107 docentes cantidad que se consideró en el estudio (30 masculinos y 77 femeninas). En todo momento, se garantizó el anonimato de los participantes, tal y como se estila en este tipo de investigaciones. La recolección de datos se realizó cara a cara (103 participantes) y online (4 participantes). Los participantes fueron informados sobre el estudio y firmaron un documento en el que se garantizaba el anonimato.

2.2. Instrumentos

La técnica empleada fue el cuestionario de auto reporte, para recabar la información se utilizó el Inventario Thinking Styles Questionnaire for Teachers (Cuestionario Estilos de Pensamiento para Profesores) de Grigorenko y Sternberg, la versión traducida y validado por Serrano (1994) que obtuvo un coeficiente de alfa de Cronbach (α) de 0.87 en su contexto de estudio. En los 107 profesores participantes en esta investigación el coeficiente alfa de Cronbach (α) dio como resultado 0.89. Se considera como aceptable. El inventario es una escala de auto reporte conformada por 49 ítems que evalúa tres dimensiones: Función, Nivel e Inclinación, distribuidas en 7 subescalas que identifican los estilos: 1) Legislativo, 2) Ejecutivo, 3) Judicial, 4) Global, 5) Local, 6) Liberal, y 7) Conservador. Las subescalas: legislativo, judicial y ejecutivo corresponden a la dimensión función; las subescalas global y local refieren a la dimensión nivel; y las subescalas liberal y conservadora están dentro de la dimensión inclinación. Cada una de las subescalas consta de siete ítems, que no están distribuidos uniformemente en el instrumento. Los datos extraídos de las respuestas nos permiten perfilar dos categorías de estilos de pensamiento sobre la instrucción: Tipo 1 (legislativo, judicial, global y liberal) y Tipo 2 (ejecutivo, local y conservador).

2.3. Procedimiento

Se recabó y analizó la información después de ser autorizados por las autoridades de las instituciones educativas. Se acordó una fecha para reunir a los docentes y compartir con ellos la información básica respecto a la investigación y la firma del documento de Consentimiento. Los docentes que decidieron participar recibieron el formulario. La fecha en la que se realizó la entrega y recepción del formulario en las seis escuelas fue entre los meses de abril y junio de 2019.

2.4. *Análisis de datos*

Una vez receptados los formularios, la información fue procesada con el Software SPSS 24 que proveyó estadísticos descriptivos como frecuencias (n), porcentajes (%), medias (M), medianas (Md) y desviaciones estándar (D.E.). Para probar la asociación de los estilos de pensamiento con las variables de Edad, Género, Sostenimiento y Grado escolar se empleó el coeficiente Rho de Spearman (ρ). El nivel de significancia empleado fue de 0.05* y de 0.01**.

3. RESULTADOS

Los estilos de pensamiento sobre la enseñanza se clasifican en dos grupos, Tipo 1 o creativo, y Tipo 2 o normativo. Los valores fueron medidos en una escala de 1 a 7, siendo 1 la puntuación más baja y 7 la más alta. Los ítems describen la forma en que los profesores suelen abordar las actividades o tareas. La evaluación de los estilos de pensamiento sobre la enseñanza en los docentes se resume en la Tabla 1.

Respecto al estilo de pensamiento Tipo 1. Se advierte una similitud en la puntuación obtenida entre los estilos de pensamiento legislativo, judicial y liberal como los más altos, y diferentes del estilo global. El estilo legislativo obtuvo un promedio de 6.00 puntos (D.E. 0.83) equivalente a una categoría “muy alta”, el pensamiento judicial obtuvo 5.86 puntos (D.E. 0.76) equivalente a la categoría “alta”, el pensamiento liberal obtuvo un promedio de 6.26 puntos (D.E. 0.71) equivalente a la categoría “muy alta” que constituye la mayor puntuación de esta categoría, y el pensamiento global obtuvo una menor puntuación 4.77 (D.E. 0.81) equivalente a una categoría “media alta”. Estos datos darían cuenta que el estilo de pensamiento sobre la enseñanza estaría caracterizado por la presencia muy alta y alta del estilo creativo, esto es que los profesores tendrían preferencia a pensar en formas más elaboradas de enseñanza, que provoquen espacios de reflexión por parte del estudiantado, orientados hacia la comprensión y el desarrollo con respecto a lo que aprenden.

En lo referente al estilo de pensamiento Tipo 2, resultó que el pensamiento ejecutivo tiene un promedio de 4.24 puntos (D.E. 1.09) equivalente a la categoría “media

baja”, el pensamiento local obtuvo un promedio de 4.51 puntos (D.E. 1.02) equivalente a la categoría “media alta” y, por último, el pensamiento conservador obtuvo el menor resultado de todos los estilos de pensamiento cuyo valor fue de 3.73 (D.E. 1.02) equivalente a la categoría “media baja”.

También interesó establecer una diferencia entre las preferencias de los docentes por un estilo de pensamiento creativo y un estilo de pensamiento normativo, para ello se realizó un corte en el indicador medio bajo y medio alto. De este modo se puede conocer que la mayoría de los/las docentes (98%) se inclinaría por el estilo Tipo 1 o creativo, mientras que aproximadamente la mitad de docentes (49%) contemplaría el estilo de pensamiento Tipo 2 o normativo.

En cuanto a si la *edad* de los docentes se relaciona con el tipo de pensamiento, según Zhang (2008) indica que los profesores que habían enseñado por un periodo más largo tendían a ser más conservadores, es decir más apegados a seguir reglas y procedimientos ya existentes, para verificar esta hipótesis se realizó una correlación de Spearman de las dimensiones y los estilos del pensamiento sobre la enseñanza. Al respecto, ninguna correlación muestra una asociación significativa, por lo que se rechaza esta hipótesis. Al analizar la correlación con el *género* se encontró que únicamente los hombres tienen una correlación significativa con la variable global del Estilo Tipo 1, es decir, preferencia a enfocarse en aspectos amplios y abstractos.

En lo que respecta al *tipo de sostenimiento institucional*, se encontró una asociación significativa entre el tipo de institución en el que laboran los docentes con el estilo de pensamiento conservador. El tipo de sostenimiento fiscal está correlacionado significativamente con la variable del estilo de pensamiento conservador, mientras que, el tipo de sostenimiento particular se correlaciona negativamente. Lo que implicaría que la preferencia a seguir reglas y procedimientos, minimizar el cambio y evitar situaciones ambiguas estaría mayormente presente en los docentes que laboran en las escuelas fiscales. En cuanto a los docentes de establecimientos particulares, estos no necesariamente se identifican mejor que los docentes fiscales en cuanto al estilo creativo, pero sí se diferencian de ellos en tanto que no se identifican con el estilo normativo.

Tabla 1. Tipos y estilos de pensamiento sobre la enseñanza expresada en medias y desviaciones estándar.

Estilo de pensamiento	Hombres		Mujeres		Total		
	Media	Desviación estándar	Media	Desviación estándar	Media	Desviación estándar	
Tipo 1	Legislativo	5.80	0.96	6.08	0.77	6.00	0.83
	Judicial	6.07	0.41	5.77	0.82	5.86	0.74
	Global	5.23	0.55	4.60	0.83	4.77	0.81
	Liberal	6.17	0.70	6.30	0.71	6.26	0.71
	Creativo	5.82	0.49	5.69	0.60	5.72	0.57
Tipo 2	Ejecutivo	4.54	1.10	4.13	1.07	4.24	1.09
	Local	4.67	0.96	4.45	1.04	4.51	1.02
	Conservador	3.90	1.10	3.67	0.98	3.73	1.02
	Normativo	4.37	0.98	4.08	0.93	4.16	0.94

Nota. Las medias pueden ser interpretadas en la siguiente escala como “muy alta” (6-7 en hombres y 5.8-7 en mujeres), “alta” (5.3-5.9 en hombres y 5-3-5.7 en mujeres), “media alta” (4.5-5.2 en hombres y 4.4-5.2 en mujeres), “media baja” (3.6-4.4 en hombres y 3.4-4.3 en mujeres), “baja” (2.9-3.5 en hombres y 2.7-3.3 en mujeres), “muy baja” (1-2.8 en hombres y 1-2.6 en mujeres).

Tabla 2. Coeficientes de correlación Rho de Spearman (ρ) entre la edad, género, tipo de sostenimiento institucional, grado, y los estilos del pensamiento sobre la enseñanza.

Estilo de pensamiento	Edad	Género	Sostenimiento			Grado escolar	
			Fiscal	Particular	Fiscomisional		
Tipo 1	Legislativo	-0.004	0.108	0.003	-0.040	0.034	-0.023
	Judicial	-0.072	-0.182	-0.047	-0.002	0.047	0.067
	Global	0.086	0.369**	-0.035	-0.051	0.081	0.006
	Liberal	-0.094	0.093	-0.011	-0.014	0.024	0.064
	Creativo	-0.058	-0.125	-0.024	-0.037	0.057	0.065
Tipo 2	Ejecutivo	-0.010	-0.184	0.117	-0.183	0.06	-0.05
	Local	0.074	-0.099	0.121	-0.117	-0.005	-0.053
	Conservador	0.032	-0.106	.237*	-.197*	-0.039	-0.037
	Normativo	0.031	-0.150	0.187	-.205*	0.015	-0.04

Nota. N=107. En la variable género el 0=femenino y 1=masculino.

* La significancia es <0.05.

** La significancia es <0.01.

Finalmente, respecto a las variables *grado en el que enseñan* los docentes y el tipo de estilo de pensamiento sobre la enseñanza, no se encontró correlaciones significativas. Lo expresado se puede apreciar en la Tabla 2.

4. DISCUSIÓN

La investigación sobre métodos de enseñanza o estilos de pensamiento en la enseñanza es limitada en nuestro medio, como se desprende de los inventarios de artículos y trabajos de investigación de instituciones locales y nacionales. No se encontraron artículos sobre este tema en el nivel primario.

Los bajos resultados de evaluaciones ejecutadas por el Instituto Nacional de Evaluación Educativa (INEVAL) respecto del aprendizaje del estudiante (Mineduc, 2008; INEVAL, 2016), al igual que en las pruebas de conocimiento de los docentes, conllevaría a inferir que los pensamientos sobre la enseñanza estarían vinculados a formas de enseñanza tradicionales, es decir de tipo normativo. Puede advertirse por los resultados obtenidos en la presente investigación, que los estilos de enseñanza de los docentes participantes se vinculan mayormente hacia un tipo de enseñanza creativo o centrado en el aprendizaje de los estudiantes. Los resultados invitan a indagar con mayor profundidad la relación entre las maneras de enseñanza de los docentes, aprendizaje de los estudiantes y evaluaciones realizadas desde organismos competentes.

Por ejemplo, en un estudio cuantitativo sobre los estilos de pensamiento utilizados por los profesores españoles en el aula, Doménech (2012) señala que los profesores españoles utilizan predominantemente los estilos ejecutivo y jerárquico, y los profesores de mayor edad (más de 50 años) indicaron que tienden a utilizar los estilos ejecutivo y conservador que sus colegas más jóvenes. El presente estudio no coincide con los hallazgos de Doménech, lo cual podría estar relacionado con el hecho de que, en Ecuador, en la última década, ha habido una importante socialización por parte del Ministerio de Educación, orientada a desarrollar enfoques de enseñanza y aprendizaje respetando los principios y a promover lineamientos teóricos de aprendizaje cognitivo y constructivo.

También se examinaron los estilos de pensamiento de los profesores en relación con los métodos de enseñanza. Zhang (2001) realizó un estudio con una muestra de 76 profesores a tiempo parcial de la Facultad de Educación de la Universidad de Hong Kong. Los resultados de esta investigación sugieren que los estilos de pensamiento en la enseñanza se solapan y que las diferencias son de grado más que de tipo. Los profesores que declararon utilizar un estilo de enseñanza creativo (Tipo 1) obtuvieron una puntuación significativamente alta en el enfoque centrado en el alumno, mientras que los profesores que declararon utilizar más un estilo de enseñanza normativo (Tipo 2) obtuvieron una puntuación significativamente alta en el enfoque centrado en el profesor (impartir conocimientos). Esta relación es una contribución esencial para comprender la mentalidad y los métodos de enseñanza que suelen utilizar los profesores. En cuanto a los resultados del presente estudio, se puede observar que el grupo de profesores participantes expresa una fuerte intencionalidad hacia el Tipo 1 o pensamiento creativo, lo que implicaría un enfoque de enseñanza centrado en el alumno, es decir, desde el punto de vista del enfoque psicopedagógico constructivista.

En este contexto, se utilizó el constructo estilos de pensamiento sobre la enseñanza basado en la teoría del autogobierno mental para analizar diferentes niveles de enseñanza; a nivel local, en las escuelas donde se realizó la investigación, resultó que los profesores prefieren principalmente el estilo creativo, pero hay que señalar que los resultados de la investigación deben considerarse preliminares, ya que la teoría del autogobierno mental, que sustenta los estilos de pensamiento, es una teoría en crecimiento y necesita más evidencia empírica.

5. CONCLUSIONES

Los estilos de pensamiento sobre la enseñanza que caracterizan a los docentes investigados se ubican notoriamente en el Tipo 1 o creativos, lo que indicaría que su forma de pensar y actuar está vinculada a los principios del constructivismo psicopedagógico. Esto significa que el proceso de enseñanza y aprendizaje debe adaptarse a las condiciones contextuales, cognitivas y motivacionales del alumno. No inciden mayormente factores como la edad, el género, el grado en el que enseña, con respecto al estilo de pensamiento sobre la enseñanza que adopta el docente

cuando enseña, sin embargo, en lo que respecta al tipo de sostenimiento de la institución, los docentes que laboran en las instituciones fiscales tienden a identificarse más con respecto al estilo de pensamiento normativo o Tipo 2 en comparación con los docentes que laboran en las instituciones particulares. Unos de los aspectos que podría incidir en el estilo de pensamiento a nivel local es que la política educativa manifiesta en los documentos oficiales como el currículo oficial considera la orientación de un modelo pedagógico constructivista y crítico, y en función de esto, durante la última década se han realizado una serie de capacitaciones bajo estos preceptos teóricos. Los estilos son parcialmente socializados.

REFERENCIAS

- Armas, M., & Saavedra, M. (2007). Estilos de pensamiento, tipos de liderazgo y estilos educativos en docentes universitarios. *Revista de Psicología (Trujillo)*, 9, 81-91. Obtenido de <https://revistas.ucv.edu.pe/index.php/revpsi/article/download/519/503>
- Capella, M., & Andrade, F. (2017). Hacia una psicología ecuatoriana: una argumentación intergeneracional sobre la importancia de la cultura y la glocalidad en la investigación. *Teoría y Crítica de la Psicología*, 9, 173-195. Obtenido de [https://discovery.ucl.ac.uk/id/eprint/1557052/7/Capella %20Palacios_178-695-1-PB.pdf](https://discovery.ucl.ac.uk/id/eprint/1557052/7/Capella%20Palacios_178-695-1-PB.pdf)
- Doménech, F. (2012). Análisis de los estilos de pensamiento que utilizan los profesores españoles en clases. *Revista de Educación*, 497-522. Obtenido de <https://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:5a7de67f-7aa4-418e-8059-bd75e47b8b9f/re35823.pdf>
- Fabara, E. (2017). Hacia un estado del arte del arte de la investigación educativa en el Ecuador. En A. A. EDUCATIVA, *El desarrollo de la investigación educativa en la actualidad* (págs. 14-56). Cuenca: Casa Editora Universidad del Azuay.
- Faul, F., Erdfelder, E., Lang, A., & Buchner, A. (2007). G*Power 3.1.9.2: A flexible statistical power analysis program for the social, behavioral, and biomedical sciences. *Behavioral Research Methods*, 39(2), 175-191. doi:<https://link.springer.com/article/10.3758/BF03193146>
- Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, M. (2014). *Metodología de la Investigación* (6ª ed.). México D. F.: McGraw-Hill.
- Instituto Nacional de Evaluación Educativa. (s.f.). *Resultado educativos, retos hacia la excelencia*. Obtenido de <https://www.evaluacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2016/12/Resultados-educativos-retos-hacia-la-excelencia.pdf>
- Instituto Nacional de Evaluación Educativa. (s.f.). *Resultados educativos: Resultados de evaluación de desempeño a docentes*. Obtenido de <https://www.evaluacion.gob.ec/ineval-presento-resultados-educativos-2/>
- Mineduc. (2008). Obtenido de resultados pruebas censales SER Ecuador 2008: http://web.educacion.gob.ec/_upload/resultadoPruebasWEB.pdf
- Mineduc. (2010). *Actualización y fortalecimiento curricular de la educación general básica*. Quito: Ministerio de Educación del Ecuador.
- Mineduc. (2011). *Instructivo: pruebas ser docentes*. Quito: Ministerio de Educación y Cultura.
- Mineduc. (2019). *Currículo de los niveles de educación obligatoria* (Segunda ed.). Quito: Ministerio de Educación del Ecuador.
- OECD. (2005). *Teachers matter: attracting, developing and retaining effective teachers*. Paris: OECD Publications .
- Serrano, F. (1994). *Evaluación de la interacción de los estilos de enseñanza y aprendizaje en contextos escolares*. Tesis Doctoral, Universidad de Murcia, Murcia: <https://www.tesisenred.net/handle/10803/96054?locale-attribute=es>
- Sternberg, R. (1999). *Estilos de pensamiento: Claves para identificar nuestro modo de pensar y enriquecer nuestra capacidad de reflexión*. (G. Sánchez, Trad.) Barcelona, España: Paidós.
- Sternberg, R., & Zhang, L. F. (2001). *Perspectives on thinking, learning, and cognitive styles*. (R. Sternberg, & L.-F. Zhang, Eds.) Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Zhang, L. F. (2001). Approaches and thinking styles in teaching. *Journal of Psychology: Interdisciplinary and Applied*, 135(5), 547-561.
- Zhang, L. F. (2004). Thinking styles: University students' preferred teaching styles and their conceptions of effective teachers. *Journal of Psychology*, 138(3), 233-252.
- Zhang, L. F. (2008). Teachers' styles of thinking: An exploratory study. *The journal of Psychology*, 142(1), 37-55.
- Zhang, L. F., & Sternberg, R. (2002). Thinking styles and teachers' characteristics. *International Journal of Psychology*, 37(1), 3-12
- Zhang, L. F., & Sternberg, R. (2009). *Perspectives on the nature of the intellectual styles*. New York: Springer Publishing Company.



Review paper / Revisión bibliográfica

A systematic literature review on bullying and cyberbullying models, programs, and intervention strategies

Una revisión sistemática de la literatura acerca de modelos, programas y estrategias de intervención sobre el acoso y el ciberacoso

Santiago Marín-Balcázar* , **Michelle-Priscila Guachichullca-Guamán** 

Facultad de Psicología, Universidad de Cuenca, Cuenca, Ecuador

* Corresponding author: steevens.marin@ucuenca.edu.ec

Reception date: September 17, 2022 - Acceptance date: October 6, 2022

ABSTRACT

Bullying and cyberbullying represent common social problems among children and adolescents around the world. This problem is characterized by the intention to hurt someone physically or emotionally. Cyberbullying is harassing someone over the internet. Multiple programs, strategies, and intervention models have been proposed to combat this problem. In this study, a systematic review of the literature on the state of research on bullying and cyberbullying intervention models, programs, and strategies was conducted using the Kitchenham methodology. The research is based on the identification of 262 research articles in the field of bullying and cyberbullying in the digital databases Redalyc, Pubmed, and SCOPUS, from which 83 papers were selected for analysis.

Keywords: Bullying, cyberbullying, prevention models, intervention, programs, children and teenagers.

RESUMEN

El acoso y el ciberacoso representan problemas sociales comunes entre los niños y adolescentes de todo el mundo. Este problema se caracteriza por la intención de herir a alguien física o emocionalmente. El ciberacoso consiste en acosar a alguien a través de Internet. Se han propuesto múltiples programas, estrategias y modelos de intervención para combatir este problema. En este estudio se realizó una revisión bibliográfica sistemática sobre el estado de la investigación de los modelos, programas y estrategias de intervención para el bullying y el cyberbullying utilizando la metodología de Kitchenham. La investigación se basa en la identificación de 262 artículos de investigación en el campo del bullying y el cyberbullying en las bases de datos digitales Redalyc, Pubmed y SCOPUS, de los cuales se seleccionaron 83 trabajos para su análisis.

Palabras clave: Bullying, cyberbullying, modelos de prevención, intervención, programas, niños y adolescentes.

1. INTRODUCTION

Bullying represents a common social problem in child and teens either in school or in social life, which worldwide generates interest from government and medical entities. Bullying has been studied since 1970 by Olweus. He defined bullying as the act of exposing a person, repeatedly and over time, to negative actions from one or more individuals (Olweus, 1994). This term got popularized in the 1990s due to the increase in bullying behaviors (Barrio *et al.*, 2008; Menin *et al.*, 2021).

Bullying is characterized by intentionality and an imbalance of power between the victim and the aggressor, whereby intentionality refers to the premeditated or deliberated desire, to harm another (Olweus, 2013). Moreover, imbalance of power refers to the power asymmetry between the victim and the harasser, which makes it difficult for the person being harmed to defend

themselves (Olweus, 1994). The internet expansion and its increased use among young people shifted this type of violence to the web. This phenomenon has been named cyberbullying. It is been defined as the act of intentionally harassing someone through electronic devices, by means of insults, threats, or jokes (Zych, Ortega, & Marín, 2016). The aim of this article is to develop a systematic review of the literature to determine the status of research on bullying and cyberbullying. Some compilations of the conducted research will be presented in this article.

Bullying and cyberbullying effects

Like any other type of violence, bullying can have adverse effects on the health, physical, psychological, and social of the individual such as depression, suicidal ideation, and anxiety, among other mental health problems (Garaigordobil *et al.*, 2019). According to Patchin & Hinduya (2010) being exposed to bullying harms

adolescent development. Other consequences may include losing motivation of going to school, a decline in academic performance, low self-esteem, sadness, and fear (de Oliveira Pimentel, della Méa, & Dapieve Patias, 2020). In particular, cyberbullying affects the victim, such as decreased immunity, stress, impaired attention or memory, insomnia, or loss of appetite (Mikhaylovsky *et al.*, 2019). In particular, peer violence affects sociability at the interpersonal level with family and couples because the individual loses confidence (Hamm *et al.*, 2015).

Prevalence of bullying in Ecuador

Studies in Ecuador indicate that 3 out of 5 students suffer bullying (Opinión Pública *et al.*, 2015). Statistics show that the regions with the highest presence of bullying are the Coast (61%) and the Amazon (64%), while the Sierra has 56%. The study highlights verbal and psychological violence as the most common. Shephard, Ordóñez, & Mora Oleas (2015) conducted a study in Cuenca, Ecuador, which consisted of two questionnaires applied to the victim and the bully, and the teachers to collect their perceptions of the school climate. The study concluded that 885 students from the second to the ninth year of General Basic Education from a sample of over 9% of adolescents suffer from school violence, showing the main importance of verbal and physical aggression. Furthermore, the study evidenced an increase in bullying from 6.4% in 2012 to 10.6% and 9.1% in two educational institutions in the city in 2015 (Shephard *et al.*, 2015). The study highlighted that the manifestations of bullying can be verbal (e.g., insults, name-calling, teasing) and physical (e.g., hitting, pushing, stealing other people's belongings). Likewise, the study describes some places where these types of situations are generated, such as classrooms and the playground, when students' perception of the school and family climate remains favorable.

Background

Lucena (2004, cited in Monelos, 2015) classifies bullying intervention programs into punitive and educational or preventive. The first one refers to those programs that use punitive measures for the elimination of aggressive behavior, the second one includes those programs whose objective is the improvement of the school climate. The strategies used for the intervention process can be categorized into those aimed at changing school organization, teacher training, classroom strategies, and specific strategies for working on cases of peer violence (Rey & Ortega, 2001).

Important intervening models in the case of bullying

a) Constructive coexistence model to prevent violence

The programs included in this model refer to prevention actions that help students learn more about bullying.

Against violence, educate for peace

The project "Against violence, let's educate for peace" (Ortega Salazar, Ramírez Mocarro, & Castelán Cedillo, 2005), developed in Mexico, aims to make children capable of solving problems peacefully. Therefore, it is necessary for them to learn to have adequate control over their emotions and to develop critical thinking skills, so they are able to make reasoned decisions, based on equity and cooperation. Sports activities have also been

encouraged to promote self-esteem, coexistence, and good discipline (Ortega Salazar *et al.*, 2005).

Values formation program

This is a values training program implemented in Mexico, to enable children to appreciate the benefits of peaceful coexistence. Through the subject "For a culture of legality" (Ortega Salazar *et al.*, 2005), the program aims contribute to harmonious coexistence, the importance of respect for the legality, and the scope of individual freedom. In addition, it contributes to increasing the values of democracy and ethical citizen participation, while contributing to the formation of future citizens.

b) Networking and community work model

Into the scope of bullying, a negative action is defined as when someone intentionally inflicts or tries to inflict harm or discomfort on another (Olweus, 1973). Education is a task that involves many people, both from the educational center and from outside it; that is why it is especially important that all of them are well coordinated to work cooperatively and achieve the same goal. It is important that citizens, associations, and different agents of non-professional entities are also involved in the community task (Viguer & Avià, 2009).

There are programs, used worldwide, which are based on this model and have a wide theoretical background to support it, for example:

KiVa program in Finland

KiVa is the acronym for Kiusaamista Vastaan (against bullying). It is a program to prevent and deal with bullying in schools that has been developed at the University of Turku (Finland), with funding from the Ministry of Education and Culture (Embajada Finlandia & Instituto Iberoamericano de Finlandia, n.d.).

KiVa was launched in 2007 and is already used in 90% of Finnish schools and has been exported to a dozen countries, including the Netherlands, the United Kingdom, France, Belgium, Italy, Estonia, Sweden, and the United States, and its effectiveness has been demonstrated in a large randomized controlled trial (Embajada Finlandia & Instituto Iberoamericana de Finlandia, n.d.). As part of the program, students, in three stages (7, 10, and 13 years old) attend classes in which they learn to recognize different forms of bullying and perform exercises to improve coexistence. Each school that adopts this system has a team of teachers, who take action when a case of bullying is reported. Further, all the teachers in the school are alert to possible conflicts and notify the KiVa team to take action.

The KiVa program consists of 10 lessons (2 sessions of 45 minutes) and assignments that are carried out over the course of an academic year. Students of specific ages or grades have lessons once or twice a month and each lesson consist of discussions about bullying and respecting others. Group work is discussed, and various exercises and group work are done. The lessons and topics are complemented by a KiVa video game through which students enter a virtual school to practice anti-bullying measures and receive feedback on their actions. It is also possible to access video games from home. The aim of the classroom sessions is to educate students about their role in preventing and stopping bullying. Instead of silently

condoning bullying or encouraging bullies, children learn to support victimized peers and, in doing so, convey the message that they do not condone the act. By developing a shared sense of responsibility, it is possible to change the group norms and end bullying.

The ABC Model

This program was created and implemented in 2004 by Mona O'Moore. It is applied in many primary schools throughout Ireland and involves specialized training of some teachers, as well as the community and people who indirectly are active in the school (traffic wardens, bus drivers, etc.). The adaptation of the curriculum is reflected in the incorporation of two compulsory subjects in which bullying is addressed: Personal and social health education and civic, social and political education (Rosario Ortega, 2010, p. 233). The program focuses on social education and the staff is trained in strategies such as Canter's assertive discipline approach; Merrett and Wheldall's positive teaching approach; and Rogers' whole-school approach to behavior management (Abelló *et al.*, 2014, p. 23).

The TEI (peer tutoring) program

González (2015, p. 24) explains that "TEI is a coexistence program for the prevention of violence and bullying, it is institutional and involves the entire educational community". In addition, the objective is to improve school integration, work for an inclusive and non-violent school, and encourage more satisfactory peer relationships, aimed at improving or modifying the climate and culture of the school with respect to coexistence, conflict, and violence of any kind.

c) Prevention model focusing on emotions: the social and affective method

The program created by Trianes (1996) seeks to promote, through the curriculum and daily coexistence, effective prevention of violent behavior and aggression towards students and teachers or objects. Considering that, in primary education, the objective is to prevent, educating broadly social and emotional skills and competencies through effective procedures, avoiding those socioemotional conflicts that become entrenched, both in terms of individual students and in terms of the environment or atmosphere of the center. The program is based on the following assumptions:

- Educates social and emotional competence, for which we work on reflective thinking for interpersonal problem solving, to curb impulsivity and teach a reflective style of coping with interpersonal problems. Emotional awareness is key here for social relationships. Practicing this style is working on negotiation, as a response to situations of conflict of interests, assertiveness, response to situations of violation of one's own needs, and as an alternative to the aggressive response.
- Educates social participation, involvement in the progress of the class, and feelings of belonging. Work for a classroom climate of acceptance, and easy and spontaneous communication, in which there are bonds of affection among the students, all of which contribute to making the group feel stronger and more motivated. Particularly, reflection, discussion, and personal

involvement in defining and following the class rules related to coexistence are sought.

- Promotes help and cooperation in cooperative work groups. This form of organization of schoolwork increases the interdependence of the students who are members of the group, the probability of conflict resolution and cooperation, facilitates communication, arouses reciprocal help, induces feelings of mutual trust, and increases agreement and responsibility among those who cooperate. It is considered a suitable intervention strategy to prevent interpersonal problems of aggression, social exclusion, racism, or isolation.

2. THE SYSTEMATIC LITERATURE REVIEW

A systematic literature review is a rigorous process that allows the evaluation and interpretation of the current state of research on a specific topic. It starts from the research question and uses a reliable and auditable methodology (Cedillo *et al.*, 2018). A systematic review encompasses 3 phases: i) planning, ii) conducting, and iii) reporting, according to the methodology established by Barbara Kitchenham (2004).

2.1. Planning the review

The planning of the review consists of the establishment of the steps that will be executed. The research questions and sub-questions are established, followed by the search strategy and finally the quality assessment. In total, the planning has a total of 6 steps: i) defining the research questions and sub-research questions, ii) defining the search strategy, iii) selection of primary studies, iv) quality assessment, v) data extraction strategy, and vi) selecting the synthesis methods.

Research question: For this study the following research question was selected: "What strategies, models, intervention programs have been developed to combat bullying and cyberbullying?"

Research sub-questions: The proposed research sub-questions were: RQ1: What programs, interventions, or prevention models are used for the intervention process?; RQ2: What strategies are used to intervene in bullying and cyberbullying?; RQ3: What are the characteristics of bullies, victims, and bystanders of bullying and cyberbullying?; RQ4: What are the risk and protective factors of bullying and cyberbullying?; RQ5: What are the digital platforms on which cyberbullying goes viral?; and RQ6: What is the current state of research in this area?

Data source and search strategy: The following digital libraries were selected for the automatic search: Redalyc, Pubmed, SCOPUS, and IEEEExplore. In addition, the most relevant journals, books, and proceedings of conferences on the subject were selected for the manual search.

Manual search: The documents related to existing models, programs, strategies, and interventions not found in the automatic search but that are relevant to the research were

selected from relevant books, journals, and proceedings of conferences on bullying and cyberbullying.

Automatic search: For the automatic search, keywords were evaluated and chosen to access more relevant and efficient information on the research topic. The keywords were selected according to the criteria and prior knowledge of the authors about bullying and psychological intervention. Several search strings were performed with different combinations of words and connectors. Finally, the search string shown in Table 1 was chosen.

Search Period: The first research on peer violence dates to the 1960s in Sweden under the term "mobbing" (Olweus, 2013). Subsequently, the behavioral sciences became interested in this phenomenon. Dan Olweus was positioned as one of the leading pioneers in peer violence, establishing a relationship between bullying and aggressiveness as personality traits (Boge & Larsson, 2018). In 1983 the first reports of bullying appeared, which were studies carried out by Olweus and Erling, whereafter attention to this problem spread throughout Europe and the world (Castillo, 2011). With the advent of the internet and technology, peer violence has been transported to digital media (Donegan, 2012). The beginnings of the study of cyberbullying date back to approximately 2006, with uneven progress over the years (Rodríguez *et al.*, 2020). Smith *et al.* (2008) proposed that cyberbullying is an intentionally aggressive act executed through electronic forms of communication. Correspondingly, we started the literature search in 1973, with Olweus work on bullying.

Extraction criteria: To answer the research sub-questions, we defined extraction criteria as depicted in Table 2.

1) Selection of primary studies:

Each paper derived from the automatic or manual search was analyzed by the authors to decide whether to include it. The title, abstract, and keywords were considered for inclusion or exclusion. When a discrepancy in the inclusion of a study, it was resolved by consensus between the authors.

Studies that meet at least one of the following criteria were included:

- Studies presenting information of bullying and cyberbullying.
- Studies presenting psychological intervention on bullying and cyberbullying.
- Studies presenting research on bullying and cyberbullying on education.
- Studies presenting information on bullying and cyberbullying in children and adolescents.

Studies that met at least one of the following exclusion criteria were excluded:

- Studies that do not deal with bullying or cyberbullying.
- Articles about bullying in institutions other than schools or high schools.
- Studies on grooming and other types of harassment.
- Introductory papers for short papers, books, and workshops.
- Duplicate reports of the same study in different sources.
- Short papers with less than five pages.
- Articles that are not written in English or Spanish.

2) Quality assessment

The quality of the selected articles was assessed using a three-point Likert scale questionnaire consisting of two bullying related questions and two non-subject questions, respectively (Table 3):

- The study presents questions about models and interventions in bullying and cyberbullying.
- The study presents questions about the programs of bullying and cyberbullying in education.
- The study has been published in a relevant journal or conference.
- Other authors have cited the study.

Table 1. Search string.

Concept	Sub-String	Connector	Alternative Terms
Cyberbullying	Cyberbullying	AND	Bullying, bully, school harassment, online harassment,
Child	Child	OR	Childhood, children, kids
Teenagers	Teen	AND	Teen, adolescents, youth, young
Tool	Tool	OR	
Solution	Solution	OR	
Method	Method	OR	Methodology
Prevention	Prevention	AND	Intervention, models, programs
Psychology	Psychology		Psychological
Search string: (Cyberbullying) AND (Child OR Teenagers) AND (Tool OR Solution OR Method) AND (Prevention) AND Psychology			

Table 2. Extraction criteria.

RQ1: What programs, intervention or prevention models are used for the intervention process?		
EC1	Intervention programs (Monelos, 2015)	Sanctioning Educational or preventive Others
EC2	Prevention models (Hamodi & Jiménez, 2018)	Constructive model of coexistence for violence prevention Networking and community work model Prevention model focused on working with emotions: the socio-affective
EC3	Intervention models or perspectives (Zych & Ortega-Ruiz, 2021)	Emotional intelligence model Social and emotional learning Social development model Ecological and holistic perspective Others
RQ2: What strategies are used to intervene in bullying and cyberbullying?		
EC4	Strategies	Awareness-raising Diffusion Social skills Coping strategies Psychoeducation Others
RQ3: What are the characteristics of bullies, victims and bystanders of bullying and cyberbullying?		
EC5	Characteristics	Psychological Family Contextual Social Personality Economic Others
RQ4: What are the risk and protective factors for bullying and cyberbullying?		
EC6	Risk factors	Personal Social Educational Technological Economic Others
EC7	Protective factors	Personal Social Educational Technological Economic Others
RQ5: Which are the digital platforms in which cyberbullying is virtualized?		
EC8	Digital platforms	Social media Online videogames Videoconference platforms Web sites Others
RQ6: What is the current state of this research area?		
EC9	Phase(s) in the which the studies are based	Diagnostic Design Execution Results
EC10	Approach scope	Non-academic institutions Academy
EC11		Country
EC12		Year

Table 3. Results of evaluation of citation.

Citation	Number	Percentage
+1	72	86.75
0	7	8.43
-1	4	4.82
Total	83	100.00

2.2. Conducting the review

Application of a search string on the consulted digital libraries permitted the selection of 262 articles. This number was reduced to a manageable number of 83 papers using a search substring. Table 4 shows the number of selected and included articles per consulted digital library, including the articles identified by the manual search.

Table 4. Number of papers accepted.

Digital bases	String	Articles	Included	%
<i>Redalyc</i>	89	89	51	61.45
<i>Pubmed</i>	108	108	14	16.87
<i>SCOPUS</i>	35	35	9	10.84
<i>Manual search</i>	30	30	9	10.84
<i>Total</i>	262	262	83	100

3. DISCUSSION

The systematic conducted review of bullying and cyberbullying yielded the following results:

- There are three main models of intervention in bullying and cyberbullying: 1) a constructive coexistence model to prevent violence, which has two programs against violence: educating for peace and the values training program; 2) a networking and community model consisting of the KiVa program in Finland, the ABC model, and the TEI (peer tutoring) program; 3) a prevention model focused on emotions which have a social and affective component [9, 11, 21, 26]. The latter model refers to how emotional and social competencies could help victims to avoid bullying and cyberbullying (Zych & Ortega, 2021). This section of the systematic review tried to explain the importance of those and other models of bullying and cyberbullying.
- In the systematic review of the literature two strategies are highlighted, among them are social skills in which through interpersonal skills and abilities the professional helps people immersed in this situation to cope better. Likewise, coping strategies are the effort used to reduce or tolerate the demands that occur in a stressful situation [48]. Some of the responses that are generated are blocking the aggressor, asking for help, or even confronting the aggressor (Giménez-Gualdo, Arnaiz-Sánchez, & Cerezo-Ramírez, 2018).
- Similarly, the traits that emerge most clearly in the systematic literature review are the psychological, social, and personality traits that can be influential, as there are those who commit cyberbullying, others who are victims of violence, and those who watch from a distance [24, 57, 63].

Figure 1 shows that there are 13 studies on the coping strategies (EC4) that are implemented when a person suffers from bullying and that is one of the main characteristics of those who are involved in the psychological part (EC5). On the other hand, in this figure, the community work and network model (EC2) have 4 works that also talk about the psychology (EC5) of people. This model uses the psychological part as the axis in its research. Risk factors are the characteristics or circumstances that favor the probability of a social problem occurring. On the contrary, protective factors are those that reduce the probability. Figure 2 shows that there is more mention of risk factors for bullying and cyberbullying (abscissa axis, first quadrant) than protective factors (abscissa axis, second quadrant) compared to intervention models or perspectives (ordinate axis).

The risk factors that victims and aggressors of bullying and cyberbullying may present are divided into personal or individual, social, technological, economic, and other risk factors. Regarding personal or individual risk factors, 55 studies have been found that refer to physical appearance, 19 studies refer to personality traits and 21 studies to psychological state.

For victims, personal factors include personality traits such as shyness [7], and introversion [36], with low social adaptation [49]. Within the physical characteristics one study mentions that body weight implies a risk factor for victimization [36], another mentions that victims are people considered "ugly" [54], and people with mental disorders are mostly victims [21]. For perpetrators, some studies mention personality traits related to aggressiveness, antisocial behaviors, and impulsivity [43, 54, 19, 34, 9]. Two studies indicate that aggressiveness is mostly present in men [54, 34]. In addition, perpetrators show little sensitivity or empathy towards the victims [80]. One study mentions that perpetrators are people with a high degree of anxiety and isolation [52], and one study relates traits of psychopathy and moral disconnection with the perpetration of bullying [19].

Among the risk factors related to the emotional state of the victims a paper [7] suggests that this is related to low levels of self-esteem [7], while another study states that the latter occurs mostly in girls [49]. Further, this factor can also be an indication of the aggressors [49], in addition to the lack of self-confidence [54]. Aggressors may have feelings of jealousy or envy [55] and loneliness [81]. Regarding social risk factors, it is mentioned that the victim is usually perceived as inferior [55], even one study mentions that alcohol consumption is related to victimization [18], while other studies mention that substance abuse is related to aggressors [7, 43], and victims show a lower facility to make friends [43]. On their side, aggressors may have the need to be accepted by their peers [49], which may be related to immersion in antisocial groups [36], feelings of superiority [55], and exclusion behaviour [43]. The social context may reinforce aggressive behaviour if it is accepted by peers [49].

Speaking of technological risks, several studies mention that the greater the frequency of internet or ICT use, the greater the risk of being involved in cyberbullying behaviors [1, 4, 8, 21, 34, 43]. One study attribute it to the probability of victimization [21], and other associates it to both roles: victims and aggressors [8], likewise,

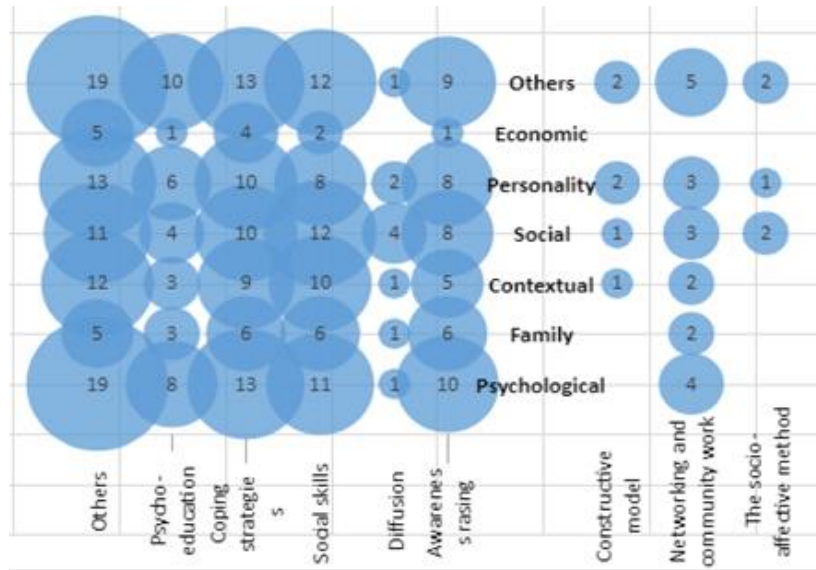


Figure 1. Comparison between EC5 (characteristics), EC4 (strategies), and EC2 (prevention models).

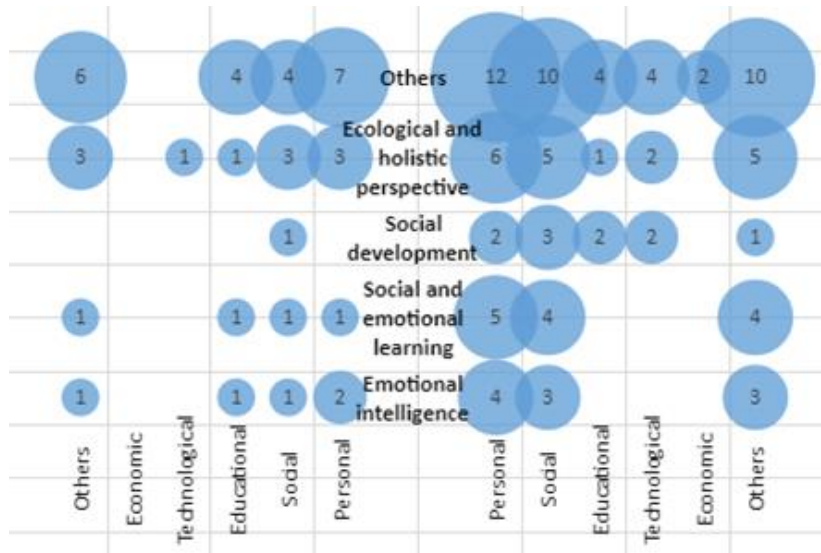


Figure 2. Comparison between EC3 (intervention models or perspectives), EC6 (protective factors), and EC7 (risk factors).

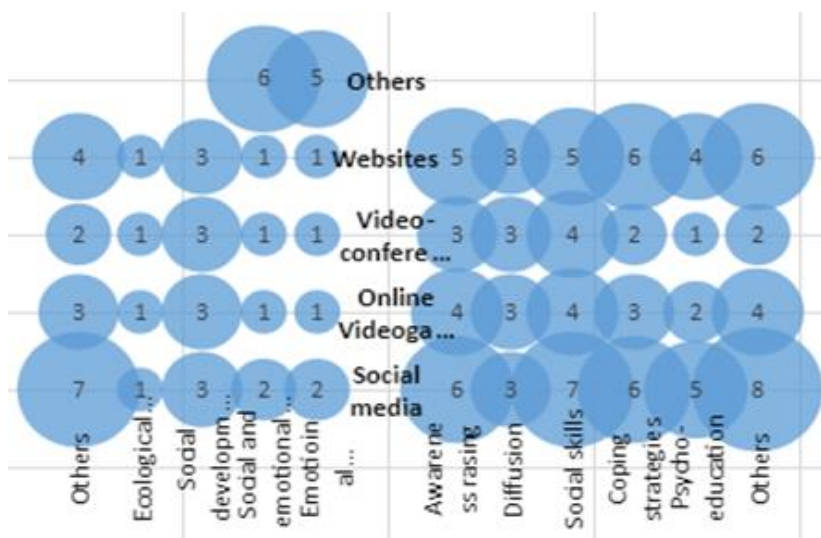


Figure 3. Comparison between EC8 (digital platforms), EC3 (prevention models or perspectives), and EC4 (strategies).

computer and internet skills and knowledge can predict the perpetration of cyberbullying [1]. In addition, the sense of impunity that anonymity can provide when perpetrating cyberbullying behaviors can influence aggressors [1, 18, 19, 54]. In addition to this, the availability of cell phones and computers and access to the Internet are found to be predictors of cyberbullying [52], the latter may be related to economic factors [43]. It is mentioned that an earlier start in the use of the Internet may be a risk of becoming a victim or aggressor [4, 43]. Economic risk factors for cyberbullying are related to the access of electronic devices and the Internet [52]. Low socioeconomic status can be a reason for being a victim of bullying [43, 55]. Another study mentions that socio-economic status is related to bullies [43]. One study found no significant differences in terms of living situations in groups involved and not involved in cyberbullying [18]. Other authors mention that parental unemployment is associated with an increased risk of cyberbullying [2].

Regarding gender, numerous studies mention that boys are usually more involved in bullying or cyberbullying behaviors than girls [4, 6, 7, 19, 27, 36], and women have been mostly positioned as victims [2, 7, 21, 36, 54]. The risk characteristics for educational institutions focus on those who did not have teacher supervision or who did not have a bullying prevention program [3, 9, 27, 49]. With regard to age, one study states that the frequency of cyberbullying increases with age [7]. Another mentions that there is a higher prevalence between 11 and 14 years [6].

In the reviewed articles there is hardly any significant or profound mention of the protective factors for bullying and cyberbullying, as compared to the risk factors. They are mostly mentioned in a general way and without distinctions. Among these factors, we find those related to personal characteristics such as emotional intelligence, emotional competence skills, empathy, and emotional control skills [21, 80, 81]. When talking about schools, there is evidence that those schools that have an anti-bullying program have a better school climate [1, 3, 18, 21, 43, 49] and that teachers involved in the care and supervision of students also improve the school climate [2, 55]. Among the technological protection factors are the regulated use of ICTs, supervision of the use of electronic devices, as well as avoiding giving cell phones to minors [1, 52]. Within the other category, we found a relevant mention of family protective factors, these being good relationships and communication between parents and children and an authoritative parenting style, psychoeducation, and awareness of bullying among parents [2, 8, 20, 21, 43].

With the advent of the Internet and technological progress, it is easier to communicate and stay connected with each other, however, the increase and unsupervised use of the Internet and ICT can lead to problems such as cyberbullying [5, 36, 52, 53, 82, 83]. It is important for the intervention processes to know in which digital platforms cyberbullying is most perpetrated, as this will provide the possibility to address the problem more effectively. In Figure 3 we can see that the mention of the use of digital media (ordinate axis) compared to strategies (abscissa axis, first quadrant) and prevention models (abscissa axis, second quadrant) is relatively low compared to the number of selected articles.

Cyberbullying can go viral through the internet by means of emails, forums, instant text messages, social networks,

chats, online games, virtual communities, and blogs [2, 4, 5, 6, 8, 13, 24, 25, 34, 36, 42, 46, 53, 54]. A study on the prevalence and effects of cyberbullying mentions that among the common platforms for cyberbullying are blogs, Twitter, and social networking sites [7]. Other mentions that social networks and Messenger or chat rooms are the most common media [52]. Regarding social networks, one article mentions that Facebook and Instagram are the most popular among teenagers, followed by WhatsApp, Snapchat, and Twitter, and among the least popular is Messenger [25]. Another study mentions that Facebook, Twitter, Instagram, and Snapchat tend to be the apps with the highest frequency of cyberbullying and that it rarely occurs on Pinterest [13]. However, a study conducted with parents mentions that Facebook may not be attractive to minors but that instant messaging the means is to perpetrate cyberbullying [2]. Garaigordobil *et al.* (2019) also mentions that the most chosen means of communication for cyberbullying is instant messaging [54]. In a study on the problematic uses of ICTs, WhatsApp is said to be the most used application in cyberbullying [52]. Those who use Snapchat or Tumblr are more likely to become victims [25]. In relation to video games, it is mentioned that addiction to online games increases the probability of becoming an aggressor [8], while others state that the most used digital devices for cyberbullying are the use of cell phones and computers [4, 42, 52, 54, 82, 83]. One specific study mentions that cybervictimization by computer is more prolonged [52].

5. CONCLUSIONS

This study presented a systematic review of the literature on bullying and cyberbullying applying Kitchenham's methodology, in which the following three stages are proposed: i) planning of the review, the design of the review protocol, and the evaluation of the planning; ii) development of the review consisting of the search and selection of the primary studies that would be useful for the review, as well as the extraction and synthesis of data, and iii) publication of the results. The literature included was collected from 1973 onwards since in that year research papers on bullying appeared for the first time in the scientific literature and a few years later emerged the intervention models with their respective programs whose main objective is to prevent bullying and cyberbullying and improve the school environment. These models are focused on the student population of schools and colleges which is where bullying and cyberbullying are a common phenomenon. As illustrated in this literature review-based research was the field of bullying and cyberbullying widely addressed. However, it remains an area that further needs to be studied to improve the quality of children and adolescents.

ACKNOWLEDGEMENTS

This work is part of an internship and social community program, and we would like to thank the GIIT group of the University of Cuenca for their support.

REFERENCES

- Abelló, L., Bautista, Á., Cano, A., & Rebellón, J. (2014). *Presencia de los elementos de la formación en valores en los programas de prevención de la violencia escolar*. Tesis de licenciatura. Universidad de la Salle. Recovered from https://ciencia.lasalle.edu.co/lic_lenguas
- Barrio C, Martín E, Montero I, Gutiérrez H, Barrios Á, & de Dios M. (2008). Bullying and social exclusion in Spanish secondary schools: National trends from 1999 to 2006. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 8(3), 657-677.
- Boge, C., & Larsson, A. (2018). Understanding pupil violence: Bullying theory as technoscience in Sweden and Norway. *Nordic Journal of Educational History*, 5(2), 131-149.
- Castillo, L. (2011). El acoso escolar. De las causas, origen y manifestaciones a la pregunta por el sentido que le otorgan los actores. *Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, 4(8), 415-428.
- Cedillo, P., Sanchez, C., Campos, K., & Bermeo, A. (2018). A systematic literature review on devices and systems for ambient assisted living: Solutions and trends from different user perspectives. *5th International Conference on EDemocracy and EGovernment, ICEDEG 2018*, 59–66. <https://doi.org/10.1109/ICEDEG.2018.8372367>
- de Oliveira Pimentel, F., della Méa, C. P., & Dapieve Patias, N. (2020). Victims of bullying, symptoms of depression, anxiety and stress, and suicidal ideation in teenagers. *Acta Colombiana de Psicología*, 23(2), 205-216. <https://doi.org/10.14718/ACP.2020.23.2.9>
- Donegan, R. (2012). Bullying and cyberbullying: History, statistics, law, prevention, and analysis. *The Elon Journal of Undergraduate Research in Communications*, 3(1), 33-42.
- Embajada Finlandia, & Instituto Iberoamericano de Finlandia. (n.d.). *Programa finlandés anti-acoso escolar*. Recovered from www.madrid.fi
- Garaigordobil, M., Machimbarrena, J. M., Chacón, F., García-Ramírez, M., Lila, M., Musitu, G., & Perkins, D. D. (2019). Victimization and perpetration of bullying/cyberbullying: Connections with emotional and behavioral problems and childhood stress. *Psychosocial Intervention*, 28(2), 67-73. <https://doi.org/10.5093/pi2019a3>
- Giménez-Gualdo, A.-M., Arnaiz-Sánchez, P., & Cerezo-Ramírez, F. (2018). Percepción de docentes y estudiantes sobre el ciberacoso. Estrategias de intervención y afrontamiento en Educación Primaria y Secundaria. *Comunicar: Revista Científica de Comunicación y Educación*, 56(26), 29-38. <https://doi.org/10.3916/C56-2018-03>
- González, A. (2016). *Programa TEI | Programa de prevención del acoso escolar*. Tesis de licenciatura. Recovered from <https://www.programatei.com/>
- González, A. (2015). *Programa tei "tutoría entre iguales" tei program "peer tutoring"*. *Innovación Educativa*, 25, 17-32.
- Hamm, M. P., Newton, A. S., Chisholm, A., Shulhan, J., Milne, A., Sundar, P., Ennis, H., Scott, S. D., & Hartling, L. (2015). Prevalence and effect of cyberbullying on children and young people: A scoping review of social media studies. *JAMA Pediatrics*, 169(8), 770-777. <https://doi.org/10.1001/JAMAPEDIATRICS.2015.0944>
- Hamodi, C., & Jiménez, L. (2018). Modelos de prevención del bullying: ¿qué se puede hacer en educación infantil? *IE Revista de Investigación Educativa de La REDIECH*, 9(16), 29-50.
- Kitchenham, B. (2004). *Procedures for Performing Systematic Reviews*. Keele University. <https://www.researchgate.net/publication/228756057>
- Menin, D., Guarini, A., Mameli, C., Skrzypiec, G., & Brighi, A. (2021). Was that (cyber)bullying? Investigating the operational definitions of bullying and cyberbullying from adolescents' perspective. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 21(2), 100221. <https://doi.org/10.1016/j.ijchp.2021.100221>
- Mikhaylovsky, M., Lopatkova, I., Komarova, N., Rueva, E., & Emelyanenkova, A. (2019). Cyberbullying as a new form of a threat: A physiological, psychological and medicinal aspects. *Electronic Journal of General Medicine*, 16(6), 9 págs. <https://doi.org/10.29333/ejgm/114268>
- Monelos, M. (2015). *Análisis de situaciones de acoso escolar o bullying en centros de Educación Secundaria de La Coruña*. Universidade da Coruña, Departamento de Filosofía y Métodos de Investigación en Educación, Tesis de doctorado, 447 págs. Recovered from https://ruc.udc.es/dspace/bitstream/handle/2183/16155/MonelosMuniz_MariaEstrella_TD_2015.pdf?sequence=4&isAllowed=y
- Olweus, D. (1973). *Hackkycklingar och översittare: Forskning om skolmobbing*. Editor: Almqvist y Wiksell.
- Olweus, D. (1994). Bullying at School. In: Huesmann, L. R. (Ed.). *Aggressive Behavior*. The Plenum Series in Social/Clinical Psychology. Springer, Boston, MA. https://doi.org/10.1007/978-1-4757-9116-7_5
- Olweus, D. (2013). School bullying: development and some important challenges. *Annual Review of Clinical Psychology*, 9, 751-780. <https://doi.org/10.1146/ANNUREV-CLINPSY-050212-185516>
- Opinión Pública, Andrés Lydia, Carrasco Fernando, Oña Ana Isabel, Santiago Pérez, Sandoval Estíbalil, & Sandoval Mares. (2015). *Una mirada en profundidad al acoso escolar en el Ecuador*. Ministerio de Educación (Ecuador), UNICEF, World Vision, 78 págs. Recovered from https://issuu.com/worldvisionec/docs/estudio_acoso_escolar_wve_mineduc/1
- Ortega Salazar, S. B., Ramírez Mocarro, M. A., & Castelán Cedillo, A. (2005). Estrategias para prevenir y atender el maltrato, la violencia y las adicciones en las escuelas públicas de la ciudad de México. *Revista Iberoamericana de Educación*, 38(38), 147-169. <https://doi.org/10.35362/rie380835>
- Patchin, J. W., & Hinduja, S. (2010). Cyberbullying and self-esteem. *Journal of School Health*, 80(12), 614-621. <https://doi.org/10.1111/j.1746-1561.2010.00548.x>
- Rey, R. del. & Ortega, R. (2001). Programas para la prevención de la violencia escolar en España: la respuesta de las comunidades autónomas. *Revista*

- Interuniversitaria de Formación Del Profesorado*, 41, 133-145.
- Rodríguez, C., Trujillo, J., Moreno, A., & Alonso, S. (2020). Educación en seguridad digital: estudio bibliométrico sobre el cyberbullying en Web of Science. *Texto Livre: Linguagem e Tecnologia*, 13(3), 140-160. <https://doi.org/10.35699/1983-3652.2020.25110>
- Rosario Ortega, R. (2010). *Agresividad injustificada, bullying y violencia escolar*. Alianza Editorial. 416 págs.
- Shephard, B., Ordóñez, M., & Mora Oleas, C. (2015). Estudio descriptivo: Programa de prevención y disminución del acoso escolar – “Bullying”. Fase diagnóstica: Prevalencia. *Revista Médica Del Hospital José Carrasco Arteaga*, 7(2), 155-161. <https://doi.org/10.14410/2015.7.2.ao.30>
- Smith, P., Mahdavi, J., Carvalho, M., Fisher, S., Russell, S., & Tippett, N. (2008). Cyberbullying: its nature and impact in secondary school pupils. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 49(4), 376-385. <https://doi.org/10.1111/J.1469-7610.2007.01846.X>
- Trianes, M. (1996). *Educación y competencia social: un programa en el aula*. Editor: Aljibe. 186 págs. Recovered from <https://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=68780>
- Viguer, P., & Avià, S. (2009). Un modelo local para la promoción de la convivencia y la prevención de la violencia entre iguales desde el ámbito comunitario. *Cultura y Educación*, 21(3), 345-359. <https://doi.org/10.1174/113564009789052334>
- Zych, I., Ortega, R., & Marín I. (2016). Cyberbullying: a systematic review of research, its prevalence and assessment issues in Spanish studies. *Psicología Educativa. Revista de Los Psicólogos de La Educación*, 22(1), 5-18. <https://doi.org/10.1016/j.pse.2016.03.002>
- Zych, I., & Ortega, R. (2021). Promoción de las competencias socioemocionales y prevención de la violencia escolar y juvenil. *Revista Internacional de Educación Emocional y Bienestar*, 1(1), 63-84. Recovered from <https://rieeb.iberio.mx/index.php/rieeb/article/view/7>
- [5] Zych, I., Ortega, R., & Marín, I. (2016). Cyberbullying: a systematic review of research, its prevalence and assessment issues in Spanish studies. *Psicología Educativa. Revista de Los Psicólogos de La Educación*, 22(1), 5-18. <https://doi.org/10.1016/j.pse.2016.03.002>
- [6] Rey, R. del, Elipe, P., & Ortega, R. (2012). Bullying and cyberbullying: Overlapping and predictive value of the co-occurrence. *Psicothema*, 24(4), 608-613. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=72723959016>
- [7] Hamm, M. P., Newton, A. S., Chisholm, A., Shulhan, J., Milne, A., Sundar, P., Ennis, H., Scott, S. D., & Hartling, L. (2015). Prevalence and Effect of Cyberbullying on Children and Young People: A Scoping Review of social media Studies. *JAMA Pediatrics*, 169(8), 770-777. <https://doi.org/10.1001/JAMAPEDIATRICS.2015.0944>
- [8] Rao, J., Wang, H., Pang, M., Yang, J., Zhang, J., Ye, Y., Chen, X., Wang, S., & Dong, X. (2019). Cyberbullying perpetration and victimisation among junior and senior high school students in Guangzhou, China. *Injury Prevention: Journal of the International Society for Child and Adolescent Injury Prevention*, 25(1), 13-19. <https://doi.org/10.1136/INJURYPREV-2016-042210>
- [9] Sorrentino, A., Baldry, A. C., & Farrington, D. P. (2018). The efficacy of the Tabby improved prevention and intervention program in reducing cyberbullying and cybervictimization among students. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 15(11), 2536. <https://doi.org/10.3390/ijerph15112536>
- [10] Calvete, E., Orue, I., Fernández-González, L., & Prieto-Fidalgo, A. (2019). Effects of an incremental theory of personality intervention on the reciprocity between bullying and cyberbullying victimization and perpetration in adolescents. *PLOS ONE*, 14(11), e0224755. <https://doi.org/10.1371/JOURNAL.PONE.0224755>
- [11] Villarejo, B., Pulido, C. M., de Botton, L., & Serradell, O. (2019). Dialogic model of prevention and resolution of conflicts: Evidence of the success of cyberbullying prevention in a primary school in Catalonia. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 16(6), 918. <https://doi.org/10.3390/IJERPH16060918>
- [12] John, A., Glendenning, A. C., Marchant, A., Montgomery, P., Stewart, A., Wood, S., Lloyd, K., & Hawton, K. (2018). Self-harm, suicidal behaviours, and cyberbullying in children and young people: Systematic review. *Journal of Medical Internet Research*, 20(4), e129. <https://doi.org/10.2196/JMIR.9044>
- [13] Byrne, E., Vessey, J. A., & Pfeifer, L. (2018). Cyberbullying and social media: Information and interventions for school nurses working with victims, students, and families. *Journal of School Nursing*, 34(1), 38-50. <https://doi.org/10.1177/1059840517740191>
- [14] Hutson, E., Kelly, S., & Militello, L. K. (2018). Systematic review of cyberbullying interventions for youth and parents with implications for evidence-based practice. *Worldviews on Evidence-Based*

SELECTED PAPERS

- [1] Heirman, W., & Walrave, M. (2012). Predicting adolescent perpetration in cyberbullying: An application of the theory of planned behavior. *Psicothema*, 24(4), 614-620. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=72723959017>
- [2] Monks, C. P., Mahdavi, J., & Rix, K. (2016). The emergence of cyberbullying in childhood: Parent and teacher perspectives. *Psicologia Educativa*, 22(1), 39-48. <https://doi.org/10.1016/J.PSE.2016.02.002>
- [3] Garaigordobil, M., & Martínez, V. (2015). Effects of Cyberprogram 2.0 on “face-to-face” bullying, cyberbullying, and empathy. *Psicothema*, 27(1), 45-51. <https://doi.org/10.7334/psicothema2014.78>
- [4] Baldry, A., Farrington, D., & Sorrentino, A. (2016). Cyberbullying in youth: A pattern of disruptive behaviour. *Psicologia Educativa*, 22(1), 19-26. <https://doi.org/10.1016/j.pse.2016.02.001>

- Nursing*, 15(1), 72-79.
<https://doi.org/10.1111/WVN.12257>
- [15] Brandau, M., & Evanson, T. A. (2018). Adolescent victims emerging from cyberbullying. *Qualitative Health Research*, 28(10), 1584-1594.
<https://doi.org/10.1177/1049732318773325>
- [16] Aboujaoude, E., Savage, M. W., Starcevic, V., & Salame, W. O. (2015). Cyberbullying: Review of an old problem gone viral. *Journal of Adolescent Health*, 57(1), 10-18.
<https://doi.org/10.1016/J.JADOHEALTH.2015.04.011>
- [17] Selkie, E. M., Fales, J. L., & Moreno, M. A. (2016). Cyberbullying prevalence among US Middle and High School-Aged adolescents: A systematic review and quality assessment. *Journal of Adolescent Health*, 58(2), 125-133.
<https://doi.org/10.1016/J.JADOHEALTH.2015.09.026>
- [18] Wang, C.-W., Masika, P., Techasrivichien, T., Suguimoto, S. P., Tateyama, Y., Chan, C.-C., OnoKihara, M., Kihara, M., & Nakayama, T. (2019). Overlap of traditional bullying and cyberbullying and correlates of bullying among Taiwanese adolescents: a cross-sectional study. *BMC Public Health*, 19(1), 1756. <https://doi.org/10.1186/s12889-019-8116-z>
- [19] Hoareau, N., Bagès, C., Allaire, M., & Guerrien, A. (2019). The role of psychopathic traits and moral disengagement in cyberbullying among adolescents. *Criminal Behaviour and Mental Health*, 29(5-6), 321-331. <https://doi.org/10.1002/CBM.2135>
- [20] Sampasa-Kanyinga, H., Lalande, K., & Colman, I. (2020). Cyberbullying victimisation and internalising and externalising problems among adolescents: the moderating role of parent-child relationship and child's sex. *Epidemiology and Psychiatric Sciences*, 29, 1-10.
<https://doi.org/10.1017/S2045796018000653>
- [21] Zhu, C., Huang, S., Evans, R., & Zhang, W. (2021). Cyberbullying among adolescents and children: A comprehensive review of the global situation, risk factors, and preventive measures. *Frontiers in Public Health*, 9, 167.
<https://doi.org/10.3389/FPUBH.2021.634909/BIBTEX>
- [22] Brighi, A., Mameli, C., Menin, D., Guarini, A., Carpani, F., & Slee, P. T. (2019). Coping with cybervictimization: The role of direct confrontation and resilience on adolescent wellbeing. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 16(24), 4893.
<https://doi.org/10.3390/IJERPH16244893>
- [23] Wachs, S., Wright, M. F., & Vazsonyi, A. T. (2019). Understanding the overlap between cyberbullying and cyberhate perpetration: Moderating effects of toxic online disinhibition. *Criminal Behaviour and Mental Health*, 29(3), 179-188.
<https://doi.org/10.1002/CBM.2116>
- [24] Mikhaylovsky, M. N., Lopatkova, I. v., Komarova, N. M., Rueva, E. O., Tereschuk, K. S., & Emelyanenkova, A. v. (2019). Cyberbullying as a new form of a threat: A physiological, psychological and medicinal aspects. *Electronic Journal of General Medicine*, 16(6), em161.
<https://doi.org/10.29333/EJGM/114268>
- [25] Uludasdemir, D., & Kucuk, S. (2018). Cyber Bullying Experiences of Adolescents and Parental Awareness: Turkish Example. *Journal of Pediatric Nursing*, 44, 84-90.
- [26] Mehari, K. R., Moore, W., Waasdorp, T. E., Varney, O., Berg, K., & Leff, S. S. (2018). Cyberbullying prevention: Insight and recommendations from youths, parents, and paediatricians. *Child: Care, Health and Development*, 44(4), 616-622.
<https://doi.org/10.1111/CCH.12569>
- [27] Zych, I., Baldry, A., & Farrington, D. (2017). *School bullying and cyberbullying: Prevalence, characteristics, outcomes, and prevention*. In: V. van Hasselt & M. Bourke (Eds.), *Handbook of Behavioral Criminology*, Springer. pp. 113-138.
- [28] Parris, L., Varjas, K., & Meyers, J. (2014). "The internet is a mask": High school students' suggestions for preventing cyberbullying. *Western Journal of Emergency Medicine*, 15(5), 587-592.
<https://doi.org/10.5811/WESTJEM.2014.4.20725>
- [29] Patchin, J. W., & Hinduja, S. (2010). Cyberbullying and self-esteem. *Journal of School Health*, 80(12), 614-621. <https://doi.org/10.1111/j.1746-1561.2010.00548.x>
- [30] Menesini, E., & Salmivalli, C. (2017). Bullying in schools: the state of knowledge and effective interventions. *Psychology, Health & Medicine*, 22, 240-253. <https://doi.org/10.1080/13548506.2017.1279740>
- [31] Pascual-Sanchez, A., Hickey, N., Mateu, A., Martinez-Herves, M., Kramer, T., & Nicholls, D. (2021). Personality traits and self-esteem in traditional bullying and cyberbullying. *Personality and Individual Differences*, 177, 110809.
<https://doi.org/10.1016/J.PAID.2021.110809>
- [32] Galán, C., & Robles, L. (2018). Modelos de prevención del bullying: ¿qué se puede hacer en educación infantil? *Revista de Investigación Educativa de La REDIECH*, 9(16), 29-50.
- [33] Graf, D., Yanagida, T., Runions, K., & Spiel, C. (2022). Why did you do that? Differential types of aggression in offline and in cyberbullying. *Computers in Human Behavior*, 128, 107107.
<https://doi.org/10.1016/J.CHB.2021.107107>
- [34] Kapitány-Fövény, M., Lukács, J. Á., Takács, J., Kitzinger, I., Soósné Kiss, Z., Szabó, G., Falus, A., & Feith, H. J. (2022). Gender-specific pathways regarding the outcomes of a cyberbullying youth education program. *Personality and Individual Differences*, 186(Part A), 111338.
<https://doi.org/10.1016/J.PAID.2021.111338>
- [35] Menin, D., Guarini, A., Mameli, C., Skrzypiec, G., & Brighi, A. (2021). Was that (cyber)bullying? Investigating the operational definitions of bullying and cyberbullying from adolescents' perspective. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 21(2), 100221.
<https://doi.org/10.1016/j.ijchp.2021.100221>
- [36] Garaigordobil, M. (2018). *Bullying y cyberbullying : estrategias de evaluación, prevención e intervención*. In: *Bullying y cyberbullying*. Editorial UOC.
- [37] Olweus, D. (1994). *Bullying at School: Long-term outcomes for the victims and an effective school-based*

- intervention program*. In: Huesmann, L.R., Ed., *Aggressive Behavior: Current Perspectives*, Plenum Press, New York, 97-130.
https://doi.org/10.1007/978-1-4757-9116-7_5
- [38] Olweus, D. (2013). School bullying: development and some important challenges. *Annual Review of Clinical Psychology*, 9, 751-780.
<https://doi.org/10.1146/ANNUREV-CLINPSY050212-185516>
- [39] García, C., Romera, E. M., & Ortega, R. (2016). Relaciones entre el bullying y el cyberbullying: prevalencia y co-ocurrencia. *Pensamiento Psicológico*, 14(1), 49-61.
<https://doi.org/10.11144/Javerianacali.PPSI14-1.rbcp>
- [40] Chocarro, E., & Garaigordobil, M. (2019). Bullying y cyberbullying: diferencias de sexo en víctimas, agresores y observadores. *Pensamiento Psicológico*, 17(2), 57-71.
<https://doi.org/10.11144/Javerianacali.PPSI17-2.bcds>
- [41] Begoña, I., Buelga, S., Cava, M., & Ortega, J. (2019). Cyberbullying, psychosocial adjustment, and suicidal ideation in adolescence. *Psychosocial Intervention*, 28(2), 75-81. <https://doi.org/10.5093/pi2019a5>
- [42] Garaigordobil, M. (2014). Cyberbullying. Screening de acoso entre iguales: descripción y datos psicométricos. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 4(1), 311-318.
<https://doi.org/10.17060/ijodaep.2014.n1.v4.617>
- [43] Carvalho, M., Branquinho, C., & Matos, M. G. de. (2017). Cyberbullies, cybervictims and cyberbullies-victims: discriminant factors in portuguese adolescents. *Psicologia, Saúde e Doenças*, 18(3), 657-668. <https://doi.org/10.15309/17psd180303>
- [44] Feijóo, S., O'Higgins, J., Foody, M., Pichel, E., Braña, T., Varela, J., & Rial, A. (2021). Sex differences in adolescent bullying behaviours. *Psychosocial Intervention*, 30(2), 95-100.
<https://www.redalyc.org/jatsRepo/1798/179866477004/179866477004.pdf>
- [45] Machimbarrena, J. M., & Garaigordobil, M. (2017). Bullying/Cyberbullying in 5th and 6th grade: Differences between public and private schools. *Anales de Psicología*, 33(2), 319-326.
<https://doi.org/10.6018/analesps.33.2.249381>
- [46] Wael, M., & Bellamy, A. (2015). The Impact of Cyberbullying on the self-esteem and academic functioning of Arab American Middle and High School Students. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 13(3), 463-482.
<https://doi.org/10.14204/ejrep.37.15011>
- [47] Martínez, R., Morales, T., & Pozas, J. (2018). Efectos de un programa de competencias emocionales en la prevención de cyberbullying en bachillerato. *Pensamiento Psicológico*, 16(1), 17 págs.
<https://doi.org/10.11144/Javerianacali.PPSI16-1.epce>
- [48] Romera, E., Ortega, R., Runions, K., & Falla, D. (2021). Moral disengagement strategies in online and offline bullying. *Psychosocial Intervention*, 30(2), 85-93.
- [49] García, C., Romera, E., & Ortega, R. (2015). Explicative factors of face-to-face harassment and cyberbullying in a sample of primary students. *Psicothema*, 27(4), 347-353.
<https://doi.org/10.7334/psicothema2015.35>
- [50] Garaigordobil, M., & Machimbarrena, J. M. (2019). Victimization and perpetration of bullying/cyberbullying: Connections with emotional and behavioral problems and childhood stress. *Psychosocial Intervention*, 28(2), 67-73.
<https://doi.org/10.5093/pi2019a3>
- [51] Palladino, B. E., Nocentini, A., & Menesini, E. (2012). Online and offline peer led models against bullying and cyberbullying. *Psicothema*, 24(4), 634-639.
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=72723959020>
- [52] Giménez, A. M., Maquilón, J. J., & Arnaiz, P. (2015). Usos problemáticos y agresivos de las TIC por parte de adolescentes implicados en cyberbullying. *Revista de Investigación Educativa*, 33(2), 335-351.
<https://doi.org/10.6018/rie.33.2.199841>
- [53] Rodríguez, C., Trujillo, J., Moreno, A., & Alonso, S. (2020). Educación en seguridad digital: estudio bibliométrico sobre el cyberbullying en web of science. *Linguagem e Tecnologia*, 13(3), 140-160.
<https://doi.org/10.35699/1983-3652.2020.25110>
- [54] Garaigordobil, M. (2011). Prevalencia y consecuencias del cyberbullying: una revisión. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 11(2), 233-254.
- [55] Giménez, A., Arnaiz, P., Cerezo, F., & Prodócimo, E. (2018). Percepción de docentes y estudiantes sobre el ciberacoso. Estrategias de intervención y afrontamiento en Educación Primaria y Secundaria. *Comunicar*, 26(56), 29-38. <https://doi.org/10.3916/C56-2018-03>
- [56] Cederborg, A., Sywander, K., & Blom, K. (2016). Research expanding current understandings of bullying in Sweden. *Pensamiento Psicológico*, 14(1), 131-146.
- [57] Garaigordobil, M., Martínez, V., Maganto, C., Bernarás, E., & Jaureguizar, J. (2016). Efectos de Cyberprogram 2.0 en factores del desarrollo socioemocional. *Pensamiento Psicológico*, 14(1), 33-47. <https://doi.org/10.11144/Javerianacali.PPSI14-1.ecfd>
- [58] Meulen, K., Granizo, L., Barrio, C., & de Dios, M. (2019). El programa EQUIPAR para Educadores: sus efectos en el pensamiento y la conducta socia. *Pensamiento Psicológico*, 17(2), 89-105.
<https://doi.org/10.11144/Javerianacali.PPSI17-2.peece>
- [59] Rodríguez, A., Ortega, R., & Zych, I. (2014). Victimization étnico-cultural entre iguales: Autoestima y relaciones en la escuela entre diferentes grupos culturales de estudiantes en Andalucía (España). *Revista de Psicodidáctica*, 19(1), 191-210.
<https://doi.org/10.1387/RevPsicodidact.7909>
- [60] Barrio, C., Martín, E., Montero, I., Gutiérrez, H., Barrios, Á., & de Dios, M. (2008). Bullying and social exclusion in Spanish secondary schools: National trends from 1999 to 2006. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 8(3), 657-677.
<https://www.redalyc.org/pdf/337/33712016003.pdf>
- [61] Resett, S., & Gámez, M. (2018). Propiedades psicométricas del cuestionario de cyberbullying en una muestra de adolescentes argentinos. *Universitas Psychologica*, 17(5), 20 págs.
<https://doi.org/10.11144/Javeriana.upsy17-5.pgcc>
- [62] de Oliveira Pimentel, F., della Méa, C. P., & Dapieve Patias, N. (2020). Victims of bullying, symptoms of depression, anxiety and stress, and suicidal ideation in

- teenagers. *Acta Colombiana de Psicología*, 23(2), 205-216. <https://doi.org/10.14718/ACP.2020.23.2.9>
- [63] Antoniadou, N., Kokkinos, C., & Angelos, M. (2016). Possible common correlates between bullying and cyber-bullying among adolescents. *Psicología Educativa*, 22(1), 27-38. <https://doi.org/10.1016/j.pse.2016.01.003>
- [64] Gómez, S. A., & Gaymard, S. (2014). The perception of school climate in two secondary schools during the implementation of a peer support program. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 12(2), 509-540. <https://doi.org/10.14204/ejrep.33.13052>
- [65] Félix, V., Soriano, M., & Godoy, C. (2009). Un estudio descriptivo sobre el acoso y violencia escolar en la educación obligatoria. *Escritos de Psicología - Psychological Writings*, 2(2), 43-51.
- [66] García, F., Valdés, A., Carlos, E., & Alcántar, C. (2019). Psychometric properties of a scale measuring moral disengagement in Mexican children. *Acta Colombiana de Psicología*, 22(1), 107-117. <https://doi.org/10.14718/ACP.2019.22.1.6>
- [67] Ramos, A., Esparza Del Villar, Ó. A., Castro, A., Hernández, R. P., Murguía, M., & Villalobos, R. (2018). Systematic validation of a self-administered questionnaire to assess bullying: From elementary school to high school and by sex. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 20(1), 26-37. <https://doi.org/10.24320/redie.2018.20.1.1535>
- [68] Strohmeier, D., Fandrem, H., & Spiel, C. (2012). The need for peer acceptance and affiliation as underlying motive for aggressive behaviour and bullying others among immigrant youth living in Austria and Norway. *Anales de Psicología*, 28(3), 695-704. <https://doi.org/10.6018/analesps.28.3.155991>
- [69] Falla, D., & Ortega, R. (2019). Los escolares diagnosticados con trastorno del espectro autista y víctimas de acoso escolar: una revisión sistemática. *Psicología Educativa*, 25(2), 77-90. <https://doi.org/10.5093/psed2019a6>
- [70] Peraza, J., Valdés, A., Martínez, B., Reyes, A., & Parra, L. (2021). Assessment of a multidimensional school collective efficacy scale to prevent student bullying: Examining dimensionality and measurement invariance. *Psychosocial Intervention*, 30(2), 101-111. <https://doi.org/10.5093/pi2021a2>
- [71] Vera, C., Vélez, C., & García, H. (2017). Medición del bullying escolar: Inventario de instrumentos disponibles en idioma español. *PSIENCIA. Revista Latinoamericana de Ciencia Psicológica*, 9(1), 1-16. <https://doi.org/10.5872/psiencia/9.1.31>
- [72] Díaz, M., & Martínez, R. (2013). Peer bullying and disruption-coercion escalations in student teacher relationship. *Psicothema*, 25(2), 206-213. <https://doi.org/10.7334/psicothema2012.312>
- [73] Alcántar, C., Valdés, A., Martínez, E., Martínez, B., & García, F. (2018). Propiedades psicométricas de la adaptación al español de la Participant Role Approach (PRA). *Revista Colombiana de Psicología*, 27(2), 177-192. <https://doi.org/10.15446/rcp.v27n2.68721>
- [74] Cerezo, F., Ruiz, C., Sánchez, C., & Arense, J. (2018). Dimensions of parenting styles, social climate, and bullying victims in primary and secondary education. *Psicothema*, 30(1), 59-65. <https://doi.org/10.7334/psicothema2016.360>
- [75] Rodríguez, A. J., Ortega, R., & Monks, C. P. (2015). Peer-victimisation in multi-cultural contexts: A structural model of the effects on self-esteem and emotions. *Psicología Educativa*, 21(1), 3-9. <https://doi.org/10.1016/j.pse.2015.02.002>
- [76] Resett, S., Costa, D., Murata, C., & Falcone, N. (2015). Equivalencia factorial del cuestionario de agresores/víctimas de Olweus según género. *Interdisciplinaria*, 32(1), 169-181. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=18041090009>
- [77] Zequiñao, M., Medeiros, P., Silva, J., Pereira, B., & Cardoso, F. (2020). Sociometric status of participants involved in school bullying. *Paidéia*, 30, e3011. <http://dx.doi.org/10.1590/1982-4327e3011>
- [78] Valle, J., Stelko, A., Williams, E., & Cavalcanti de Albuquerque, L. (2018). Influence of bullying and teacher-student relationship on school engagement: Analysis of an explanatory model. *Estudos de Psicologia (Campinas)*, 35(4), 411-420. <https://doi.org/10.1590/1982-02752018000400008>
- [79] Guajardo, G., Toledo, M., Lledo, J., & Parra, C. (2017). Dispositivo metodológico crítico y transformador para delimitación del tema de investigación 'suicidio en la escuela. *Psicoperspectivas*, 16(2), 138-155. <https://www.redalyc.org/pdf/1710/171053168013.pdf>
- [80] Sánchez, V., Ortega, R., & Menesini, E. (2012). La competencia emocional de agresores y víctimas de bullying. *Anales de Psicología*, 28(1), 71-82.
- [81] Quintana, C., Rey, L., & Neto, F. (2021). Are loneliness and emotional intelligence important factors for adolescents? Understanding the influence of bullying and cyberbullying victimisation on suicidal ideation psychosocial. *Psychosocial Intervention*, 30(2), 67-74. <https://doi.org/10.5093/pi2020a18>
- [82] Aparain, A. (2019). Concepciones, procesos psíquicos y vinculares del ciberacoso en estudiantes de secundaria de Argentina y México. *Subjetividad y Procesos Cognitivos*, 23(1), 114-138.
- [83] Redondo, J., Luzardo, M., Inglés, C., & Rivas, E. (2018). Ciberacoso en una muestra de adolescentes de instituciones educativas de Bucaramanga. *Psychologia. Avances de La Disciplina*, 12(1), 35-44. <https://doi.org/10.21500/19002386.3366>



Artículo científico / Research paper

Políticas de desposesión y resistencias generadas: el caso de Cerro de Pasco

Policies of dispossession and resistance generated: the case of Cerro de Pasco in Peru

Sofía Palacios-Jerves*^{ID}, Susy Torres-Chicoma^{ID}, Eva Álvarez-de-Andrés^{ID}

Universidad Politécnica de Madrid, Madrid, España.

* Autor de correspondencia: sofiaalaciosj@gmail.com

Fecha de recepción: 31 de octubre 2022-Fecha de aceptación: 10 de noviembre 2022

RESUMEN

Los recursos naturales de Latinoamérica han sido intensamente explotados a través de procesos de desposesión con el fin de obtener un flujo de recursos económicos del Sur hacia el Norte Global. En este contexto, el siguiente trabajo tuvo el objetivo de analizar los procesos de acumulación y los procesos de desposesión generados en Cerro de Pasco (Perú) entre los años 2006 y 2021 así como los procesos de resistencia de la población generados en diferentes escalas: local, nacional y transnacional. Metodológicamente, el trabajo se llevó a cabo mediante la aplicación sistemática de un marco analítico que contempla los procesos de acumulación, desposesión y resistencia, de los cuales se estudiaron los aspectos físico, social, económico y de políticas públicas en las tres escalas de análisis. Los resultados del estudio muestran que en Cerro de Pasco existen procesos de acumulación transnacional y nacional que facilitan la generación de procesos de desposesión local. Frente a estos procesos de desposesión se generan resistencias que se limitan al ámbito local dado que no existe una capacidad organizativa de la población, ni el poder suficiente para reivindicar los procesos de acumulación del resto de escalas.

Palabras clave: Latinoamérica, minería, acumulación, desposesión, resistencia.

ABSTRACT

The natural resources of Latin America have been intensely exploited through dispossession processes in order to obtain a flow of economic resources from the South to the Global North. In this context, the following work had the objective of analyzing the processes of accumulation and the processes of dispossession generated in Cerro de Pasco (Peru) between the years 2006 and 2021, as well as the processes of resistance of the population generated at different scales: local, national and transnational. Methodologically, this work was carried out through the systematic application of an analytical framework that contemplates the processes of accumulation, dispossession and resistance, of which the physical, social, economic and public policy aspects were studied in the three scales of analysis. The results of the study show that in Cerro de Pasco there are transnational and national accumulation processes that facilitate the generation of local dispossession processes. Against these processes of dispossession, there is generated some dynamics of resistance limited to the local ambit due to the absence of organizational capacity from the population, nor the sufficient power to vindicate the accumulation process in different scales.

Keywords: Latin America, mining, dispossession, accumulation, resistance.

1. INTRODUCCIÓN

La ciudad peruana de Cerro de Pasco ubicada en la provincia de Pasco, capital de la región homónima, ha sido protagonista de numerosos reportajes y estudios como el de National Geographic donde lleva como titular “*En los Andes una mina está a punto de tragarse una ciudad de 400 años de antigüedad*” (Dajer, 2015). Esta ciudad se caracteriza por ser llamada “La capital minera del Perú” debido a que el centro de la ciudad, tanto física como económicamente, es el “tajo abierto minero” donde se expande continuamente el método de minado superficial (Vila, 2020). Si bien la minería es uno de los pilares de la economía peruana y esta ciudad es el centro donde reside este pilar, cómo se puede explicar que el 71.7% de sus

habitantes vive en condiciones de pobreza (Velarde *et al.*, 2008).

De esa manera, surge la necesidad de investigar en qué medida se está produciendo un proceso de desposesión local y acumulación económica a nivel global. Para responder a ello, es necesario situarse en América Latina en la década de los 60, cuando el sur del continente americano profundiza su situación de pobreza y desigualdad. Como solución a esta problemática se plantea la imposición de modelos económicos y culturales a través del cual se transmite un discurso de dependencia. Se asume que el desarrollo y el subdesarrollo lamentablemente serían dos caras de la misma moneda, lo





Figura 1. Vista aérea del tajo abierto “Raúl Rojas” en Cerro de Pasco. Fuente: Fotografía de Tomas Van Houtryve. Año de la imagen: 2017.



Figura 2. Desarrollo y subdesarrollo. Fuente: Elaboración propia en base a la imagen extraída de https://64.media.tumblr.com/tumblr_ltiq57ssaw1qjax8ko1_500.jpg

que lleva a cuestionar el desarrollo ilimitado. Además, surgen críticas a la dicotomía producida por esta dinámica: centro y periferia, beneficios y pobreza (Álvarez de Andrés, 2013; Delgado, 2016).

La imposición de modelos económicos se materializa en mecanismos de desposesión como el extractivismo. Delgado (2016, p.88) afirma que se trata de una “*Modalidad ancestral de acumulación desde la colonización de América Latina. Estructuración de la economía mundial bajo el orden colonial capitalista*”. Diversos autores (Torres Carral, 2012; Delgado, 2016) describen el extractivismo como una actividad que se sustenta en el uso insostenible de los recursos renovables, debido a que se extrae de donde no hay para poner en donde hay en abundancia. Por otro lado, esta actividad extractiva es una forma de apropiarse de los recursos territoriales y del capital social de una población para transformar a los campesinos en obreros (Vila, 2020). Se

observa un contexto de pobreza, desigualdad generada por un proceso histórico de flujos del Sur hacia el norte.

En los aspectos políticos también se observa la impregnación de modelos económicos que velan por el desarrollo a través de un enfoque neoliberal. Los impactos que produce esta serie de políticas se encuentran en los aspectos físicos, sociales, económicos y culturales (Torres Carral, 2012). En el aspecto físico se encuentran las pérdidas de áreas naturales y la contaminación de los recursos naturales (Torres, 2012). En el aspecto social, se produce el desplazamiento de las comunidades locales, así como la imposición sobre grupos indígenas. Y en el aspecto económico, se destruyen las economías regionales. A manera general, esta dinámica es explicada según la teoría de Harvey (2004) como procesos de acumulación por desposesión, en los que se produce una transferencia de la riqueza al sistema financiero global.

La desposesión de los recursos naturales que supone también el despojo del bienestar ciudadano con el fin de priorizar el desarrollo económico, provoca un descontento en la ciudadanía. Diversos autores (Lalander & Kröger, 2016; Garibay *et al.*, 2014; Delgado, 2016) afirman que, como respuesta por parte de los habitantes, se genera una resistencia a modo de respuesta a través de acciones y discursos. Desde los aspectos políticos, se produce una violación de los derechos étnico territoriales y se busca reprimir de forma violenta cualquier acción de resistencia por parte de la ciudadanía. Los gobiernos buscan silenciar la desposesión del territorio. Finalmente, se contribuye al resultado de las luchas por los derechos étnico-territoriales a través de actuaciones a nivel local, nacional y transnacional. Existe un resultado consistente cuando se produce la suma de estos tres niveles de lucha (Lalander & Kröger, 2016).

Es así que se plantea una investigación que analice los procesos de acumulación, desposesión y de resistencia generados en Cerro de Pasco entre los años 2006 y 2021 así como los procesos de resistencia generados frente a los procesos de desposesión en la escala local, nacional y transnacional. La investigación parte del marco teórico previamente abordado seguido por la explicación de la metodología y la aplicación del marco analítico en el caso de estudio. Finalmente, de la aplicación sistemática del marco analítico al caso de estudio, se extraen conclusiones.

2. MÉTODO

Esta investigación siguió un diseño de estudio de caso (Hernández *et al.*, 2016) en la ciudad de Cerro de Pasco, Perú. Para desarrollar el análisis de los procesos de acumulación por desposesión y las resistencias generadas en Cerro de Pasco se planteó un marco analítico (Fig. 3) que partió de una inmersión general de la temática, seguido por una revisión histórica del caso de estudio, la recogida sistemática de la información y la extracción de conclusiones. El método de recogida de información se realizó mediante una revisión bibliográfica en la que se analizaron artículos científicos bajo la temática de acumulación por desposesión (13), documentos locales de

planeamiento (2), artículos de prensa (2), investigaciones académicas que aún no han sido publicadas científicamente (2), legislaciones locales (2), imágenes históricas (5), infografías (2), y grabaciones audiovisuales (3).

Para la selección del caso de estudio se partió desde el análisis de los conflictos mineros actuales en América Latina, en donde se encontró que Perú, sin ser el país con mayor territorio en el continente, es el tercer país con mayor cantidad de conflictos mineros registrados en el 2022 con un total de 46 conflictos después de México y Chile (Observatorio de Conflictos Mineros de América Latina [OCMAL]). Además, el 14.71% de todo el territorio se encuentra concesionado a empresas mineras (López, 2021) y, de todas las provincias que componen el país, Pasco se considera como la provincia que tiene mayores concesiones mineras, en este caso, el 53% de toda la provincia está concesionada (Cooper Action, 2016). La ciudad capital de esta provincia es Cerro de Pasco, una ciudad que es reconocida internacionalmente por tener el tajo abierto más alto del mundo con unas dimensiones de 2 km de ancho, 1 de largo y 400 m de profundidad (Palomo, 2017). Y es que en Cerro de Pasco existe una paradoja entre el “desarrollo” y el bienestar de la ciudadanía dado que las actividades mineras son una necesidad económica exclusiva para las empresas, aunque esta implica la agonía de toda la población (Vila, 2021).

El marco analítico utilizado se dividió en 3 apartados. El primer apartado busca identificar los impactos de acumulación física, social, económica y política en la escala local, nacional y transnacional. Para determinar los impactos de acumulación en la escala local se analizó si ha existido una apropiación de territorio por parte de la población local, si ha existido una mejora en la calidad de vida de la población, si ha existido una ganancia económica significativa en la población y si se han generado políticas que protejan los derechos de la población local y del territorio. En la escala nacional se analizó si ha existido una apropiación o ganancia de territorio para Perú, si ha existido un proceso de integración y reconocimiento de la población de Cerro de Pasco en el ámbito nacional, si ha existido una ganancia económica significativa para el país en base a los procesos de extracción y si se han generado políticas que intervengan en el desarrollo de la actividad minera. Para



Figura 3. Marco analítico.

la escala internacional se analizó si ha existido un proceso de apropiación del territorio peruano por parte de empresas extractivas extranjeras, si ha existido una integración cultural entre la población extranjera y la nacional, si se han generado grandes ganancias económicas de las empresas extranjeras a base de la extracción y explotación de Cerro de Pasco y si se han generado políticas extranjeras que faciliten el proceso extractivo a sus empresas.

El segundo apartado procura identificar los impactos de desposesión física, social, económica y política en las 3 escalas de análisis mencionadas previamente. Para determinar los impactos de desposesión a escala local se analizó si han existido consecuencias ambientales en Cerro de Pasco por las actividades mineras, si han existido procesos de expulsión de la población local, si ha existido una pérdida económica para Cerro de Pasco y si se han generado políticas que violen los derechos de la población local y en relación con el territorio. En la escala nacional se analizó si ha existido una pérdida de territorio para el país, si ha existido un proceso que perjudique los derechos de la población nacional, si ha existido una pérdida económica significativa para el país y si se han generado políticas que limiten el desarrollo de la actividad minera en Perú. Para la escala internacional se analizó si ha existido un proceso de pérdida del territorio peruano concesionado por parte de empresas extractivas, si ha existido inconvenientes sociales entre la población extranjera y la nacional, si han disminuido las ganancias económicas de las empresas extranjeras que se dedican a la extracción y explotación de Cerro de Pasco y si se han generado políticas extranjeras que limiten el proceso extractivo a sus empresas en otros países.

El tercer apartado aspira a identificar los procesos de resistencia que se han generado frente a los de desposesión en los ámbitos físico, social, económico y político de las tres escalas de análisis. Para determinar la resistencia a escala local se analizó si han existido movimientos que exijan la permanencia y la propiedad del territorio de la población local, si han existido huelgas o marchas que

reclamen y expongan el deterioro de la calidad de vida de la población generado por la actividad minera, si han existido huelgas que reclamen la equidad en las ganancias de la población local y si ha existido resistencia sobre las políticas que rigen la actividad minera en Cerro de Pasco. En la escala nacional se analizaron las mismas variables en el ámbito de todo Perú y para la escala internacional se analizó si ha existido un proceso de resistencia de los extranjeros frente a la apropiación del territorio, si ha existido resistencia por parte de los trabajadores extranjeros para trabajar en el sitio, si ha existido un proceso de redistribución equitativa de las ganancias de la actividad minera y si ha existido resistencia sobre las políticas que rigen sobre estas empresas al ingresar a Perú. Para la extracción de conclusiones se aplicará el marco analítico de forma sistemática en el caso de estudio.

2.1. Breve contexto histórico-territorial

Como se mencionó previamente, Cerro de Pasco es la capital de la provincia de Pasco y del departamento de Pasco (Fig. 4). En el 2017 se registró una población de 58.899 habitantes según el censo nacional (Directorio Nacional de Centros Poblados, 2017). Como datos específicos de la población es importante mencionar que el 54% de los habitantes de Cerro de Pasco vive en razón de dependencia (Viceministerio de Gobernanza Territorial, 2017) así como tiene una incidencia de la pobreza del 61.4% (Instituto Nacional de Estadística e Informática [INEI], 2009). También es importante recalcar que existe una alta desigualdad de género en la Población Económicamente Activa [PEA] de la provincia de Pasco, con valores del 27% femenino y el 73% masculino (INEI, 2009), sin embargo, Cerro de Pasco tiene una gran importancia estratégica y económica a nivel local, regional y nacional por su actividad minera que actualmente se caracteriza por la extracción de zinc, plomo, cobre y plata (Parlamento Andino, 2021). Como se puede observar en la Figura 4, el tajo abierto de la mina ocupa un gran porcentaje en la superficie de la ciudad.

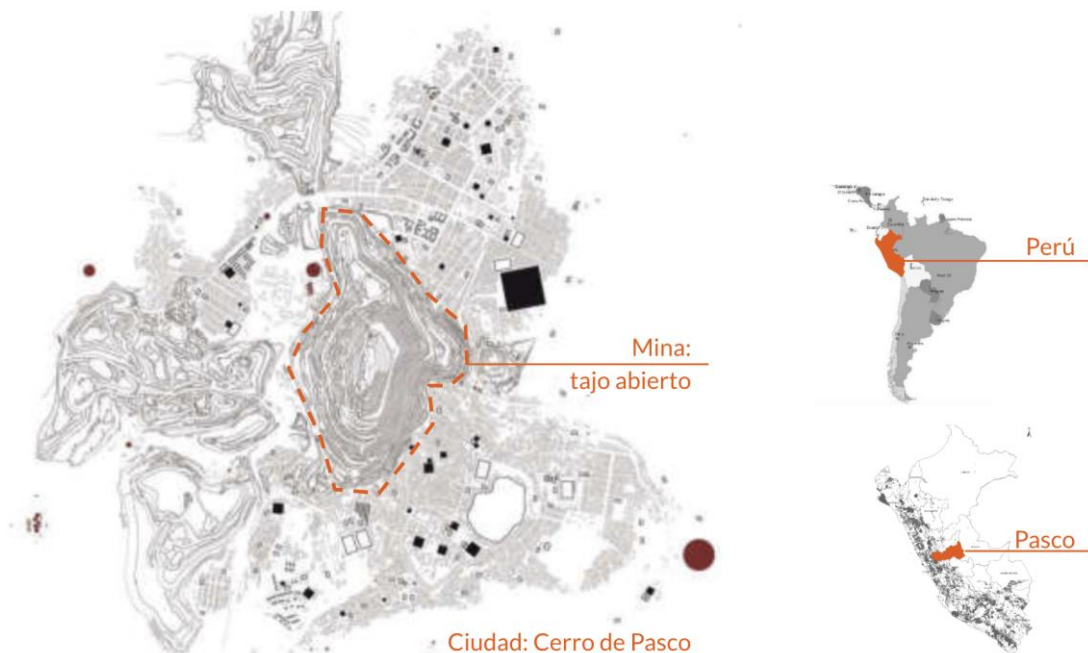


Figura 4. Cerro de Pasco. Fuente: Elaboración propia sobre imágenes de Fatosme (2020) y OCMAL (2022).

3. RESULTADOS Y DISCUSIÓN

3.1. *Análisis de la evolución histórica del caso de estudio*

Para tener una aproximación a la evolución histórica de Cerro de Pasco se han analizado imágenes históricas desde 1901 hasta la actualidad (Fig. 5) en donde se puede observar que, en 1901, Cerro de Pasco ya cuenta con un tajo abierto que, a pesar de tener dimensiones sutiles, ya forma parte de la morfología urbana. Desde 1901 hasta 1970 ha habido un crecimiento abrupto de los asentamientos poblacionales del 94% seguido por un crecimiento proporcional del tajo de un 88%. Sin embargo, también se puede observar que las lagunas han decrecido un 27%. Ocurre una situación similar desde el año 1970, en donde los asentamientos poblacionales crecen un 27%, el tajo crece en mayor proporción con un 38% y, como dato más perturbador, las lagunas decrecen un 85%. Esta disminución del porcentaje de lagunas a lo largo de los últimos 100 años en Cerro de Pasco se expone bajo una mirada cualitativa que entiende las transformaciones de las lagunas en relaveras, es decir, en “desechos y subproductos de los procesos mineros que contienen altas concentraciones de químicos” (Astete *et al.*, 2009, p.16).

Entonces, se puede asegurar que el proceso extractivista se inició en el periodo colonial (1578-1904), caracterizado por adoptar un modelo de esclavitud para la extracción de plata hace más de 500 años (Vila, 2021), seguido por el periodo de la neocolonial (1904-1956) en donde, debido a la importancia industrial de ese momento, se creó una promesa de “desarrollo” que en realidad resultó en una abrupta transformación de la población de campesinos a obreros de la mina (Vila, 2021). Para finalizar, en el periodo del tajo abierto desde 1956 hasta la actualidad sucedió la materialización de la paradoja del desarrollo debido a la expoliación de recursos.

3.2. *Procesos de acumulación por la actividad minera*

Perú lidera la producción de plata, posicionado en el segundo lugar con un 16% para el 2018 tan solo después de México que cuenta con un 23%. A nivel nacional en Perú, según la Sociedad Nacional de Minería, Petróleo y Energía (SNMPE, 2018), las principales regiones productoras de plata en el Perú son Junín, Ancash, Lima y

Pasco. Esto se debe a que las cuatro regiones conforman el 64% de la producción nacional de plata en el 2018. A nivel nacional, la región de Pasco ocupa el cuarto lugar de producción de plata con un 15% del total, después de Lima y Ancash ya que cada región provee un 16%. Las empresas que protagonizaron esta producción son Buenaventura con un 16%, Antamina con un 13%, Ares con un 12% y finalmente la empresa estadounidense Volcán, dueña del tajo abierto “Raúl Rojas” en Cerro de Pasco, con un 10% (SNMPE, 2019). Así, se puede afirmar que la acumulación económica produce impactos positivos a nivel transnacional.

A nivel nacional, la participación de la actividad minera en la recaudación de impuestos y cargas a la renta a la SUNAT (Superintendencia Nacional de Aduanas y de Administración Tributaria) alcanza un 43% del total en el año 2006 y llega a un pico del 49% en el año 2007 (Instituto Peruano de Economía [IPE], 2011). Es posible afirmar que este período se ve sustentado en la evolución de los derechos mineros otorgados en el Perú, alcanzando casi 20 millones de hectáreas de territorio concesionado para el 2010 (Coordinadora Nacional de Comunidades Afectadas por la Minería del Perú [CONACAMI-ENTREPOBLES], 2010). Por lo que se observa que el impacto de la acumulación económica a nivel nacional se incrementa especialmente en el período comprendido entre los años 2006 y el 2011.

Los porcentajes que llegan casi a la mitad de los impuestos totales recaudados en Perú hasta el 2007 impulsan la economía ya que para el año 2012, la exportación de productos mineros alcanza los 28 millones de dólares americanos. De esa manera, para el 2016 la minería y los hidrocarburos representan el 13.8% de todo el producto interno bruto (PIB) del Perú (Ministerio de Energía y Minas [MINEM], 2018). En el marco de esta acumulación económica, la empresa minera Volcán ha sumado más de 20 millones de dólares americanos en exportaciones de plomo para el 2020. A pesar de haber obtenido 3 millones de dólares americanos en 23 sanciones, no representa un gran porcentaje en sus ganancias (Vila, 2021).

En cuanto a los aspectos políticos a nivel local, durante el período comprendido en los años 2006-2011 se dio lugar al segundo gobierno del expresidente Alan García. Su mandato estuvo caracterizado por el fomento de la inversión extranjera a través de una serie de concesiones y aspectos políticos que buscaban impulsar y sostener la

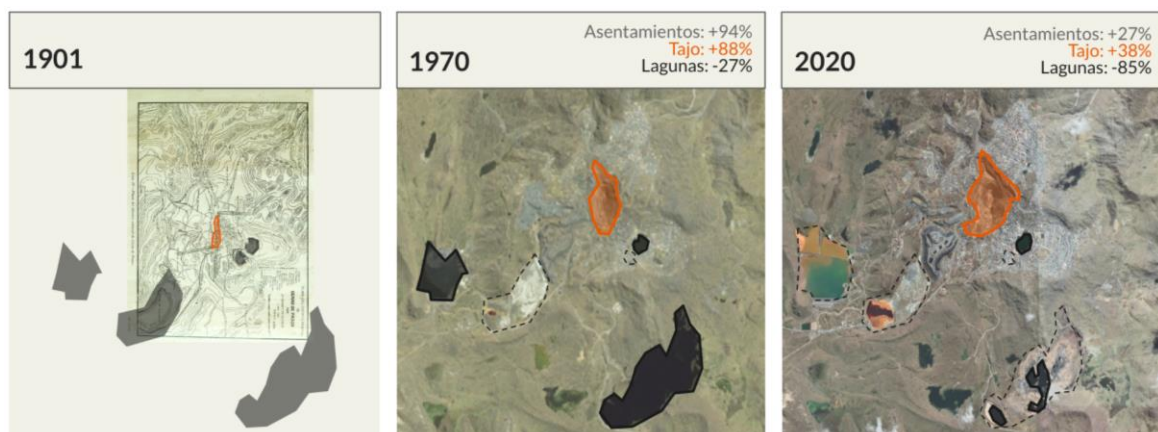


Figura 5. Evolución histórica de Cerro de Pasco. Fuente: Elaboración propia sobre imágenes de Google Maps y de Rasco y Escobar.

economía (Zúñiga, 2015). Promovió un discurso de progreso a costa del uso de los recursos que según sus afirmaciones: “se encontraban ociosos” (García, 2007). Además, en este período se realizaron las negociaciones para la ley del Tratado de Libre Comercio [TLC] con EE.UU. hasta el 2008. A través de esta ley se buscaba facilitar la venta de la propiedad rural con el fin de realizar concesiones petroleras y mineras habilitadas por el poder ejecutivo del Perú sin llevar a cabo un proceso de consulta previa con los habitantes (Congreso de la República, 2008). En el mismo año en el que se firma el TLC, el 2008, se promulga un dictamen donde se declara de necesidad pública e interés nacional la reubicación completa de la ciudad de 60000 habitantes (Congreso de la República, 2008). Por otro lado, en el año 2020 hubo un intento de derogar este dictamen y dejarlo sin efecto a través del proyecto de Ley N° 5131 (Congreso de la República, 2020). Pero, para el año 2021 se decidió por unanimidad en el congreso peruano el hecho de inhibir dicho proyecto de ley (Congreso de la República, 2021).

Es importante mencionar que desde la década de los 60 iniciaron rumores de que los habitantes iban a ser realojados (Impostergable, 2021). Este hecho se hizo realidad durante el primer gobierno del mismo presidente, en el período de años comprendido entre 1985 y 1990, ya que se realizaron proyectos de vivienda para realojar a la población. Se brindó un presupuesto de 30 millones de dólares americanos para proyectos de vivienda donde se pueda reubicar a la ciudadanía a las afueras de la ciudad, a tan solo 1km de la ciudad actual. Este proyecto se consolidó como “La ciudad nueva” o “San Juan Pampa”, al cual muy poca gente decidió mudarse debido a que no contaba con los servicios básicos para vivir como agua o luz (Vega-Centeno, 2011).

Efectivamente, según los datos obtenidos del Instituto Nacional de Estadística e Informática del Perú, durante este período (2006-2011) se produjo un crecimiento económico en el país con un promedio anual del 7.2% (BBC, 2019). La razón del crecimiento reside en el “boom” de la explotación de las materias primas, de forma principal por los minerales. Además, la pobreza se redujo de un 30.8% a un 25.8%. Sin embargo, para el año 2009 en Cerro de Pasco (Congreso de la República, 2020), el 61.4% de la población aún vive en condiciones de pobreza. Por tanto, se puede concluir que a nivel general se observa una acumulación económica en incremento a nivel transnacional y nacional que no alcanza los niveles locales, donde más de la mitad de la población se mantienen en condiciones de pobreza.

3.3. Impactos físico-ambientales para Cerro de Pasco

Para aproximarnos a los procesos de desposesión en Cerro de Pasco se han identificado ciertos impactos físico-ambientales en el sitio. El diagnóstico realizado para el Plan de Desarrollo Urbano [PDU] en el 2020 (Pérez) nos permite verificar que el 44% de las manzanas de la ciudad tienen una vulnerabilidad física alta, el 40% tiene una vulnerabilidad física media, y solo el 16% tiene una vulnerabilidad física baja. Los altos porcentajes de vulnerabilidad física y los altos niveles de contaminación de Cerro de Pasco potencian la insalubridad, creando así entornos en donde “8 de cada 10 niños tienen altos niveles de contaminación por plomo y hasta 10 metales pesados en su organismo” (Impostergable, 2021, p. 14).

También existen impactos físico-sociales generados por la segregación espacial, los procesos de desalojo y la desigualdad. En este caso, el diagnóstico realizado para el PDU (Pérez, 2020) nos indica que el 9% de las manzanas de la ciudad tienen una vulnerabilidad social muy alta, el 13% tiene una vulnerabilidad social alta, el 46% tiene una vulnerabilidad social media y solo el 32% tiene una vulnerabilidad social baja. Incluso, en el año 2008, se publicó en los medios nacionales que existía una necesidad pública e interés nacional de reubicar a 60,000 habitantes de Cerro de Pasco, es decir, se declaró como necesidad el reubicar a la población de toda la ciudad para dar paso a las actividades mineras (Ley 29293 de 2008). Por último, la población se ve tan afectada que resulta más conveniente para ellos buscar una vida en otro lugar. Es así que desde el año 2015 hasta el 2017 hubo una despoblación del 11% de la población de Cerro de Pasco (INEI, 2017).

Finalmente, para abordar los impactos socioeconómicos de Cerro de Pasco, se analizó el diagnóstico del el PDU (2020), en donde se encontró que 12% de las manzanas tienen una vulnerabilidad económica muy alta, el 81% tienen una vulnerabilidad económica alta y solo el 12% de las manzanas tienen una vulnerabilidad económica media (no existen manzanas catalogadas con una vulnerabilidad económica baja). Estos impactos son potenciados tanto por la despoblación de la ciudad como por el proceso de dependencia de la mina puesto que el cierre de esta sumiría a toda la población en un proceso de pobreza progresiva ya que la región entera depende económicamente del extractivismo y de las ganancias extraídas que, en este caso, suponen el 58% del Valor Agregado Bruto [VAB] de la región (PDU, 2019).

Como conclusión del análisis de impactos generados se puede asegurar que sí existe un proceso de desposesión en Cerro de Pasco. La desposesión se limita a la escala local en el ámbito físico (por la contaminación del entorno y la segregación espacial) en el ámbito social (por la segregación social, los procesos de desalojo y la expulsión) y en el ámbito económico (por la despoblación y la dependencia económica de las actividades mineras).

3.4. Procesos de resistencia de la población

El descontento general de la ciudadanía ha provocado una serie de respuestas a través de acciones a nivel local, y discursos a nivel nacional y transnacional. Estos procesos de resistencia son observados en la serie de infografías y documentales publicados en plataformas de libre acceso. Dentro de ellos, se encuentra el documental “A Tajo Abierto” producido por Espacio Abierto, en el que se busca hacer oír las voces olvidadas de los habitantes de Cerro de Pasco (Espacio Abierto, 2016). Además, una de las infografías se titula “Contaminados” a través de la cual, el medio de comunicación “Wayka” (Tiburcio, 2020) narra las protestas realizadas frente al Ministerio de Salud (MINSA). Es necesario recalcar que, tanto en las producciones cinematográficas como periodísticas se busca hacer una crítica a las condiciones de salud en la ciudad. Para lograr ese fin, las quejas y llamadas de atención se dirigen principalmente al MINSA, más no hacia los organismos gubernamentales o las empresas privadas propietarias de las minas).

Al acercarse a las acciones y discursos producidos en un ámbito local y nacional, se debe mencionar las huelgas producidas. Las protestas incluyen también largas

caminatas de la ciudadanía de Cerro de Pasco desde su región hasta la capital Lima, lo que conforma un total de 250 km de recorrido. Particularmente, en el año 2020 se realizó una huelga de hambre frente al edificio del MINSAs donde la gente acampó durante más de 20 días. Las arengas y afiches mostrados en las manifestaciones incluían mensajes como: “Queremos salud”, “Mineras contaminan el agua de Cerro de Pasco, los niños toman agua con metales pesados”, “Basta de un sistema de salud asesino”, “La mina contamina”, “Volcán asesina”, “El MINSAs no nos cuida” y “El estado no nos cuida, nos vende”. A través del discurso expresado, se puede observar que la crítica finalmente es hacia las condiciones de vida y el escaso acceso a los recursos básicos como es el agua potable. El mensaje de forma general es: “Queremos vivir” (Contaminadas Por la Minería - Pasco, 2020; Red Muqui, 2020).

En el nivel local se observan acciones de resistencia como el activismo científico a través de la iniciativa “La Última Reyna” realizado por Elizabeth Lino Cornejo. Se trata de un proyecto performático que busca testimoniar desde la intervención multidisciplinaria (visual, antropológica, literaria, plástica y documental) sobre la situación actual de Cerro de Pasco. A través de entradas en su blog y publicaciones en redes sociales busca proponer una mirada a un espacio en constante desaparición debido a la explotación minera. Un espacio que se transforma de manera caótica, vertiginosa y voraz frente a ella. En esta experiencia, la investigadora Lino pretende contribuir al debate con una posición crítica por los derechos a habitar en un espacio digno. Además, atribuye esta problemática

a la escasa competencia del estado peruano por poner una solución (Lino, s.f.). De esa manera, el discurso empieza a cambiar y se incluye una crítica a los aspectos políticos a nivel nacional.

Por otro lado, a nivel local también se encuentran otras maneras de resistencia a través de acciones a las que se les ha denominado como permanencias. Aunque hubo indicios desde los 60 sobre el realojo, la ciudadanía permanece en el sitio. Según los documentales y reportajes, la gente que continúa viviendo allí expresa como motivo la “herencia identitaria” o la necesidad de “preservar la memoria de su tierra natal” (Cabral & Garro, 2020). Sin embargo, las soluciones planteadas por el gobierno como lo fue en su momento la construcción de “la ciudad nueva”, no proveen de los recursos básicos para que la población pueda mudarse. Además, estas nuevas habilitaciones urbanas se encuentran a tan solo 1 km de distancia, en donde la contaminación sigue presente (Vila, 2020). Por otro lado, las casas que se encuentran en el centro están en continua venta, siendo compradas por la empresa minera. La ciudadanía busca mejorar sus condiciones de vida vendiendo sus últimas posesiones para trasladarse, lo que termina provocando una despoblación de la ciudad (Cabral & Garro, 2020).

Entonces, se puede afirmar que existen acciones y discursos de resistencia a nivel local que critican las condiciones de vida hacia el MINSAs. Finalmente, el mensaje que la gente intenta transmitir es la agonía de un pueblo por un gobierno indiferente (Espacio Abierto, 2016). Se logra visibilizar los procesos de desposesión.



Figura 6. Collage de infografías y documentales. Fuente: Elaboración propia con imágenes extraídas de Espacio Abierto (2016), Minsa, Red Muqui, y RPP (2020).



Figura 7. Fotografías de la huelga de hambre frente al MINSAs (Ministerio Nacional de Salud) en el 2020. Fuente: <https://twitter.com/Contamina2Pasco>



Figura 8. Fotografías frente a la relavera Quiulacocha (antigua laguna que ahora almacena desechos tóxicos de las minas) en julio 2012. Fuente: <https://laultimareina.wordpress.com/galeria/>

4. CONCLUSIONES

A manera de conclusiones se puede asegurar que América del Sur está sumida en un modelo impuesto que consiste en la extracción de los recursos y un desarrollo exclusivo ilimitado. Esto generó una situación de dependencia, siendo un país en donde la actividad minera es un pilar de la economía nacional, se crearon comunidades mono-industriales que son sumidas a la pobreza y el desempleo en un caso hipotético en el que las actividades de las empresas mineras dieran por clausuradas.

Como conclusiones específicas del marco analítico (Fig. 9) se puede asegurar que en Cerro de Pasco existe un proceso de acumulación transnacional en el ámbito físico y económico como la expropiación extranjera del territorio y las ganancias de la extracción, así como un proceso de acumulación nacional en el ámbito económico y político como las altas contribuciones tributarias, las concesiones mineras y las políticas de desalojo. Específicamente, la acumulación nacional en el ámbito político actúa como facilitador para que se generen procesos de desposesión local en el ámbito físico, social y económico como la contaminación del aire, la contaminación del agua, la segregación espacial, los desalojos, la insalubridad del sitio, la expulsión de la población y la dependencia económica de la población.

Frente a estos procesos de desposesión local se generan resistencias que tienen tanto forma de discurso como las huelgas que solicitan una mejora en la calidad de vida y forma de permanencia como la reivindicación del derecho de permanecer en el territorio. En este marco analítico se puede observar que la resistencia se limita al ámbito local dado que no existe una capacidad organizativa de la población que carece de poder, conocimiento, relaciones y recursos necesarios para reivindicar los procesos de acumulación económica de las escalas nacional y transnacional.

Es así que el reto reside en ¿cómo transitar de un modelo extractivista que prioriza los intereses económicos a un modelo post-extractivista que priorice el bienestar de la ciudadanía? Entendiendo que se parte de una población en situación de dependencia económica de las empresas extractivistas. Para intentar abordar esta temática se propone continuar la investigación sobre procesos de acumulación por desposesión y resistencias de países de América del Sur a través de trabajos etnográficos que recojan la perspectiva de la población vulnerable con mayor profundidad. Como afirma uno de los participantes del documental A Tajo Abierto (Espacio Abierto, 2016): “No queremos otro Cerro de Pasco en otro sitio, queremos que nuestra voz se escuche y se respete”.

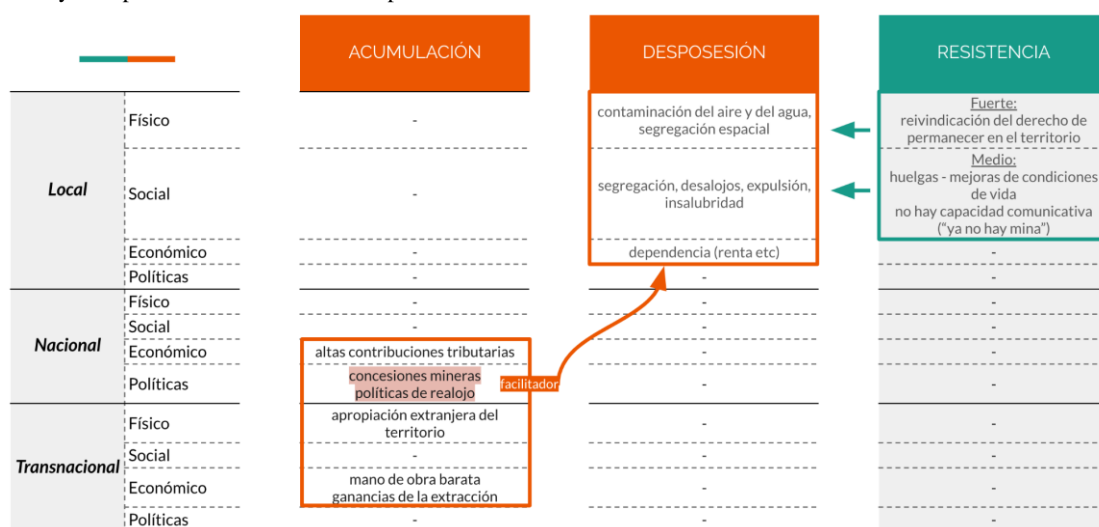


Figura 9. Conclusiones del marco analítico. Fuente: Elaboración propia.

REFERENCIAS

- Álvarez de Andrés, E. (2013). Discursos sobre desarrollo y su influencia en el desarrollo urbano en el Sur global. *Urban NS06*, págs. 63-76.
- Astete, J., Cáceres, W., Gastañaga, M. D. C., Lucero, M., Sabastizagal, I., Oblitas, T., & Rodríguez, F. (2009). Intoxicación por plomo y otros problemas de salud en niños de poblaciones aledañas a relaves mineros. *Revista Peruana de Medicina Experimental y Salud Pública*, 26(1), 15-19.
- BBC News (2019). *Alan García, el presidente de la hiperinflación y la reducción de la pobreza en Perú que se suicidó en medio de un escándalo de corrupción*. Recuperado de: <https://www.bbc.com/mundo/noticias-america-latina-47965454>
- Cabral, E., & Garro, M. (2020). *Los niños con plomo de Cerro de Pasco esperan justicia*. Ojo Público. Recuperado de: <https://ojo-publico.com/2282/los-ninos-con-plomo-de-cerro-de-pasco-esperan-justicia>
- Canal Espacio Abierto (2 de julio del 2016). A Tajo Abierto [Archivo de Vídeo]. YouTube.
- Congreso de la República. (2008). *Ley que declara de necesidad pública e interés nacional la implementación de medidas para lograr el desarrollo urbano sostenible concertado y la reubicación de la ciudad de Cerro de Pasco*. Recuperado de: <https://leyes.congreso.gob.pe/Documentos/Leyes/29293.pdf>
- Congreso de la República. (2020). *Proyecto de Ley N°5131/2020 C-R. Ley que deja sin efecto la reubicación de la ciudad de Cerro de Pasco y dispone medidas para su reactivación económica y social*. Recuperado de: https://leyes.congreso.gob.pe/Documentos/2016_2021/Proyectos_de_Ley_y_de_Resoluciones_Legislativas/PL05131_20200506.pdf
- Congreso de la República. (2021). *Dictamen del Proyecto de Ley N°5131/2020 C-R. (2020)*. Recuperado de: https://leyes.congreso.gob.pe/Documentos/2016_2021/Dictamenes/Proyectos_de_Ley/05131DC17MAY-20210611.pdf
- Contaminadas Por la Minería - Pasco [@Contamina2Pasco]. (19 de febrero del 2020). *5TO DIA DE HUELGA CERRO DE PASCO. En @Minsa_Peru :Seguimos exigiendo que la Ministra y @pcmperu otorgue mesa de diálogo para la pronta solución de nuestros hijos. Si no es en el Perú. Tendrá que ser en el extranjero. Ya murieron 3 niños hasta la fecha. NI UN MUERTO MAS. BASTA*. Twitter. <https://twitter.com/Contamina2Pasco/status/1230218514729984001>
- Cooper Action. (2016). *Concesiones mineras: Provincia de Pasco*. Cooper Action. Recuperado de: <https://cooperaccion.org.pe/mapas/pasco-noviembre-2016/>
- Coordinadora Nacional de Comunidades Afectadas por la Minería del Perú [CONACAMI-ENTREPOBLES]. (2010). Invasión minera en territorios comunales en Perú. *Ecología Política*. pp. 103-108. Recuperado de: <https://www.ecologiapolitica.info/?p=4596>
- Dajer, T. (2015). En los Andes, una mina está a punto de tragarse una ciudad de 400 años de antigüedad. *Nacional Geographic*, 2 de diciembre del 2015. Obtenido de: <https://www.nationalgeographic.es/arqueologia/en-los-andes-una-mina-esta-a-punto-de-tragarse-una-ciudad-de-400-anos-de-antiguedad>
- Delgado, J. O. (2016). Sociedades post neoliberales en América Latina y persistencia del extractivismo. *Economía Informa*, 396, 84-95.
- Directorio Nacional de Centros Poblados. (2017). Censos Nacionales 2017: Cerro de Pasco. https://www.inei.gob.pe/media/MenuRecursivo/publicaciones_digitales/Est/Lib1541/index.htm
- Fatosme, B. L. (2020). Cerro de Pasco. Perú. *Arquitextos*, (32), 103-120.
- García Pérez, A. (2007). El síndrome del perro del hortelano. *Diario El Comercio*, 28 de octubre del 2007.
- Garibay, C., Boni, A., Panico, F., & Urquijo, P. (2014). Corporación minera, colusión gubernamental y desposesión campesina: El caso de Goldcorp Inc. en Mazapil, Zacatecas. *Desacatos*, (44), 113-142.
- Harvey, D. (2004). *El nuevo imperialismo*, Akal, Madrid.
- Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, P. (2016). Metodología de la investigación. 6ta Edición Sampieri. *Soriano, RR (1991). Guía para realizar investigaciones sociales*. Plaza y Valdés.
- Instituto Nacional de Estadística e Informática. (2009). Departamento Pasco: Compendio Estadístico 2009. https://www.inei.gob.pe/media/MenuRecursivo/publicaciones_digitales/Est/Lib0827/libro.pdf
- Instituto Peruano de Economía [IPE] (2011). *La tributación minera en el Perú: Contribución, Carga tributaria y Fundamentos conceptuales*. Recuperado de: [https://www2.congreso.gob.pe/sicr/cendocbib/con3_uibd.nsf/059028AB8F0A61EE0525785D0059DBE1/\\$FILE/la-tributacion-minera-en-el-peru-contribucion-carga-y-fundamentos-conceptuales.pdf](https://www2.congreso.gob.pe/sicr/cendocbib/con3_uibd.nsf/059028AB8F0A61EE0525785D0059DBE1/$FILE/la-tributacion-minera-en-el-peru-contribucion-carga-y-fundamentos-conceptuales.pdf)
- Lalander, R., & Kröger, A. M. (2016). Extractivismo y derechos étnico-territoriales de jure y de facto en Latinoamérica: ¿cuán importantes son las constituciones? *Observatorio del Desarrollo*.
- Ley 29293 (2008). *Ley que declara de necesidad pública e interés nacional la implementación de medidas para lograr el desarrollo urbano sostenible concertado y la reubicación de la ciudad de Cerro de Pasco*. 13 de diciembre del 2008. D.O. No. 385066.
- Lino Cornejo, E. (s.f.). El proyecto. *La última reyna*. Recuperado de: <https://laultimareina.wordpress.com/elproyecto/>
- López, H. (2021). *Reporte de evolución de concesiones mineras: Primer semestre 2021*. Cooper Action. Recuperado de: <https://cooperaccion.org.pe/wp-content/uploads/2021/09/REPORTE-DE-CONCESIONES-MINERAS-2021-I-SEMESTRE.pdf>
- Ministerio de Energía y Minas [MINEM]. (2018). Impacto del sector minero en las exportaciones, los ingresos y la producción del Perú. *Boletín Estadístico Minero*. Recuperado de: <https://www.minem.gob.pe/minem/archivos/file/Mineri>

- a/PUBLICACIONES/VARIABLES/2017/BEM2017DI C.PDF
- Observatorio de Conflictos Mineros de América Latina [OCMAL]. (2022). “Conflictos Mineros en América Latina (Observatorio de Conflictos Mineros de América Latina / OCMAL).” [Online]. Recuperado de: https://mapa.conflictosmineros.net/ocmal_db-v2/
- Palomo, A. (2017). Plata y plomo en Cerro de Pasco: la mina del polvo envenenado. El mundo. Recuperado de: <https://www.elmundo.es/papel/lifestyle/2017/10/16/59dc95d846163f3b0b8b4639.html>
- Parlamento Andino. (2021). *Cerro de Pasco, capital minera de Perú*. Sistema Andino de Integración. Recuperado de: <https://www.parlamentoandino.org/index.php/actualidad/noticias/471-cerro-de-pasco-capital-minera-del-peru>
- Pérez Álvarez, R., et al. (2020). *Plan de Desarrollo Urbano de la ciudad de Cerro de Pasco (2021-2031)*. Municipalidad Provincial de Pasco. Recuperado de: https://issuu.com/roberto.ruiz.socualaya/docs/pdu_pasco-diagnostico_final
- Red Muqui. (2020). *Familias De Niños Intoxicados Con Plomo Inician Huelga De Hambre Frente A Oficinas De Volcan En Lima*. Recuperado de: <https://muqui.org/noticias/familias-de-ninos-intoxicados-con-plomo-inician-huelga-de-hambre-frente-a-oficinas-de-volcan-en-lima/>
- Sociedad Nacional de Minería, Petróleo y Energía. (2018). *Plata*. Recuperado de: <https://www.antamina.com/peru-segundo-productor-plata-mundial/>
- Sociedad Nacional de Minería, Petróleo y Energía [SNMPE] (2019). *Díptico LA PLATA*. 2019. Recuperado de: <https://issuu.com/sociedadmineronegetica/docs/snmp-e-diptico-plata-2018>
- Tiburcio Loayza, G. [@Graciela_Jimena]. (3 de agosto del 2020). *Cateriano olvida que a inicios de año, familias de Pasco protestaron en @Minsa_Peru por atención médica. 25 mil niños de la región están enfermos por contaminación de la minera Volcán, multada por OEFA, pero igual recibió 10 millones de Reactiva Perú. #VotoDeConfianza @WaykaPeru*. Twitter. https://twitter.com/Graciela_Jimena/status/1290321192453382146
- Torres Carral, G. (2012). *Desarrollo compatible: Nueva ruralidad y nueva urbanidad*. México: Plaza y Valdés.
- Vega-Centeno, P. (2011). Los efectos urbanos de la minería en el Perú: del modelo de Cerro de Pasco y La Oroya al de Cajamarca. *Apuntes. Revista De Ciencias Sociales*, 38(68), 109-136. <https://doi.org/https://doi.org/10.21678/apuntes.68.621>
- Velarde García, V., et al. (2008). *Plan de Desarrollo Urbano de la ciudad de Cerro de Pasco (2006-2016)*. Municipalidad Provincial de Pasco. Recuperado de: <https://www.miciudad.pe/wp-content/uploads/PDU-CERRO-DE-PASCO.pdf>
- Viceministerio de Gobernanza Territorial. (2017). *Información territorial del Departamento de Pasco*. https://cdn.www.gob.pe/uploads/document/file/1898219/Pasco_Informaci%C3%B3n%20Territorial%20Completo.pdf
- Vila, F. (2021). *Cerro de Pasco: superando la paradoja del desarrollo*. Impostergable. Recuperado de: https://issuu.com/impostergable/docs/periodico_manifiesto_impostergable_cerro_de_pasco
- Vila, F. (2020). Cerro de Pasco y la paradoja del desarrollo: imaginando una transición al posextractivismo para un territorio en dependencia extractiva. *Iberoamérica Social*, XV(8), 55-83.
- Zúñiga Montaña, A. L. P. (2015). *La violencia invisible en la comunicación: análisis de un anuncio televisivo estatal sobre el Baguazo*. Tesis Licentura, Facultad de Filosofía, Educación y Ciencias Humanas, Universidad Antonio Ruiz de Montoya, Lima, Peru. 101 págs.



Artículo científico / Research paper

El “refugio de los delincuentes”: un análisis exploratorio de la estigmatización territorial en la periferia de Cuenca, Ecuador

The “shelter of criminals”: an exploratory analysis of territorial stigmatization in the periphery of Cuenca, Ecuador

Katia Barros-Esquivel*^{id}, **Pablo Cabrera-Barona**^{id}, **Gustavo Durán-Saavedra**^{id}

Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO), sede Ecuador.

Autor para correspondencia: katiaba_94@hotmail.com

Fecha de recepción: 7 de noviembre 2022 - Fecha de aceptación: 14 de noviembre 2022

RESUMEN

La estigmatización territorial es un fenómeno que surge como resultado del etiquetamiento y estereotipación de un determinado lugar, y la consiguiente discriminación y pérdida de estatus. Este fenómeno está estrechamente relacionado con la disminución de los vínculos y las relaciones sociales de la población estigmatizada, y la concentración de barrios en condiciones de precariedad semejantes. La presente investigación estudia un barrio ampliamente estigmatizado de la periferia de la ciudad de Cuenca, Ecuador, mediante la aplicación de enfoques cuantitativos y cualitativos (entrevistas, grupos focales, modelos de regresión). Los resultados principales del estudio permiten concluir que la estigmatización territorial al estar vinculada con el aislamiento social de la población estigmatizada y la segregación residencial del barrio en general influye en la situación laboral de su población con respecto a las posibilidades de acceso al mercado laboral generando impactos negativos que se sobrepone a carencias previas.

Palabras clave: Discriminación, estigmatización territorial, precariedad laboral, inserción laboral, segregación.

ABSTRACT

Territorial stigma is a phenomenon that responds to the stereotype of a specific place and is associated with discrimination and loss of status. This phenomenon is also associated with the decline in the social capital of the stigmatized population, and the clustering of neighborhoods sharing similar socioeconomic disadvantages. We studied a peripheral neighborhood of the city of Cuenca in Ecuador applying qualitative and quantitative approaches (interviews, focus groups, regression models). Our results showed that territorial stigma is associated with the social isolation of the stigmatized neighborhood, and the residential segregation of the neighborhood influence accessibility to job opportunities, which amplifies the existent socioeconomic deprivation.

Keywords: Discrimination, job insecurity, job placement, territorial stigmatization, segregation.

1. INTRODUCCIÓN

Situaciones de estigmatización es habitual para los habitantes del sector de Morochoquigua, en Cuenca, Ecuador. Frases como “se comprobó que los dos arrestados cuentan con antecedentes penales y que son de Morocho Quigua”¹, “el oficial (...) del GOM² indicó que los ciudadanos (...) pertenecían a la banda de los «Morocho Quigua» por lo que se dispuso medidas de seguridad para evitar cualquier anomalía durante el

traslado de los arrestados”³; o “Al sector de Morocho Quigua, en las afueras de Cuenca, se lo conoce como una zona de refugio de delincuentes”⁴ son comúnmente expuestos en la prensa local. ¿Por qué llamar a este trato estigmatización? Wacquant, Slater, & Borges (2014, p. 224) señalan que la estigmatización puede ser concebida como “diferenciaciones basadas en el desprestigio que surgen de la mirada común del resto”. En este caso particular, esas “diferenciaciones” son aplicadas a un territorio y a una población fácilmente identificable y

¹ *Diario El Mercurio*, 9 de marzo de 2020, <https://ww2.elmercurio.com.ec/2020/03/09/en-cuenca-la-policia-detiene-a-dos-accesoristas-en-flagrancia/>

² GOM, Grupo de operaciones motorizadas de la Policía Nacional del Ecuador

³ *Diario El Mercurio*, 21 de mayo de 2018, <https://ww2.elmercurio.com.ec/2018/05/21/prision-preventiva-para-involucrado-en-doble-crimen/>

⁴ *Diario el Comercio*, 19 de enero de 2010, <https://www.elcomercio.com/actualidad/20-zonas-peligrosas-atemorizan-cuenca.html>



localizable, ya que se trata de un estigma vinculado al barrio de residencia, es lo que se puede denominar como estigmatización territorial (Kessler, 2012, p. 166).

La estigmatización territorial tiene efecto no sólo en los residentes de los barrios degradados, sino también en los habitantes y operadores comerciales externos al barrio, los bienes y servicios prestados al barrio, el trabajo de especialistas en producción simbólica y, las creencias, visiones y decisiones de funcionarios públicos (Wacquant *et al.*, 2014: 231). Por consiguiente, una vez que la opinión pública etiqueta a estos barrios como lugares donde residen las ‘clases peligrosas’, se activa un círculo vicioso de discriminación y se produce el aislamiento de estos barrios, a los que generalmente las personas evitan entrar (Katzman, 2001, p. 183).

Como resultado de este análisis, surge como principal interrogante ¿Cuáles son los impactos derivados de la estigmatización territorial en la accesibilidad de la población estigmatizada a las estructuras de oportunidades y mercado laboral? La investigación se concreta en un barrio de la ciudad de Cuenca denominado Morochoquigua, que ha sido en las últimas décadas etiquetado de ser uno de los lugares que “atemorizan a Cuenca”⁵. En este sentido, mayoritariamente la literatura coincide en que la estigmatización territorial al incidir en la autoestima colectiva de su población y provocar su progresivo aislamiento social y segregación residencial, genera una profundización en los impedimentos para acceder a las estructuras de oportunidades y mercados laborales, llevando así a la población estigmatizada a la precariedad laboral.

1.1. Nueva pobreza urbana, diferenciación social y empleo

Desde el origen del concepto de la *new urban poverty* (Wilson, 1996), se vinculó a la nueva pobreza urbana con los barrios segregados en los que una mayoría sustancial de población en edad de trabajar, están desempleados o han abandonado por completo la fuerza laboral. Se establece así un fuerte vínculo entre pobreza y empleo. En este contexto, la situación en América Latina al igual que en el resto del mundo, pone en evidencia la desvalorización de la fuerza de trabajo producto de la política neoliberal (Pradilla Cobos, 2014), así como su influencia en el aumento desmesurado de pobres urbanos y la configuración de un cambio en el patrón de la estructura urbana de las ciudades.

Si analizamos las ciudades, desde su configuración de barrios, entendidos como “contextos ecológicos que mediatizan el acceso de las personas a las fuentes más importantes de activos físicos, sociales o humanos localizados en el mercado” (Katzman & Retamoso, 2005, p. 132), es pertinente asumir que el estudio de las leyes de transformación, en la medida en que se desee entender las desigualdades desde una escala de barrios, puede dirigirse a los procesos de diferenciación social que rigen la precariedad laboral de estos territorios, entendiendo así la articulación entre el urbanismo (relaciones sociales) y los principios básicos de organización espacial (la ciudad) (Harvey, 1977).

1.2. Estigmatización territorial y precariedad laboral

La palabra estigma proviene de los griegos, quienes la usaron para referirse a las marcas corporales como cortaduras o quemaduras que exponían y anunciaban que el portador era un esclavo, un traidor o un criminal, con el objetivo de evitarlo especialmente en lugares públicos. Posteriormente el término estigma es utilizado, ya no en su sentido originario, sin embargo, se aplica para evidenciar el desprestigio en sí, sin la necesidad de la evidencia corporal de la misma (Goffman, 1963, p. 11). A pesar de que el concepto de Goffman ha tenido gran impacto en las Ciencias Sociales, también ha sido criticado por “ser teóricamente difuso y estar individualmente focalizado” (Kessler, 2012, p. 172). En este sentido, Link & Phelan (2001, p. 367) añaden que el estigma surge como resultado de la unión de cinco componentes que coexisten en una relación de poder: etiquetar, estereotipar, separar, pérdida de estatus y discriminación. Cuando la estigmatización se asocia a un determinado espacio (o barrio), atribuyéndole particularidades negativas, se le conoce como estigmatización territorial (Kessler & Dímarco, 2013, p. 6).

De acuerdo con Wacquant (2007, p. 201), el punto de partida para entender la “nueva” pobreza urbana de las sociedades avanzadas, es el entendimiento del estigma asociado a la residencia. En estos barrios, a los que denomina “barrios de exilio”, residen las poblaciones marginadas y condenadas a “la obsolescencia económica por la reorganización posfordista de la economía y la reconstrucción poskeynesiana del Estado”.

Por su parte, la precariedad laboral se entiende como la condición inestable e insegura de los trabajadores, y que puede llegar a asumir la forma de exclusión laboral (Olivera, Alfaro, & López Estrada, 2012, p. 214). De este modo partimos del análisis de Katzman (2001, p. 184) de las subculturas marginales, quien menciona los tres efectos más significativos que se activan con la estigmatización territorial, y que conllevan al aislamiento social progresivo de la población: i) los jóvenes residentes de estos barrios, que suelen ser víctimas de la denominada “discriminación estadística”, en la cual el simple hecho de pertenecer a un determinado barrio, suele ser razón suficiente para negarle un puesto de empleo; ii) las familias que han logrado mejorar sus ingresos económicos y que tienen la posibilidad de mudarse a otros barrios, lo hacen, dejando al barrio sin modelos de rol o representantes que pudieran tener “voz” o incidencia frente a la sociedad; y iii) la población externa evita entrar a estos barrios, por lo que se pierde contacto con otras zonas de la ciudad.

De igual manera, las tensiones producidas por la estigmatización territorial profundizan la segregación del barrio, lo que implica además una desigualdad distributiva de bienes y servicios (Elorza, 2019, p. 3). A medida que estas disparidades se incrementan, “aumentaría el aislamiento social de los pobres urbanos y reduciría sus posibilidades de insertarse en forma estable y no precaria en el mercado de trabajo” (Katzman, 2001, p. 182). En otras palabras, la estigmatización territorial no sólo influye en el aislamiento social progresivo de la población de los barrios estigmatizados, sino también en el

⁵ *Diario el Comercio*, 19 de enero de 2010, <https://www.elcomercio.com/actualidad/20-zonas-peligrosas-atemorizan-cuenca.html>

desarrollo del fenómeno de segregación residencial, y consecuentemente se dificulta el acceso a las estructuras de oportunidades de estos grupos poblacionales (Figura 1).

Es conveniente mantener un análisis crítico de la dirección de las líneas de causalidad entre segregación residencial y precariedad laboral, por lo que hay que mantener una bidireccionalidad de causa y efecto de estas variables ya que la concentración de población de bajos recursos puede ser tanto una consecuencia como una causa de la situación de empleo (Katzman & Retamoso, 2005, p. 139). De igual manera sucede con las relaciones de causa entre aislamiento social y segregación residencial respecto de la estigmatización de los barrios. Sin embargo, en este caso de estudio particular, se analiza de manera puntual la incidencia de la estigmatización sobre la segregación

residencial y aislamiento social que conllevan a la precariedad laboral.

2. METODOLOGÍA

El presente estudio se enmarca en los conceptos generales de nueva pobreza urbana, diferenciación social y empleo. En este sentido, se plantea la estigmatización territorial como influyente en la precariedad laboral. El área de estudio es el barrio de la parroquia El Valle, cantón Cuenca (Ecuador), conocido como Morochoquigua (Figura 2). El barrio tiene una población de 151 habitantes, distribuidos en 42 viviendas en un área de 11.14 Ha (GAD de la parroquia El Valle, 2015).

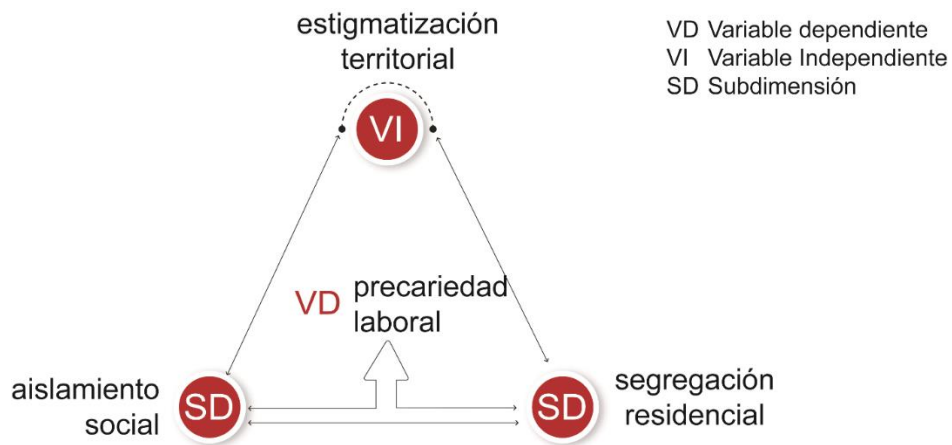


Figura 1. Relación de la estigmatización territorial, el aislamiento y la segregación. (Fuente: Elaboración propia con base en Katzman & Retamoso, 2005).

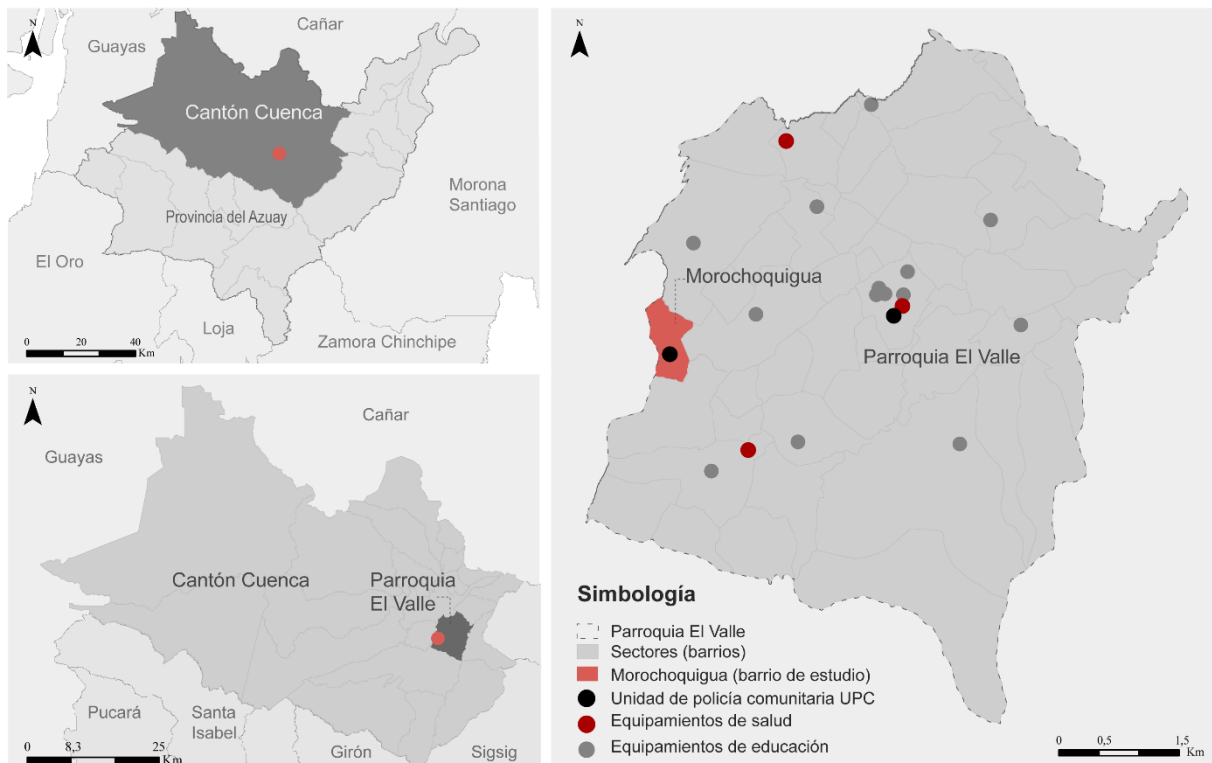


Figura 2. Área de estudio. (Fuente: Elaboración propia con base en PDOT El Valle, 2015).

Este barrio, como se mencionó en la introducción, ha sido por varias décadas ampliamente etiquetado de ser uno de los sectores más peligrosos de Cuenca por la prensa local, a tal punto que algunos de los pensamientos de los ciudadanos externos al barrio, llegan a tener sentimientos de rechazo hacia la población de Morochoquigua.

La estigmatización se proyecta estudiarla desde el aspecto simbólico y desde el de la discriminación. El aspecto simbólico abarca la percepción tanto de forma colectiva, como de forma individual de los estigmas recibidos por el barrio, e incluye indicadores tales como los calificativos utilizados para describir al vecindario, así como el estatus del barrio en cuanto a peligrosidad. Se analizan además variables de autoestima colectiva e interiorización de los estigmas, analizando el discurso de la población que según Kessler (2012) pueden ser: i) patológico, cuando los afectados tienden a coincidir en que el barrio donde residen es un lugar peligroso. Sienten vergüenza, temor y frustración de vivir en el lugar, por lo que limitan al máximo su proximidad con los vecinos; ii) normalizador, cuando los afectados discrepan de la estigmatización que sufren, alegando que la peligrosidad con la que se le etiqueta al barrio en que residen es igual que en todos los barrios. No niegan, además, que la inseguridad es parte del barrio en ciertos momentos; sin embargo, manifiestan en general un juicio positivo por varias razones (proximidad con amigos, vitalidad, ubicación, etc.); y iii) desafiante, cuando emerge en los afectados generalmente con un alto interés en la participación política y/o social un cuestionamiento de que la estigmatización surgió con el fin de justificar un mayor control policial sobre los barrios populares en general.

La discriminación se estudia desde la percepción de los entes estigmatizados usando indicadores como la frecuencia con la que se sienten atacados (por medios de comunicación, funcionarios públicos, etc.) y el porcentaje de población que ha sentido recibir un mal trato tanto en instituciones públicas, como privadas, por el hecho de pertenecer al barrio de su residencia.

Para abordar la precariedad laboral, se consideran las condiciones del barrio que podrían limitar la acción individual, a las que Katzman & Retamoso (2005) minan mecanismos instrumentales o dimensión contextual. Éstos se basan en indicadores como, el índice de Moran, las limitaciones de acceso a los lugares y oportunidades de empleo, y la desigualdad distributiva de bienes y servicios prestados al barrio.

También se considera los vínculos con el mercado laboral y grado de exposición a posibles empleos a través de las relaciones entre personas (Katzman & Retamoso, 2005, p. 145) que se mide a mediante indicadores de exposición de la población al capital social (aislamiento social del barrio estigmatizado) y de inserción de la población en el mercado laboral.

La Tabla 1 muestra la operacionalización en variables e indicadores de las dimensiones de estudio explicadas anteriormente. Los actores involucrados según la codificación de la tabla son 1) los residentes del barrio estigmatizado; 2) los habitantes y operadores comerciales externos al barrio; 3) los bienes y servicios prestados al barrio; 4) el trabajo de especialistas en producción simbólica; y 5) creencias, visiones y decisiones de funcionarios públicos (Wacquant *et al.*, 2014, p. 231). Los tipos de fuente según la codificación de la tabla son ET1) Encuesta a la muestra del actor 1; ET2) Encuesta a la

muestra del actor 2; ET3) entrevista a un grupo focal de la muestra del actor 1; y Plan de Desarrollo y Ordenamiento Territorial (PDOT) de El Valle, con sus bases de datos e información cartográfica.

Hemos abarcado tres escalas de análisis en este estudio: la escala de barrio, la escala de parroquia y la escala de ciudad. En la escala barrial se entrevistaron a 60 residentes del barrio Morochoquigua (95% de confianza y 10% de error). Se aplicó una encuesta estructurada tipo 1 (ET1) que obtuvo información sociodemográfica, información referente a la percepción de estigmas e información referente a empleo, además de entrevistas (ET3) a un grupo focal conformado por los principales dirigentes del barrio. Se calcularon dos regresiones logísticas. La primera regresión se calculó para determinar la autoestima colectiva del barrio tomando como variable dependiente la satisfacción de pertenecer a Morochoquigua, y como variables independientes los calificativos utilizados para referirse al barrio, así como del estatus social del mismo en cuanto a peligrosidad. La segunda regresión se calculó para analizar la influencia de la estigmatización territorial en la inserción de la población en el mercado laboral, tomando como proxy de la inserción en el mercado laboral, la afiliación al Seguro Social o campesino (variable dependiente) y la frecuencia con la que han sido tratados injustamente por empleadores, jefes o supervisores; el % de personas que se le ha negado un trabajo; y, la frecuencia con la que se les ha negado cosas como un aumento o un ascenso laboral debido al barrio de residencia (variables independientes).

A escala parroquial se analizaron los actores 1 (residentes de Morochoquigua), actores 2 (población externa al barrio) y actores 3 (bienes y servicios). Para esto se usaron bases de datos e información espacial proporcionadas por el Gobierno Autónomo Descentralizado (GAD) Parroquial de El Valle para la elaboración del PDOT 2015 y 2020. Se aplicó el índice de Moran para identificar *clusters* espaciales de pobreza por necesidades básicas insatisfechas y de población desocupada.

A escala de ciudad, se encuestaron (con técnica de bola de nieve) a 150 habitantes externos al barrio (actor 2, que forman parte del ente estigmatizador), que residen principalmente en la ciudad de Cuenca y en sus periferias. La información de la encuesta aplicada fue referente a la estigmatización hacia el barrio Morochoquigua y a posibles sentimientos discriminatorios hacia el barrio de estudio. Se aplicó una regresión logística binaria para comprender la influencia que tiene la percepción de Morochoquigua en cuanto a peligrosidad, en la posible toma de decisiones referentes a contratar a personas de este barrio.

3. RESULTADOS

3.1. Percepción del barrio y autoestima colectiva

Los resultados obtenidos con base en la encuesta ET1, muestran que 9 de cada 10 residentes de Morochoquigua han sido definidos de forma individual con calificativos relacionados a delincuencia y peligrosidad y el 100% de los encuestados señalan que a su barrio en general se lo ha calificado de ser peligroso. El estatus del barrio en cuanto a peligrosidad se mide tanto desde el ente estigmatizador

Tabla 1. Modelo de análisis según dimensiones, subdimensiones, variables, indicadores, fuente y actores. Fuente: Elaboración propia con base en Elorza (2019), García-Hernández (2020), Katzman (2001), Katzman & Retamoso (2005), Kessler (2012), Molinatti (2013), Smith Castro (2010).

Conceptos generales	Dimensiones	Subdimensiones	Variables	Indicadores	Actores	Fuente		
Nueva pobreza urbana, diferenciación social y empleo	Estigmatización territorial	Dimensión simbólica	Percepción del barrio (Kessler, 2012; García-Hernández, 2020)	Calificativos utilizados hacia el barrio (peligrosidad y delincuencia) tanto de forma individual como colectiva.	1	ET1		
				Estatus social del barrio en cuanto a peligrosidad desde un enfoque interno y externo (Katzman & Retamoso, 2005)	1	ET1		
				Autoestima colectiva (Smith Castro, 2005)	2	ET2		
				Satisfacción de pertenecer al barrio de residencia	1	ET1		
					Interiorización de estigmas (García <i>et al.</i> , 2017)	Discursos de la población (patológico, normalizador, desafiante) (Kessler, 2012)	1	ET1
						Percepción de discriminación según la frecuencia con la que el actor 1 se siente atacado o afectado por medios de comunicación, personas, funcionarios públicos.	1	ET1
				Discriminación estructural (Kessler 2012)	Percepción de discriminación		4	Prensa digitalizada
						Percepción de discriminación en el trato recibido en empresas públicas y privadas.	1	ET1
						Índice de moran global y local (Molinatti, 2013)	2	PDOT
				Dimensión contextual - Mecanismos instrumentales (Katzman & Retamoso, 2005)	Segregación residencial (Katzman & Retamoso, 2005)	Limitaciones de acceso de la población de Morochoquigua a los lugares y oportunidades de empleo	-	ET3 - PDOT
						Desigualdad distributiva y calidad de bienes y servicios (Elorza, 2019)	5	PDOT
						Contacto con otras personas exteriores al barrio	2 1	ET3 ET1
			Precariedad laboral			Exposición a modelos de rol	1, 3	ET3
		Dimensión individual - Mecanismos de socialización (Katzman & Retamoso, 2005)	Aislamiento social (Katzman, 2001)	Voluntad de las personas en capacidad de suministrar trabajo-información o contactos	2 (Proxy)	ET2		
				Mecanismos de resistencia	1	ET1 ET3		
			Inserción al mercado de trabajo (Molinatti, 2013)	Nivel de inserción en el mercado laboral	1	ET1		
				Influencia del estigma territorial en la informalidad del empleo	1	ET1		

(actor 2, escala 3 de ciudad) como desde el sujeto estigmatizado (actor 1, escala 1 de barrio). La Figura 3 muestra que el ente estigmatizador que fue estudiado a escala de ciudad muestra una gran tendencia a describir a Morochoquigua como un lugar muy peligroso, mientras que los residentes de Morochoquigua consideran su barrio bastante seguro. Por ejemplo, Juana (pseudónimo), de 25 años, menciona “uno vive aquí tranquilo, porque no es pues que los que roban y hacen el mal, hacen aquí, ellos van a hacer eso afuera, aquí no”. María (pseudónimo), 56 años, afirma que “desde que se instaló el UPC aquí ya es seguro, además también como ese Pablo está adentro, ya no se escucha casos de robos ni nada”.

Los hallazgos señalan que 7 de cada 10 personas están satisfechas o muy satisfechas de pertenecer a Morochoquigua y la regresión logística muestra que no existen evidencias estadísticamente significativas (valor p mayor a 0.1) para señalar que los calificativos utilizados para referirse tanto a los habitantes de Morochoquigua de forma individual como al barrio en general en cuanto a delincuencia y peligrosidad, así como el estatus social del barrio, influyen en la satisfacción de pertenecer a este.

3.2. Interiorización de estigmas

Del grupo focal estudiado, el principal discurso referente a la estigmatización tiende a un discurso normalizador, en donde no se desconoce la inseguridad del barrio, pero manifiestan en general un juicio positivo por varias razones (Kessler, 2012). En este sentido, los habitantes encuestados coinciden que algunos de los residentes del barrio son peligrosos, más no el barrio como tal. Si bien los entrevistados sienten frustración del trato hacia ellos producido por el estigma territorial, no se muestran señales de limitar la proximidad entre vecinos. Hugo (pseudónimo), de 52 años expresa:

“El nombre del barrio no es feo ni malo, sino la gente o algunos que le hacemos ver mal al barrio, porque póngase si en otros lugares hay nombres peores que éste de pronunciar (...) cuando estuvo Carlos¹ quisimos cambiar de nombre, estuvimos en ese proyecto, pero de ahí nos dijeron que en caso de cambiar de nombre tendríamos que cambiar de escrituras, agua, luz, era algo imposible... algo difícil; y qué sacáramos si poníamos otro nombre y cierta gente no cambiaba, lo mismo que nada.”.

Juan (pseudónimo), 40 años, menciona:

“Ahora yo en muchas partes he dicho, y a autoridades también les he dicho, con orgullo vivo en Morochoquigua, contal² que yo no les ofenda ni le haga ningún daño a nadie, no pueden decir que todos somos malos aquí”.

Armando (pseudónimo) afirma:

“Mucha gente se incomoda cuando uno se dice que vive en Morochoquigua, quedan mirando, ya le digo, y eso si a uno que vive aquí si le duele. Que culpa tengo que otra gente sea mala, no nos queda más que resignarnos y seguir adelante”.

3.3. Percepción de discriminación

Los resultados del estudio de percepción de discriminación (analizada a escala 1), señalan que la población de Morochoquigua en general, se sienten altamente discriminados principalmente por parte del actor 4, que se refiere al trabajo de especialistas en producción simbólica, específicamente de la prensa local (Tabla 2). Por otra parte, el 85% de la población ha sentido recibir un trato discriminatorio en instituciones privadas y el 20% en instituciones públicas debido a que residen en Morochoquigua. Carolina (pseudónimo), de 27 años, expresa:

“Es que cuando uno se va al centro de salud o al IESS, por ejemplo, no le preguntan casi de donde es, yo por lo general solo digo que soy de El Valle, entonces no tienen chance de tratarme mal”.

3.4. Segregación

El índice de Moran global según el porcentaje de pobreza por NBI muestra una tendencia a la formación de conglomerados a un 99% de confianza (Figura 4). Morochoquigua se encuentra en una zona donde el porcentaje de pobreza por NBI varía entre 18 y 27%. Sin embargo, este barrio no se localiza entre las zonas más pobres de El Valle (principalmente al Sur de la Parroquia). También se encontró una alta autocorrelación espacial a un 95% de confianza en la conformación de conglomerados según el porcentaje de desocupados, donde Morochoquigua se visibiliza en una zona que presenta una población desocupada de entre el 58 y el 61%.

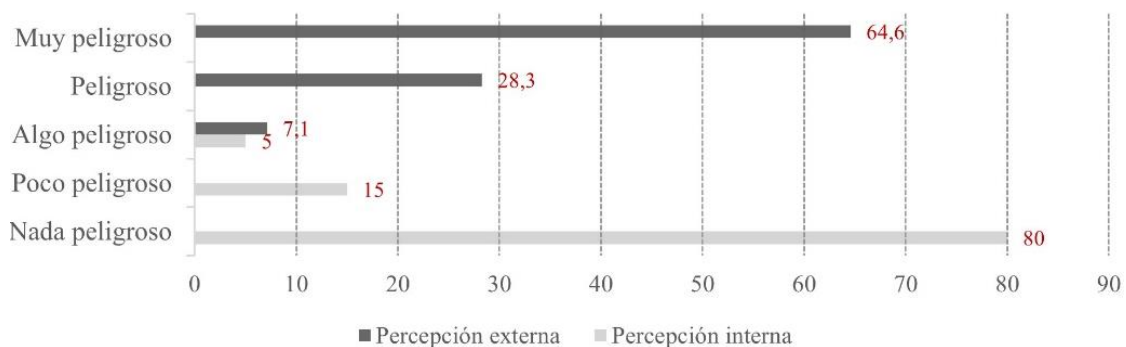


Figura 3. Comparación del estatus del barrio en cuanto a peligrosidad según el ente estigmatizador (percepción externa) y el sujeto estigmatizado (percepción interna). (Fuente: Elaboración propia a partir de ET1 y ET2).

¹ Se refiere a Carlos Orellana, ex presidente del GAD Parroquial de El Valle, en el periodo 2005-2009

² Lenguaje coloquial que hace a la referencia a la palabra mientras

Tabla 2. Percepción de discriminación debido al barrio de residencia. (Fuente: Elaboración propia a partir de ET1).

Frecuencia con la que	Percepción media			Percepción alta	
	Nada frecuente	Poco frecuente	Algo frecuente	Frecuente	Muy frecuente
Se sienten atacados por medios de comunicación	-	1.7	-	26.7	71.7
Se sienten afectados por las decisiones de funcionarios públicos	53.3	28.3	5	-	13.3
Han recibido comentarios desagradables	10	3.3	5	20	61.7

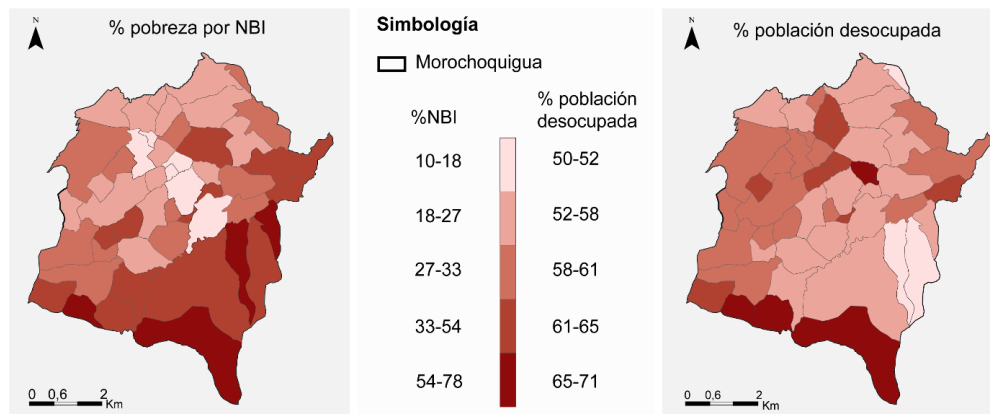


Figura 4. Índice de Moran global para las variables de porcentaje de NBI y porcentaje de población desocupada. (Fuente: Elaboración propia a partir de PDOT El Valle, 2015).

La Figura 5 muestra los resultados del índice de Moran local, considerando las variables de porcentaje de pobreza por NBI y porcentaje de personas desocupadas. Se observa que el barrio de Morochochiguá se localiza en una zona de barrios con bajo porcentaje de pobreza por NBI rodeados por barrios de condiciones similares con respecto a la Parroquia, y en una zona con alto porcentaje de población desocupada rodeada por barrios en condición semejante con respecto a la Parroquia. Los conglomerados a nivel de barrio según el porcentaje de población desocupada no son los mismos o similares a los generados según pobreza por NBI. En consecuencia, la segregación espacial que muestra Morochochiguá y los barrios que lo rodean es referente a las condiciones de desempleo de su población.

La distancia tomada como parámetro a los lugares de empleo es de 9.9 km, lo que implicaría un tiempo aproximado de 30 minutos en vehículo propio, ya que, según lo manifestado en la ET3, el transporte público está reducido a una línea de bus público que pasa diariamente por Morochochiguá únicamente por las mañanas. Cuando es preciso transportarse en otro horario, es necesario contratar camionetas que laboran a manera de taxis.

Pedro (pseudónimo), 45 años, menciona que:

“nosotros ya tenemos nuestros conocidos, porque un taxi o una camioneta que no le conozca nunca va a querer venir a Morochochiguá”, mientras que Carolina, 27 años, expresa que “es que como ahora la discriminación está prohibida, los taxistas ya no pueden decir que no quieren venir acá, pero lo que hacen es querer cobrarnos doce dólares, que es el triple de lo que en verdad vale, entonces nos toca bajarnos”.

Según lo manifestado en la ET3, las oportunidades laborales locales son reducidas, para trabajar cerca del

lugar de residencia, solo se puede realizar labores como agricultura y ganadería. Desde un análisis a escala parroquial (2), de la distribución de equipamientos, así como de la cobertura de los servicios de agua potable, energía eléctrica, alcantarillado y recolección de desechos sólidos, se muestra mayoritariamente una desigualdad distributiva entre Morochochiguá y los demás sectores de la Parroquia de la misma jerarquía, es decir de barrios de El Valle que tienen población menor a 250 habitantes. Sin embargo, los resultados de la ET1 muestran que el 81% de los encuestados no se sienten afectados por la distribución de bienes y servicios básicos.

3.5. Aislamiento social

El indicador de contacto con personas externas al barrio se estudió desde dos escalas. A una escala barrial, se tiene encontró que cerca del 70% de la población coincide en que el contacto con personas externas al barrio es relativamente alto. Mientras que, analizando este indicador a una escala de ciudad, se tiene que únicamente el 20% de la población que ha escuchado hablar de Morochochiguá como un barrio peligroso, ha visitado el barrio. De igual manera 4 de cada 10 personas de la muestra tomada en el barrio de Morochochiguá, señalan que, de tener la oportunidad de mudarse a otro barrio (ya sea por una mejora en sus ingresos económicos o por un hecho específico que les permita irse) lo harían, visibilizando así que la exposición a modelos de rol quedaría reducida.

El indicador de voluntad de las personas en capacidad de suministrar trabajo y el de mecanismos de resistencia se analizaron a escala de barrio (1) y de la ciudad (3).

Desde la escala 1, se tiene que al 25% de la población se les ha negado un trabajo debido a que viven en Morochochiguá. La gran mayoría de las personas que no

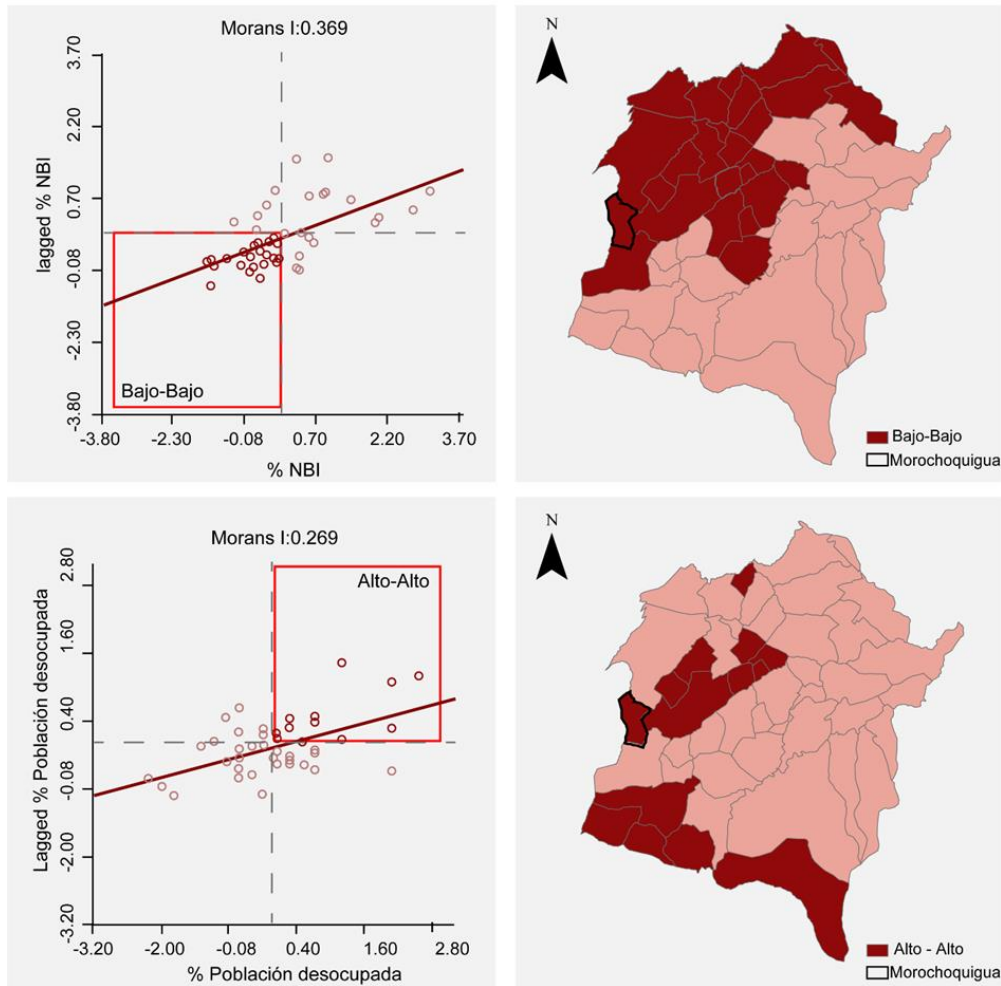


Figura 5. Índice de Moran local para las variables de porcentaje de NBI y porcentaje de población desocupada. (Fuente: Elaboración propia a partir de PDOT El Valle, 2015).

se les ha negado un trabajo por estigmatización territorial indican que nunca han intentado obtener un trabajo, o que, a su vez, como mecanismos de resistencia y por la necesidad, ocultan o cambian su lugar de residencia.

Teresa (pseudónimo), 33 años, menciona:

“a mí no me han negado un trabajo porque yo digo que soy de San Miguel, si dijera que soy de Morochoquigua... [se ríe] ese mismo rato que se le levantan y se van”. Alberto (pseudónimo), 60 años, afirma: “yo como trabajo por cuenta propia, gracias a Dios no he necesitado de ir a pedir trabajo, pero a mis hijos, a ellos si pues, tienen que mentir que no son de aquí, más bien ni mencionar eso”. Juan Carlos (pseudónimo), 22 años, afirma: “yo y por lo general mis ñaños cuando pedimos trabajo no decimos que somos de Morochoquigua, nosotros somos albañiles entonces por suerte casi no nos preguntan la dirección, pero igual si nos preguntan no decimos que somos de aquí”.

Por su parte, como resultado del análisis de este apartado a una escala 3 (desde el ente estigmatizador), se tiene que, de las personas encuestadas, de ser el caso que estuvieran

en la capacidad de ofrecer puestos de empleo a una persona que reside en el barrio de estudio, el 35% no lo haría nunca o lo haría muy rara vez. Ana (pseudónimo), 40 años, alega que: “es conocido que las personas de ahí son delincuentes, si quisieran rehabilitarse lo primero sería salir de ese barrio”.

Mario (pseudónimo), 55 años, expresa:

“son gente muy peligrosa como para ofrecerle un puesto, no hay confianza”. Camilo (pseudónimo), 24 años, declara que: “es un barrio vinculado con la delincuencia organizada y nadie puede estar en ese lugar sin ser parte de la banda”.

De los resultados obtenidos en la regresión logística nominal, se tiene que el estatus social del barrio Morochoquigua en cuanto a peligrosidad, podría influir en la voluntad de suministrar un empleo a la población residente de este barrio a un 95% de confianza, salvo los niveles correspondientes a personas que consideran el barrio peligroso (4) o algo peligroso (3) y que, sin embargo, estarían dispuestos a dar un empleo a los residentes de Morochoquigua alguna vez o con frecuencia (Tabla 3).

Tabla 3. Resultados de la regresión logística nominal para analizar la voluntad de las personas para contratar a los residentes de Morochoquigua. (Fuente: Elaboración propia).

Si tuviera en capacidad de ofrecer puestos de trabajo, con que frecuencia estaría dispuesto a contratar a alguien que reside en Morochoquigua ^a		B	Sig.
1 nunca	Intersección	1.735	0.006
	Peligrosidad=3 (algo peligroso)	-22.053	
	Peligrosidad=4 (peligroso)	-2.428	0.023
	Peligrosidad=5 (muy peligroso)	0 ^b	
2 muy rara vez	Intersección	2.159	0
	Peligrosidad=3 (algo peligroso)	-3.258	0.013
	Peligrosidad=4 (peligroso)	-1.936	0.033
	Peligrosidad=5 (muy peligroso)	0 ^b	
3 alguna vez	Intersección	2.197	0
	Peligrosidad=3 (algo peligroso)	-3.296	0.012
	Peligrosidad=4 (peligroso)	-0.588	0.473
	Peligrosidad=5 (muy peligroso)	0 ^b	
4 con frecuencia	Intersección	1.099	0.099
	Peligrosidad=3 (algo peligroso)	-0.811	0.424
	Peligrosidad=4 (peligroso)	-0.875	0.355
	Peligrosidad=5 (muy peligroso)	0 ^b	

3.6. Inserción en el mercado de trabajo

La inserción en el mercado laboral está considerada por parámetros como ocupación de la población, categoría ocupacional y afiliación al Seguro Social. En general, se encontró una baja inserción en el mercado laboral de la población de Morochoquigua (Tabla 4).

Los resultados de la regresión logística binaria indican por una parte que, la frecuencia con la que los residentes de Morochoquigua han sido tratados injustamente por empleadores, jefes o supervisores y el hecho de que se les haya negado o no un puesto de empleo debido al barrio de residencia, podrían influir en la informalidad del empleo a un 95% de confianza (significancia: $p=0.012$ y 0.014 respectivamente).

Por otra parte, la frecuencia con la que se les han negado cosas como un aumento o un ascenso laboral no muestra

evidencias estadísticas significativas para concluir que influye en la informalidad del empleo (Tabla 5). Validando de esta forma, la influencia negativa de la estigmatización territorial, principalmente al intentar conseguir un empleo y con ello en la inserción de esta población en el mercado laboral formal.

4. DISCUSIÓN

Los resultados obtenidos en esta investigación ponen en evidencia tres complejidades. Primero, cuando los barrios degradados se convierten o amenazan con convertirse en elementos permanentes de la ciudad, las críticas en el campo periodístico, político y burocrático (y a veces

Tabla 4. Inserción laboral. (Fuente: Elaboración propia).

Subdimensión	Indicador	Parámetro	Resultado (%)	Valoración	
Inserción en el mercado laboral	Población Ocupada	Población ocupada	45	Alta inserción	
		Población desocupada	55	Baja inserción	
		Empleado público o privado	8.3	Alta inserción	
	Informalidad del trabajo	Categoría ocupacional	Cuenta propia	31.7	Media inserción
			Trabajador no remunerado y desempleados	60	Baja inserción
		Afiliación al Seguro Social o campesino	Afiliado	20	Alta inserción
No afiliado	80	Baja inserción			

Tabla 5. Resultados de la regresión logística binaria. (Fuente: Elaboración propia).

	B	Sig.
Frecuencia con la que ha sido tratado injustamente por empleadores, jefes, supervisores o profesores	2.099	0.014
Frecuencia con la que a una persona le han negado cosas como un aumento o un ascenso	1.094	0.389
% de personas que les han negado un trabajo	7.298	0.012
Constante	-11.55	0.018

científico), se intensifican (Wacquant, 2009, p. 17). El contenido de las noticias publicadas por dos de los periódicos más conocidos en Cuenca (El Comercio y El Mercurio), sobre Morochoquigua se refieren en su totalidad a delitos, allanamiento, delincuencia y peligrosidad; y no existen referencias positivas o noticias de diferente naturaleza sobre el barrio. El trabajo de especialistas en producción simbólica, que son principalmente los medios de comunicación y que tienen una cobertura negativa de determinados lugares, incide fuertemente en la internalización de sentimientos de rechazo (Jensen & Christensen, 2012), contribuyendo de esta forma a reforzar e incrementar la estigmatización territorial.

Segundo, la estigmatización territorial desencadena diversas formas de discriminación y prejuicio, no solo en el trato cotidiano con personas externas al barrio, sino también y principalmente desde un escenario de relación de poder como en la prestación de servicios de transporte (taxis) y la atención al cliente en instituciones tanto públicas como privadas, actos que se concretan únicamente al conocer el lugar de residencia. Este trato se evidencia al mismo tiempo en la desigualdad distributiva de bienes y servicios prestados al barrio. Sin embargo, no siempre producto de este fenómeno se genera una alteración en la autoestima colectiva de la población, por el contrario, una de las formas de resistencia ante la estigmatización es no limitar el vínculo entre los residentes del barrio estigmatizado y procurar tener una relación cordial entre vecinos. Adicionalmente, el capital social formado dentro del barrio puede facilitar la creación de oportunidades laborales locales, lo cual beneficia al bienestar de su población (Cattell, 2001).

Tercero, cuando la estigmatización territorial es tan fuerte que se traslada al ámbito laboral, ésta es permanente y constante, y producto de ello se da una considerable disminución de posibilidades de acceder a mejores oportunidades o gozar de buenas relaciones con compañeros de trabajo (Camacho-Ramírez, 2018, p. 74), llegando al punto incluso de querer desistir de forma indeleble del mercado laboral formal. Ante esta situación, principalmente la población joven desarrolla estrategias de defensa y resistencia como esconder o cambiar el lugar de residencia para evitar estos tratos segregacionistas, lo que no siempre significa que no se sientan satisfechos u orgullosos de vivir en su barrio. Nuestro estudio valida experiencias previas en donde se ha encontrado que factores de pobreza y percepción de la situación de vecindarios influye en el tejido y capital social de la gente (Cattell, 2001; Sampson & Raudenbush, 2004). Queda claro que se puede formar un constructo social sobre la

situación de un barrio en base a percepciones de estigma y de exclusión territorial.

En la presente investigación, la estigmatización territorial se asocia a la situación laboral de la población de estos barrios en donde se observan fenómenos de segregación espacial direccionada a conglomerar barrios con altos porcentajes de población desocupada rodeada de barrios en condiciones similares, que no necesariamente reflejan una relación directa con pobreza por necesidades básicas insatisfechas, sino únicamente con la informalidad laboral y la cantidad de población desocupada. De esta manera se puede decir que el empleo precario forma estructuras espaciales definidos, ya que son expresiones de inequidades socioeconómicas. Keene & Padilla (2010) mencionan que los barrios pobres urbanos son representaciones espaciales basadas en la inequidad estructural, y al mismo tiempo se vuelven mecanismos a partir de los cuales la inequidad es reforzada. Consideramos así que, los resultados de la presente investigación están en línea con esta afirmación.

De una situación como la estudiada se desprenden interrogantes que podrían ser analizadas en futuras investigaciones. Por ejemplo, ¿de qué manera las estrategias de defensa frente a la estigmatización territorial inciden en la relación laboral entre el sujeto estigmatizado y el ente estigmatizador?; o ¿cómo los gobiernos locales deberían enfrentar la estigmatización territorial? Otras interrogantes que se desprenden de esta investigación son ¿con políticas urbanas, con políticas de seguridad ciudadana, con políticas de empleo o con una combinación de estas y otras más?, y ¿de qué manera el contacto y la relación entre personas residentes de barrios estigmatizados y población externa inciden en la reducción de la dimensión simbólica de la estigmatización territorial? Adicionalmente, será de interés para futuras investigaciones explorar cómo características demográficas como etnia y estado civil, y socioeconómicas, como nivel de formación, podrían influir en las variaciones de las percepciones del barrio (Subramanian, Lochner, & Kaeachi, 2003) tanto de residentes como de no residentes del mismo. Es posible que al intentar desarrollar estas interrogantes o la planteada en la introducción como base de esta investigación surja la limitación de tener acceso directo a una parte específica del sujeto estigmatizador como, por ejemplo, las personas en capacidad de otorgar puestos de trabajo (empleadores). En este caso de estudio se recurrió a estudiar como *proxy* a la población externa al barrio estigmatizado, estableciéndoles escenarios supuestos para poder analizar los fenómenos planteados.

5. CONCLUSIONES

La presente investigación aporta con evidencias de que la estigmatización territorial provoca el progresivo aislamiento social y segregación territorial, generando de esta manera una profundización en los impedimentos para acceder a las estructuras de oportunidades y mercados laborales, llevando a la población estigmatizada a la precariedad laboral. El estudio realizado permite reconocer la importancia de tomar acción por parte de las entidades pertinentes mediante la generación de políticas públicas enfocadas no solo en mejorar la desigualdad distributiva y calidad de equipamientos, bienes, servicios, e infraestructura de estos lugares marginados (en una dimensión contextual). Sino también, y principalmente, en la reducción de lo que significa la dimensión simbólica de la estigmatización territorial, que incluye la discriminación, etiquetamiento, difamación por medios de comunicación y limitaciones de inserción en el mercado laboral de la población residente en barrios sujetos al estigma territorial, enfocándose de esta manera directamente en las relaciones dominantes que surgen entre el ente estigmatizador y el sujeto estigmatizado.

REFERENCIAS

- Camacho-Ramírez, A. (2018). *Acoso laboral o mobbing*. Bogotá: Editorial Universidad del Rosario.
<https://doi.org/doi.org/10.12804/tj9789587841619>
- Cattell, V. (2001). Poor people, poor places, and poor health: the mediating role of social networks and social capital. *Social Science & Medicine*, 52(10), 1501-1516.
[https://doi.org/https://doi.org/10.1016/S0277-9536\(00\)00259-8](https://doi.org/https://doi.org/10.1016/S0277-9536(00)00259-8)
- Elorza, A. (2019). Segregación residencial y estigmatización territorial. Representaciones y prácticas de los habitantes de territorios segregados. *Eure*, 45(135), 91-110. <https://doi.org/10.4067/S0250-71612019000200091>
- GAD de la parroquia El Valle. (2015). *Plan de desarrollo y ordenamiento territorial de la parroquia El Valle*, Cuenca.
- García-Hernández, J. S. G. (2020). Estigmatización territorial en la ciudad neoliberal: percepciones y reacciones ciudadanas en las periferias sociales de Santa Cruz de Tenerife (Islas Canarias, España). *Boletín de la Asociación de Geógrafos Españoles*, 86, 34 págs. <https://doi.org/10.21138/bage.2997>
- García, F. E., Bernarda Castillo, A. G., & Smith-Castro, V. (2017). Bienestar psicológico, identidad colectiva y discriminación en habitantes de barrios estigmatizados. *Pensando Psicología*, 13(22), 41-50.
<https://doi.org/10.16925/pe.v13i22.1987>
- Goffman, E. (1963). *Stigma*. Londres: Penguin.
- Olivera, R. G., Alfaro, A. H., & López Estrada, S. (2012). Precariedad laboral y heterogeneidad ocupacional: Una propuesta teórico-metodológica. *Revista Mexicana de Sociología*, 74(2), 213-43.
<https://doi.org/10.22201/isis.01882503p.2012.2.31199>
- Harvey, D. (1977). *Urbanismo y desigualdad social*. Madrid: Siglo XXI.
<https://www.madrid.es/portales/munimadrid/es/Inicio/>
- Vivienda-urbanismo-y-obras/Urbanismo/Planos-de-Madrid-y-su-epoca/?vgnnextfmt=default&vgnextoid=cfac39fd816d4610VgnVCM1000001d4a900aRCRD&vgnnextchannel=2af331d3b28fe410VgnVCM1000000b205a0aRCRD&idCapitulo=10.
- Jensen, S. Q., & Christensen, A-D. (2012). Territorial stigmatization and local belonging. *City: Analysis of Urban Trends, Culture, Theory, Policy, Action*, 16, 37-41. <https://doi.org/http://dx.doi.org/10.1080/13604813.2012.663556>
- Katzman, R. (2001). Seducidos y abandonados: el aislamiento social de los pobres urbanos. *Revista de la CEPAL*, 75, 115-136.
<https://doi.org/10.18356/761d3578-es>
- Katzman, R., & Retamoso, A. (2005). Segregación espacial, empleo y pobreza en Montevideo. *Revista de la CEPAL*, 85, 131-48.
- Keene, D. E., & Padilla, M. B. (2010). Race, class and the stigma of place: Moving to 'opportunity' in Eastern Iowa. *Health & Place*, 16(6), 1216-23.
<https://doi.org/https://doi.org/10.1016/j.healthplace.2010.08.006>
- Kessler, G. (2012). Las consecuencias de la estigmatización territorial. Reflexiones a partir de un caso particular. *Espacios en Blanco. Revista de Educación*, 22, 165-198. https://doi.org/10.1007/978-3-642-58211-0_2
- Kessler, G., & Dimarco, S. (2013). Jóvenes, policía y estigmatización territorial en la periferia de Buenos Aires. *Espacio Abierto*, 22(2), 221-243.
- Link, B. G., & Phelan, J. C. (2001). Conceptualizing stigma. *Annual Review of Sociology*, 27, 363-85.
- Molinatti, F. (2013). Segregación residencial e inserción laboral en la ciudad de Córdoba. *EURE (Santiago)*, 39(117), 117-145. <https://doi.org/10.4067/s0250-71612013000200006>
- Pradilla Cobos, E. (2014). La ciudad capitalista en el patrón neoliberal de acumulación en América Latina. *Cadernos Metrópole*, 16(31), 37-60.
<https://doi.org/10.1590/2236-9996.2014-3102>
- Sampson, R. J., & Raudenbush, S. W. (2004). Seeing disorder: Neighborhood stigma and the social construction of 'Broken Windows'. *Social Psychology Quarterly*, 67(4), 319-342.
- Smith Castro, V. (2005). Discriminación percibida y autoestima en jóvenes de grupos minoritarios y mayoritarios en Costa Rica. *Interamerican Journal of Psychology*, 39(1), 93-106.
- Smith Castro, V. (2010). Experiencias de discriminación social de inmigrantes Nicaragüenses en Costa Rica: Reacciones afectivas y atribuciones causales. *Interamerican Journal of Psychology*, 44(2), 368-81.
- Subramanian, S. V., Lochner, K. A., & Kaeachi, I. (2003). Neighborhood differences in social capital: a compositional artifact or a contextual construct? *Health & Place*, 9(1), 33-44.
[https://doi.org/https://doi.org/10.1016/S1353-8292\(02\)00028-X](https://doi.org/https://doi.org/10.1016/S1353-8292(02)00028-X)
- Wacquant, L. (2007). *Los condenados de la Ciudad. Gueto, periferias y Estado*. Argentina, Buenos Aires: Siglo XXI Editores.

Wacquant, L. (2009). Territorial stigmatization in the age of advanced marginality. *ProtoSociology*, 26(33), 213-25. <https://doi.org/10.5840/protosociology20092610>

Wacquant, L., Slater, T., & Borges Pereira, V. (2014). Estigmatización territorial en acción. *Revista INVI*, 29(82), 219-40.





Wilson, W. J. (1996). *When work disappears: The world of the new urban poverty*. Nueva York: Knof.



Artículo científico / Research paper

Evaluación del valor diagnóstico de la calprotectina fecal en pacientes con dispepsia

Evaluation of the diagnostic value of fecal calprotectin in dyspepsia patients

Camila González^{1*} , Ana Vásquez¹ , Diego Córdova¹ , Paula Abad¹ , Juan González² ,
Guillermo López¹ , Juan Cordero¹ , Esteban González^{1,3} 

¹ Facultad de Ciencias Médicas, Universidad de Cuenca. Cuenca, Ecuador.

² Departamento de Cirugía General, Hospital São Francisco de Assis, Belo Horizonte, Brasil.

³ Departamento de gastroenterología, Hepatología y Trasplante Hepático, Hospital Santa Inés, Cuenca, Ecuador.

* Autor de correspondencia: estebanh.gonzalez@uca.edu.ec

Fecha de recepción: 9 de agosto de 2022 - Fecha de aceptación: 27 de septiembre de 2022

RESUMEN

El diagnóstico de pacientes con dispepsia representa un desafío ya que en la mayoría de los casos se requieren observaciones endoscópicas complejas y costosas. En este estudio, evaluamos el rol del diagnóstico de la calprotectina fecal en pacientes con dispepsia. Para ello, en el año 2019 se realizó un estudio observacional en 149 pacientes con dispepsia registrados en el Centro de Especialistas en Gastroenterología de la entidad privada Cuenca, Ecuador. Los datos disponibles abarcaron edad, sexo, signos de alarma, valores de calprotectina fecal (CF) y hallazgos endoscópicos. Los pacientes en el grupo de edad >65 años fueron los más representados, el 56.4% de la población eran del sexo femenino, el 48.57% eran CF positivos de los cuales el 86.8% poseían valores significativos de CF. CF+ se asoció significativamente con los hallazgos por EDA/colonoscopia ($p < 0.001$). Las patologías más diagnósticas en pacientes con CF+ fueron gastropatía congestiva, metaplasia intestinal, giardiasis y poliposis. La CF se correlacionó positivamente con la presencia de hallazgos patológicos en las pruebas diagnósticas invasivas ($r = 0.298$) y es un biomarcador no invasivo útil que se correlaciona positivamente con los hallazgos endoscópicos en el tracto gastrointestinal de pacientes con dispepsia.

Palabras clave: Dispepsia, calprotectina, endoscopia gastrointestinal, colonoscopia, enfermedades gastrointestinales.

ABSTRACT

The diagnosis of patients with dyspepsia represents a challenge since in most cases complex and costly endoscopic observations are required. In this study, we evaluated the diagnostic role of fecal calprotectin in patients with dyspepsia. To this end, an observational study was performed in 2019 on 149 patients with dyspepsia registered in the private Gastroenterology Specialists Center in Cuenca, Ecuador. The available data encompassed age, sex, alarm signs, fecal calprotectin (FC) values, and endoscopic findings. Patients in the age group >65 years were most represented, 56.4% of the population were female, 48.57% were FC positive of whom 86.8% possessed significant values of FC. FC+ was significantly associated with findings by EDA/colonoscopy ($p < 0.001$). The most diagnostic pathologies in patients with FC+ were congestive gastropathy, intestinal metaplasia, giardiasis, and polyposis. FC correlated positively with the presence of pathological findings in the invasive diagnostic tests ($r = 0.298$) and is a useful, noninvasive biomarker correlating positively with endoscopic findings in the gastrointestinal tract of dyspepsia patients.

Keywords: Calprotectin, dyspepsia, endoscopy, gastrointestinal, colonoscopy, gastrointestinal diseases.

1. INTRODUCCIÓN

El diagnóstico de patologías gastrointestinales representa un desafío en la práctica clínica, puesto que, en cuanto a sintomatología, resultan muy similares los trastornos orgánicos y los funcionales, y pueden estar limitados por las imprecisiones subjetivas de cada paciente.

Generalmente, para llegar a un diagnóstico, se realizan procedimientos como la endoscopia y/o colonoscopia. No obstante, estos presentan desventajas, como su alto costo y su naturaleza invasiva, que conlleva a diferentes riesgos para el paciente. Si bien son estudios necesarios para evidenciar alteración orgánica, iniciar tratamiento y hacer seguimiento, no son útiles como procedimientos de cribado. Su realización, puede llegar a ser innecesaria en



aquellos casos funcionales. Se estima que los trastornos funcionales representan entre el 15-20% de las consultas en gastroenterología (Pereira & Sevá-Pereira, 2016). Por lo que, resulta ideal contar con una prueba simple, confiable, reproducible y no invasiva, con la capacidad de diferenciar la patología inflamatoria, de otras afecciones gastrointestinales, como el síndrome de intestino irritable.

Existen marcadores serológicos, como la proteína C reactiva o la velocidad de sedimentación globular, que reflejan la presencia de un proceso inflamatorio. Mas no son específicas de enfermedad inflamatoria intestinal. Por lo tanto, se han investigado en las últimas décadas la utilidad de marcadores fecales, que permiten medir objetivamente la inflamación intestinal (Alibrahim *et al.*, 2015). Los marcadores fecales son sustancias liberadas por la mucosa intestinal inflamada. La inflamación intestinal implica aumento de citocinas y activación de neutrófilos. La lactoferrina, la elastasa polimorfonuclear (PMN) y la mieloperoxidasa (MPO) son marcadores fecales de la desgranulación de los neutrófilos (Lundberg *et al.*, 2005). De las proteínas almacenadas en gránulos neutrófilos, la lactoferrina es el marcador más preciso de inflamación intestinal. Sin embargo, lactoferrina, la MPO y la elastasa PMN no son específicas de liberación por neutrófilos y muestran una estabilidad limitada en las muestras de heces a temperatura ambiente. Otros marcadores fecales son la alfa 1-antitripsina, factor de necrosis tumoral alfa, lisozima y marcadores de desgranulación de eosinófilos, no obstante, su utilidad clínica y la precisión de diagnóstico de inflamación gastrointestinal es inferior (Alibrahim *et al.*, 2015).

Otros marcadores fecales como graninas, defensinas, metaloproteasas de matriz, no han sido suficientemente estudiados para conocer su implicación en la posibilidad de diferenciar la enfermedad orgánica de la funcional (Alibrahim *et al.*, 2015). Por otro lado, las proteínas S100 derivadas de neutrófilos, sí se han identificado como marcadores fecales útiles para diferenciar inflamación intestinal de patología funcional. Una de las proteínas de la familia S100 es la calprotectina fecal (CF). Se trata de una molécula liberada del citosol por neutrófilos y monocitos, o células dañadas en condiciones de estrés celular, seguidas de activación proinflamatoria de receptores de reconocimiento de patrones. Las proteínas S100 son notablemente resistentes a la degradación por bacterias fecales, lo que las convierte en marcadores adecuados para la inflamación de la pared intestinal (Ayling & Kok, 2018; Däbritz *et al.*, 2014).

La CF ha ganado popularidad en las últimas dos décadas, debido a que varios estudios han determinado una alta sensibilidad y especificidad para diferenciar pacientes con Enfermedad Inflamatoria Intestinal (EII) de pacientes con Síndrome de Intestino Irritable (SII), tanto en población adulta como pediátrica (Jusué *et al.*, 2018; Pieczarkowski *et al.*, 2016). Así mismo, se ha estudiado su aplicación para diferenciar otras enfermedades orgánicas de trastornos funcionales en varios grupos de investigación, como procesos infecciosos, poliposis, cáncer colorrectal, diverticulitis, etc., con resultados significativos a favor de su uso (Aksoy *et al.*, 2020; Caviglia *et al.*, 2014; Conroy *et al.*, 2018; Jafri *et al.*, 2020; Pavlidis *et al.*, 2013; Pieczarkowski *et al.*, 2016; van Rhee *et al.*, 2010). En promedio, las investigaciones concluyen que la CF tiene una sensibilidad de 73-82% y una especificidad de 77-94% como herramienta diagnóstica de patología inflamatoria (Manz *et al.*, 2012; Pavlidis *et al.*, 2013;

Waugh *et al.*, 2013). Se sostiene que su medición puede reducir en un 67% el número de endoscopías injustificadas (Rodrigo, 2007; van Rhee *et al.*, 2010).

Sin embargo, el uso clínico actual de la CF se centra únicamente en diferenciar la EII del SII, o monitorizar la actividad de la enfermedad en busca de recaídas y recurrencias en el posoperatorio (Alibrahim *et al.*, 2015; Lundberg *et al.*, 2005). Por otra parte, en nuestro medio no se encuentran investigaciones sobre esta temática que permitan conocer la sensibilidad y especificidad de la medición de CF en pacientes de esta región. Por ello, en el presente estudio se buscó identificar la capacidad de la CF como marcador de patología orgánica en pacientes con dispepsia, una patología gastrointestinal que pudiera ser por un origen inflamatorio o funcional. El objetivo es reconocer si en nuestro medio, esta prueba tiene la suficiente validez científica como para recomendar su uso en la práctica médica, reduciendo el número de estudios endoscópicos innecesarios.

Comprobar la existencia de un método sencillo, económico y no invasivo, para detectar un origen inflamatorio o no, en las tan frecuentes patologías gastrointestinales, implica una importante contribución en el área de la gastroenterología. Representa un uso más eficiente de los recursos económicos invertidos en salud y una mayor cobertura de pacientes atendidos y diagnosticados correctamente de un trastorno funcional, al no estar limitados por el aspecto económico o por el mayor riesgo que representa el someterse a pruebas invasivas.

2. MÉTODOS

Se llevó a cabo un estudio transversal descriptivo correlacional de la base de datos del centro privado de gastroenterología en Cuenca, Ecuador, en el año 2019. Se revisó información seleccionada de todas las historias clínicas digitales de pacientes adultos que asistieron a consulta en el centro con clínica de dispepsia no investigada durante el año 2019. Específicamente se analizó edad, sexo, signos de alarma, valores de calprotectina fecal y los resultados endoscópicos y/o colonoscópicos. Se excluyeron historias clínicas de menores de 18 años e incompletas.

Los estudios de CF fueron realizados mediante el kit de inmunoensayo de fluorescencia cuantitativo "ichroma™ Calprotectina" y los estudios de Endoscopia digestiva alta (EDA) y/o colonoscopia por un gastroenterólogo con una experiencia mayor de 8 años. La dispepsia fue diagnosticada según los criterios de Roma III; los valores de CF se consideraron positivos ante un valor mayor de 50 $\mu\text{g/g}$ (Aksoy *et al.*, 2020); los signos de alarma fueron definidos como la presencia de anemia, baja de peso ($\geq 6\%$ en 6 meses), disfagia, antecedentes familiares personales de neoplasia gastrointestinal, sangrados digestivos (hematemesis, melena, hematoquecia).

Los datos fueron analizados en el paquete estadístico SPSS versión 25 para obtener datos de frecuencias y porcentajes, se utilizó la prueba chi-cuadrado (χ^2) para determinar la significancia estadística entre variables categóricas y la correlación entre las variables categóricas se determinó utilizando el coeficiente de correlación Rho de Spearman (ρ). Para todas las pruebas se consideró significativa una $p < 0.05$.

La presente investigación cumple la normativa vigente de investigación en medicina y su desarrollo fue autorizado por las autoridades del Centro de Especialidad en Gastroenterología y por el Comité de Bioética en Investigación del Área de Salud (COBIAS) de la Universidad de Cuenca. Los autores declaran que el presente artículo no contiene información personal que permita identificar a los pacientes participantes.

3. RESULTADOS

Se estudió un total de 149 pacientes con dispepsia atendidos del centro privado de gastroenterología en Cuenca-Ecuador, en el año 2019. Del grupo de estudio, 56.4% fueron del sexo femenino (Tabla 1). El grupo etario más frecuente fue ≥ 65 años representando 30.9% de la población en estudio.

Se encontró CF positiva en el 48.57% de los pacientes (68 casos). El promedio de edad de este grupo de pacientes con valores positivos fue 56.7 años. Se encontraron hallazgos patológicos significativos en el 86.8% de estos

(59 casos). Se distribuyó a la población según la positividad para CF y las patologías confirmadas mediante estudios invasivos. En el grupo con $CF \geq 50 \mu\text{g/g}$, las patologías más frecuentes fueron la gastropatía congestiva con 25% ($n=17$), seguida por la metaplasia intestinal con 11.8% ($n=8$), y por giardiasis y poliposis que exhibieron una frecuencia de 8.8% ($n=6$). De manera similar, en el grupo con $CF < 50 \mu\text{g/g}$ se encontró que las patologías más frecuentes fueron la gastropatía congestiva con 20% ($n=16$), seguida por la metaplasia intestinal con 15% ($n=12$) (Tabla 2). Al evaluar la relación de CF con la presencia de hallazgos patológicos en estudios invasivos, esta demostró ser significativa ($p < 0.001$).

Además, se encontró que la positividad de CF se correlacionó de forma positiva con los signos de alarma presentados por los pacientes ($r=0.437$). De manera similar, la calprotectina fecal se correlacionó positivamente con la presencia de hallazgos patológicos en las pruebas diagnósticas invasivas empleadas en este estudio ($r=0.298$), aunque la intensidad de esta correlación fue baja. Todos estos hallazgos fueron estadísticamente significativos (Tabla 3).

Tabla 1. Características generales de la población de estudio.

Parámetro	Variable	n (%)
Sexo	Femenino	84 (56.4%)
	Masculino	65 (43.6%)
Grupos etario	18 - 24 años	6 (4%)
	25 - 34 años	18 (12.1%)
	35 - 54 años	35 (23.5%)
	55 - 64 años	44 (29.5%)
	≥ 65 años	46 (30.9%)
	Media edad	52.87

Tabla 2. Calprotectina fecal ($\mu\text{g/g}$) según los hallazgos patológicos en EDA o colonoscopia.

Parámetro	≥ 50		< 50		Total		
	n	%	n	%	n	%	
<i>Hallazgo en EDA/Colonoscopia</i>							< 0.001
Patológico	59	86.8	48	60.0	107	72.3	
Normal	9	13.2	32	40.0	41	27.7	
<i>Patologías diagnosticadas</i>							< 0.015
Gastropatía Congestiva	17	25.0	16	20.0	33	22.3	
Metaplasia Intestinal	8	11.8	12	15.0	20	13.5	
Poliposis	6	8.8	3	3.8	9	6.1	
Giardiasis	6	8.8	3	3.8	9	6.1	
Diverticulosis	5	7.4	0	0.0	5	3.4	
Úlcera Péptica	4	5.9	2	2.5	6	4.1	
CA Gástrico	3	4.4	1	1.3	4	2.7	
Otros	3	4.4	0	0.0	3	2.0	
Dolicocolon	2	2.9	1	1.3	3	2.0	
Colitis Ulcerosa y Microscópica	1	1.5	1	1.3	2	1.4	
Amebiasis	1	1.5	1	1.3	2	1.4	
Gastropatía Inflamatoria	1	1.5	4	5.0	5	3.4	
Hernia Hiatal	1	1.5	3	3.8	4	2.7	
ERGE	1	1.5	1	1.3	2	1.4	

EDA: Endoscopía digestiva alta; CA: cáncer; ERGE: Enfermedad de reflujo gastroesofágico; Prueba de chi-cuadrado (χ^2)

Tabla 3. Correlación entre positividad de calprotectina fecal, signos de alarma y hallazgos patológicos en pruebas diagnósticas invasivas.

Parámetro	Calprotectina fecal $\geq 50 \mu\text{g/g}$	
	ρ	p
Signos de alarma	0.437	0.001
Hallazgos patológicos en EDA/Colonoscopia	0.298	0.001

4. DISCUSIÓN

Este es un estudio transversal que analiza la existencia o no de una correlación entre la positividad de la CF en pacientes con síntomas de dispepsia y la presencia de alteración gastrointestinal orgánica, con el objetivo de diferenciar con mayor exactitud a aquellos pacientes con patología funcional, en quienes no sería necesario realizar estudios mayores. Nosotros proveemos la siguiente nueva información: la positividad de CF es dependiente de un hallazgo patológico diagnosticado mediante exámenes invasivos; la CF se correlaciona levemente con la presencia de hallazgo patológico invasivo mediante endoscopia y colonoscopia en pacientes que presentan dispepsia. Estos resultados son clínicamente importantes ya que encaminan al uso de este biomarcador en el algoritmo diagnóstico de pacientes con dispepsia.

En base a la revisión bibliográfica previamente realizada, no se encontró ningún estudio realizado en nuestro medio que planteara el análisis de correlación de los niveles elevados de CF en pacientes con dispepsia, evidenciable mediante endoscopia y/o colonoscopia.

En cuanto al grupo de edad, en el estudio realizado por Conroy *et al.*, en su análisis de CF y el diagnóstico de síndrome de intestino irritable, determinó que de 148 pacientes con niveles de CF positivos se encontraban en una media de edad de 44 años (rango 17-91) (Conroy *et al.*, 2018). En nuestro estudio la media de edad fue mayor, siendo 56.7 años, el grupo con mayor proporción de casos fue el grupo de mayores de 65 años, y se reportó un 48.57% (68 casos) con resultado positivo para calprotectina fecal, de los cuales, se encontraron hallazgos patológicos significativos en el 86.8% (59 casos). Esto se correlaciona con el estudio de Manz *et al.* (2012), donde pacientes con malestar abdominal evidenciaron positividad de CF (mayor a 50 μg) en el 33%, de los cuales, el 87% tuvieron hallazgos significativos en el estudio endoscópico. Siendo valores muy semejantes. Otros estudios dirigidos a población pediátrica y adolescentes demostraron valores positivos de CF en el 91% de pacientes (Piecarkowski *et al.*, 2016). Mientras Prell *et al.* (2014) en diferentes pruebas de CF en pacientes con patología inflamatoria del tracto gastrointestinal, diferente a la EII, encontraron positividad del 68.9-75.5%.

Por otro lado, en un estudio donde se relacionó CF con los síntomas gastrointestinales, en 22 pacientes con dolor abdominal se diagnosticaron mediante EDA y colonoscopia, patologías significativas que cursaban a la vez con altos niveles de CF. La sensibilidad y la especificidad del nivel elevado de calprotectina fecal para los hallazgos significativos de la colonoscopia fueron 100 y 44.4%, respectivamente. Es decir, 100% de los pacientes con dolor abdominal tuvieron CF positiva, en contraparte nuestro estudio encontró solo el 48.57%, esto posiblemente al grupo mayor de población estudiada en el nuestro (Kan *et al.*, 2021). Para esta investigación, se demostró que pacientes con niveles elevados de CF y sin patología endoscópica fueron el 13.2%. Mientras que en el estudio de Pavlidis *et al.* (2013), se encontró que únicamente el 3% de pacientes sin alteración orgánica tenían positividad para CF. Esto puede deberse a la diferencia entre el tamaño de población y la falta de exclusión de aquellos pacientes con condiciones que puedan elevar la CF.

Entre las patologías diagnosticadas en el presente estudio, en el grupo con CF positiva, resalta la alta frecuencia de enfermedades no inflamatorias como gastropatía congestiva, metaplasia intestinal, poliposis y diverticulosis, o bien, de enfermedades infecciosas que cursan con inflamación aguda como la giardiasis o *Helicobacter pylori*; mientras que, interesantemente, destaca el hecho de que en este grupo de pacientes solo hubo un diagnóstico de colitis ulcerosa y ninguno de enfermedad de Crohn. Esto se refleja que la elevación de la CF no solo se asocia a EII, y se demuestra esto con otros estudios que encontraron asociación con procesos infecciosos, poliposis, cáncer colorrectal, diverticulitis, entre otras (Aksoy *et al.*, 2020; Caviglia *et al.*, 2014; Conroy *et al.*, 2018; Jafri *et al.*, 2020; Pavlidis *et al.*, 2013; van Rheenen *et al.*, 2010).

Previamente, otros estudios que investigaron la utilidad de la FC para diferenciar patología orgánica y funcional concluyeron que este biomarcador permitía distinguir con una sensibilidad del 73-82% y una especificidad del 77-94% (Manz *et al.*, 2012; Pavlidis *et al.*, 2013; Waugh *et al.*, 2013). Estos autores apoyan el uso de la FC como prueba de rutina para discriminar pacientes entre patología orgánica y funcional, especialmente entre SII y EII. En la investigación de Waugh *et al.* (2013), para distinguir entre la EII y el SII en adultos, se identificó una sensibilidad combinada del 93% y una especificidad del 94% a un nivel de corte de FQ de 50 $\mu\text{g/g}$.

La utilidad de la FC como marcador inflamatorio gastrointestinal también ha sido investigada en pacientes con otras patologías. Por ejemplo, Andréasson *et al.* (2016) determinaron que en pacientes con síndrome de Sjögren primario, independientemente de los síntomas, los valores elevados de CF, especialmente si $\text{CF} > 150 \mu\text{g/g}$, pueden indicar la enfermedad gastrointestinal orgánica concomitante, lo que justifica una mayor investigación. Por otro lado, Larsson *et al.* (2014) determinaron la utilidad de la medición de FC como un enfoque para revelar tuberculosis intestinal en pacientes con tuberculosis pulmonar y para encontrar aquellos que necesitan un seguimiento riguroso.

Como se muestra en nuestro estudio y en muchas otras investigaciones, se reconoce que el uso de la prueba de CF es un método potencialmente útil para la identificación de pacientes que realmente merecen un estudio endoscópico, reduciendo así el número de indicaciones innecesarias. Pero, una limitación en nuestro estudio es no contar con un seguimiento en aquellos pacientes con valores elevados de CF y ausencia de patología en el estudio endoscópico. Teniendo en consideración que en la investigación de Manz *et al.* (2012) encontraron 44 hallazgos patológicos adicionales, en un promedio de 11 días, que representaban 44.8% de los pacientes con endoscopia aparentemente normal de inicio. Además, no se tuvieron en cuenta otros factores que pueden elevar falsamente la CF, como es el caso de fármacos antiinflamatorios no esteroideos, enfermedades inflamatorias de tórax, inhibidores de la bomba de protones (IBP), infecciones del tracto respiratorio superior (tosser y luego deglutir secreciones), entre otros (Ayling & Kok, 2018; Iliás *et al.*, 2019). Siendo valioso que se tomen en cuenta estos datos para futuras investigaciones.

5. CONCLUSIONES

En conclusión, nuestro estudio demostró la relación entre los valores positivos de CF y la presencia de pacientes con enfermedad orgánica gastrointestinal. La positividad de CF se asoció significativamente con los grupos de edad, observándose una mayor frecuencia en personas >65 años. Los hallazgos patológicos de los estudios invasivos también se correlacionan positivamente con los resultados de la CF. Si bien los resultados de nuestro estudio y otros demuestran una buena capacidad del biomarcador CF para identificar patologías, no excluimos estudios más complejos que pueden ser necesarios para pacientes con trastornos funcionales. Los resultados de este estudio son clínicamente importantes ya que sugieren que es útil aplicar la medición del biomarcador CF en el algoritmo diagnóstico para pacientes con dispepsia.

REFERENCIAS

- Aksoy, Ö. Y., Canan, O., Hoşnut, F. Ö., Akçay, E., & Özçay, F. (2020). Fecal calprotectin levels in *Helicobacter pylori* gastritis in children. *The Turkish Journal of Pediatrics*, 62(6), 986-993. <https://doi.org/10.24953/turkped.2020.06.010>
- Alibrahim, B., Aljasser, M. I., & Salh, B. (2015). Fecal calprotectin use in inflammatory bowel disease and beyond: A mini-review. *Canadian Journal of Gastroenterology & Hepatology*, 29(3), 157-163. <https://doi.org/10.1155/2015/950286>
- Andréasson, K., Ohlsson, B., & Mandl, T. (2016). Elevated levels of faecal calprotectin in primary Sjögren's syndrome is common and associated with concomitant organic gastrointestinal disease. *Arthritis Research & Therapy*, 18(9), págs. 6. <https://doi.org/10.1186/s13075-015-0907-8>
- Ayling, R. M., & Kok, K. (2018). Fecal Calprotectin. *Advances in Clinical Chemistry*, 87, 161-190. <https://doi.org/10.1016/bs.acc.2018.07.005>
- Caviglia, G. P., Pantaleoni, S., Touscoz, G. A., Adriani, A., Rosso, C., Smedile, A., Pellicano, R., Astegiano, M., & Bresso, F. (2014). Fecal calprotectin is an effective diagnostic tool that differentiates inflammatory from functional intestinal disorders. *Scandinavian Journal of Gastroenterology*, 49(12), 1419-1424. <https://doi.org/10.3109/00365521.2014.934913>
- Conroy, S., Hale, M. F., Cross, S. S., Swallow, K., Sidhu, R. H., Sargur, R., & Lobo, A. J. (2018). Unrestricted faecal calprotectin testing performs poorly in the diagnosis of inflammatory bowel disease in patients in primary care. *Journal of Clinical Pathology*, 71(4), 316-322. <https://doi.org/10.1136/jclinpath-2017-204506>
- Däbritz, J., Musci, J., & Foell, D. (2014). Diagnostic utility of faecal biomarkers in patients with irritable bowel syndrome. *World Journal of Gastroenterology*, 20(2), 363-375. <https://doi.org/10.3748/wjg.v20.i2.363>
- Iliás, Á., Rózsa, F. P., Gönczi, L., Lovász, B. D., Kürti, Z., & Lakatos, P. L. (2019). The role of fecal calprotectin in the diagnosis and treatment of gastrointestinal diseases. *Orvosi Hetilap*, 160(9), 322-328. <https://doi.org/10.1556/650.2019.31289>
- Jafri, L., Siddiqui, A., Siddique, S., Parkash, O., Kausar, R., & Majid, H. (2020). Clinical spectrum in a cohort of patients with high fecal calprotectin Levels. *Cureus*, 12(11), e11314. <https://doi.org/10.7759/cureus.11314>
- Jusú, V., Chaparro, M., & Gisbert, J. P. (2018). Accuracy of fecal calprotectin for the prediction of endoscopic activity in patients with inflammatory bowel disease. *Digestive and Liver Disease: Official Journal of the Italian Society of Gastroenterology and the Italian Association for the Study of the Liver*, 50(4), 353-359. <https://doi.org/10.1016/j.dld.2017.12.022>
- Kan, Y. M., Chu, S. Y., & Loo, C. K. (2021). Diagnostic accuracy of fecal calprotectin in predicting significant gastrointestinal diseases. *JGH Open: An Open Access Journal of Gastroenterology and Hepatology*, 5(6), 647-652. <https://doi.org/10.1002/jgh3.12548>
- Larsson, G., Shenoy, K. T., Ramasubramanian, R., Thayumanavan, L., Balakumaran, L. K., Bjune, G. A., & Moum, B. A. (2014). Los niveles de calprotectina fecal diferencian la tuberculosis intestinal de la pulmonar: Un estudio observacional del sur de la India. *United European Gastroenterology Journal*, 2(5), 397-405. <https://doi.org/10.1177/2050640614546947>
- Lundberg, J. O., Hellström, P. M., Fagerhol, M. K., Weitzberg, E., & Roseth, A. G. (2005). Technology insight: Calprotectin, lactoferrin and nitric oxide as novel markers of inflammatory bowel disease. *Nature Clinical Practice. Gastroenterology & Hepatology*, 2(2), 96-102. <https://doi.org/10.1038/ncpgasthep0094>
- Manz, M., Burri, E., Rothen, C., Tchanguizi, N., Niederberger, C., Rossi, L., Beglinger, C., & Lehmann, F. S. (2012). Value of fecal calprotectin in the evaluation of patients with abdominal discomfort: An observational study. *BMC Gastroenterology*, 12(5), 9 págs. <https://doi.org/10.1186/1471-230X-12-5>
- Pavlidis, P., Chedgy, F. J., & Tibble, J. A. (2013). Diagnostic accuracy and clinical application of faecal calprotectin in adult patients presenting with gastrointestinal symptoms in primary care. *Scandinavian Journal of Gastroenterology*, 48(9), 1048-1054. <https://doi.org/10.3109/00365521.2013.816771>
- Pereira, R., & Sevá-Pereira, T. (2016). Dor abdominal. En *Tratado de Gastroenterología* (2.ª ed., Vol. 1, pp. 251-263). Atheneu.
- Pieczarkowski, S., Kowalska-Duplaga, K., Kwinta, P., Tomasik, P., Wędrychowicz, A., & Fyderek, K. (2016). Diagnostic value of fecal calprotectin (S100 A8/A9) test in children with chronic abdominal pain. *Gastroenterology Research and Practice*, 2016, article 8089217, 7 págs. <https://doi.org/10.1155/2016/8089217>
- Prell, C., Nagel, D., Freudenberg, F., Schwarzer, A., & Koletzko, S. (2014). Comparison of three tests for faecal calprotectin in children and young adults: A retrospective monocentric study. *BMJ Open*, 4(5), e004558. <https://doi.org/10.1136/bmjopen-2013-004558>
- Rodrigo, L. (2007). Calprotectina fecal. *Revista Española de Enfermedades Digestivas*, 99(12), 683-688.

- van Rheenen, P. F., Van de Vijver, E., & Fidler, V. (2010). Faecal calprotectin for screening of patients with suspected inflammatory bowel disease: Diagnostic meta-analysis. *BMJ (Clinical Research Ed.)*, *341*, c3369. <https://doi.org/10.1136/bmj.c3369>
- Waugh, N., Cummins, E., Royle, P., Kandala, N.-B., Shyangdan, D., Arasaradnam, R., Clar, C., & Johnston, R. (2013). Faecal calprotectin testing for differentiating amongst inflammatory and non-inflammatory bowel diseases: Systematic review and economic evaluation. *Health Technology Assessment (Winchester, England)*, *17*(55), xv-xix, 1-211. <https://doi.org/10.3310/hta17550>