



e-ISSN No. 2477-8893

MASKANA

Revista Científica Multidisciplinar

Vol. 14 - No. 2 / Diciembre 2023
Vicerrectorado de Investigación e Innovación

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 ViceRectorate 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

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 Hermida (PhD) Vicerrectorado de Investigación, Universidad de Cuenca

Editor

José Luis Crespo Fajardo (PhD) Facultad de Artes, Universidad de Cuenca

Editores adjuntos

Edison Timbe Castro (PhD) Facultad de Ciencias Agropecuarias, Universidad de Cuenca
Estefanía Chuiza Inca (Mgt) Vicerrectorado de Investigación, Universidad de Cuenca

Revisor de textos en inglés

Miguel Ángel Arévalo (Mgt) Instituto Universitario de Idiomas, Universidad de Cuenca

Comité editorial

Jan Feyen (PhD) Katholieke Universiteit Leuven, Bélgica
Ricardo Alberio (PhD) Universidad Nacional Mar del Plata, Argentina
Hubert Van Hoof (PhD) Penn State University, United States
Priscila Hermida (PhD) Pontificia Universidad Católica, Ecuador
Adriana Orellana (PhD) Universidad de Cuenca, Ecuador

Consejo científico

Alonso Miguel (PhD) Universitat de Barcelona, España
Puente T. Araceli (PhD) Universidad de Cantabria, España
Adela Montero V. (PhD) Universidad de Chile, Chile
Buytaert Wouter (PhD) Imperial College, Reino Unido
De Bièvre Bert (PhD) Fondo para la Protección del Agua (FONAG), Ecuador
Jean-François Exbrayat (PhD) University of Edinburgh, Reino Unido
Marc Craps (PhD) Katholieke Universiteit Leuven, Bélgica
Josef Drexler (PhD) Universität München, Alemania
Trinidad García (PhD) Universidad de Oviedo, España

Gestor Editorial

Juan José Sáenz (Msc) Vicerrectorado de Investigación, Universidad de Cuenca

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.

Contenidos

Vol. 14, No. 2, Diciembre 2023

Nota Editorial / Editorial Note

La evolución de una revista de investigación <i>Edison Timbe Castro</i>	7
---	---

Artículos Científicos / Original Research Papers

Trabajar patrimonio local a partir de fuentes históricas documentales. Propuesta didáctica para el noroeste español a partir de las percepciones del alumnado <i>Patricia Suárez Álvarez, Roberto García Morís</i>	9
--	---

Propiedades psicométricas de las escalas de Actitudes Emprendedoras para Estudiantes y de Inteligencia Emocional de Wong y Law en una muestra de universitarios ecuatorianos <i>William Ortiz, David Tacuri-Reino, Paúl Árias-Medina, Marcela Domínguez Gómez</i>	19
---	----

La asignatura de Historia del arte en los estudios universitarios bajo la perspectiva de género. Análisis y propuestas para su aplicación <i>Soñi Ángela Alberro Verdú</i>	29
--	----

Familias transnacionales y desigualdad de género en contextos de circularidad migratoria en la parroquia Victoria del Portete, Azuay, Ecuador <i>Gabriel Tenesaca Guzmán, Isabel Gil Gesto</i>	39
--	----

Condiciones socioeconómicas de la población restituida en Santa Paula, Montería-Colombia <i>Carmen Auxiliadora Ortega Otero, Luis Alfonso Conde Berrocal, Andrés Ramón García Sandoval</i>	49
--	----

Cielo raso de paja y barro aligerado: respuesta adaptativa al clima extremo en viviendas andinas <i>Sergio Alfaro, Beatriz Yuste, Massimo Palme</i>	59
---	----

La WebQuest como método de evaluación formativa para la educación superior <i>Cristina Pomboza Floril, Margarita Pomboza Floril, Ciro Radicelli García, Nelly Pomboza Floril, Juan Rodríguez Lara</i>	75
---	----

La evolución de una revista de investigación

Evolution of a research journal

Edison Timbe Castro

Editor adjunto de Maskana
Universidad de Cuenca, Ecuador
edison.timbe@ucuenca.edu.ec

En esta edición, Maskana cumple 13 años ininterrumpidos de publicación, 27 ediciones con un total de 226 trabajos publicados, mayormente artículos de investigación original en diversas áreas del conocimiento. Desde su inicio, en el año 2010, nuestra misión es formar a nuevos investigadores en la escritura científica. Para lograrlo, nuestro equipo editorial realiza una revisión exhaustiva de cada trabajo receptado para que, previo a la fase de revisión por pares externos, el trabajo pueda ser mejorado, si lo amerita, y así tenga mayores posibilidades de ser aceptado. Este objetivo fundacional ha logrado además que una gran parte de los trabajos publicados sean altamente citados. En este aspecto, tan solo en los últimos 5 años, el número de citas de artículos publicados en Maskana, de acuerdo con Google Scholar, es de 2650 (diciembre del 2023), de las cuales alrededor de un 20% corresponden a citas en trabajos publicados en revistas de alto impacto, es decir, que constan en bases de datos como Scopus o Web of Science. Hoy en día este indicador es, de lejos, el más alto obtenido por una revista científica de la Universidad de Cuenca.

Mantener el ritmo de publicación a lo largo del tiempo no ha sido fácil. El número de alternativas, para que los autores publiquen sus investigaciones crece constantemente. Hoy en día, tan solo en Scopus, el número de revistas activas supera las 26 000, mientras que, en el año 2010 cuando iniciaba Maskana, ese número fue de alrededor de 20 000. Además, cabe señalar que la tasa de crecimiento de las revistas académicas que aún no han alcanzado, o no están considerando, bases de indexación de alto nivel es mucho mayor. Lo anterior se debe en parte a la diversidad de alternativas, que en gran medida surgen de las demandas académicas relacionadas con la urgencia de evidencia para publicaciones científicas, necesarias para la promoción institucional o personal. Sin embargo, un editor nunca debe perder de vista los factores que determinan la elección de un autor de una revista en particular, que se pueden resumir en: 1) la revista consta en una prestigiosa base de datos de artículos, 2) el tipo de acceso al trabajo publicado, que varía entre acceso pagado por el autor o pagado por el lector, 3) el grado de impacto de la revista, considerado en cuartiles en función del número de citas que reciben los artículos en promedio, y 4) el tiempo transcurrido entre recepción-revisión-publicación.

Frente al ya duro reto de mantener una revista activa en el tiempo, mediante la recepción de trabajos con potencial de aceptación y publicación, es impensable que esto pueda suceder sin evolución. Por esto, el comité editorial de Maskana está invirtiendo mucho esfuerzo en hacer cada vez más atractiva la revista para los autores y lectores, en base a los parámetros básicos mencionados anteriormente, a la par de mantener el objetivo primordial para la que fue creada. Así, cada manuscrito receptado nos compromete en una búsqueda ágil, sistemática y meticulosa de revisores expertos en la temática de dicho trabajo, proceso que sin duda mejora tanto la calidad del documento publicado, así como su rapidez de publicación. Otro factor atractivo es que no hay cobro asociado al proceso de publicación: publicar en Maskana es libre de costos para el autor o para nuestros lectores, ya que creemos firmemente en el libre acceso al conocimiento. Conscientes del reto de evolución, nuestro equipo editorial recibe un nuevo aliento y brío, a través de incorporaciones como la de José Luis Crespo Fajardo, nuevo editor jefe, y Estefanía Chuiza, editora adjunta. La posta ha sido pasada por Jan Feyen, ahora editor emérito de esta revista. Jan ha sido fundamental en la altruista tarea de diseminar el conocimiento; fue editor principal desde el inicio de la revista, hasta el año 2017, y desde entonces, siguió colaborando como co-editor y miembro del comité editorial hasta el 2022. Su trabajo incansable y su amplia experiencia como investigador (autor de más de 200 artículos publicados en revistas científicas internacionales de alto impacto) fue un elemento clave para que los trabajos publicados fueran gestionados de forma ágil y con los más altos estándares del mundo científico. Gracias, Jan, por tu trabajo incansable, por tu dedicación y responsabilidad. Sin duda, no son las únicas lecciones que nos dejaste, sino también tu buen humor, sencillez, don de gentes y paciencia. Tal vez el reto más fuerte de quienes continuamos tu labor será poner en práctica, en nuestras labores cotidianas, todas esas cualidades tuyas: las profesionales y las humanas.

Trabajar patrimonio local a partir de fuentes históricas documentales. Propuesta didáctica para el noroeste español a partir de las percepciones del alumnado

Working with local heritage from documentary historical sources. Didactic proposal for the Spanish northwest from the perceptions of the students

Patricia Suárez Álvarez^{1*}, Roberto García Morís²

¹ Universidad de Córdoba, España

² Universidade da Coruña, España

*Autor de correspondencia:
psuarez@uco.es.

Recepción: 15 – Marzo – 2023

Aprobación: 28 – Junio – 2023

Publicación online: 22 – Diciembre – 2023

Citación: Suárez Álvarez, P. y García Morís, R. (2023). Trabajar patrimonio local a partir de fuentes históricas documentales. Propuesta didáctica para el noroeste español a partir de las percepciones del alumnado. *Maskana*, 14(2), 9-17. <https://doi.org/10.18537/mskn.14.02.01>

Resumen:

Tras llevar a cabo una investigación histórica, se presenta una propuesta de transferencia desde la historia local hacia la historia escolar. A través de un ejemplo aplicado al norte de España, concretamente al concejo de Carreño (Asturias, España), que se investigó desde el punto de vista histórico, se propuso una transferencia didáctica que parte del estudio de las representaciones escolares sobre el medio próximo. En la propuesta se problematizan los saberes históricos escolares a través del uso de fuentes documentales que dan visibilidad a espacios, temáticas y personas, tradicionalmente invisibilizados por la historia escolar, pero que forman parte de la historia social o de la historia de las mujeres desde hace décadas. El caso escogido nos ha permitido identificar fuentes locales útiles para este cometido, generando una propuesta alineada con el nuevo marco curricular español.

Palabras clave: historia local, percepciones del alumnado, fuentes documentales, didáctica de la historia, historia escolar.

Abstract:

The aim of this paper is describing a transfer proposal of local history starting from students' perceptions. Through an example applied to the north of Spain, specifically to the council of Carreño (Asturias, Spain), which was investigated from the historical point of view, a didactic transfer was proposed that starts from the study of school representations on the immediate environment. In the proposal, historical school knowledge is problematized by using documentary sources that give visibility to spaces, themes and people, traditionally made invisible by school history, but which have been part of social history or women's history for a long time. The chosen case has allowed us to identify useful local sources for this task, generating a proposal aligned with the new Spanish curricular framework.

Keywords: local history, students' perceptions, documental sources, didactics of history, school history.

1. Introducción

En esta aportación se realiza una propuesta de innovación educativa en Ciencias Sociales en la que se plantea el uso del patrimonio local, utilizando fuentes documentales para conectar los saberes históricos escolares. Esta propuesta, aunque se ciñe a un marco cronológico y geográfico específico, es extrapolable a otros territorios y etapas. La propuesta toma como referencia a un grupo del último curso de la enseñanza secundaria (16 años) de un Instituto de Educación Secundaria del norte de España, situado en el concejo de Carreño, en la comunidad autónoma de Asturias. El instituto se sitúa en Candás, una villa marinera que es la capital de ese municipio asturiano. Este territorio cuenta con un rico patrimonio local y documental, además de un tamaño adecuado que permite plantear actividades a pequeña escala, accesibles para el alumnado.

El concejo de Carreño está situado en la franja central marítima asturiana en España, limita al norte con el concejo de Gozón, al sur con el de Gijón, al este con el mar Cantábrico, y al oeste con los municipios de Corvera de Asturias y Gozón. Con una superficie de 66.70 km² tiene 10,288 habitantes, según los datos de 2021 del Instituto Nacional de Estadística (INE), distribuidos entre sus doce parroquias: Candás, Perlora, Albandi, Carrio, Pervera, Prendes, Piedeloro, Logrezana, Guimarán, El Valle, Ambás y Tamón.

Desde el punto de vista temporal, la propuesta didáctica se centra en el siglo XVIII, el Siglo de las Luces en Europa, una época de suma importancia desde el punto de vista político, política que se centró en impulsar una serie de importantes reformas o de proyectos reformistas dentro de la corona española. Para llevarlas a cabo fueron necesarios estudios encaminados a conocer lo que los ilustrados denominaban, con insistencia, la situación del país, tanto económica como demográfica. Esto generó una ingente documentación al albur de este afán reformista, fondos documentales que en gran medida se conservan actualmente.

Teniendo en cuenta el marco curricular, propusimos dicha innovación didáctica para aplicar con adolescentes del último curso de Educación Secundaria (4º de ESO) del Instituto de Enseñanza Secundaria de Candás. El objetivo primordial, no es otro que el de contribuir al desarrollo del pensamiento histórico, íntimamente ligado al desarrollo del pensamiento crítico, incluyendo las dimensiones de comprensión histórica, causalidad, perspectiva y empatía histórica (Santisteban, 2010) en la totalidad de los bloques de actividades.

2. Marco teórico

Las finalidades de la enseñanza-aprendizaje de la historia defendidas desde el ámbito universitario e investigador no siempre coinciden con la realidad existente en la escuela, donde predominan planteamientos curriculares muy tradicionales (Canals y González-Monfort, 2011).

En España, tanto desde la formación del profesorado de Ciencias Sociales, como desde la investigación universitaria, la enseñanza de la Historia y de las Ciencias Sociales se sitúa en un paradigma crítico, que relaciona la materia con el desarrollo de competencias sociales y cívicas y con la educación para una ciudadanía global, al igual que en el ámbito internacional (Santisteban, 2019; Ross y Vinson, 2012; Ross, 2021).

Legardez (2003) considera que las Ciencias Sociales deben ocuparse de “cuestiones sociales e históricas vivas”, que son aquellas que están vivas en la sociedad, en los saberes de referencia y en los saberes escolares. El objetivo de las Ciencias Sociales pasa por formar personas críticas y responsables dentro del sistema democrático, haciendo hincapié en su formación en valores como el de libertad, educación, participación e igualdad (Benejam, 1997).

En este sentido, y aunque con más frecuencia se realizan programas innovadores desde el ámbito de las Ciencias Sociales en Educación Primaria y Secundaria, la renovación curricular que se viene demandando desde hace años impregna la nueva ley educativa (LOMLOE) aprobada en España en 2020, cuyo nuevo currículo escolar se está implantando actualmente. Los centros y el profesorado necesitan recursos y propuestas que permitan el desarrollo de este nuevo marco curricular, para el desarrollo de propuestas críticas en la historia escolar. Por esta razón es necesario diseñar y poner al alcance del profesorado recursos y materiales adaptados a esta concepción de la enseñanza de la historia, para que el alumnado reciba propuestas relacionadas con su medio próximo, que sirvan para conectar e identificar los saberes escolares, algo imprescindible en Ciencias Sociales.

2.1. Fuentes documentales para trabajar el patrimonio local

El nuevo marco curricular español da prioridad al aprendizaje competencial y, entre las competencias específicas, vinculadas a las materias históricas, destacan las relativas al desarrollo de las competencias de pensamiento histórico, donde las fuentes históricas juegan un importante papel para la interpretación histórica (Santisteban, 2010). Las actividades en torno al patrimonio local resultan significativas para el aprendizaje de la historia (Borghi, 2010), fomentando el sentimiento de identidad desde ejemplos conocidos y cotidianos, favoreciendo el pensamiento crítico al utilizar conceptos y ejemplos cercanos que el alumnado maneja (Guerrero-Elecalde y López-Serrano, 2021). Además, la historia y el patrimonio local permiten también el desarrollo de propuestas críticas, permitiendo visibilizar personas, espacios y temáticas tradicionalmente olvidados en el relato histórico escolar (García-Moris et al., 2021).

La importancia educativa del patrimonio local se evidencia también en el creciente número de investigaciones educativas realizadas al respecto (Fontal y Gómez-Redondo, 2016; Fontal e Ibáñez-Etxeberria, 2017; Jagielska-Burduk y Stec, 2019; Gómez-Carrasco et al., 2020), intervenciones

e investigaciones llevadas a cabo asimismo en experiencias con profesorado en formación (Valverde- Fernández et al., 2018). Asimismo, las experiencias didácticas sobre el patrimonio local permiten trabajar de forma transversal áreas diferentes, como Ciencias Sociales, Matemáticas, Naturales y Lengua y Literatura, entre otras, siendo sus modelos perfectamente exportables en nuestro ámbito geográfico (Pastor Blázquez y Santisteban Cimarro, 2020). En este aspecto, las fuentes documentales como herramienta para abordar las cuestiones históricas se han manifestado como un recurso idóneo y de fácil acceso para el alumnado, de modo que desde la Didáctica de las Ciencias Sociales, y particularmente desde la Didáctica de la Historia continúan publicándose propuestas didácticas e investigaciones que utilizan las fuentes documentales (García-Morís, 2016; Guerrero Elecalde y Chaparro Sainz, 2019; Guerrero Elecalde y López Serrano, 2021; López Serrano et al., 2019; Ortega Cervigón, 2020) y los archivos (Ortega Cervigón, 2019 y 2021), destacando sus potencialidades para la enseñanza aprendizaje de la historia y para el trabajo de las competencias de pensamiento histórico (Ortega Cervigón, 2020; Santisteban, 2010).

Nuestra propuesta gira en torno a la utilización de fuentes documentales para trabajar el patrimonio local, siguiendo la metodología de aprendizaje cooperativo.

2.2. Trabajar lo significativo a partir del aprendizaje cooperativo

Señala Ruíz Martín (2020) que ninguna metodología en el aula es efectiva per se sino que debe ajustarse al alumnado, “el propósito y el contexto”, no habiendo ninguna “receta concreta efectiva” (p. 32). De acuerdo con el autor, hemos realizado nuestra propuesta teniendo en cuenta estos factores, analizando previamente las representaciones del alumnado a través de un cuestionario realizado al efecto. Es decir, que en una primera fase encuestamos al alumnado seleccionado sobre nociones históricas y patrimoniales de su entorno próximo, con la finalidad de acercarnos a sus conocimientos, pero también a sus opiniones sobre el patrimonio local.

Posteriormente, teniendo en cuenta sus respuestas, diseñamos una serie de actividades, partiendo de que el alumnado se halla estrechamente interrelacionado con el contexto. Esto en parte se debe a que con carácter general el alumnado es oriundo del municipio, por lo que conoce sus particularidades y el medio en el que están basadas las actividades que se desarrollan en esta propuesta.

A excepción de la primera actividad, todas se plantearon para su desarrollo de forma grupal, por lo que consideramos que la metodología a seguir en su implementación debe fomentar el aprendizaje cooperativo. El aprendizaje cooperativo es el “empleo didáctico de grupos reducidos en los que los alumnos trabajan juntos para maximizar su propio aprendizaje y el de los demás” (Johnson et al., 1994, p. 3) y se diferencia del aprendizaje individual en que se considera que el alumnado progresa en mayor medida gracias a la interacción con otros compañeros y

compañeras de su grupo debido a la comunicación y a las distintas habilidades que poseen.

Según Brown y Ciuffetelli (2009) existen cinco elementos esenciales en el aprendizaje cooperativo:

1. Interdependencia positiva: el docente plantea un objetivo conjunto para que el alumnado tome conciencia de que deberán trabajarlo conjuntamente, teniendo en cuenta que si alguien fracasa los demás no pueden llegar al éxito.
2. Interacción cara a cara: el alumnado debe ayudarse y motivarse unos a otros, resolver cualquier tipo de problema, enseñar sus conocimientos y analizar los conceptos que se van asimilando.
3. Responsabilidad individual y grupal: todos los alumnos y alumnas deben hacerse responsables de alcanzar sus objetivos, cumpliendo correctamente su rol y teniendo claro sus objetivos para así ser capaces de evaluarlos, así como el esfuerzo de cada uno. El grupo debe ser consciente que no pueden obtener el éxito solo con el trabajo de otros y saber quién es el que necesita mayor ayuda.
4. Habilidades cooperativas: los miembros del grupo deben transmitir confianza, ser capaces de verbalizar cómo solucionar conflictos, tener la capacidad de comunicarse y expresarse correctamente y tener capacidad de liderazgo y decisión.
5. Evaluación grupal: el grupo debe saber en qué grado están alcanzando sus objetivos y cuánto están siendo efectivos sus miembros, para saber qué labores se deben mantener y qué labores se deben cambiar.

En la medida de lo posible hemos considerado estos cinco elementos en el diseño de nuestra propuesta de actividades para conectar los saberes escolares con la historia local, recogiendo en las propuestas de evaluación objetivos como las habilidades cooperativas y la responsabilidad individual y grupal, así como la interdependencia positiva (si falla uno, fallamos todos), siempre trabajando desde distintos niveles de análisis.

2.2. Estudio de las representaciones del alumnado sobre su entorno cercano

Para acercarse a la imagen que el alumnado tiene sobre el concejo de Carreño, se realizó un cuestionario a un grupo de estudiantes del centro de educación secundaria de la localidad, con preguntas sobre la periodización histórica general y sobre bienes patrimoniales del municipio.

En el estudio participaron 35 discentes de 4º de Educación Secundaria Obligatoria (ESO) del Instituto de Educación Secundaria de Candás (16 años). Tal como se recoge en su P.E.C. (Proyecto Educativo de Centro), este centro escolariza al 80% de la población de Carreño de entre 12 y 16 años, contando con una trayectoria como institución educativa de más de 50 años. Es destacable también la relación que el centro mantiene con otros organismos, como los colegios de Educación Primaria próximos o el Centro de Profesorado y Recursos de Gijón, la Universidad

de Oviedo y la colaboración activa con el Ayuntamiento de Carreño.

El cuestionario está formado por 14 ítems divididos en dos bloques (Tabla 1). El primero se compone de 3 preguntas de opción múltiple en las que se interroga por contenidos cronológicos, como la periodización histórica en edades, la horquilla temporal de la Edad Moderna y los años que abarca el siglo XVIII. El segundo apartado del cuestionario se centra en Carreño y plantea cuestiones sobre la geografía y la organización territorial del concejo, así como sobre elementos patrimoniales concretos para su identificación. Igualmente, hay dos preguntas abiertas que abordan la importancia de cuidar los bienes culturales y el valor

que el alumnado otorga a estos elementos. Dentro de las representaciones, parece fundamental conocer la conexión que presentan con el lugar en el que viven (Cuenca López et al., 2020).

Los resultados obtenidos en el cuestionario sobre el concejo de Carreño fueron tenidos en cuenta para la elaboración de la propuesta didáctica, cuya estructura se aborda a continuación.

2.3. Estructura de la propuesta

La propuesta didáctica se denominó el *Presente del Pasado en el concejo de Carreño* y aunque no parte de

Tabla 1: Preguntas del cuestionario

Preguntas	Opciones
Bloque I. CATEGORÍAS HISTÓRICAS	
1. Ordena cronológicamente los siguientes periodos históricos (Siendo 1 el más antiguo y 5 el más reciente).	Edad Media; Edad Antigua; Prehistoria; Edad Contemporánea, Edad Moderna.
2. La Edad Moderna comprende los siglos XVI, XVII y XVIII, pero se consideran dos fechas históricas como hito de su inicio y final, ¿qué fechas son estas? Elige una opción.	a) 1401-1789 b) 1492-1789 c) 1492-1801
3. El siglo XVIII, ¿qué años abarca? Elige una opción.	a) 1701-1800 b) 1601-1700 c) 1492-1516
Bloque II. SOBRE CARREÑO	
4. Carreño es un concejo o municipio dividido en 12 parroquias, ¿cuáles son?	a) Candás, Perlora, Albandi, Carrió, Prendes, Pervera, Piedeloro, Guimarán, Logrezana, El Valle, Ambás y Tamón. b) Candás, Perlora, Bayas, Laspra, Santa María del Mar, Santiago del Monte, El Valle, Naveces, Pillarno, Quiloño, Salinas. c) Candás, Bañugues, Albandi, Luanco, Piedeloro, Guimarán, Logrezana, El Valle, Prendes, Pervera, Carrio, Prendes.
5. ¿Con qué concejos limita Carreño?	Respuesta libre.
6. ¿Reconoces estos lugares? ¿Puedes decir qué son y dónde están? *Incorpora fotografía de restos de torreón medieval (Torrucción de Prendes) *Incorpora fotografía de restos arqueológicos funerarios megalíticos (Monte Areo) *Incorpora fotografía de puerto marítimo (Candás)	Respuestas libres.
7. ¿Sabrías decir en qué siglo se construyeron las siguientes edificaciones del municipio? Escoge una opción: * Incorpora fotografía de la Iglesia de Santa María de Piedeloro identificándola en el pie de foto. *Incorpora fotografía de la Fuente de la Santarúa identificándola en el pie de foto.	Fotografía 1: a) Siglo XIII b) Siglo XVIII c) Siglo XX Fotografía 2: a) Siglo X. b) Siglo XVIII. c) Siglo XX.
8. ¿Conoces esta imagen? ¿Conoces la leyenda en torno a la misma? ¿Con qué fiesta está asociada dicha imagen? * Incorpora fotografía de imagen religiosa del Cristo de Candás.	Respuestas libres.
9. ¿Conoces el pleito de los Delfines? ¿En qué consiste? ¿Sabes en qué periodo histórico tiene lugar?	Respuestas libres.
10. ¿Sabes qué es la ruta clariniana y a qué se debe su nombre?	Respuestas libres.
11. ¿Te ha supuesto mucha dificultad contestar las anteriores preguntas sobre Carreño? ¿Por qué?	Respuestas libres.
12. Enumera otros monumentos o lugares relacionados con el patrimonio histórico y/o cultural de Carreño (máximo tres).	Respuesta libre.
13. ¿Crees que es importante conservar y cuidar los bienes arquitectónicos y culturales? Razona tu respuesta.	Respuesta libre.
14. ¿Puedes decir otro lugar importante para ti dentro del municipio?, ¿dónde está? ¿por qué lo consideras importante?, ¿qué valor tiene para ti?	Respuesta libre.

una problemática concreta, puede enmarcarse en lo que el currículum define como Situación de Aprendizaje, es decir, una situación y actividades que implican desplegar por parte del alumnado actuaciones que se relacionan con las competencias del currículo, tanto las competencias clave como las específicas, contribuyendo a su desarrollo y adquisición. En la materia de Geografía e Historia debe fomentarse además el trabajo de la causalidad. Sobre estos principios girará nuestra propuesta, estructurada en cuatro bloques, que recogen siempre los siguientes apartados:

Justificación Didáctica. En el que se detallarán las Competencias Específicas y Competencias Claves con las que estará ligada la propuesta, los contenidos transversales y otras materias con las que está relacionada la actividad, dando unas pautas sobre el desarrollo de la misma.

Información histórica. Con una breve introducción sobre las fuentes documentales contextualizadas en la época.

Actividades. Un total de 11 actividades en las que, a partir de la utilización de las fuentes documentales y orales en el caso de la última actividad, se fomenta el trabajo participativo, autónomo y cooperativo.

Tip de patrimonio. Un dato práctico relacionado con el patrimonio arquitectónico del concejo en el que se inserta una imagen con un elemento patrimonial, información sobre el mismo y una breve cuestión o planteamiento para el alumnado.

2.4. Fuentes documentales utilizadas

El siglo XVIII puede considerarse en España como el siglo de los censos, ya que, durante toda la centuria se llevaron a cabo una serie de recuentos destinados a conocer la población real que había en el país. Su finalidad no era otra que la de implementar políticas económicas destinadas a la mejora del país y, aunque algunas reformas no llegaron a término, sí que generaron un corpus documental importante de gran utilidad para la ciencia histórica, como es el caso del Catastro de Ensenada, una fuente fiscal, o de los Censos de Aranda y Floridablanca, fuentes estadísticas que generaron innumerables estudios históricos desde hace décadas (Camarero Bullón et al., 2021).

El Catastro del marqués de la Ensenada o proyecto de Única Contribución vio la luz mediante el Real Decreto de 10 de octubre de 1749 y, tras un intenso debate sobre “cómo y dónde” debía implantarse, se procedió a realizar el Catastro en las 22 provincias castellanas, desarrollándose en dos niveles, el municipal, cuyas informaciones se obtendrían a través de las respuestas a 40 preguntas relativas al municipio (Respuestas Generales), y el individual, donde declararían sus riquezas cada una de las personas jurídicas seglares y eclesiásticas (Libro de Hacienda), de las que previamente se habría registrado su situación personal y profesional (Libro de lo Personal). Este segundo conglomerado de información es lo que se conoce con el nombre de Respuestas Particulares del

Catastro de Ensenada, fuente principal utilizada en nuestra propuesta didáctica. La realización de la averiguación se llevaría a cabo por provincias, y dentro de estas por jurisdicciones o términos, generalmente eclesiásticos, es decir, por feligresías.

De forma subsidiaria recurrimos también en la propuesta didáctica a otras referencias literarias, bibliográficas, documentales o gráficas, a lo largo de las actividades planteadas.

3. Resultados y discusión

3.1. ¿De dónde partir? Las representaciones escolares sobre Carreño

El análisis de las respuestas al cuestionario realizado por el alumnado del último curso de secundaria arrojó unos resultados que nos llevaron a incidir en la importancia de trabajar el patrimonio local.

Atendiendo a las primeras cuestiones sobre la cronología, se evidencia que la mayoría del alumnado domina la temporalidad, ya que 32 de las 35 personas participantes ordenan correctamente las diferentes etapas históricas y 34 aciertan los años correspondientes al siglo XVIII. No obstante, esta cifra desciende a 24 respuestas correctas cuando se pregunta específicamente por los límites de la Edad Moderna, lo que indica que es una etapa histórica menos conocida o definida para el alumnado. En cuanto a los contornos espaciales, 31 estudiantes aciertan las parroquias mientras que, por el contrario, solo 8 jóvenes identifican correctamente los concejos limítrofes de Carreño.

En el cuestionario también se solicitó al alumnado que indique la centuria de dos monumentos, representados en sendas fotografías: la iglesia de Santa María de Piedeloro y la Fuente de la Santarúa. En ambos casos, la cifra de respuestas correctas es reducida: 10 en el caso de la primera y de 6 en la segunda; de hecho, solo hay dos estudiantes que apuntaron con acierto las dos fechas. En cuanto al reconocimiento del patrimonio del concejo que se solicitaba en el cuestionario, 25 personas identifican adecuadamente el dolmen de Monte Areo y solo se da una respuesta incorrecta en la imagen relativa al puerto de Candás, que es reconocido por la inmensa mayoría. Sin embargo, el torreón de Prendes, en un delicado estado de conservación, no es un elemento tan conocido y menos de la mitad del estudiantado (16 personas) lo consigue identificar. Frente a ello, no sorprende que 27 discentes identifiquen al Cristo de Candás, que es uno de los emblemas del territorio. Sin embargo, solo 6 de esas 27 personas han aludido a que fue hallada en el mar por pescadores de Carreño.

Asimismo, se alude al patrimonio inmaterial, como la leyenda del pleito de los delfines. En este caso, son 8 discentes quienes explican, en mayor o menor medida, en qué consiste dicho pleito; ahora bien, llama la atención que varias personas lo vinculan sobre todo a la fuente que recrea esta historia y no tanto a la leyenda en sí.

Como se ha indicado, interesaba conocer igualmente la percepción del alumnado sobre el valor que este otorga al patrimonio, por lo que se le planteó la siguiente pregunta abierta: “¿Crees que es importante conservar y cuidar los bienes arquitectónicos y culturales?”. La respuesta afirmativa fue unánime, algo que no se puede obviar es el papel que quizá haya jugado cierta deseabilidad social.

El argumento que más aparece es la importancia de conocer la historia del lugar en el que se vive y los bienes que las generaciones anteriores han legado a la actualidad (23 respuestas) como parte de la cultura propia del territorio (7 respuestas). El estudiantado parece asimilar la antigüedad de los monumentos como un valor en sí mismo (6 respuestas), deduciendo que se tienen que preservar porque son históricos y si no “se caen” (Estudiante 11). Se menciona también la necesidad de preservar esos monumentos por su función estética (4 respuestas) o, incluso, por su valor económico o turístico (2 respuestas). Dos estudiantes señalan, además, el compromiso con las generaciones futuras, indicando que esos bienes patrimoniales “son importantes para nuestros descendientes” (Estudiante 18). En definitiva, el alumnado refleja varias de las funciones que, desde la Didáctica de las Ciencias Sociales, se definen actualmente para la educación patrimonial (González-Monfort, 2019).

Otra de las cuestiones que se plantearon fue la alusión a monumentos o lugares de carácter histórico-patrimonial distintos a los ya presentados en el cuestionario. Uno de los enclaves más citados (14 estudiantes) es el Museo Antón, dedicado al escultor Antonio Rodríguez González y que recibe habitualmente visitas de grupos escolares por parte de los centros educativos. En segundo lugar, 7 estudiantes reseñaron la iglesia de San Félix de Candás, lugar icónico de la villa y vinculado a las fiestas patronales que acoge la imagen del Cristo aludida anteriormente en otra pregunta del cuestionario. También se citaron iglesias y capillas de otros puntos del concejo, como las de Guimarán o Piedeloro, en este caso por alumnado procedente de estas localidades.

No solo se mencionaron monumentos sino también espacios abiertos, como la Plaza de las conserveras (6 respuestas), que es un punto habitual de convivencia entre personas de su edad, o la Plaza de la Baragaña, la playa de la Palmera y Perlora, estos últimos con una respuesta cada uno. Asimismo, 4 discentes apuntaron el faro de Candás como otro de los enclaves significativos, en el que tiene especial importancia no solo el edificio en sí, sino también el entorno que lo rodea, entendiéndolo como patrimonio natural. Por último, la pregunta relativa a otros espacios del concejo que fueran importantes para el estudiantado arroja diversidad de opiniones, que tienen como nexo común espacios que son significativos para el alumnado, como el campo de fútbol o el polideportivo, el paseo marítimo o las plazas de reunión para los adolescentes. Esto alude a la necesidad de trabajar, tanto en las aulas como fuera de ellas, el vínculo de la ciudadanía con el patrimonio, para que no se sienta como algo ajeno (González-Monfort, 2019) y también por su utilidad para potenciar

el pensamiento crítico (Cuenca López, 2023; Gil Cuadra, 2020); la mayoría de las respuestas están en relación con sus “zonas de confort” y les suscitan algún tipo de emoción (Suárez Álvarez, 2022).

Habida cuenta de que el alumnado, de forma unánime, cree que es importante conocer y trabajar el patrimonio de Carreño, nuestra propuesta didáctica traslada esta inquietud bajo la premisa de lo adecuado que es familiarizar al alumnado de Educación Secundaria con la Edad Moderna y, concretamente, con el siglo XVIII, como ya se señaló con anterioridad. En este sentido y aunque han mostrado otros puntos débiles relativos, por ejemplo, al conocimiento sobre patrimonio religioso (fecha de la iglesia de Piedeloro) o de otras épocas (Torruxón de Prendes), consideramos que el patrimonio cultural, histórico y oral que hunde sus raíces en la Edad Moderna es una seña identificativa del concejo, llegando incluso a estar presente en su vida cotidiana. Teniendo como base estas cuestiones, hemos elaborado la propuesta didáctica que desarrollamos a continuación.

3.2. Propuesta didáctica para una conexión de la historia escolar con la historia local

Titulamos la propuesta el *Presente del Pasado en el concejo de Carreño*, dividiéndola las actividades en cinco bloques, siguiendo la estructura ya comentada.

1. *¿Quién gobierna en Carreño?*
2. *Carreño en el siglo XVIII.*
3. *Entre el campo y el mar.*
4. *Les mujeres de la paxa.*
5. *Seamos literatos.*

En el primer bloque, *¿Quién gobierna en Carreño?*, pretende que el alumnado valore los órganos de gobierno y de participación básicos como fundamentales para el funcionamiento de la sociedad, que conozca alguna de sus competencias y que reflexione sobre el papel de la importancia de la res pública. Tomando como referencia transcripciones de Libros de Acuerdos, conservados desde el siglo XVII, y donde se recogían los acuerdos o actas tomadas en el Ayuntamiento, se han planteado preguntas y ejercicios de comprensión que relacionan pasado y presente. Como ejemplo de tip de patrimonio se propone una fotografía del Ayuntamiento de Carreño, antigua casona de indianos, nombre con el que se conoce a los oriundos que emigraron a América y tras hacer fortuna dejaron huella en el patrimonio de los territorios en forma de casonas representativas. En este apartado se les instará, a partir del visionado de un extracto del documental de la BBC *The complicated legacy of Spain's super-rich indianos*, en el que se instará al alumnado primeramente, a investigar sobre la figura de los indianos para, seguidamente, reflexionar sobre el origen y legitimidad de sus fortunas.

El siguiente bloque de actividades titulado *Carreño en el siglo XVIII* tiene como objetivo que el alumnado ponga en práctica los conocimientos previos sobre instrumentos geográficos y demográficos, identificando los principales problemas demográficos que tenemos en la actualidad a

partir de la comparativa pasado/presente. Asimismo, se espera que reflexione sobre las desigualdades sociales y detecte su origen histórico y social.

A partir de las Respuestas Generales del Catastro de Ensenada, consultables en el Portal de Archivos Españoles (PARES), se instará en la primera actividad a que comparen los límites geográficos dados por esta fuente con los actuales, para luego pasar, en la actividad 2, a trabajar con la información demográfica que nos da el mismo Catastro y/o el Censo de Floridablanca, con la actualidad.

Con las informaciones de las Respuestas Particulares se elaboró la actividad 3, en la que se comparó el asiento (datos personales y socioeconómicos de los titulares de hogar en el año 1753, que esta fuente proporciona) de una persona con un estatus socioeconómico del concejo, con otro que se infiere de un estatus opuesto a partir de las informaciones proporcionadas, haciendo hincapié en las diferencias que encuentra entre uno y otro titular. En el tip de patrimonio arquitectónico se presentó el Palacio de los Carreño-Alas situado en Logreza, cuyo origen data en el siglo XIII, y que presenta en la actualidad una arquitectura típica de los denominados palacios o casonas rurales asturianas de la Edad Moderna.

En el bloque de actividades *Entre el campo y el mar* y a partir del mismo tipo de fuente (Respuestas Particulares) se persigue que el alumnado sea capaz de trabajar en equipo, llegando a conclusiones sobre los cambios experimentados en el concejo a lo largo de los siglos, valorando positivamente tanto cambios como pervivencias de su propia cultura, a la vez que desarrolla la empatía histórica y el pensamiento crítico, a partir de tres actividades que, en línea con el bloque anterior, plantean el análisis de la relación entre los medios de subsistencia y las características de una sociedad, ahondando en las particularidades que definen su entorno actual, y enfatizando en los dos recursos económicos más importantes del concejo en el Antiguo Régimen, el campo y el mar. Se proponen tres actividades, *Lo que la tierra nos da*, donde a partir de las informaciones de las Respuestas Generales hemos planteado unas tablas sobre cultivos, tipos de ganado, etc., de la vecindad en el siglo XVIII, proponiendo contrastar estos datos con testimonios cualitativos de viajeros. En la segunda actividad, *Lo que la mar nos da*, se presentan también datos sobre actividades económicas relacionadas con el mar, pero, en esta ocasión, para que reflexione sobre las reminiscencias económicas de las mismas en el municipio. Y, por último, en *Lo que la mar nos quita* se contrastarán dos sucesos trágicos para el concejo, que hoy día siguen presentes en el imaginario colectivo, como son los naufragios. Para el tip de patrimonio, y relacionado con el trabajo agrario, expusimos una fotografía de una panera (infraestructura agraria tradicional) estilo Carreño, estilo representativo del concejo en lo que a bienes muebles destinados al almacenaje se refiere, en el que se pedía al alumnado que indagase sobre el estilo y utilidad del elemento descrito.

Las mujeres de la paxa aborda las mismas problemáticas sociales, pero incorporando la perspectiva de género, y lo hace a partir de tres actividades en las que se propone como objetivo que el alumnado ponga en práctica los conocimientos previos sobre demografía y geografía, que identifique, analice y reflexione sobre el origen de las desigualdades sociales y de género y que valore el papel de las mujeres en el devenir histórico, así como su importancia en las sociedades tradicionales, lejana a los estereotipos que nos han llegado. Por otro lado, se pretende también fomentar el trabajo grupal y autónomo, que contribuirá a trabajar la competencia de aprender a aprender. En la primera actividad, a partir del análisis de las Respuestas Particulares del marqués de la Ensenada, se indagará sobre mujeres relevantes socialmente en el municipio, para luego, en la actividad 2, hacerlo sobre aquellas que figuraban como trabajadoras, en especial casos de mujeres comerciantes, a fin de evidenciar que relevancia social y económica no necesariamente iban de la mano. En la última actividad se insta a reflexionar sobre los oficios tradicionales exclusivos de mujeres, relacionados con el textil y la transformación del escabeche en nuestro concejo, comparando estos con otros que han tenido tradición en el territorio. En este bloque, se analizó como tip de patrimonio arquitectónico a una antigua fábrica de conservas del municipio que empleaba a cientos de mujeres del entorno y cuyo legado ha llegado a la actualidad como un icono para el vecindario.

La última actividad, *Seamos Literatos*, aunque relacionada con Geografía e Historia, aborda de forma interdisciplinar con Lengua Castellana y su Literatura por lo que se trabajará la competencia lingüística, la competencia en conciencia y expresiones culturales, así como la personal, social y de aprender a aprender. Con ella se pretende que el alumnado cree una narrativa propia, recogiendo información sobre dos leyendas con raíces en la Edad Moderna que siguen presentes en el imaginario actual, que fueron incorporadas en el cuestionario, y que pretenden abordarse de forma lúdica, participando en una evaluación tanto propia como de sus compañeros y compañeras.

4. Conclusiones

El nuevo marco curricular español, al menos en las materias de Ciencias Sociales, Geografía e Historia, está alineado con los principales postulados de la investigación en Didáctica de la Historia y de las Ciencias Sociales. Esto se debe a que el currículo plantea un aprendizaje competencial, pero también a que en los saberes escolares relativos a los contenidos históricos se da visibilidad a personas, espacios y temáticas presentes en la historiografía, pero en cambio olvidados en la historia escolar durante décadas. Estos saberes están relacionados con ramas historiográficas de larga trayectoria, como la historia social o la historia de las mujeres, pero que sin embargo no impregnaban las propuestas escolares, sin embargo, el nuevo marco curricular permite darles más visibilidad. Esto debe unirse a la prescripción curricular de generar situaciones de aprendizaje, por lo que resulta

muy necesario transferir ejemplos de la investigación en historia local a la historia escolar, teniendo en cuenta el contexto en el que se inserta el centro y alumnado al que va dirigida la propuesta didáctica.

La propuesta aquí presentada forma parte de una investigación histórica más amplia, que se plantea como objetivo transferir los estudios históricos locales al marco educativo. Siguiendo las investigaciones relativas al desarrollo del pensamiento histórico, como parte del trabajo competencial en las materias de historia (González-Valencia et al., 2020), es necesario generar propuestas que presenten fuentes históricas existentes en un amplio espacio, que hayan generado documentación propia en los diferentes territorios, como es el caso del Catastro de Ensenada.

Además de la selección de las fuentes históricas por sus características y potencialidades didácticas, es necesario establecer ejemplos que sirvan de modelo para problematizar los contenidos históricos. Esto es lo que se hace en esta propuesta, dando visibilidad a diferentes grupos sociales, pero también a las mujeres trabajadoras. El patrimonio documental es un aliado de este planteamiento, pero para el profesorado no resulta fácil la selección de fuentes documentales, por eso es importante que se haga transferencia desde la investigación histórica en colaboración con la investigación didáctica. Disponemos de otros ejemplos que ofrecen, desde la investigación histórica y didáctica, modelos de fuentes documentales para la historia escolar (Guerrero Elecalde y Chaparro Sainz, 2019; Guerrero Elecalde y López Serrano, 2020; López Serrano et al., 2022; Ortega Cervigón, 2021). Esto ha sido una constante en las publicaciones españolas, especialmente de aquellas personas que tienen perfil investigador histórico y didáctico. Con esta propuesta aplicada a un caso concreto, se pretende aportar un ejemplo más de trabajo con fuentes documentales y patrimonio local para conectar la historia escolar con la historia local a través de la problematización de los contenidos escolares, con ejemplos del medio próximo que permitan generar situaciones de aprendizaje acorde con el nuevo marco curricular español.

5. Referencias

- Benejam, P. (1997). Las finalidades de la educación social. En P. Benejam, J. Pagès (Coord.), *Enseñar y aprender ciencias sociales, geografía e historia en la Educación Secundaria* (pp. 33-52). Horsori.
- Borghi, B. (2010). El patrimonio de la historia y su uso didáctico. *Investigación en la escuela*, 70, 89-100.
- Brown, H., y Ciuffetelli, D. C. (2009). *Foundational Methods: Understanding Teaching and Learning*. Pearson Education.
- Camarero Bullón, C., Aguilar Cuesta, Á. I., y Sánchez Domingo, R. (2021). La fiscalidad sobre el trabajo femenino en el Catastro de Ensenada (1749-1756). En C. Borreguero Beltrán, Ó. R. Melgosa Oter, Á. Pereda López. Retortillo Atienza, A. (coords). *A la sombra de las catedrales: cultura, poder y guerra en la Edad Moderna* (pp.1959-1977). Universidad de Burgos.
- Canals, R. y González-Monfort, N. (2011). El currículo de Conocimiento del Medio Social y Cultural y la formación de competencias. En A. Santisteban y J. Pagès, (Coord.) *Didáctica del Conocimiento social y cultural en la Educación Primaria. Ciencias Sociales para comprender, pensar y actuar* (pp. 41-62). Síntesis.
- Cuenca López, J. M. (2023). Los patrimonios desde la perspectiva del conflicto. Los problemas controversiales a través de la educación patrimonial. *REIDICS. Revista de Investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales*, 12, 6-12. <https://doi.org/10.17398/2531-0968.12.01>
- Cuenca López, J., Martín Cáceres, M. y Estepa Jiménez, J. (2020). Buenas prácticas en educación patrimonial: análisis de las conexiones entre emociones, territorio y ciudadanía. *Aula abierta*, 49(1), 45-54. <https://doi.org/10.17811/rifie.49.1.2020.45-54>.
- Fontal, O. y Gómez-Redondo, C. (2016). Heritage education and heritagization processes: SHEO methodology for educational programs evaluation. *Interchange*, 47, 65–90.
- Fontal, O. y Ibáñez-Etxeberria, A. (2017). Research on heritage education: Evolution and current state through analysis of high impact indicators. *Revista de Educación*, 375, 184–214.
- García-Morís, R. (2016). Propuesta metodológica para el uso de las fuentes históricas demográficas de la edad moderna como recurso didáctico. *Didácticas Específicas*, 14, 71-85.
- García-Morís, R., Muriano, M., y Bas, B. (2021). Our space at the heart of the smallpox vaccine expedition: A service-learning project for social studies and citizenship education in Galicia (Spain). *JSSE-Journal of Social Science Education*, 20(4), 147 a 177.
- Gil Cuadra, F. (2020). La formación del pensamiento social crítico a través de la educación patrimonial. *Enseñanza de las ciencias sociales: revista de investigación*, 19, 43-54.
- Gómez-Carrasco, C.J., Miralles, P., Fontal, O. y Ibáñez-Etxeberria, A. (2020). Cultural heritage and methodological approaches: An analysis through initial training of history teachers (Spain–England). *Sustainability*, 12, 933.
- González-Monfort, N. (2019). La educación patrimonial, una cuestión de futuro. Reflexiones sobre el valor del patrimonio para seguir avanzando hacia una ciudadanía crítica. *El futuro del pasado*, 10, 123-144. <https://doi.org/10.14516/fdp.2019.010.001.004>.

- González-Valencia, G. A., Santisteban, A., y Pagès, J. (2020). Finalidades de la enseñanza de la historia en futuros profesores. *Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, 13, 1-23. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.m13.fehf>
- Guerrero Elecalde, R. y Chaparro Sainz, Á. (2019). La investigación como recurso didáctico para la formación de docentes en competencias de pensamiento histórico. *REIDICS. Revista de Investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales*, 5, 111-128.
- Guerrero Elecalde, R. y López Serrano, M. J. (2020). Prensa histórica y comercios de Córdoba. Una práctica para la enseñanza de la historia. *Revista UNES. Universidad, Escuela y Sociedad*, 9, 102-111.
- Guerrero Elecalde, R. y López Serrano, M. J. (2021). La identidad y la historia local de Córdoba como herramientas para favorecer la enseñanza del tiempo histórico en Educación Primaria en R. Grana (coord.), *Discursos, mujeres y artes, ¿construyendo o derribando fronteras?* (pp. 1549-1568). Dykinson.
- Jagielska-Burduk, A. y Stec, P. (2019). Council of Europe cultural heritage and education policy: Preserving identity and searching for a common core? *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 22, 1-12.
- Johnson David, W., Johnson Roger, T. y Holubec Edythe, J. (1994). *Aprendizaje cooperativo en el aula*. Paidós.
- Legardez, A. (2003). L'enseignement des questions sociales et historiques, socialement vives. *Le cartable de Clio*, 3, 245-253.
- López Serrano, M. J., García-Moris, R. López Fernández, J.A. y Medina Quintana, S. (2022). Narrativas y Didáctica de las Ciencias Sociales: el Pensamiento Histórico del Futuro Profesorado en Educación Primaria. *Multidisciplinary Journal of Educational Research*, 12(3), 275-294. <http://dx.doi.org/10.447/remie.5919>
- López Serrano, M. J., Medina Quintana, S. y Guerrero Elecalde, R. (2019). Trabajar el tiempo histórico en el Grado de Educación Primaria: género y reivindicaciones laborales a través de la prensa. *Clio: History and History Teaching*, 45, 155-167.
- López-Fernández, J.A., Medina, S.; López, M.J. y García-Moris, R. (2021). Perceptions of Heritage among Students of Early Childhood and Primary Education. *Sustainability*, 13, 10636. <https://doi.org/10.3390/su131910636>
- Ortega Cervigón, J. I. (2019). ¿Es viable un taller de Paleografía en educación primaria? La utilización de las fuentes históricas en el aula. *Enseñanza de las ciencias sociales: revista de investigación*, 18, 35-47.
- Ortega Cervigón, J. I. (2020). Competencias sociales y lingüísticas en las fuentes primarias: El taller «Historiador/a por un día». *Revista Padres y Maestros/Journal of Parents and Teachers*, 383, 31-36.
- Ortega Cervigón, J. I. (2021). El uso del patrimonio documental para Educación Primaria y Secundaria: talleres didácticos en archivos históricos. *Clio. History and History Teaching*, 47, 295-314.
- Pagès, J. (2019). Enseñar historia, educar la temporalidad, formar para el futuro. *El Futuro del Pasado*, 10, 19-56. <https://doi.org/10.14516/fdp.2019.010.001.001>
- Pastor Blázquez, M. M. y Santisteban Cimarro (coords). (2020). *Didácticas específicas aplicadas a través del patrimonio local*. Editorial Paraninfo.
- Ross, E. W. (2021). Society, democracy, and economics: Challenges for social studies and citizenship education in a neoliberal world. In Wirtschaft, En *Gesellschaft und Politik: Sozioökonomische und politische Bildung in Schule und Hochschule* (pp. 33-51). Springer.
- Ross, E., y Vinson, K. (2012). La educación para una ciudadanía peligrosa. *Enseñanza de las ciencias sociales: revista de investigación*, 11, 73-86.
- Ruiz Martín. H. (2020). *¿Cómo aprendemos? Una aproximación científica al aprendizaje y la enseñanza*. Grao.
- Santisteban Fernández, A. (2010). La formación de competencias de pensamiento histórico. *Clio & asociados*, 14, 34-56.
- Santisteban Fernández, A. (2019). La enseñanza de las Ciencias Sociales a partir de problemas sociales o temas controvertidos: estado de la cuestión y resultados de una investigación. *El Futuro del Pasado*, 10, 57-79. <https://doi.org/10.14516/fdp.2019.010.001.002>
- Suárez Álvarez, P. (2022). La percepción del paisaje en el alumnado de Educación Infantil: una propuesta desde la literacidad visual en M. Bermúdez Vázquez y A. Chaves-Montero (Coords.) *Investigación y transferencia de las ciencias sociales frente a un mundo en crisis* (pp. 1623-1638). Dykinson.
- Valverde Fernández, F. Ramírez García, A., Mora Márquez, M., López Fernández, J.A., Medina Quintana, S., y Arrebola Haro, J.C. (2018). Itinerarios interdisciplinarios en el grado de educación primaria. *Revista de Innovación y buenas prácticas docentes*, 6, 69-75.

Propiedades psicométricas de las escalas de actitudes emprendedoras para estudiantes y de inteligencia emocional de Wong y Law en una muestra de universitarios ecuatorianos

Psychometric Properties of the Entrepreneurial Attitudes for Students and Wong and Law's Emotional Intelligence Scales in a Sample of Ecuadorian University Students

William Ortiz-Ochoa*, David Tacuri-Reino, Paúl Árias-Medina,
Marcela Domínguez Gómez

Universidad de Cuenca, Ecuador

*Autor de correspondencia:
william.ortiz@ucuenca.edu.ec

Recepción: 02 – Febrero – 2023
Aprobación: 18 – Julio – 2023
Publicación online: 22 – Diciembre – 2023

Citación: Ortiz-Ochoa, W., Tacuri-Reino, D., Árias-Medina, P. y Domínguez-Gómez, M.(2023) Propiedades psicométricas de las escalas de actitudes emprendedoras para estudiantes y de inteligencia emocional de Wong y Law en una muestra de universitarios ecuatorianos. *Maskana*, 14(2), 19-28.
<https://doi.org/10.18537/mskn.14.02.02>

Resumen:

La inteligencia emocional es un factor que influye directamente en el desarrollo personal y podría influir en la capacidad de emprendimiento. Este trabajo tuvo como objetivos evaluar la validez de constructo, consistencia interna e invarianza métrica de la versión en español de la Escala de Inteligencia Emocional de Wong y Law (WLEIS-S) y de la Escala de Actitudes Emprendedoras para Estudiantes (EASS) y correlacionar los niveles de inteligencia emocional y emprendimiento en una muestra de estudiantes universitarios (n=558). El análisis de validez, fiabilidad e invarianza revelan adecuada bondad de ajuste, consistencia interna y equivalencia. Se encontraron correlaciones estadísticamente significativas entre todas las dimensiones de las escalas. Las escalas de emprendimiento e inteligencia emocional poseen propiedades psicométricas adecuadas. En la formación profesional, la inteligencia emocional actúa como destreza para la toma de decisiones y la capacidad emprendedora como factor de desarrollo futuro.

Palabras clave: inteligencia emocional, emprendimiento, enseñanza superior, actitudes, propiedades psicométricas, educación.

Abstract:

Emotional intelligence directly influences individual's personal development and could influence entrepreneurship skills as well. The objectives of this study were to assess the construct validity, internal consistency, and metric invariance of the Spanish version of the Wong and Law Emotional Intelligence Scale (WLEIS-S), and the Entrepreneurial Attitudes Scale for Students (EASS) and correlate the levels of emotional intelligence and entrepreneurship in a sample of university students (n=558). The validity, reliability, and invariance analysis reveal adequate goodness of fit, internal consistency and equivalence. In addition, statistically significant correlations were found between all dimensions of the scales. The Entrepreneurship and Emotional Intelligence Scales have adequate psychometric properties. In professional training, emotional intelligence acts as a decision-making ability and entrepreneurial capacity as a factor for future development.

Keywords: emotional intelligence, entrepreneurship, higher education, attitudes, psychometric properties, education.

1. Introducción

Desde el año 1990 hasta la fecha, se ha avanzado de forma notable en el análisis del constructo de la Inteligencia Emocional (IE), durante estas tres décadas se han realizado grandes aportes con respecto a cómo evaluar, desarrollar y entrenar la IE de forma eficaz (Fernández Berrocal et al., 2022). Salovey y Mayer (1990) señalan que debe ser entendida a través de cuatro dimensiones, las mismas que deberían entenderse como habilidades: a) percepción, evaluación y expresión de las emociones, b) facilitación emocional del pensamiento que permite que lo cognitivo sea estimulado para un desarrollo eficaz, c) análisis y entendimiento de las emociones y d) regulación de las emociones y fomento del crecimiento intelectual. En el mismo sentido, se han formulado algunas teorías y modelos que buscan explicar la IE; entre los planteamientos más citados están los de Goleman (1995) quien explica la IE a través de un conjunto de competencias y destrezas sociales y emocionales.

En 1997 Mayer y Salovey reformulan el constructo IE, lo definen como un tipo de inteligencia social que involucra la habilidad de monitorear las emociones propias, las de los demás, y usar esta información para guiar las emociones y las acciones propias. Por su parte Fernández-Berrocal y Extremera-Pacheco (2005) y Llamas-Díaz et al. (2022), siguiendo el modelo de Salovey y Mayer, la describen como una habilidad de las personas para percibir, facilitar, comprender y regular de una forma adaptativa las emociones propias y de los otros, que incide en el bienestar. A modo de síntesis Fernández-Berrocal y Extremera-Pacheco (2005) sostienen que los planteamientos antes mencionados coexisten por la forma de asimilar y definir la IE y se diferencian ligeramente en su planteamiento teórico.

La IE, lejos de ser una forma en la cual se trata exclusivamente de establecer prioridades en las emociones, permite dotar de inteligencia a la emoción (Acosta, 2015). Es decir, esta habilidad facilita un razonamiento más efectivo para percibir y comprender las señales en las interacciones sociales y del entorno para generar una respuesta rápida y controlada (Bosch, 2010; Fernández-Berrocal y Extremera-Pacheco, 2005). Walker et al. (2022) señalan también que el constructo está asociado a los resultados valiosos de la vida como el desenvolvimiento académico y laboral, el bienestar, la satisfacción en las relaciones de pareja y la salud física como mental.

Además, la IE podría facultar las capacidades en el manejo de las emociones de futuros profesionales (Guzmán et al., 2022). La propuesta de García-Cabrera et al. (2015) sugiere que las orientaciones emprendedoras promueven la competencia, y estas habilidades no se desarrollan de forma independiente, sino que están estrechamente relacionadas con la capacidad cognitiva, especialmente la inteligencia emocional (IE). Estas autoras sostienen que incluso la IE podría ser considerada como un factor predictivo de las capacidades de emprendimiento, y proponen que

esta variable debe ser investigada durante el proceso de emprendimiento. De igual manera, Palomeque et al. (2020) indican que existe influencia directa de la IE sobre la actitud, motivación y comportamiento emprendedor.

Las preocupaciones por analizar las aptitudes emprendedoras en universitarios y su estrecho vínculo que con la IE, se deben a las afirmaciones de investigaciones que destacan el valor de la formación emocional y al mismo tiempo la importancia de formar a nuevos profesionales en personas con sentido emprendedor. De hecho, el emprendimiento se puede comprender como una capacidad para traducir ideas en actos (Oliver, Galiana y Gutiérrez-Benet 2016). Moriano et al. (2006) definen al emprendedor como aquella persona que lleva a cabo una iniciativa empresarial como creador o asociado. Esta habilidad estará estrechamente vinculada con la capacidad de asumir riesgos en cuanto a recursos controlados. Rodríguez López y Borges Gómez (2018) señalan el perfil del emprendedor compuesto por siete rasgos distintivos: originalidad, proactividad, resiliencia, gestor de tiempo, libre, social y, creador de imágenes.

En Ecuador, desde el 2008, la política pública ha apostado por favorecer la capacidad emprendedora (Samaniego, 2014). Estudios sobre el impacto de estas medidas señalan que el país se ubica sexto entre cuarenta y tres países estudiados, en 2019 la tasa de actividad emprendedora temprana fue del 36.2% y, comparado con países de América Latina, Ecuador es el segundo país con las tasas más altas de emprendimiento (Landsdale et al., 2012; Lasio et al., 2020).

Frente a estas estadísticas, una posible justificación de este comportamiento puede deberse a dos factores: la necesidad y oportunidad. Si bien son aparentemente estadísticas positivas, la participación juvenil es únicamente del 6.5% y en los últimos años la actividad ha tendido a decrecer (Lasio et al., 2020). En este sentido, es de vital importancia que las universidades consideren al emprendimiento como una destreza a desarrollar en su formación profesional.

Moriano et al. (2006) señalan que en Europa la opción de convertirse en empresario para un universitario no siempre es una opción muy anhelada, esto debido a los constantes riesgos que esto implica, incluso la formación en emprendimiento tiende a concentrarse a carreras de ciencias económicas y empresariales y, en general, tiende a formarse para cumplir el rol de empleado, mientras que pocas veces para formar autoempleo o emprender. Con el objetivo de analizar los valores predominantes en emprendedores, Moriano et al. (2001) distinguen dos grandes grupos: individuales, orientados a la independencia emocional, y colectivos, asociados al sentido de pertenencia y dependencia grupal. Desde esta diferenciación, una persona emprendedora estará mayormente inspirada por valores más individualistas.

Por ello, referirse al emprendimiento y la conducta a la iniciación requiere un análisis más profundo. Moriano et al. (2006) plantean que es vital en una persona emprendedora considerar al menos tres aspectos: familiar: la forma de

soporte y «ejemplo» de gestión económica motivaría a una persona a desarrollar su idea de negocio; sociolaboral: tanto la educación, el apoyo social, la experiencia y las dificultades y obstáculos para la creación de una empresa, serían influyentes en la forma de establecer un negocio; y las características personales facilitarían la capacidad de plantearse, emprender y asumir objetivos. Sobre esta última, Moriano et al. (2001) recogen algunas características de personalidad de un emprendedor, entre las que destacan: *una alta motivación de logro* que les impulsa a mejorar, afrontar objetivos desafiantes y asumir riesgos calculados; *alta necesidad de logro y baja necesidad de poder*; *mayor locus de control interno vs menor locus de control externo*, que les permitiría asumir el éxito y/o fracaso de su conducta como resultado de su responsabilidad personal antes que dependiente del contexto; e *iniciativa personal*, que le permite tener una capacidad de planificación, persistencia, direccionalidad, automotivación y proactividad.

En contraste, un estudio exhaustivo realizado por Oliver y Galiana (2015) resume las características de la personalidad emprendedora de la siguiente manera: *proactividad*, que se refiere a la capacidad de tomar la iniciativa, identificar oportunidades y planificar a largo plazo; *ética profesional*, que se entiende como la forma ética de trabajar; *empatía*, que es la habilidad para comprender las emociones y contribuir con los demás; *innovación*, que se refiere a la predisposición para crear, participar y respaldar nuevas ideas que conduzcan a nuevos productos o servicios; *autonomía* o “mentalidad independiente”; y, finalmente, la capacidad para *tomar riesgos*.

Oliver, Galiana, Calatayud, et al. (2016) sostienen que los emprendedores comparten ciertas habilidades, como la creatividad, la iniciativa, la innovación, asumir riesgos y gestionar proyectos para alcanzar objetivos específicos. Sin embargo, no todos los emprendedores son iguales o utilizan los mismos enfoques. Es importante destacar las diferencias individuales y la influencia del contexto, ya que son estos factores los que determinan el éxito o el fracaso de cada emprendedor (García-Cabrera et al., 2015). A pesar de que existen diversas teorías que intentan explicar qué hace a alguien ser un emprendedor, como la teoría de los rasgos, los datos demográficos o el estilo de crianza (Kuratko, 2007; Louw et al., 2003; Patzelt y Shepherd, 2011), se plantea que la forma más precisa de identificar esta característica es a través de la inteligencia emocional.

Investigaciones han demostrado que los estudiantes con un mayor nivel de inteligencia emocional tienen una mayor capacidad para mantener un esfuerzo constante y automotivarse (Fernández-Berrocal y Extremera-Pacheco, 2005). Además, se ha encontrado que distintos factores de la IE se pueden correlacionar con ciertos rasgos de personalidad (Tesoro et al., 2021). Según Hernández (2019), los atributos de la personalidad hacen parte de la fase inicial del desarrollo del emprendimiento a través de la intención emprendedora de las personas. Por lo tanto, la inteligencia emocional se presenta como una variable alternativa para explicar por qué las personas emprenden y en qué condiciones lo hacen. De hecho, Zampetakis (2011)

incluso define la inteligencia emocional como un predictor del éxito o fracaso de un emprendimiento.

En consecuencia, la evaluación de la IE y la actitud emprendedora (AE) se vuelve crucial como una actividad clave para analizar la formación profesional y motivar a los estudiantes universitarios a identificar y potenciar sus capacidades profesionales. Palomeque et al. (2020) señalan que por la importancia que tiene la IE en el éxito del emprendimiento es oportuno comprender la relación entre ésta y el comportamiento emprendedor. Las propiedades psicométricas del WLEIS han sido extensamente evaluadas. Por ejemplo, Merino et al. (2016) evidenciaron consistencia interna elevada y satisfactoria, aun considerando la brevedad del número de ítems en cada subescala. Sánchez (2016) concluye que la consistencia interna fue satisfactoria con un alfa de Cronbach de 0.79 a 0.95 en todas las dimensiones que estuvieron fuertemente correlacionadas. Los investigadores Extremera Pacheco et al. (2019) encontraron que el modelo de cuatro factores tenía una buena bondad de ajuste, validez de criterio y adecuada consistencia interna.

Otros estudios han evaluado el WLEIS en otros idiomas y contextos; en una muestra china, el modelo de cuatro factores de la Escala de Inteligencia Emocional de Wong y Law mostró un excelente ajuste a los datos con $\chi^2(98) = 386.74$, $p < 0.001$, NNFI = 0.96, CFI = 0.96, RMSEA = 0.050, SRMR = 0.032, validando así el instrumento (Kong, 2017). Otro estudio demostró que un modelo bifactorial también se ajustaba bien a los datos: $\chi^2(88) = 268.671$, $p < .001$, CFI = .944, TLI = .923, SRMR = .043, RMSEA = .063 (90% CI: .054 – .071), y todas las cargas factoriales estandarizadas fueron significativas, oscilando entre .465 y .641 (Di et al., 2021).

Para la versión italiana de la escala, el análisis factorial confirmatorio apoyó un modelo de cuatro factores con $\chi^2(98) = 200.45$, CFI = 0.981, RMSEA = 0.047, proporcionando un buen ajuste con los datos y describiendo adecuadamente las relaciones entre las variables observadas y los factores latentes (Illiceto y Fino, 2017). En India (RMSEA = 0.10, GFI = 0.94, y CFI = 0.90; Traymbak et al. 2022), Corea (RMSEA=.07, GFI=.89, CFI=.95 y TLI .93; Jeong et al. 2020), Chile (RMSEA=.031, SRMR=.077, CFI=.967, TLI=.959; Acosta-Prado y Zárate Torres, 2019), Colombia (RMSEA < 0.08; CFI > 0.95; TLI > 0.95; and SRMR < 0.06; Acosta-Prado et al. 2022).

Los análisis factoriales confirmatorios realizados por Oliver y Galiana (2015), sobre la Escala de Actitudes Emprendedoras para Estudiantes (EAEE), mostraron una adecuada consistencia interna y validez de constructo, concluyendo así que el instrumento contaba con propiedades psicométricas adecuadas. Posteriormente Oliver, Galiana y Gutiérrez-Benet (2016), con el mismo instrumento, concluyeron que: “Los estadísticos descriptivos muestran una presencia elevada de los rasgos de personalidad emprendedora” (p.186), en los estudiantes participantes. De igual manera, los resultados en Oliver, Galiana, Calatayud y Piacentini (2016) indicaron un análisis

factorial confirmatorio con un ajuste general adecuado y saturaciones factoriales elevadas y significativas.

García-Cabrera et al. (2015) concluyeron que, tanto la influencia directa y positiva de la inteligencia emocional sobre la actitud, intención y comportamiento emprendedor del sujeto, así como la influencia indirecta de la misma a través de diversos factores –tales como: la creatividad y proactividad del emprendedor, su propensión a la innovación o su preferencia a asumir riesgos—, son facilitadores del emprendimiento; además de los rasgos de la personalidad del emprendedor y la confianza que el emprendedor sea capaz de generar en otros. En tal sentido, la novedad de este estudio está orientada a la evaluación de las propiedades psicométricas de los instrumentos.

2. Método

Esta investigación de tipo descriptiva correlacional, con enfoque cuantitativo, busca analizar las posibles relaciones entre las diferentes dimensiones de inteligencia emocional y emprendimiento. Para la recolección de información se utilizó las escalas digitalizadas mediante el portal Formularios de Google.

2.1 Participantes

Los participantes fueron seleccionados mediante un muestreo no probabilístico por conveniencia: se invitó a estudiantes del periodo lectivo marzo-julio 2018 de la Universidad de Cuenca (368 mujeres, 190 hombres, con una edad de $M=21.09$) a través de la visita por cada uno de los cursos. Los criterios de inclusión fueron: a) que acepte libre y voluntariamente participar en la investigación y b) esté matriculado en alguna de las carreras. Sobre el estado civil, el 92.7% eran solteros y el 7.3% estuvo distribuido entre casado, unión libre y divorciado; las mayores áreas de conocimiento fueron las de salud con el 46.8% y sociales con 45.5% y el 5.6% y 2.2% fueron de administrativas y técnicas.

2.2 Procedimiento

Para la aplicación de los instrumentos, se solicitó los permisos respectivos para poder abordar a cursos en las diferentes facultades, en donde, luego de haber dado su consentimiento para participar, se les proporcionaba el enlace para ingresar al formulario desde sus teléfonos inteligentes. La aplicación fue realizada en un tiempo aproximado de 25 minutos por cada grupo.

2.3 Instrumentos

La Escala de Inteligencia Emocional de Wong y Law (WLEIS-S de aquí en adelante) de inteligencia emocional, adaptada por Extremera Pacheco et al. (2019) es un instrumento que consta de cuatro factores evaluados a partir de 16 preguntas de tipo escala de Likert, en la cual 1 equivale a «completamente en desacuerdo» y 7 «completamente de acuerdo». Las dimensiones que

considera este instrumento son: apreciación de las propias emociones, apreciación de las emociones de los demás, uso de las emociones y regulación de las emociones.

La escala de Actitudes Emprendedoras para Estudiantes (EASS, de aquí en adelante) de Oliver Galiana, Calatayud, et al. (2016) evalúa rasgos de la personalidad emprendedora mediante 18 ítems integrados en las dimensiones de: proactividad, ética profesional, empatía, innovación, autonomía y toma de riesgos, y presenta adecuadas propiedades psicométricas ($GFI=.906$, $CFI=.959$, $SRMR=.044$, $RMSEA=.040$). El instrumento ha sido adaptado para su uso con profesores y ha mostrado evidencias de validez y consistencia ($CFI=.963$, $TLI=.953$, $SRMR=.011$, $RMSEA=.071$).

Ambas escalas son instrumentos de autoinforme en donde el sujeto debía marcar el nivel que creyere como conveniente sobre las preguntas formuladas.

2.4 Análisis de datos

Posterior a la recolección de datos, se hizo un filtrado en la base de resultados de formularios de Google de cada una de las respuestas. El análisis se realizó en el software R Core v 4.4.0 (R Core Team, 2021).

Debido a la naturaleza ordinal de los ítems, se realiza un análisis confirmatorio con estimador DWLS (Mínimos Cuadrados Ponderados Diagonalizados, por sus siglas en inglés) y una matriz de correlaciones policóricas. Para la evaluación de bondad de ajuste se toman el índice absoluto chi-cuadrado, la razón chi-cuadrado/grados de libertad, los índices incrementales CFI (índice de Ajuste Comparativo), TLI (índice de Tucker-Lewis), RMSEA (error cuadrático medio de aproximación) con su intervalo de confianza de 90% y SRMR (media cuadrática residual estandarizada). Los puntos de corte para la interpretación se toman de Hu y Bentler (1999) y Jöreskog y Sörbom (1993).

La consistencia interna se evalúa por cada subdimensión mediante el alfa de Cronbach policórico y el coeficiente de confiabilidad omega jerárquico. Además, se analizan los resultados de la correlación ítem-total.

El análisis de invarianza se lo realiza entre hombres y mujeres mediante análisis factorial confirmatorio multigrupo.

El análisis correlacional utiliza el coeficiente de correlación de Spearman y los puntajes factoriales obtenidos en el análisis factorial confirmatorio. Las comparaciones entre variables sociodemográficas, se realizan utilizando pruebas no paramétricas.

3. Resultados

Los resultados de bondad de ajuste y de consistencia interna se muestran en la Tabla 1. En la EASS se plantea un modelo de seis factores correlacionados de primer

orden. Para la WLEIS-S se toma un modelo de 4 factores correlacionados de primer orden.

Tabla 1: Bondad de ajuste y consistencia interna de WLEIS-S y de EASS

Escala	Dimensión	α	ωH	χ^2	gl	χ^2/gl	CFI	TLI	SRMR	RMSEA	RMSEA IC 90%
WLEIS	Emociones propias	.853	.585	301.880	98.000	3.080	.995	.994	.047	.064	.056 - .072
	Emociones de otros	.831	.827								
	Uso emociones	.888	.875								
	Regulación	.896	.867								
EASS	Proactividad	.918	.775	190.130	120.000	1.584	1.000	.999	.027	.034	.024 - .043
	Ética profesional	.883	.844								
	Empatía	.924	.912								
	Innovación	.962	.951								
	Autonomía	.952	.933								
	Riesgo	.890	.853								

Nota. α = alfa de Cronbach; ωH = omega jerárquico; χ^2 =chi-cuadrado; gl=grados de libertad; CFI= Índice de Ajuste Comparativo; TLI= Índice de Tucker Lewis; SRMR= raíz media cuadrática residual estandarizada; RMSEA= error cuadrático medio de aproximación

La estructura factorial de los dos instrumentos junto a sus cargas factoriales y correlaciones entre las dimensiones se muestra en la figura 1

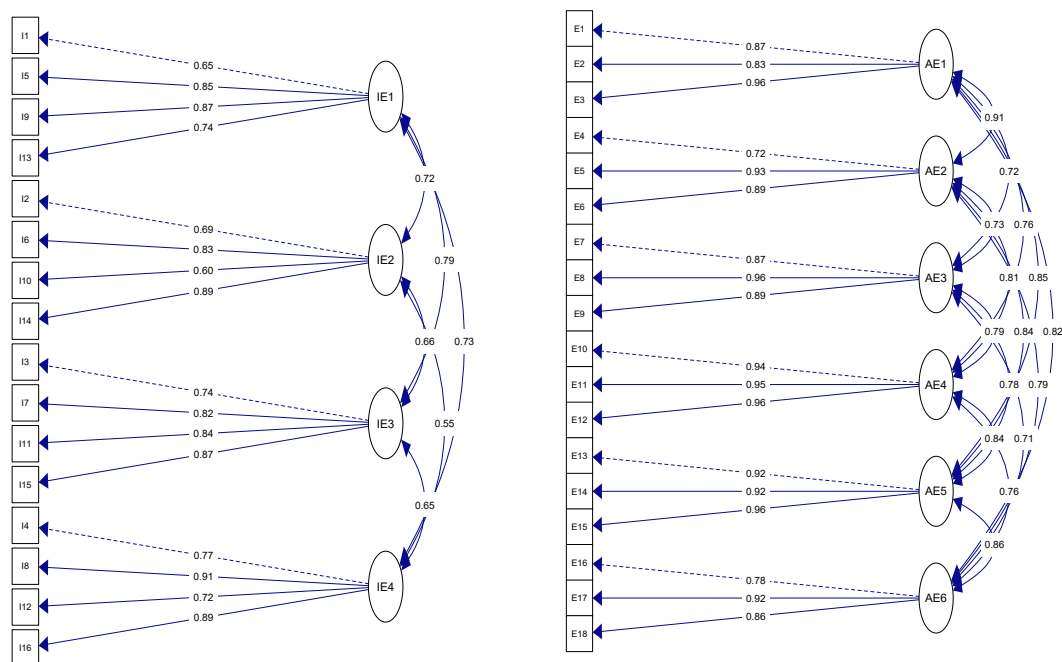


Figura 1: Cargas factoriales obtenidas mediante CFA

Nota. IE1= Apreciación de sus propias emociones; IE2=Apreciación de las otras emociones; IE3=Utilización de las emociones; IE4= Regulación de las emociones; AE1= Proactividad; AE2= Ética Profesional; AE3= Empatía; AE4= Innovación; AE5= Autonomía; AE6= Toma de Riesgos.

El rango de la correlación ítem-total de la EASS fue 0.61 - 0.86, mientras que de la WLEIS-S fue 0.46 - 0.73.

La invarianza entre sexo de WLEIS-S y EASS se realiza en etapas: a partir del análisis de invarianza configural se añaden restricciones y se evalúa el cambio en la bondad de ajuste (tabla 2)

Las características de inteligencia emocional de los participantes se reportan en las figuras 2 y 3

La distribución de puntajes factoriales, gráficos de dispersión y correlaciones entre las dimensiones de actitudes hacia el emprendimiento y las dimensiones de inteligencia emocional se presentan en la figura 2.

Tabla 2: Análisis de invarianza de medición

Escala	Invarianza	CFI	RMSEA	Δ CFI	Δ RMSEA
WLEIS-S	Configural	.99	.063		
	Métrica	.99	.062	<.001	.001
	Fuerte (cargas factoriales e interceptos)	.99	.058	.001	.005
	Medias	.99	.058	<.001	<.001
EASS	Configural	.99	.009		
	Métrica	.99	0	<.001	.009
	Fuerte (cargas factoriales e interceptos)	.99	0	<.001	<.001
	Medias	.99	.018	<.001	.018

La distribución de los puntajes de inteligencia emocional y actitudes emprendedoras muestran sesgo hacia la izquierda, es decir, los participantes tienden a obtener puntajes altos en todas las dimensiones. Así mismo, no se observa ningún dato atípico superior, pero sí se evidencian varios atípicos inferiores

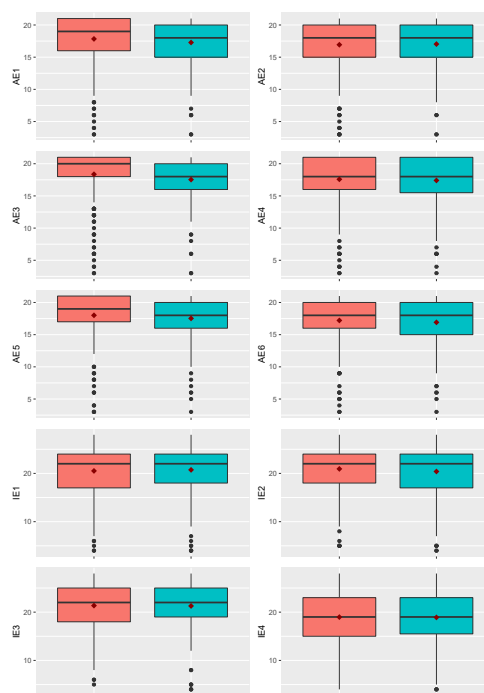


Figura 2: Características descriptivas de las dimensiones de inteligencia emocional y actitudes emprendedoras entre hombres y mujeres
Nota. AE1= Proactividad; AE2= Ética Profesional; AE3= Empatía; AE4= Innovación; AE5= Autonomía; AE6= Toma de Riesgos; IE1= Apreciación de sus propias emociones; IE2=Apreciación de las otras emociones; IE3=Utilización de las emociones; IE4= Regulación de las emociones.

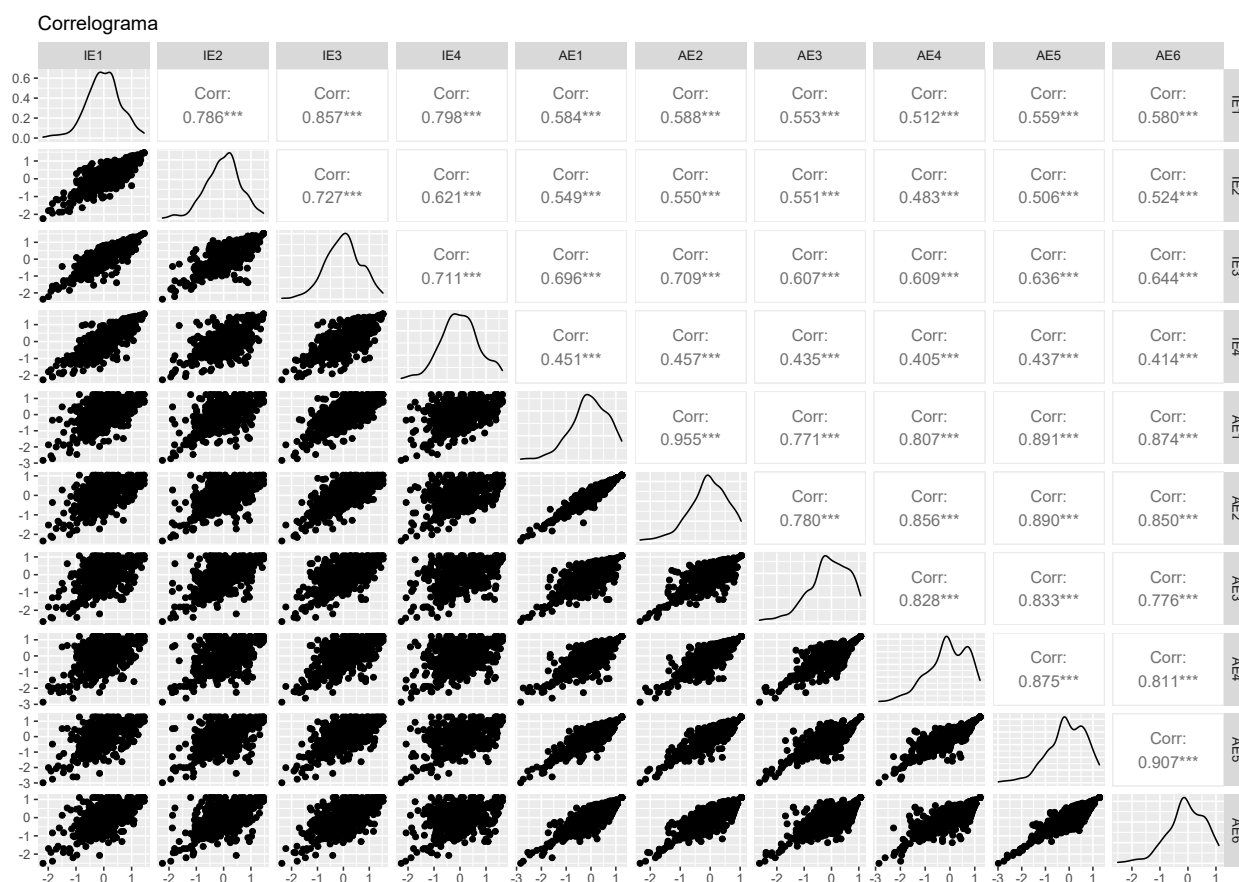


Figura 3: Correlograma de la relación entre las dimensiones de emprendimiento e inteligencia emocional

Nota. IE1= Apreciación de sus propias emociones; IE2=Apreciación de las otras emociones; IE3=Utilización de las emociones; IE4= Regulación de las emociones; AE1= Proactividad; AE2= Ética Profesional; AE3= Empatía; AE4= Innovación; AE5= Autonomía; AE6= Toma de Riesgos.

4. Discusión

Este artículo describe las características de inteligencia emocional y emprendimiento en una muestra de adultos universitarios luego de evaluar propiedades psicométricas de consistencia interna, validez de constructo e invarianza de los instrumentos WLEIS-S y EASS.

Ecuador es uno de los países con mayores tasas de emprendimiento de la región, en especial las mujeres. La tasa de actividad emprendedora temprana es la segunda más alta de la región, superada solamente por Chile, y la más alta entre las economías de ingreso medios (Lasio et al., 2020). Por tanto, no es de extrañar que la población joven de este estudio tienda a puntuar muy alto en estos ítems. Considerando los análisis psicométricos posteriores, la explicación del contexto cultural es la más plausible. En el caso de WLEIS-S, la asimetría de los ítems no es tan pronunciada como en el caso de EASS, estas son moderadas. Los ítems de los dos instrumentos presentan valores adecuados de dificultad y discriminación (correlación ítem-total).

El análisis factorial confirmatorio de los modelos originales de EASS y WLEIS-S revelan excelente bondad de ajuste en todos los coeficientes con la excepción de RMSEA de WLEIS-S, que supera ligeramente el valor de corte convencional ($RMSEA = .06$). Sin embargo, el límite inferior del intervalo de confianza es menor a este valor. Respecto a la consistencia interna, los valores de alfa de Cronbach muestran que esta es excelente o muy buena. Los valores de omega de McDonald lo corroboran; el coeficiente omega más bajo se lo encuentra en la dimensión de actitud emprendedora proactividad ($\omega_h = .775$). En los dos instrumentos, las cargas factoriales obtenidas mediante análisis factorial confirmatorio son salientes y significativas. En el caso de WLEIS-S, el ítem que presenta el valor más bajo es el 10, que también presenta la correlación ítem-total más baja. A pesar de ello, los resultados expuestos no justifican ninguna modificación o eliminación de esta pregunta. En el caso de EASS, ninguna carga factorial es inferior a .7

Sobre el análisis de invarianza entre sexo, fundamental para realizar comparaciones entre puntajes totales, observamos que, a medida que se añaden restricciones, el cambio en la bondad de ajuste (ΔCFI) es inferior a .001. Es decir, los instrumentos son invariantes.

Una vez definidas las propiedades psicométricas de los instrumentos, se compararon los puntajes de cada dimensión entre las categorías de sexo. En general, se observan comportamientos similares en las distribuciones de los puntajes, mismos que son ligeramente más asimétricos en el caso de las mujeres. Además, se observa una gran cantidad de datos atípicos inferiores, especialmente en la EASS. Estos resultados son coherentes con la explicación realizada al inicio de la discusión acerca de la marcada tendencia de los participantes a puntuar alto en los ítems debido al contexto cultural.

Se encontraron correlaciones positivas muy altas entre todas las dimensiones de EASS y de IE. La correlación alta entre dimensiones de un mismo instrumento sugiere que los ítems podrían pertenecer a una sola dimensión (por ejemplo, la dimensión 5 y 6 correlacionan $\rho = .907$). Sin embargo, debido a que el modelo de seis factores presentó adecuada bondad de ajuste y consistencia interna, y que, por tanto, existe coincidencia entre los constructos estadísticos y los constructos teóricos, se recomienda conservar el modelo de seis factores correlacionados hasta que una versión teórica y estadística más adecuada sea presentada.

Algunos autores coinciden en señalar que la regulación de las emociones permite a los sujetos realizar un mejor procesamiento de la información emocional que se presenta en sucesos cotidianos, favorece mayores niveles de bienestar y el manejo de estrategias para la solución de problemas (Peña Garrido et al., 2012; Salovey et al., 1999). De la misma forma Extremera Pacheco y Fernández Berrocal (2004) destacan que buenos niveles de IE favorecen la capacidad empática, las relaciones interpersonales y menores niveles de agresividad. Además, Guzmán et al. (2022) señalan en su estudio que el desarrollo de las habilidades emocionales permite a un profesional gestionar emociones propias y de otras personas.

Acerca del rendimiento en las AE, las puntuaciones alcanzadas por los participantes señalan que un rasgo predominante es la empatía, precedido por autonomía, mientras que el nivel de ética profesional es un rasgo con menor nivel de puntuación. Aunque las puntuaciones muestren diferencias, estas no son significativas ni menores a la media.

Las medidas de la EASS presentan niveles altos, consistente con los resultados obtenidos en otras investigaciones con estudiantes universitarios. Oliver, Galiana, Calatayud y Piacentini (2016) y Oliver y Galiana (2015) señalan que los resultados descriptivos reflejan distribuciones asimétricas positivas en todas las actitudes emprendedoras, con características muy similares para mujeres y hombres, esta información, señalan las autoras, puede ser útil como base de valores de partida en dimensiones susceptibles de intervención, así como de seguimiento de su desarrollo.

La empatía es una de las actitudes con mayor prevalencia, con una diferencia mínima con la autonomía. En un estudio sobre actitudes emprendedoras de estudiantes universitarios peruanos, coinciden los resultados respecto a esta actitud, señalando que la empatía es de vital importancia en las intenciones emprendedoras, puesto que así el emprendedor consideraría las necesidades propias y ajenas (Bustos, 2016; Olson, 2013).

Esta relación significativa, indicaría que habilidades para reflexionar, manejar y prolongar los estados emocionales (Mayer y Salovey, 1997) y las características propias de la proactividad: mantener un pensamiento y comportamiento anticipatorio, adaptativo y auto motivante, están estrechamente relacionadas y favorecerían el desarrollo de conductas emprendedoras e innovadoras (Oliver y Galiana, 2015).

En este mismo sentido, para Lumpkin y Dess (1996), la innovación manifiesta una tendencia a crear, generar y apoyar ideas nuevas, mientras que la autonomía potencia estas habilidades y permite que el individuo actúe libremente sobre ellas, por lo que un adecuado manejo emocional permitiría gestionar adecuadamente esta habilidad.

Si se considera que los estudiantes universitarios con niveles altos de IE, según Ciarrochi et al. (2000), muestran una mayor empatía, una satisfacción ante la vida más elevada y una mejor calidad en sus relaciones sociales, estos deberían recibir una educación en emprendimiento que les dé mayor valor a su labor profesional, pues según Oliver y Galiana (2015), una educación en emprendimiento favorece la competencia e intenciones hacia el autoempleo.

Si bien la política pública en el Ecuador ha apostado por el emprendimiento, no siempre las condiciones socioeconómicas y burocráticas dan las garantías necesarias para emprender. Sin embargo, el intra-emprendimiento puede ser una opción cuando no tomar riesgos es una alternativa para quien se encuentra laborando dentro de una empresa. Moriano et al. (2009) distinguen que una persona intraemprendedora se caracteriza por sentirse identificada con la organización, tiende a innovar y asumir riesgos en favor del lugar y colectivo con el que trabaja.

Incluso la forma de establecer un buen compromiso laboral estaría estrechamente relacionada con niveles mayores de afecto positivo (Gorgievski et al., 2014). En contraste, un buen manejo emocional permitiría mejores interacciones positivas y menores interacciones negativas (Extremera Pacheco y Fernández Berrocal, 2004). Si en los ambientes de educación superior se favorece el desarrollo emocional y de emprendimiento, se podría apostar entonces por una formación de competencias de futuros profesionales, con habilidades en el manejo emocional y laboral.

5. Conclusiones

Los datos encontrados, evidencian que la inteligencia emocional y los rasgos emprendedores son aspectos personales que van empatados entre sí, concluyendo que, si existe una buena inteligencia emocional, existirán rasgos positivos de emprendimiento. Si se analiza de una forma más teórica, se podría hipotéticamente distinguir elementos como el locus de control interno, relacionado con la capacidad de apreciación de las propias emociones, y el locus de control externo, vinculado con la apreciación de las otras emociones, la empatía con la utilización y regulación de las emociones. En concreto, ambas destrezas tendrían una estrecha relación.

Siendo más específicos, es crucial destacar que la inteligencia emocional muestra relaciones positivas y estadísticamente significativas con la actitud emprendedora, por ende, la hipótesis de investigación que planteaba la relación entre estos constructos se corrobora. En este caso, las relaciones a destacar incluyen regulación de las

emociones y proactividad, o regulación de las emociones y toma de riesgos.

Cabe señalar que estas puntuaciones predominaron en todas las dimensiones con puntuaciones superiores a la media, motivo por el cual sería pertinente analizar con una población más extensa, con datos que tengan una distribución normal. Se podría incluso establecer un análisis cualitativo que permita confirmar la hipótesis de la posible relación teórica.

Por otro lado, debemos indicar que al ser este un estudio de tipo transversal, los datos no podrían definir estrictamente que tanto las variables de inteligencia emocional y actitud emprendedora modifiquen la relación entre la intencionalidad de emprender y mantenimiento de una idea de negocio. Sería interesante a futuro establecer un estudio de caso que permita analizar el alcance de la relación de estos dos constructos en función del tiempo.

Esta revisión teórica y los distintos análisis realizados han permitido evidenciar que la inteligencia emocional tiene un papel fundamental en la formación profesional, e invitan a que instituciones de educación superior como la Universidad de Cuenca, deban entrar en círculo virtuoso de formación formal con la integración de la IE y el emprendimiento en sus mallas curriculares, programas académicos, investigación e intervención, de tal manera que beneficie tanto a sus estudiantes y como a sus docentes.

Las escalas EASS y WLEIS-S tienen adecuadas propiedades psicométricas y pueden ser utilizadas para la práctica profesional y de investigación.

6. Referencias bibliográficas

Acosta, J. (2015). *Inteligencia Emocional: Desmontando Tópicos*. ESIC Editorial.

Acosta-Prado, J. C., y Zárate Torres, R. A. (2019). Validation of the Wong and Law Emotional Intelligence Scale for Chilean managers. *Suma Psicológica*, 26(2). <https://doi.org/10.14349/sumapsi.2019.v26.n2.7>

Acosta-Prado, J. C., Zárate-Torres, R. A., y Tafur-Mendoza, A. A. (2022). Psychometric Properties of the Wong and Law Emotional Intelligence Scale in a Colombian Manager Sample. *Journal of Intelligence*, 10(2), 29. <https://doi.org/10.3390/jintelligence10020029>

Bosch, M. J. (2010). *La danza de las emociones* (1st ed.). Edafe. <https://bit.ly/3n9pDOx>

Bustos, V. (2016). *Estrategias de aprendizaje, actitudes emprendedoras, autoconcepto, esperanza, satisfacción vital e inclinación al autoempleo: Un modelo explicativo en universitarios peruanos* [Tesis de Doctorado, Universitat de Valencia]. <https://bit.ly/36oDaMk>

- Ciarrochi, J. V., Chan, A. Y. C., y Caputi, P. (2000). A critical evaluation of the emotional intelligence construct. *Personality and Individual Differences*, 28(3), 539–561. [https://doi.org/10.1016/S0191-8869\(99\)00119-1](https://doi.org/10.1016/S0191-8869(99)00119-1)
- Di, M., Jia, N., Wang, Q., Yan, W., Yang, K., y Kong, F. (2021). A bifactor model of the Wong and Law Emotional Intelligence Scale and its association with subjective well-being. *The Journal of Positive Psychology*, 16(4), 561–572. <https://doi.org/10.1080/17439760.2020.1791947>
- Extremera Pacheco, N., y Fernández Berrocal, P. (2004). Inteligencia emocional, calidad de las relaciones interpersonales y empatía en estudiantes universitarios. *Clínica y Salud*, 15(2), 117–137. <https://bit.ly/3jlMSCM>
- Extremera Pacheco, N., Rey, L., y Sánchez-Álvarez, N. (2019). Validation of the Spanish version of the Wong Law Emotional Intelligence Scale (WLEIS-S). *Psicothema*, 31(1), 94–100. <https://doi.org/10.7334/psicothema2018.147>
- Fernández Berrocal, P., Cabello, R., Gómez-Leal, R., Gutiérrez-Cobo, M. J., y Megías-Robles, A. (2022). Nuevas tendencias en la investigación de la Inteligencia Emocional. *Escritos de Psicología - Psychological Writings*, 15(2), 144–147. <https://doi.org/10.24310/espiespsci.v15i2.15842>
- Fernández-Berrocal, P., y Extremera-Pacheco, N. (2005). La Inteligencia Emocional y la educación de las emociones desde el Modelo de Mayer y Salovey. *Revista Interuniversitaria de Formación Del Profesorado*, 19(3), 63–93. <https://doi.org/27411927005>
- García-Cabrera, A. M., Déniz-Déniz, M. C., y Cuéllar-Molina, D. (2015). Inteligencia emocional y emprendimiento: posibles líneas de trabajo. *Cuadernos de Administración*, 28(51), 65–101. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.cao28-51.iecp>
- Goleman, D. (1995). *Emotional Intelligence*. Bantam Books.
- Gorgievski, M., Moriano, J., y Bakker, A. (2014). Relating work engagement and workaholism to entrepreneurial performance. *Journal of Managerial Psychology*, 29(2), 106–121. <https://doi.org/10.1108/JMP-06-2012-0169>
- Guzmán, M., Ortiz-Ochoa, W., Pernas, I., y Bello, Z. (2022). Análisis académico respecto a la inteligencia emocional en la formación del psicólogo en la Universidad de Cuenca, Ecuador 2021. *Experiencias e Investigaciones en Contextos Educativos*, 227–236.
- Hernández, R. (2019). Intención emprendedora: ¿es influenciada por factores de personalidad y género? *Revista Academia & Negocios*, 4(2), 1–12. <https://bit.ly/intemperher>
- Hu, L., y Bentler, P. M. (1999). Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis: Conventional criteria versus new alternatives. *Structural Equation Modeling: A Multidisciplinary Journal*, 6(1), 1–55. <https://doi.org/10.1080/10705519909540118>
- Iliceto, P., y Fino, E. (2017). The Italian version of the Wong-Law Emotional Intelligence Scale (WLEIS-I): A second-order factor analysis. *Personality and Individual Differences*, 116, 274–280. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2017.05.006>
- Jeong, H., Choi, H., y Park, M. (2020). The Reliability and Validity of Korean Version of Wong and Law Emotional Intelligence Scale (K-WLEIS). *Journal of Korean Academy of Nursing*, 50(4), 611. <https://doi.org/10.4040/jkan.20109>
- Jöreskog, K. G., y Sörbom, D. (1993). LISREL 8: Structural equation modeling with the SIMPLIS command language. En *LISREL 8: Structural equation modeling with the SIMPLIS command language*. Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Kong, F. (2017). The validity of the Wong and Law Emotional Intelligence Scale in a Chinese sample: Tests of measurement invariance and latent mean differences across gender and age. *Personality and Individual Differences*, 116, 29–31. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2017.04.025>
- Kuratko, D. F. (2007). Entrepreneurial Leadership in the 21st Century. *Journal of Leadership & Organizational Studies*, 13(4), 1–11. <https://doi.org/10.1177/10717919070130040201>
- Landsdale, D., Abad, C., y Vera, D. (2012). Impulsores Claves para Establecer el Ecosistema Dinámico de Emprendimiento en Ecuador. *Polémika*, 3(9). <https://bit.ly/3JeMGnL>
- Lasio, V., Amaya, A., Zambrano, J., y Ordeñana, X. (2020). Global Entrepreneurship Monitor Ecuador 2019/2020. *ESPAE*. <https://www.espae.edu.ec>
- Llamas-Díaz, D., Cabello, R., Megías-Robles, A., y Fernández-Berrocal, P. (2022). Systematic review and meta-analysis: The association between emotional intelligence and subjective well-being in adolescents. *Journal of Adolescence*, 94(7), 925–938. <https://doi.org/10.1002/jad.12075>
- Louw, L., van Eeden, S. M., Bosch, J. K., y Venter, D. J. L. (2003). Entrepreneurial traits of undergraduate students at selected South African tertiary institutions. *International Journal of Entrepreneurial Behavior & Research*, 9(1), 5–26. <https://doi.org/10.1108/13552550310461027>
- Lumpkin, G. T., y Dess, G. G. (1996). Clarifying the Entrepreneurial Orientation Construct and Linking It to Performance. *The Academy of Management Review*, 21(1), 135. <https://doi.org/10.2307/258632>
- Mayer, J., y Salovey, P. (1997). What is emotional intelligence? En P. Salovey y D. Sluyter (Eds.), *Emotional*

- Development and Emotional Intelligence* (pp. 3–31). Basic Books.
- Merino, C., Lunahuaná-Rosales, M., y Pradhan, R. (2016). Validación estructural del Wong-Law Emotional Intelligence Scale (WLEIS): estudio preliminar en adultos. *Liberabit: Revista Peruana de Psicología*, 22(1), 103–110. <https://doi.org/10.24265/liberabit.2016.v22n1.09>
- Moriano, J., Palací, F., y Morales, J. (2006). El perfil psicosocial del emprendedor universitario. *Revista de Psicología del Trabajo y de las Organizaciones*, 22(1), 75–99.
- Moriano, J., Topa, G., Valero, E., y Lévy, J. (2009). Identificación organizacional y conducta “intraemprendedora.” *Anales de Psicología*, 25(2), 277–287.
- Moriano, J., Trejo, E., y Palací, F. (2001). El perfil psicosocial del emprendedor: un estudio desde la perspectiva de los valores. *Revista de Psicología Social*, 16(2), 229–242.
- Oliver, A., y Galiana, L. (2015). Development and Validation of the Escala de Actitudes Emprendedoras para Estudiantes (EAEE). *The Spanish Journal of Psychology*, 18, E14. <https://doi.org/10.1017/sjp.2015.14>
- Oliver, A., Galiana, L., Calatayud, P., y D Piacentini, G. (2016). Medida del emprendizaje: adaptación y validación de la escala de actitudes emprendedoras EASS en profesores españoles. *Búsqueda*, 3(16), 41–52. <https://doi.org/10.21892/01239813.167>
- Oliver, A., Galiana, L., y Gutiérrez-Benet, M. (2016). *Diagnóstico y políticas de promoción del emprendimiento en estudiantes*. 32(1), 183–189. <https://doi.org/10.6018/analesps.32.1.186681>
- Olson, S. (2013). *Shaping an Ethical Workplace Culture*. <https://bit.ly/36Nq6k3>
- Palomeque, E., Plaza, J., y Tapia, N. (2020). La inteligencia emocional y el emprendimiento: breve acercamiento para su comprensión. *Revista Universidad y Sociedad*, 12(4), 281–287.
- Patzelt, H., y Shepherd, D. A. (2011). Recognizing Opportunities for Sustainable Development. *Entrepreneurship Theory and Practice*, 35(4), 631–652. <https://doi.org/10.1111/j.1540-6520.2010.00386.x>
- Peña Garrido, M., Rey Peña, L., y Extremera Pacheco, N. (2012). Life satisfaction and engagement in Elementary and Primary educators: differences in emotional intelligence and gender. *Revista de Psicodidáctica*, 17(2), 341–358. <https://doi.org/10.1387/RevPsicodidact.1220>
- R Core Team. (2021). *R: A language and environment for statistical computing*. <https://www.R-project.org/>
- Rodríguez López, R., y Borges Gómez, E. (2018). El perfil del emprendedor. Construcción cultural de la subjetividad laboral postfordista. *Cuadernos de Relaciones Laborales*, 36(2), 265–284. <https://doi.org/10.5209/CRLA.60697>
- Salovey, P., Bedell, B. T., Detweiler, J. B., y Mayer, J. D. (1999). Coping intelligently: Emotional Intelligence and the Coping Process. In C. R. Snyder (Ed.), *Coping: The Psychology of What Works* (pp. 141–164). Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/med:psych/9780195119343.003.0007>
- Salovey, P., y Mayer, J. D. (1990). Emotional Intelligence. *Imagination, Cognition and Personality*, 9(3), 185–211. <https://doi.org/10.2190/DUGG-P24E-52WK-6CDG>
- Samaniego, F. (2014). Análisis y perspectiva del emprendimiento empresarial ecuatoriano en el contexto de la política económica del buen vivir. *Observatorio de La Economía Latinoamericana*, 201. <https://bit.ly/3CwtMFK>
- Sánchez, G. (2016). *Validación de la escala de inteligencia emocional de Law y Wong : estudio exploratorio en profesionales de la Gestión Empresarial*. [Tesis de Maestría, Universidad Católica de Santiago de Guayaquil]. <https://bit.ly/3oWrMDi>
- Tesoro, A. R., Gago Galvagno, L. G., y De Grandis, C. (2021). La Inteligencia Emocional y el Modelo Psicobiológico de la Personalidad de Eysenck. *Revista de Psicología*, 17(33), 104–118. <https://doi.org/10.46553/RPSI.17.33.2021.p104-118>
- Traymbak, S., Sharma, A., y Dutta, M. (2022). Reliability and Construct Validity Assessment of Wong and Law Emotional Intelligence Scale and Satisfaction With Life Scale in the Indian Hospitality Industry. *Annals of Neurosciences*, 29(2–3), 121–128. <https://doi.org/10.1177/09727531221100249>
- Walker, S. A., Double, K. S., Kunst, H., Zhang, M., y MacCann, C. (2022). Emotional intelligence and attachment in adulthood: A meta-analysis. *Personality and Individual Differences*, 184, 1–42. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2021.111174>
- Zampetakis, L. A. (2011). Chapter 11 The Measurement of Trait Emotional Intelligence with TEIQue-SF: An Analysis Based on Unfolding Item Response Theory Models. En *What Have We Learned? Ten Years On* (pp. 289–315). [https://doi.org/10.1108/S1746-9791\(2011\)0000007016](https://doi.org/10.1108/S1746-9791(2011)0000007016)

La asignatura de Historia del arte en los estudios universitarios bajo la perspectiva de género. Análisis y propuestas para su aplicación

The subject of History of Art in university studies under the gender perspective. Analysis and proposals

Sofía Albero Verdú

Universidad de Alicante, España

Autor de correspondencia:
sofiaav@gmail.com

Recepción: 31 – Agosto – 2023
Aprobación: 17 – Noviembre – 2023
Publicación online: 22 – Diciembre – 2023

Citación: Alberto Verdú, S. (2023). La asignatura de Historia del arte en los estudios universitarios bajo la perspectiva de género. Análisis y propuestas para su aplicación. *Maskana*, 14(2), 29 - 38.
https://doi.org/10.18537/mskn.14.02.03

Resumen:

La educación de la historia del arte en el ámbito universitario sigue transmitiendo el mismo evidente sesgo sexista que atraviesa la disciplina aún hoy en día. Con el objetivo de recuperar la memoria borrada de las mujeres artistas y problematizar su ausencia/presencia en la historia, esta investigación analiza la situación actual de la asignatura de formación básica *Historia del arte*, impartida en diferentes grados de la facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Alicante. Asimismo, se identifican las oportunidades para la introducción de una perspectiva de género en la asignatura que posibilite adaptar los recursos educativos empleados a la realidad social y académica actual. Por último, se presenta una propuesta de aplicación de la perspectiva de género, llevada a cabo durante el curso 2022/23, que centra sus esfuerzos en aquellos ámbitos más difíciles de modificar en la práctica: los contenidos y la bibliografía de la asignatura.

Palabras clave: historia del arte, perspectiva de género, Universidad, docencia, mujeres.

Abstract:

Art history education in the university context continues transmitting the same obvious sexist bias that permeates the discipline even today. In order to recover the erased memory of women artists and problematizing their absence/presence in history, this paper analyzes the current situation of the basic subject History of Art taught in different levels of the Faculty of Philosophy and Letters of the University of Alicante. Likewise, opportunities are identified for the introduction of a gender perspective in the subject that makes it possible to adapt the educational resources to the current social and academic reality. Finally, a proposal for the application of the gender perspective is presented, carried out during the 2022/23 academic year, which focuses its efforts on those areas that are most difficult to modify in practice: the contents and bibliography of the subject.

Keywords: Art History, Gender Perspective, University, teaching, women.

1. Introducción

Esta investigación gira en torno a la problemática sobre la falta de perspectiva de género en el discurso hegemónico de la historia del arte occidental, el cual se traslada, lleno de carencias y estereotipos, al ámbito educativo y en consecuencia a la enseñanza de la propia disciplina en la universidad. La forma de entender la historia del arte desde un prisma androcéntrico y excluyente con las mujeres y otros colectivos al margen del sujeto masculino moderno del conocimiento tiene un arraigo cultural muy importante. Desde sus inicios, los historiadores del arte han eliminado a las mujeres, el recuerdo de sus vidas y de sus producciones, de la memoria histórica y han menospreciado los ámbitos en que ellas desarrollaron su creatividad, dejando sin referentes femeninos artísticos a las nuevas generaciones (Fernández, 2001; López, 2011).

Afortunadamente, esta historia del arte canónica se ha contestado gracias a investigadoras e historiadoras del arte feministas, las cuales vienen desarrollando un amplio corpus de literatura científica aproximadamente desde los años 70 en el ámbito anglosajón, y los 90 en el español (Nochlin, 1971; Parker y Pollock, 1981; Combalía, 2006; De Diego, 1987; Mayayo, 2003). En las últimas décadas, el feminismo académico, paralelo a los movimientos sociales feministas, ha tenido sus efectos en múltiples campos. Las ciencias sociales, las humanidades y específicamente también la historia del arte, se han beneficiado de los debates introducidos por la epistemología feminista (Harding, 1986), en un contexto de crítica institucional propia de la posmodernidad y del desarrollo de la historia social del arte (Hauser, 1951).

En ese camino, en el contexto universitario se han emprendido investigaciones que ven en lo educativo posibilidades de transformación social, partiendo de la premisa de que “la invisibilidad de las mujeres en los libros de texto hace asumir de manera subconsciente a los estudiantes de todas las edades, que son hombres los que han liderado las grandes acciones de la humanidad” (García-Sinausía y Valtierra, 2021, p. 253). Como ya señalaban décadas atrás Parker y Pollock (1981), debemos refutar las mentiras sobre la inexistencia de artistas mujeres o, en el caso de las que han sido admitidas, la idea de que eran de segundo orden.

Ahora bien, como veremos a lo largo de este texto, todavía queda mucho por hacer para transformar la historia del arte y su educación en un ámbito de conocimiento más crítico, abierto, diverso y actualizado en pro de la igualdad de género. Propuestas como esta investigación quieren contribuir a ello ya que, como bien apunta la investigadora Antonia Fernández Valencia,

El profesorado tiene la obligación de llevar a las aulas las innovaciones teórico-metodológicas que se producen en las diferentes disciplinas científicas para contribuir, de manera permanente, a la actualización de la concepción social de las mismas y a abrir el interés del alumnado hacia nuevos campos de estudio. (2001, p. 11).

1.1 Las leyes y marcos normativos apoyan el cambio

El marco legal que ampara la introducción de la perspectiva de género en la universidad es amplio, tanto a nivel internacional (V Programa Marco Europeo 1998-2002 de investigación e innovación, Action Plan of the Women and Science Unit, 1999) como a nivel nacional (Ley Orgánica 3/2007 para la igualdad efectiva entre hombres y mujeres, artículo 25; Ley Orgánica 1/2004 sobre Medidas de Protección Integral contra la Violencia de Género, artículo 4.7; Ley 9/2003 de la Generalitat, para la Igualdad entre Mujeres y Hombres, artículo 9).

En la recién estrenada Ley Orgánica 2/2023, de 22 de marzo, del Sistema Universitario español, LOSU, se explicita la importancia de “la formación de la ciudadanía a través de la transmisión de los valores y principios democráticos” (Artículo 2). Además, se da relevancia a la integración de la igualdad de género en la investigación (Artículo 13) y a la función general de la universidad, la cual, según el texto legislativo, “tendrá como referente los derechos humanos y fundamentales, la memoria democrática, el fomento de la equidad e igualdad, el impulso de la sostenibilidad, la lucha contra el cambio climático y los valores que se desprenden de los Objetivos de Desarrollo Sostenible” (Artículo 12).

Con el fin de saber cómo se materializan estos grandes objetivos, es interesante observar no solo la normativa sino también las acciones impulsadas por las unidades de igualdad de cada universidad, ya que son ellas las que tienen las competencias asignadas en esta materia. En el contexto de la Universidad de Alicante (UA), el IV Plan de igualdad de oportunidades 2022-2025 es claro al respecto. El punto dedicado a la docencia (eje 2) tiene, entre otros, los objetivos de “promover, difundir y acreditar el conocimiento en materia de igualdad de género” e “integrar la perspectiva de género en la docencia universitaria”. Dentro de este segundo objetivo se habla de acciones de incorporar la perspectiva de género en las guías docentes de las titulaciones de la UA, muy concretamente, “en los objetivos, contenidos, uso de un lenguaje inclusivo y evaluación” (UA, 2022, acción 2.6).

Un reciente informe¹ que analiza el nivel de inclusión de la perspectiva de género en los Planes de estudio de grado ofertados en la UA, a partir de las guías docentes de sus asignaturas, aporta futuras líneas de trabajo que pueden constituir puntos de acción prioritaria. Dos de ellas se refieren a los contenidos de las asignaturas. En primer lugar, se plantea incrementar la formación de género en los estudios de grado de manera obligatoria y fundamental, incorporando esta dimensión como un pilar esencial en la formación universitaria y en todas las disciplinas, con una doble finalidad: adquirir conocimientos y habilidades del alumnado de manera que le permita detectar el impacto de género en su futuro ejercicio profesional.

¹ Dicho informe publicado en 2021 recoge datos relativos a la situación de la perspectiva de género y la docencia en las universidades que forman parte de la Xarxa Vives, en España, Francia, Italia y Andorra, y está disponible en la web <https://www3.vives.org/publicacions/arxiu/pu13.pdf> [30/08/2023]

En segundo lugar, se propone visibilizar los mecanismos de exclusión que operan en el sistema científico y, en general, en la sociedad.

Todas estas indicaciones nos abren oportunidades para introducir la perspectiva de género como un fenómeno complejo, que trabaje la recuperación de las vidas y obras artísticas de las mujeres, pero no solo esto, sino también la deconstrucción de las estructuras sexistas que impregnan el conocimiento académico. Siguiendo a Parker y Pollock (1981), para esto se debe hacer un rastreo de las definiciones cambiantes de artista y mujer, con el objetivo de descifrar cómo las mujeres han sido sujetos en las cambiantes relaciones entre patriarcado y sociedad a lo largo de los siglos. En palabras de Sonia Reverter (2022),

Se tratará, por tanto, de crear un nuevo marco de interpretación que nos permita no solo recuperar las voces y los saberes silenciados, sino organizar y producir los conocimientos de otra forma; es decir, con un compromiso con la igualdad, la diversidad y la justicia social. (p. 10).

1.2 La perspectiva de género como enfoque metodológico en la docencia universitaria

Reverter (2022) habla de dos modos diferentes de introducir la perspectiva de género en la docencia universitaria: de manera transversal y mediante el modelo de asignaturas especializadas. Sin embargo, advierte que ninguna fórmula es totalmente efectiva por sí misma, sino que ambas deben aplicarse de manera combinada para que exista una transformación real en la estructura del proyecto educativo.

Otras autoras proponen establecer competencias específicas sobre igualdad de género en las guías docentes para incentivar la introducción de la perspectiva de género en los estudios universitarios (Marín y Giménez, 2022). En el caso de la UA, institución donde se enmarca esta investigación, el Plan de igualdad vigente señala que solo en contadas ocasiones las competencias y objetivos específicos sobre género o igualdad se trasladan al apartado de contenidos de las guías docentes y que, además, menos de un 16 por ciento de los grados cuentan con un tercio de autoras entre el total de referencias bibliográficas de sus asignaturas (UA, 2022, p. 29). Así pues, es difícil precisar si realmente se está incorporando o no la perspectiva de género en dos aspectos fundamentales de las asignaturas: contenidos y bibliografía recomendada.

En relación a este proceso de materialización de las directrices sobre igualdad y los discursos feministas en las aulas, investigadoras como Rosalía Torrent (2022) señalan el primordial rol que juega el profesorado y su voluntad personal por cambiar las cosas. Efectivamente, según explica la autora, los estudios de género están presentes en las publicaciones especializadas mientras que todavía no se ha generalizado su aplicación en la docencia.

Investigaciones recientes han reflexionado sobre la introducción de la perspectiva de género en la docencia, de los cuales son especialmente destacables aquellos que abordan los estudios de historia del arte en Magisterio (Díez et al., 2017; Rebollar, 2013; Triviño, 2014), en Formación

del profesorado (Rausell y Talavera, 2017; Rausell y Valls, 2021), Historia (Bolufer, 2018; Torrent, 2022) e Historia del arte (Caballero, 2022; Marín y Giménez, 2022; Moreno y Vera, 2016; Olmedo et al., 2019; Sanjuán, 2015).

Sin embargo, el grueso de los estudios sobre la ausencia de mujeres artistas en los actuales contenidos curriculares se limita, casi por completo, a analizar las etapas educativas de primaria y secundaria (García-Sinausá y Valtierra, 2021; García et al., 2023; Sanjuán, 2020). De hecho, debe destacarse la labor de este profesorado que desde las aulas de educación secundaria obligatoria están realizando esfuerzos para introducir la perspectiva de género en etapas educativas más tempranas. Así pues, esta investigación pretende aportar un análisis y una propuesta para los estudios introductorios de historia del arte que se dan en el contexto universitario de Alicante, con tal de contribuir, en la medida de lo posible, a los avances en la incorporación de la perspectiva de género en este ámbito.

2. Materiales y métodos

La asignatura Historia del arte es una materia obligatoria semestral, de carácter introductorio y generalista, que se ofrece en 1º curso en los grados de Historia, Geografía y ordenación del territorio y Humanidades en la UA. Esta consta de una parte teórica y dos tipos de prácticas diferentes. Para su evaluación, al final de curso se realiza una prueba de tipo test en la cual se evalúa el manejo de conceptos, categorías, vocabulario básico, estilos, obras y artistas clave trabajados en las sesiones de teoría.

2.1 Fases de la investigación

Teniendo en cuenta las características de la asignatura y las cuestiones que, como venimos explicando, se discuten actualmente desde el feminismo académico, la historia de arte, la educación superior y la legislación para la consecución de la igualdad en los estudios universitarios, en primer lugar, se analizan los aspectos básicos de la asignatura. Esto se realiza a través del comentario reflexivo de la guía didáctica como fuente de información principal y la observación de los espacios de posibilidad para introducir miradas críticas y feministas en la práctica docente. Las preguntas que guían el análisis son las siguientes:

- ¿Está la perspectiva de género presente en los objetivos y las competencias?
- ¿Está la perspectiva de género presente en los contenidos y la bibliografía recomendada?
- ¿Está la perspectiva de género presente en la evaluación?

Para intentar resolver estas cuestiones, fundamentamos el aparato de análisis en el trabajo desarrollado por dos entidades. Por un lado, la Red Universidad, docencia, género e igualdad, coordinada por M^a José Rodríguez Jaume. Por otro, la Red implementación de la perspectiva de género en la docencia en la Facultad de Filosofía y Letras (Filologías), coordinada por la profesora Herminia Provencio Garrigós. Ambas han desarrollado una serie de

recomendaciones y herramientas de autodiagnóstico (UA, 2023) para que el profesorado de la facultad de Filosofía y Letras de la UA pueda valorar los sesgos de género en el currículum formal o explícito y en el currículum oculto (Maceira, 2005) de las asignaturas de grados y posgrados de esta facultad (Provencio y Arráez, 2016).

Así pues, nos apoyamos en las preguntas de la tabla 1 ya que prestan una especial atención al foco de nuestro interés: los contenidos, objetivos, bibliografía y evaluación de la asignatura. Nos interesa conocer si se valoran las aportaciones de las mujeres científicas en la disciplina, la existencia o ausencia de mujeres protagonistas, los estereotipos de género en el relato de los estilos y obras artísticas, las desigualdades sociales por causa de género presentes en la historia del arte y el tratamiento de la diferencia y la interseccionalidad.

En segundo lugar, se realiza un análisis pormenorizado de las referencias bibliográficas recomendadas, que serán las fuentes de información en esta segunda fase, con el objetivo de comprobar si encontramos mujeres artistas en los textos de los libros recomendados y, en caso afirmativo, qué lugar ocupan dentro del relato. Esto es, si simplemente se las menciona o si se desarrolla algún aspecto de su biografía o de su obra.

Finalmente, se presenta una propuesta de introducción de la perspectiva de género en la asignatura que ha sido llevada a cabo durante el curso 2022/23 en un grupo de 30 alumnos y alumnas a lo largo de un semestre, en el contexto de los estudios de grado en Historia, Humanidades y Geografía y ordenación del territorio de la UA. Para reflexionar sobre su puesta en práctica, se utiliza la herramienta de análisis antes descrita en la fase uno y se señalan los aspectos que han favorecido la materialización de la perspectiva de género, así como las dificultades encontradas en ese camino.

3. Resultados y discusión

3.1 Análisis de las competencias, bibliografía, contenidos y evaluación

Los contenidos de la asignatura se organizan de manera convencional, en estilos enmarcados en grandes bloques (antiguo, medieval, moderno, contemporáneo), tras los

bloques introductorio y de análisis e interpretación de las obras. Este modo de entender la historia del arte, en tanto que metarrelato de la evolución de la genialidad masculina, como sabemos, lleva décadas siendo criticado desde el feminismo por regir un canon del arte machista y excluyente (López, 2011). No obstante, la guía docente no menciona este aspecto ni especifica problemas relacionados con las ausencias ni con la recuperación de la memoria de las mujeres.

Todo esto nos hace pensar que la desigualdad de representación histórica entre hombres y mujeres no se percibe como un problema específico y que, por tanto, no existe la necesidad de realizar ningún cambio al respecto. Sin embargo, existen algunas grietas en esta postura estática de acercamiento a la historia del arte. Grietas que generan cierta inestabilidad estructural, pero, a la vez, permiten la filtración de algunos rayos de luz.

Por ejemplo, en las competencias generales de la asignatura en Historia (CG1, CG8), Geografía y ordenación del territorio (CG10) y Humanidades (CG1, CG4) se habla de *razonamiento crítico*, de *reconocimiento de la diversidad*, *igualdad y de compromiso ético*. No se menciona una problemática de desigualdad de género, pero sí la introducción de conciencia, una crítica que, aplicada a la diferencia sexual, podría ofrecer la posibilidad de plantear preguntas en torno a la falta de autoras de referencia en la historia, las formas de representación de mujeres y hombres en la iconografía que se estudia o los valores que se transmiten y potencian en las lecturas de las obras desde una perspectiva de género.

Además, en algunas competencias específicas (Historia, CE1) y los objetivos formativos, se presenta la historia del arte como un fenómeno *complejo y dinámico*. Podríamos considerar, por tanto, que esta materia es susceptible de cambios, conexiones con otros ámbitos de conocimiento, y contempla la posibilidad de múltiples interpretaciones. Así, si contemplamos los avances proporcionados por los estudios feministas en la historia del arte, vemos que sí es posible abrir espacios para la transformación.

Sin embargo, un primer vistazo a las referencias bibliográficas presentes en la guía didáctica de la asignatura nos puede confirmar que no existen libros recomendados que traten ni enciclopédica ni específicamente la vida y creaciones de artistas mujeres, pese a que en los últimos

Tabla 1. Currículum oculto y los recursos docentes
Fuente: Provencio y Arráez, 2026, p. 2643

Currículum Oculto: Recursos Docentes	Sí	No	NS/NC
¿Compruebo si los materiales que proporciono visibilizan las aportaciones de las mujeres científicas académicas?			
¿Compruebo si los materiales que proporciono tienen a las mujeres como protagonistas del contenido que se transmite?			
¿Compruebo si los materiales que proporciono transmiten estereotipos, una visión androcéntrica?			
¿Visibilizo las desigualdades e inequidades de género en algún tema de la asignatura?			
¿Tengo en cuenta las consecuencias que puede tener en el alumnado los comentarios/explicaciones/ ejemplos en cuanto a identidades: sexual, raza, étnica, religión, nacionalidad, etc.?			

años son varias las monografías publicadas al respecto, como se verá más adelante.

Por lo que respecta a las cifras, como podemos observar en la Tabla 2, existe una infrarrepresentación de mujeres artistas en los libros que conforman el listado de bibliografía recomendada. La gran mayoría no incluye a ninguna, algo poco sorprendente si atendemos a las conclusiones de investigaciones similares (Rebollar, 2013; Bel, 2016). En nuestro caso, muy pocos libros llegan a la veintena de mujeres entre sus páginas. Considerando el volumen de información que contienen estos manuales, la cantidad de mujeres que encontramos en ellos es anecdótica. Es fácil concluir, por tanto, que en general las referencias bibliográficas están desactualizadas.

En términos generales, los libros en los que se reseña a más mujeres también son los más actuales, pero no siempre se da esta circunstancia. Por ejemplo, Antón Chapitel o Carlos Reyero, publican ya en el nuevo milenio. Sin embargo, incluyen a 0 y a 3 mujeres respectivamente. Asimismo, podríamos suponer que aquellos libros que se centran en el arte moderno o contemporáneo deben contener más referencias a mujeres artistas por simple cercanía a

nuestra época. No obstante, autores como Amy Dempsey o Valeriano Bozal (ambos abordan el arte contemporáneo y la posmodernidad en sus obras) incluyen escasa información y de muy pocas artistas. Pese a ser los que más mujeres introducen, aparecen sobre todo sus nombres. Por ejemplo, de las 47 mujeres artistas en el texto de Valeriano Bozal solo se habla de la vida o se analizan obras de 11 de ellas. En el caso de Dempsey, de 77, únicamente 16 autoras tienen comentada alguna de sus obras.

Por tanto, es posible observar cierta relación entre la cercanía temporal de las ediciones y de los periodos artísticos estudiados y la aparición de mujeres artistas. Sin embargo, su presencia o ausencia no es una cuestión de actualidad artística o literaria en las referencias bibliográficas, sino de (falta de) perspectiva. Pongamos por caso la edición en castellano de Amy Dempsey, obra que incluye un mayor número de mujeres artistas. Se da el hecho de que ha sido coordinada por Anna María Guasch, experta en estudios de arte contemporáneo, que no es ajena a la importancia del feminismo en el arte reciente (Guasch, 2000). No en vano, la propia Dempsey (2008) afirma que no incluir a las mujeres le parece una idea ridícula y que investigar sobre ellas, así como sobre otros colectivos

Tabla 2: Referencias bibliográficas en la guía didáctica de la asignatura UA
Fuente: Elaboración propia

Referencia (libro)	Autores/as	Arco cronológico	¿Generalista?	Nº mujeres artistas	Año 1ª edición	Año y edición consultada
Boardman, John	1 autor hombre	Antiguo Egipto - Hellenismo	Arte griego	0	1964	2002 (4ª ed)
Capitel, Antón	1 autor hombre	Renacimiento - Contemporáneo	Arquitectura	0	2009	2009
Bianchi Bandinelli, Ranuccio; Torelli, Mario	2 autores hombres	Etruria - Roma	Arte italiano	0	1986	2000
Blanco Freijeiro, Antonio. León Alonso, Pilar.	1 autor hombre. 1 autora del estudio preliminar revisado	Cretense - Hellenismo	Sí	0	1956	2011 (3ª ed)
Grabar, Oleg	1 autor hombre	622 a. C. – 1005 d. C.	Arte islámico	0	1973	1990 (6ª ed)
Lafuente-Ferrari, Enrique	1 autor hombre	Paleolítico – s. XIX	Arte español	0	1934	1987 (5ª ed)
Zabalbeascoa, Anatxu; Rodríguez Marcos, Javier	1 autor hombre, una autora mujer	1377 - 1943	Arquitectura	0	1998	1998
Gombrich, Ernst H.	1 autor hombre	Prehistoria – Vanguardias	Sí	1	1950	1994 (16ª ed)
Chastel, André	1 autor hombre	311 – década 1970	Arte italiano	2	1982	1988
Reyero, Carlos	1 autor hombre	s. XIX	Sí	3	2014	2014
Argan, Giulio Carlo; Bonito Oliva, Achille	2 autores hombres	1950 - 1990	Sí	4	1992	1992
Wittkower, Rudolf	1 autor hombre	1600 - 1750	Arte italiano	4	1979	2007 (12ª ed)
Argan, Giulio Carlo	1 autor hombre	Neoclásico – década 1970	Sí	5	1977	1977
Ramírez, Juan Antonio (Ed.)	26 autores hombres, 6 autoras mujeres	Mundo antiguo – Mundo contemporáneo	Sí	11	1996	2005
Janson, Horst	4 autores hombres, 1 autora mujer	Mundo antiguo – Mundo moderno	Sí	12	1986	1990 (3ª ed)
Honour, Hugh; Fleming, John	2 autores hombres	Neolítico - Posmodernidad	Sí	24	1982	2002 (6ª ed)
Hartt, Frederick	1 autor hombre	Paleolítico – 1980	Sí	26	1985	1989
Bozal, Valeriano	1 autor hombre	s. XX	Arte español	47	1995	2000 (4ª ed)
Dempsey, Amy	1 autora mujer	1860 - 2000	Sí	77	2002	2008 (2ª ed)

minorizados, nos ofrece una experiencia mucho más rica y una introducción al arte más interesante e inclusiva.

En ocasiones, el acercamiento a las mujeres creadoras, cuando se produce, es claramente arcaico y sexista. Como afirma Marian López Fernández-Cao (2011) cuando las artistas aparecen en las enciclopedias y manuales se las trata de un modo diferenciado y se resalta su ausencia, su dependencia de los hombres, se valora más su vida personal que su trayectoria profesional y sus obras se interpretan a menudo desde parámetros que encajan con la idea estereotipada de feminidad. Así sucede, por ejemplo, en el manual de Frederic Hartt (1989), quien justifica la desmemoria histórica en su libro con un argumento biologicista (lo que implica que es una realidad sin fisuras, imposible de modificar) y estereotipado:

En parte, la explicación de la exclusión de las mujeres del esfuerzo artístico, así como de otros campos, debe buscarse sin duda en su estatus físico en la época anterior a la medicina moderna. [...] Una mujer atada a la vida doméstica y a unos embarazos constantes apenas podía participar en otras actividades físicas más arduas [...] Incluso la pintura implicaba, en el Renacimiento, una actividad extenuante realizada sobre andamios, cargando constantemente sacos de arena y barro y cacharros con agua. Las únicas mujeres artistas conocidas de la antigüedad pintaban retratos, los cuales podían hacerse en cómodos estudios. Pero por desgracia su obra se ha perdido. (pp. 21 - 22).

Quizás el autor no tuvo en cuenta la clase de tareas físicas y domésticas que las mujeres realizaban en los siglos XIV-XVI, particularmente aquellas que ocupaban de una posición social modesta o eran pobres. Tampoco debió pensar en autoras como la pintora manierista Lavinia Fontana, quien parió 11 hijos e hijas, fue artista en la corte papal y dirigió su propio estudio de pintura.

Otro aspecto a destacar es lo frecuentemente que se presenta a las mujeres artistas en estas obras como pareja de o esposas de, generalmente afiliadas a un hombre artista al que se le suele dar un mayor espacio en el texto.

Los efectos perniciosos de identificar a las artistas como esposas o familiares de otros artistas antes que como creadoras han sido señalados por autoras como García-Sinausá y Valtierra (2021). La insistencia en la invisibilización de los logros de ellas continúa reforzando las relaciones de poder desiguales entre hombres y mujeres en detrimento de estas. Además, la definición identitaria de la artista en el rol de esposa o pareja de aparta el foco de la actividad artística de estas y afianza la diferencia sexual en el arte y la sociedad. Además, se relega a las mujeres históricamente a mera fuente de inspiración pasiva, ya que “casi cada movimiento artístico desde el s. XIX en adelante cuenta con mujeres cuyas contribuciones han sido borradas o definidas por su anticuado papel de musas” (McCabe, 2021, p. 14).

Si bien es importante estudiar la vida, obra y estilo propios de un o una artistas, cabe recordar que es necesario dejar de identificar a la persona que crea con un ente aislado ligado a la figura del genio creador masculino. Tanto unos como otras se han nutrido y apoyado en sus parejas, en redes

profesionales y afectivas para crear. No obstante, la historia del arte canónica ha puesto de relieve la supuesta genialidad e independencia de los hombres artistas para explicar su vida y su producción artística. Desde una perspectiva de género esto es relevante, ya que la celebración de solo algunos hitos (masculinos) escogidos constituyen el núcleo de la historia patriarcal (McIntosh, 2019) y el mito de la individualidad masculina (Hernando, 2022) como base de esa historia. Desde este enfoque, es posible ver la necesidad de estudiar el contexto de creación y las circunstancias que han dificultado y posibilitado producir arte en cada momento histórico. Además, de este modo pretendemos tomar conciencia de cómo opera el sexismo en detrimento de las mujeres y otros grupos minorizados.

Finalmente, en lo que concierne a la evaluación de la asignatura, no se explicita ningún criterio con perspectiva de género.

3.2 Propuesta de introducción de perspectiva de género en la asignatura de Historia del arte

De acuerdo con la conceptualización de la perspectiva de género como herramienta metodológica ya expresada y el análisis previo de la asignatura que nos ocupa, la propuesta que se presenta se articula en torno a 3 ejes: bibliografía, selección de contenidos para sesiones teóricas y actividades prácticas y evaluación teórica y práctica.

En primer lugar, se introducen nuevas referencias bibliográficas: *Mujeres artistas* (Frigeri, 2020), *Mujeres pintando la historia. Las chicas del óleo. Pintoras y escultoras anteriores a 1789* (Del Río, 2010), *Historia del arte sin hombres* (Hessel, 2022), *Historias de mujeres, historias del arte* (Mayayo, 2003), *Más que una musa: relaciones creativas que eclipsaron a las mujeres* (McCabe, 2021), *Bauhaus mädels* (Rössler, 2019) y *La mujer y la pintura del s. XIX español*. Cuatrocientas olvidadas y algunas más (De Diego, 1987). Estas obras han sido seleccionadas por centrar su interés en vidas y trayectorias profesionales de mujeres artistas y ser fuentes de información actuales y de carácter introductorio a la Historia del arte.

Una dificultad asociada a la búsqueda de bibliografía ha sido la escasez de publicaciones de tipo enciclopédico o monográfico sobre historia del arte con una perspectiva de género evidente. En comparación con las fuentes que apoyan el discurso oficial, todavía son muy pocas las que lo ponen en duda y aportan nuevos datos sobre autoras. Ha sido complicado, además, dar credibilidad a nuevas hipótesis o teorías sobre obras atribuidas a hombres sobre las cuales se especula que fueron realizadas o co-producidas por mujeres.

Es el caso del debate surgido en torno a la mundialmente conocida *Fontaine de Duchamp*, de 1917, quizás obra de la Baronesa Elsa von Freytag-Lonringhoven, según recientes investigaciones (Durán, 2013; Gammel, 2011; Hustvedt,

2019)¹. Tampoco ayuda la resistencia de los museos y otras instituciones con voces autorizadas en el arte a introducir a las mujeres en sus exposiciones permanentes (Ballesteros, 2016; López y Fernández, 2018). En cambio, cada día aparecen nuevos proyectos de investigación² y expositivos a los que poder acudir en busca de artistas referentes (Reverter, 2022; Mujeres en las Artes Visuales [MAV], 2020 y 2021).

En cuanto a los recursos para las sesiones de teoría, se incorporan nuevos materiales didácticos accesibles para el alumnado a través del campus virtual de la Universidad de Alicante.

En los dos primeros bloques de la asignatura (Introducción a la historia del arte y Análisis e interpretación de las obras de arte), el objetivo es abordar de manera introductoria los debates más importantes en la disciplina fomentados por la historia del arte feminista que hemos señalado a lo largo de este artículo. Así, se propone reflexionar sobre la importancia del contexto para entender las producciones artísticas de las mujeres, se analiza la representación estereotipada de la mujer en pintura, escultura y otros medios plásticos, se problematiza el rol de mujer-musa y se ofrecen bases teóricas sobre historiografía y crítica de arte feminista.

En los bloques Mundo antiguo y Mundo medieval se reflexiona, por un lado, sobre el ideal de belleza clásico en relación a los estereotipos de género femeninos y masculinos. Por otro lado, sobre la participación de las mujeres en la creación artística en el ámbito religioso, a través de la figura de Cristine de Pizan.

Finalmente, en la parte dedicada a Mundo moderno y Mundo contemporáneo, se plantea un listado de mujeres artistas relevantes en cada periodo histórico-artístico o estilo. En el arte en el mundo moderno se incluye a Ana María Luisa de Medici (mecenas), Sofonisba Anguissola, Sor Plautilla Nelli, Marietta Robusti *La Tintoretta*, Properzia de' Rossi, Luisa Roldán La Roldana, Artemisia Gentileschi, Mari Moser, Angelica Kauffmann, Vigee Le Brun, Adelaide Labille-Guiard, Clara Peeters, Judith Leyster, Élisabeth-Sophie Chéron. En lo que respecta al arte en el mundo contemporáneo, se estudian Rosa Bonheur, Elisabeth Eleanor Sidall, Mary Cassatt, Berthe Morisot, Eva Gonzalès, Marie Bracquemond, María Blanchard, Maruja Mallo, Juana Francés, Remedios Varó,

Frida Kahlo, Gunta Stölz, Ana Mendieta, Judy Chicago, Ester Ferrer y Elena Asins.

Cabe resaltar que en los cuatro bloques temáticos las obras de arte creadas por estas artistas nos sirven para poder explicar los periodos artísticos en las que se enmarcan históricamente, de modo que estas obras no se analizan como entes aislados, sino como ejemplo del estilo y formas estéticas de cada época.

Además, en esta propuesta se desarrollan otras dinámicas en el aula de carácter participativo que parten de fuentes de información seleccionadas y se realizan en forma de debate en el aula, previamente preparado en pequeños grupos de 4 personas. La primera se basa en un artículo (Fernández, 2007) que acompaña a la *Ciudad de las damas* (Lemarchand y Cirlot, 2018), con el objetivo de ampliar la reflexión en torno a esta obra paradigmática de los primeros pasos del feminismo en relación a la creación artística y literaria. La segunda dinámica versa sobre *Queridas viejas*, una obra artística de María Gimeno³ que trata de enmendar el error que el historiador del arte Ernst Gombrich cometió al olvidar introducir mujeres artistas en su mundialmente conocida *Historia del arte*. Los materiales que se trabajan son la performance y la documentación relativa al proyecto de investigación.

La divulgación de vidas de artistas que se realiza actualmente a través de las redes sociales también tiene cabida en esta propuesta debido a que consideramos positivo el empleo de fuentes de información cercanas a la experiencia cotidiana del alumnado (Moreno y Vera, 2016). A lo largo de las sesiones, las referencias conceptuales tradicionales se hibridan con otros recursos educativos, como los dispuestos por la asociación La Roldana Plataforma por la inclusión de las mujeres en el currículum, el blog de Concha Mayordomo o los perfiles en la red social Instagram de *femme.sapiens*, *thegreatwomenartists*, *eugeniatenenbaum*, cuyas protagonistas son autoras que han publicado recientemente las siguientes monografías: *Ni musas ni sumisas* (Satoca, 2022), *Historia del arte sin hombres* (Hessel, 2022), *La mirada inquieta* (Tenenbaum, 2022) y *Las mujeres detrás de Picasso* (Tenenbaum, 2023).

Estas fuentes difundidas por canales diversos, incorporadas a través de las recomendaciones del propio alumnado, de otros profesores y profesoras y fruto de la propia interacción en redes sociales, presentan a menudo el problema de validación de los conocimientos. Sin embargo, siempre pueden servir como disparadores que ofrezcan pistas sobre nuevas artistas por descubrir.

En cuanto a las prácticas de problemas, se incorpora una obra realizada por una artista mujer en cada uno de los cuatro grupos en que se divide la clase. Las obras son, las ilustraciones de La ciudad de las damas de Cristine de Pizan, Giuseppe e la moglie di Putifarre de Properzia de Rossi, San Miguel Arcángel de Luisa Roldán, conocida

¹ Esta teoría se desarrolló en una exposición en Edimburgo, titulada *A Lady's not a Gent's*, comisariada en 2015 por Gly Thompson y Julian Spalding, dentro del Summerhall Festival, en Edimburgo. <https://festival15.summerhall.co.uk/exhibition/a-ladys-not-a-gents/index.html>

² El proyecto de investigación Las artistas en la escena cultural española y su relación con Europa, 1803-1945 (PID2020-117133GB-I00) ha sido llevado a cabo entre 2018-2021 por investigadores/as de las universidades de Sevilla, Valencia, Zaragoza y Complutense de Madrid, con colaboración de otras entidades españolas y europeas. Está financiado por la Agencia Estatal de Investigación del Ministerio de Ciencia e Innovación (Gobierno de España) y ha dado lugar a exposiciones y publicaciones sobre mujeres artistas españolas escritas por Concha Lomba Serrano, Ester Alba Pagan, Alberto Castán Chocarro y Magdalena Illán Martín. La página web del proyecto es <https://maes.unizar.es/> También el proyecto de investigación Women's Legacy: Our Cultural Heritage for Equity 2020-2023 dentro del marco europeo Erasmus + reúne recursos educativos sobre producciones de las mujeres en el arte generados en colaboración desde España, Escocia, Lituania e Italia. Su página web es <https://womenslegacyproject.eu/es/home/>

³ El registro audiovisual procede de la performance realizada en el CCCB de Barcelona en 2019 y se halla, junto con el resto de documentación, en la web oficial de la artista <https://www.mariagimeno.com/>

como La Roldana, Esculturas de la portada sur de la Catedral de Estrasburgo de Sabina de Steinbach y Bodegón con flores y copa de plata dorada de Clara Peeters.

Por lo que respecta a la evaluación, esta propuesta es acorde a una visión inclusiva, donde las mujeres no son accesorias u optativas, sino que, de hecho, forman parte del corpus de conocimientos de la asignatura. En consecuencia, la selección de artistas para las prácticas de problemas contiene mujeres, como hemos visto, y el examen teórico introduce preguntas sobre obras de autoría femenina o que relacionan un determinado estilo artístico con la autora en cuestión. Por otro lado, como resultado positivo, cabe destacar que el alumnado del curso 2022/2023 ha escogido mayormente a mujeres artistas para trabajar en las prácticas de seminario. Los temas que han seleccionado han sido el Postimpresionismo y Vincent Van Gogh, el Neoclasicismo francés, el Arte Contemporáneo y Yayoi Kusama, el Romanticismo y Carlota Rosales, el Surrealismo y Maruja Mallo y, por último, el Impresionismo y Mary Cassatt. Esto demuestra un interés especial por las mujeres y aporta indicios sobre la apertura de los y las estudiantes a una historia del arte actualizada, diversa e inclusiva. Así, podemos inferir que, en el contexto concreto de una asignatura que presta atención a historias de mujeres tradicionalmente silenciadas y que reflexiona sobre las desigualdades entre hombres y mujeres en el arte, las autoras son consideradas por los y las estudiantes tanto o más importantes que los autores para su evaluación.

4. Conclusiones

Esta investigación muestra que existen posibilidades de intervención feminista en la docencia de la asignatura *Historia del arte* de la UA. No obstante, podemos concluir que la bibliografía recomendada sigue anclada en el pasado en muchos aspectos, está desactualizada y, en ocasiones, fomenta estereotipos sexistas alarmantes. Además, es necesaria una adaptación curricular de los contenidos, objetivos y competencias para dar respuesta a la legislación concerniente en materia de igualdad. Por tanto, este estudio demuestra la necesidad de introducir cambios en este sentido.

En el curso 2022/23, la propuesta de introducción de la perspectiva de género sobre la que se reflexiona aquí ha tenido buena acogida y despertado un gran interés por la vida y obra de mujeres artistas dentro de la historia del arte. A través de la incorporación de nuevos referentes de mujeres historiadoras del arte, críticas y artistas, se ha comprobado la posibilidad de abrir el conocimiento hacia obras y vidas relegadas al olvido durante décadas por el discurso oficial. Asimismo, es posible hacer una relectura del pasado a través de las actividades prácticas y considerar a las artistas como parte fundamental de la historia a través de una evaluación que las incluya. Finalmente, puede contribuir a hacernos más conscientes de las desigualdades en la sociedad y en concreto en la historia del arte.

5. Referencias bibliográficas

- Argan, G. C. y Espinosa, J. (1977). *El arte moderno: 1770-1970*. Fernando Torres.
- Ballesteros, E. (2016). Los números cuentan. Subrepresentación de la obra artística de mujeres creadoras en museos y centros de arte contemporáneos. *Política y Sociedad*, 53(2), 577-602. https://doi.org/10.5209/rev_POSO.2016.v53.n2.46964
- Bel, J. C. (2016). El papel de las mujeres en la historia según las imágenes de los libros de texto. Comparación de manuales editados durante la LOE y la LOMCE. *Aula, Revista de Pedagogía de la Universidad de Salamanca*, 22, 219-233.
- Bianchi, R., Torelli, M., y Calatrava, J. (2000). *El arte de la Antigüedad Clásica: Etruria-Roma*. Akal.
- Blanco, A. y León, P. (2011). *Arte griego*. Consejo Superior de Investigaciones Científicas.
- Boardman, J. (2002). *El arte griego*. Destino.
- Bolufer, M. (2018). *Mujeres y hombres en la historia: Una propuesta historiográfica y docente*. Pomares.
- Bozal, V. (2000). *Arte del siglo XX en España*. Espasa-Calpe.
- Caballero, J. (2022). Aplicando la perspectiva de género en la asignatura Teoría e Historia del Arte Contemporáneo. En S. Reverter (Ed.) *Experiencias docentes de la introducción de la perspectiva de género*, (pp. 87-98). Universitat Jaume I. <http://dx.doi.org/10.6035/InnovacioEducativa.27>
- Capitel, A. (2009). *La arquitectura compuesta por partes*. Gustavo Gili.
- Chastel, A. (1988). *El arte italiano*. Akal.
- Combalá, V. (2006) *Amazonas con pincel*. Destino.
- De Diego, E. (1987). *La mujer y la pintura del s. XIX español. Cuatrocientas olvidadas y algunas más*. Cátedra.
- Del Río, I. (2010). *Mujeres pintando la historia. Las chicas del óleo. Pintoras y escultoras anteriores a 1789*. Akron.
- Dempsey, A. (2002). *Estilos, escuelas y movimientos: guía enciclopédica del arte moderno*. Blume.
- Díez, R., Gómez, I. M., Moreno, J. R., Ponsoda, S., Vera-Muñoz, M. I. y Aguilar, B. M. (2017). Análisis de género del material didáctico de asignaturas de la Facultad de Educación en la Universidad de Alicante. En R. Roig-Vila. (Ed.), *Investigación en docencia universitaria. Diseñando el futuro a partir de la innovación educativa* (183-192). Octaedro.

- Durán, G. (2013). *Baronesa dandy, reina dadá*. Díaz y Pons.
- Fernández, A. (Ed.) (2001). *Las mujeres en la enseñanza de las Ciencias Sociales*. Síntesis.
- Fernández, E. (2007). El conocimiento del pasado a través del Libro de La ciudad de las damas, de Christine de Pizan. *Anuario del departamento de Historia y Teoría del Arte*, 19, 35–50.
- Frigeri, F. (2020). *Mujeres artistas*. Blume.
- Gammel, I. (2011). *Body Seats: The Uncensored Writings of Elsa von Freytag-Loringhoven*. MIT Press.
- García, A., Jardón, P. y Masriera, C. (2023). Pastwomen: un proyecto de investigación feminista colaborativo. *UNES. Universidad, Escuela y Sociedad*, (15), 58–74. <https://doi.org/10.30827/unes.i15.27593>
- García-Sinausía, S. y Valtierra, A. (2021). Ni “mujer de”, ni epígrafe. Creadoras plásticas relevantes en el patrimonio cultural y el currículo educativo. *Aula De Encuentro*, 23(1), 241–261. <https://doi.org/10.17561/ae.v23n1.5630>
- Gombrich, E. H. (2003). *La historia del arte*. Debate.
- Grabar, O. (1990). *La formación del arte islámico*. Cátedra.
- Guasch, A. M. (2000). *El arte último del siglo XX: del posminimalismo a lo multicultural*. Alianza.
- Harding, S. (1986). *The science question in feminism*. Cornell University Press.
- Hartt, F. (1989). *Arte, historia de la pintura, escultura y arquitectura*. Akal.
- Hauser, A. (1951). *Historia social del arte y de la literatura*. Yorik.
- Hernando, A. (2022). *La fantasía de la individualidad: sobre la construcción sociohistórica del sujeto moderno*. Traficantes de Sueños.
- Hessel, K. (2022). *Historia del arte sin hombres*. Ático de los Libros.
- Honour, H. y Fleming, J. (2002). *Historia mundial del arte*. Akal.
- Hustvedt, S. (29 de marzo de 2019). A woman in the men’s room: when will the art world recognise the real artist behind Duchamp’s Fountain? *The Guardian*. <https://www.theguardian.com/books/2019/mar/29/marcel-duchamp-fountain-women-art-history>
- Janson, A. F., Castelli, G., Luxán, E. y Payarols, F. (1990). *Historia general del arte*. Alianza.
- Lafuente, E. (1987). *Breve historia de la pintura española*. Akal.
- Lemarchand, M.J. y Cirlot, V. (2018). *La ciudad de las damas*. Siruela.
- López, M. (2011). *Mulier me fecit. Hacia un análisis feminista del arte y su educación*. Horas y horas.
- López, M. y Fernández, A. (2018). Museos en femenino: un proyecto sobre igualdad, empoderamiento femenino y educación. *Storia delle donne*, 14, 103-124. <https://doi.org/10.13128/SDD-25661>
- Maceira, L. (2005). Investigación del currículum oculto en la educación superior: alternativas para superar el sexismo en la escuela. *Revista de estudios de género La Ventana*, 3(21), 187-227.
- Marín, J. y Giménez, F. (2022) Reflexiones sobre la materia Estética, gusto y patrimonio desde una perspectiva de género. En S. Reverter (Ed.) *Experiencias docentes de la introducción de la perspectiva de género*, (pp. 77-86). Universitat Jaume I. <http://dx.doi.org/10.6035/InnovacioEducativa.27>
- Mayayo, P. (2003). *Historias de mujeres, historias del arte*. Cátedra.
- Mayordomo, C. (2023, septiembre) *Mujeres en el arte* <https://conchamayordomo.com/mujeres-en-el-arte/>
- McCabe, K. (2021). *Más que una musa: relaciones creativas que eclipsaron a las mujeres*. Garbui Books.
- McIntosh, P. (2019). *On Privilege, Fraudulence and Teaching as Learning. Selected essays 1981-2019*. Routledge.
- Moreno, J. R. y Vera, M. I. (2016). QR-Learning: la invisibilidad de la mujer en el arte. *Revista Estudios*, Universidad de Costa Rica, (33), 292-314. <http://revistas.ucr.ac.cr/index.php/estudios/article/view/27368>
- Mujeres en las Artes Visuales. (2020). *Informe MAV nº 19. Comparativa de autoría de exposiciones individuales en diferentes museos y centros de arte en España (2014-2019), respecto a los informes: INFORME MAV #5(1999-2009) e INFORME MAV #12 (2010-2013)*. <https://mav.org.es/category/documentacion/informes/>
- Mujeres en las Artes Visuales. (2021). *Buenas prácticas, Foro MAV 2015-2021* https://mav.org.es/wp-content/uploads/2022/07/BUENAS_PRACTICAS-FOROSMAV.pdf
- Nochlin, L. (1971). Why Have There Been No Great Women Artists? *Art News*, 9(69), 22-39.
- Olmedo, Y.V., Gómez, S., González, A.J. Manchado

- M.M., Martínez, D.D. y Mellado, F. (2019). Aplicando la interdisciplinariedad en el aula: La mujer transitando espacio y rompiendo moldes (siglos XV-XX). *Revista de Innovación y Buenas Prácticas Docentes*, 8(4), 1-15. https://helvia.uco.es/bitstream/handle/10396/19673/innovacion_y_buenas_practicas_docentes_1.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Parker, R. y Pollock, G. (1981). *Old Mistresses: Women, Art and Ideology*. Routledge y Kegan Paul.
- Provencio, H. y Arráez, J.L. (2016). *Implementación de la perspectiva de género en la docencia en la Facultad de Filosofía y Letras (Filologías)* En R. Roig, J. E. Blasco, A. Lledó y N. Pellín. (Eds.), *Investigación e innovación educativa en docencia universitaria. Retos, propuestas y acciones*, (pp. 2635-2649). Universidad de Alicante. <http://hdl.handle.net/10045/59668>
- Ramírez, J. A. y Gómez, A. (Eds.). (2005). *Historia del arte*. Alianza.
- Rausell, H. y Valls, R. (2021). Género y formación del profesorado. Propuestas del profesorado en formación para introducir a las mujeres en el currículo de Ciencias Sociales. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado. Continuación de la antigua Revista de escuelas normales*, 96(35.1), 109-126. <https://doi.org/10.47553/rifop.v96i35.1.82056>
- Rausell, H. y Talavera, M. (2017). Dificultades de la coeducación en la formación del profesorado. *Feminismos*, 29, 329-345. <http://dx.doi.org/10.14198/fem.2017.29.13>
- Rebollar, E. (2013). *El género en los planes de estudio de los grados de educación de las universidades públicas españolas* [Tesis doctoral, Universidad Autónoma de Barcelona]. Repositorio TDX. <https://www.tdx.cat/handle/10803/129102>
- Reverter, S. (Ed.) (2022). *Experiencias docentes de la introducción de la perspectiva de género*. Universitat Jaume I. <http://dx.doi.org/10.6035/InnovacioEducativa.27>
- Reyero, C. (2014). *Introducción al arte occidental del siglo XIX*. Cátedra.
- Rössler, P. (2019). *Bauhaus mädels. A tribute to pioneering women artists*. Taschen.
- Sanjuán, E. (2015). ¿Dónde está la mujer en la historia del arte de bachillerato? *Clío: History and History Teaching*, 41, 1-14. <http://clio.rediris.es/n41/articulos/sanjuan2015.pdf>
- Sanjuán, E. (2020). Historia del Arte con perspectiva de género. Diseño de materiales de Secundaria y Bachillerato. En F. García González, C. J. Gómez Carrasco, R. Cózar Gutiérrez, y P. Martínez Gómez (Eds.), *La Historia Moderna en la Enseñanza Universitaria, contenidos, materiales y representaciones*, (pp.175-182). Universidad de Castilla La Mancha. http://doi.org/10.18239/jornadas_2020.27.00
- Satoca, H. (2022). *Ni musas ni sumisas*. Bruguera.
- Tenenbaum, E. (2022). *La mirada inquieta. Cómo disfrutar del arte con tus propios ojos*. Planeta.
- Tenenbaum, E. (2023). *Las mujeres detrás de Picasso*. Planeta.
- Triviño, L. (2014). Cómo abordar la enseñanza de la historia del arte desde una perspectiva de género: el movimiento impresionista como ejemplo. *Dossiers Feministes*, (19), 205-220. <https://raco.cat/index.php/DossiersFeministes/article/view/292257>
- Universidad de Alicante (2022). *IV Plan de igualdad de oportunidades de la Universidad de Alicante (2022-2025)*. <https://web.ua.es/es/unidad-igualdad/3-plan-de-igualdad/planes-igualdad-ua.html>
- Universidad de Alicante (2023). *Recursos docentes. Unidad de igualdad de la Universidad de Alicante*. <https://web.ua.es/es/unidad-igualdad/docencia-igualdad/presentacion.html>
- Wittkower, R. (2007). *Arte y arquitectura en Italia, 1600-1750*. Cátedra.
- Zabalbeascoa, A. y Rodríguez, J. (1998). *Vidas construidas: biografías de arquitectos*. Gustavo Gili.

Familias transnacionales y desigualdad de género en contextos de circularidad migratoria en la parroquia Victoria del Portete, Azuay, Ecuador

Transaccional families and gender inequality in contexts of migratory circularity in the Victoria del Portete parish, Azuay, Ecuador

Gabriel Tenesaca Guzmán*, Isabel Gil Gesto

Universidad de Cuenca, Ecuador

*Autor de correspondencia:
gabrieltenesaca@gmail.com

Recepción: 15 – Febrero – 2023
Aprobación: 09 – Agosto – 2023
Publicación online: 22 – Diciembre – 2023

Citación: Tenesaca Guzmán, G. y Gil Gesto, I. (2023). Familias transnacionales y desigualdad de género en contextos de circularidad migratoria en la parroquia Victoria del Portete, Azuay, Ecuador. *Maskana*, 14(2), 39 - 47.
<https://doi.org/10.18537/mskn.14.02.04>

Resumen:

El artículo analiza los reajustes del sistema de cuidados que se gestan en el interior de las familias transnacionales ecuatorianas que viven procesos migratorios circulares y de retorno en la parroquia rural Victoria del Portete (Azuay, Ecuador). A partir de una metodología cualitativa, haciendo uso de entrevistas a profundidad a adolescentes hijos e hijas de migrantes entre 15 y 18 años, se estudia cómo la reorganización de las actividades de cuidado en contextos de circularidad migratoria implica no solo una sobrecarga de trabajo, sino también la perpetuación y exacerbación de las desigualdades de género. Los hallazgos de la investigación dan cuenta de cómo esta transferencia de cuidados recae en las hijas mayores de las familias nucleares, aún adolescentes en muchos de los casos, quienes asumen también roles productivos, provocando procesos de adultez precoz que refuerzan los mandatos y roles tradicionales de género.

Palabras clave: familias transnacionales, roles de género, cuidados, adultez precoz, desigualdad de género.

Abstract:

The article analyzes the readjustments of the care system that take place within Ecuadorian transnational families living circular and return migration processes in the rural parish of Victoria del Portete (Azuay, Ecuador). Using a qualitative methodology and in-depth interviews with adolescents, children of migrants between 15 and 18 years of age, the study examines how the reorganization of care activities in contexts of migratory circularity implies not only an overload of work, but also the perpetuation and exacerbation of gender inequality. The research findings show how this transfer of care falls on the older daughters of nuclear families, in many cases still adolescents, who also assume productive roles, causing early adulthood processes that reinforce traditional gender mandates and roles.

Keywords: transnational families, gender roles, caregiving, early adulthood, gender inequality.

1. Introducción

Las migraciones en el siglo XXI adquieren nuevas dimensiones espacio-temporales estructurales (Ortín, 2013), que invitan a investigar su comprensión macro, meso y micro. En este sentido, la perspectiva transnacional ofrece importantes aportes para el análisis y comprensión del porqué de estos fenómenos, además de investigar sobre “los vínculos que se establecen, tanto en las sociedades emisoras como en las receptoras, así como entre ambas, una vez que los flujos son más dinámicos y universales” (Solé et al., 2008, p. 7). Esta perspectiva no solo cuestiona las concepciones clásicas acerca del Estado-Nación, sino que, al tiempo, discute sobre “las subjetividades que emergen de los desplazamientos colectivos, visibilizando también la circulación de significados culturales, religiosos, éticos e identitarios” (Boric Bargetto et al., 2021, p. 10).

Sin embargo, dicha perspectiva no ha enfatizado lo suficiente en “las causas de género ni las experiencias específicas de género de la migración” (Jolly y Reeves, 2005, p. 4). Esto, a pesar de que las evidencias empíricas muestran cómo “las mujeres juegan un rol preponderante en los países de salida y en los de destino” (Palacios, 2016, p. 158). Y ello desde situaciones muy diversas que implican una amplia gama de vulnerabilidades y exclusiones, pero también situaciones de empoderamiento y autonomía personal.

Los intentos por incluir la variable género en los estudios migratorios han enfatizado la presencia de las mujeres en la migración y su relación con el trabajo doméstico migrante hacia una mirada más holística sobre la organización social del cuidado, y ha propiciado, en un nuevo giro reflexivo, la difusión de estudios sobre las familias transnacionales que relacionan las crisis de las políticas de cuidado, la transnacionalización del trabajo de reproducción social y el incremento de las migraciones de las mujeres en el mundo (Herrera, 2013). Ello permite visibilizar el régimen global injusto de cuidados entre norte y sur (Herrera, 2013), la crisis de los cuidados en los países del norte (Gregorio-Gil, 2009), así como el surgimiento de las cadenas globales del cuidado (Herrera, 2005, 2016a, 2016b; Izquierdo, 2003; Molano y García, 2012; Pérez Orozco, 2006).

Por tanto, es crucial incorporar el enfoque de género en el análisis de las migraciones transnacionales, puesto que el género afecta “a todos los aspectos de la experiencia migratoria” (Petrozziolo, 2013, p. 22), así como a las relaciones sociales y de cuidado que se establecen entre lugares de origen, destino y tránsito. De esta manera, el análisis de las familias transnacionales permite comprender “las consecuencias de las familias divididas en las dinámicas y reproducción familiar” (Cerruti y Maguid, 2010, p.11), así como abordar los ajustes en términos de renegociación de las responsabilidades de las tareas de cuidado y de asignación de recursos, al tiempo que permite analizar el impacto de dicha renegociación en los roles de género (Parella, 2012; Pedone, 2008). Además, estas familias son un tema de estudio importante para comprender los procesos de retorno y circularidad,

y cómo estos afectan a la reorganización y transferencia del cuidado, especialmente en contextos socioeconómicos complejos tanto en el origen como en el destino de la migración.

En este contexto, a partir de una metodología cualitativa, haciendo uso de entrevistas a profundidad, se realizó esta investigación cuyos objetivos consisten en analizar los reajustes de las tareas de cuidado y su transferencia en familias transnacionales en la parroquia Victoria del Portete (Azuay, Ecuador), así como comprender de qué manera los cambios producidos por las migraciones del siglo XXI inciden en las relaciones sociales y de género. En cuanto a su estructura, el artículo, en primer lugar, aborda una breve discusión teórica sobre las familias transnacionales, la circularidad migratoria y el retorno, para posteriormente presentar la metodología y el contexto territorial de la zona de estudio. En segundo lugar, se presentan y discuten los resultados de la investigación social de carácter empírico y, en último lugar, se exponen las conclusiones del estudio.

2. Contextualización teórica, metodológica y territorial

Las familias transnacionales son aquellas familias cuyos miembros, a pesar de que viven separados físicamente, son capaces de construir y mantener vínculos afectivo-familiares entre las sociedades de origen y de destino, reafirmando así un sentimiento de pertenencia (Bryceson y Vuroela, 2002). Se trata de estructuras familiares que interactúan cada vez más en escenarios migratorios dinámicos, de retorno y circulares. Desde la perspectiva transnacional, se rompe con la idea de las migraciones de retorno como acontecimientos unidireccionales y definitivos frente a otros momentos históricos que presentaban al retorno como un evento definitivo (Cavalcanti y Parella, 2013), y se adquiere una noción de complejidad y dinamismo que remite a “una creciente intensidad de flujos poliédricos de personas, objetos, información y símbolos más allá de las fronteras nacionales”¹ (Cavalcanti y Parella, 2013, p. 10).

Esta visión implica asumir cómo las familias transnacionales reconstruyen sus procesos vitales y reconfiguran su organización familiar y de cuidados constantemente entre origen y destino. Por ello, las formas de organización social de este tipo de familias atienden progresivamente a una lógica circular. La circularidad, por su parte implica para estas familias sostener vínculos y lazos entre diferentes espacios por motivos económico-laborales, sociales y emocionales. Así pues, implica un vivir transnacional donde se construyen nuevas subjetividades (Cargua, 2016; Zapata, 2009; Cavalcanti y Parella, 2012). Para Zapata (2009) estos procesos implican una redefinición de los roles de género, así como la consolidación de nuevas figuras parentales y marentales en contextos transnacionales,

¹ Cavalcanti y Parella (2013) consideran el retorno como una etapa más del ciclo migratorio a partir de la lógica de la circularidad sustentada “en “dobles” o múltiples identidades que no están ancladas ni en el lugar de origen ni en el de destino y que generan un constante intercambio de recursos (dinero, bienes, ideas, información y valores)” (p. 16).

donde los tíos/as, abuelas y hermanos/as mayores se hacen cargo de las tareas de cuidado y la administración de nuevos recursos económicos (Zapata, 2009).

Así, las familias transnacionales suponen reorganizaciones y renegociaciones en las actividades de cuidado sin cuestionar los roles de género, los cuales siguen asignados a la figura de la madre, lo que se conoce como “maternidad transnacional” (Betancourt, 2016). Esta dinámica se basa en redes sociales formadas mayoritariamente por mujeres que suplen a otras mujeres. La literatura existente se centra en la transferencia de las actividades de cuidado de madres a abuelas, hermanas o hijas mayores. Sin embargo, esta reasignación de tareas continúa sosteniendo la desigualdad de género patriarcal al seguir asignando el rol de cuidador a las mujeres de la familia. (Betancourt, 2016; Pedone y Gil, 2008; Oso, s.f.; Herrera, 2013), perpetuando así el moderno sistema colonial y de género (Lugones, 2008).

2.1. Metodología y contextualización territorial

La investigación se realizó en la parroquia rural Victoria del Portete (Azuay, Ecuador). Tiene una población aproximada de 5.251 habitantes (54.46% mujeres y 45.54% hombres) (INEC, 2010). Su economía es principalmente agrícola. Además, se trata de un territorio de larga data migratoria, pues entre 1996 y 2010, 544 personas, el 10.4% de su población, emigró a países del norte global y el 12.6% tiene al menos un miembro de la familia que reside en el exterior, siendo el 85% quienes residen en Estados Unidos, y el 12% en España (INEC 2010).²

La metodología utilizada es de tipo cualitativo a fin de analizar la reorganización y transferencia de cuidados en familias transnacionales en procesos de retorno y re-emigración en Victoria del Portete, desde una perspectiva de género. Para ello, se realizaron entrevistas en profundidad a adolescentes entre 15 y 18 años, hijos e hijas de migrantes, que asistían a la Unidad Educativa del Milenio (UEM) de la parroquia durante el período 2018-2019. Es importante destacar que los/as entrevistados/as permanecieron en la parroquia debido a que nunca migraron o emigraron con sus progenitores, pero se encontraban asentados/as en el área durante el período de realización de las entrevistas.

Para el desarrollo de las entrevistas, primero se realizó una breve encuesta a las/os estudiantes de bachillerato (130) con la finalidad de identificar integrantes de familias transnacionales. La encuesta levantó información sobre el número de familiares en el extranjero, su relación de parentesco, el país de residencia y el tiempo. Esto, a su vez, permitió identificar el número de estudiantes hijos e hijas migrantes. A partir de estos resultados, se procedió a la selección de la muestra considerando tres criterios: a) paridad de género en la muestra (50% hombres y 50%

mujeres); b) experiencia migratoria directa; y c) rango de edad entre 15 y 18 años. De esta manera, se conformó un total de 15 estudiantes (8 mujeres y 7 varones), para la investigación.

Las entrevistas a profundidad abarcaron preguntas sobre la experiencia de la migración como hijos e hijas de migrantes y su vivencia del hecho transnacional. Una vez identificado a familias transnacionales, se indagó sobre la transferencia de los roles de cuidado y el impacto en su vida cotidiana. El análisis de la información se realizó mediante el software Nvivo. Se aplicaron criterios de confidencialidad en los resultados, utilizando nombres ficticios para citar la información aportada en las entrevistas de manera precisa y protegiendo la privacidad de quienes participaron.

A partir los resultados de las encuestas y entrevistas, se sistematizó la información en una matriz, la cual identificaba quién recibió la transferencia de las actividades de cuidado al vivir una experiencia migratoria transnacional directa. La Tabla 1 muestra información pertinente de las ocho mujeres jóvenes entrevistadas, que son hijas de migrantes y forman parte de familias transnacionales con edades entre 15 y 18 años. Del total, el 75% tiene a padre y madre en el exterior y el 25%, solo a uno de los progenitores. El 50% de las jóvenes entrevistadas tiene a sus progenitores en Estados Unidos, y el 50% en España. Del análisis de los proyectos migratorios, se observa que el 62.5% se encuentra en un proceso reciente de re-emigración, lo que significa que estos proyectos de segunda emigración se han desarrollado en el último año a la fecha de la entrevista. Además, se destaca que la mayoría de los proyectos migratorios son de larga data, pues llevan más de 10 años residiendo en el exterior o estuvieron en situación de emigración por más de 10 años y posteriormente retornaron a Victoria de Portete.

En cuanto a la transferencia de cuidados, se observan tendencias que coinciden con otras investigaciones donde se muestra que, cuando el padre migra, la madre asume la responsabilidad exclusiva de los cuidados familiares (25% de las entrevistas). También se recogen casos en los que otras mujeres de la familia extensa se hacen cargo de los cuidados (en el 25% de los casos, la sobrina o la abuela). Sin embargo, es destacable que, en la mitad de las entrevistas realizadas, son las hijas mayores de las familias nucleares las que asumen la responsabilidad de los cuidados en situaciones de re-emigración

En la Tabla 2 se presenta la información relacionada con los varones (7). De ellos, el 57% tenía a su padre en el exterior, mientras que en el 47% de los entrevistados, ambos progenitores estaban en el exterior. En cuanto a la emigración a largo plazo, todos los varones con progenitores en Estados Unidos llevaban más de 10 años en el exterior, aunque no se identificaron procesos de re-emigración. En relación con la transferencia de los cuidados, a diferencia de lo observado en el caso de las hijas de migrantes, en el 57% de los casos fueron las madres quienes se encargaban de las tareas de cuidado, mientras que en el 14% de los casos, fue la tía paterna y en otro caso la hermana mayor.

² Lastimosamente no contamos con información actual, pues el último censo en Ecuador se realizó en el 2010. Existe un Plan de Desarrollo y Ordenamiento Territorial (PDOT) de Victoria del Portete, publicado en 2014, sin embargo, fue elaborado con los datos del censo 2010. Si bien a finales del 2022 se realizó el nuevo censo nacional, se espera que los resultados oficiales sean difundidos a finales del 2023.

Tabla 1: Experiencias migratorias de las adolescentes
Fuente: Elaboración propia

Nombre	Edad	¿Quiénes migraron?	Destino	Tiempo de residencia en el exterior (re-emigración)	Transferencia de cuidados
Natalia	18 años	Ambos	España	6 meses Segunda migración	Hija mayor
Daniela	18 años	Ambos	EE.UU	1 año Segunda migración	Hija mayor
Estefanía	18 años	Ambos	EE.UU	17 años	Abuela paterna
Carolina	17 años	Padre	EE.UU	16 años	Madre
Andrea	17 años	Ambos	España	1 año Segunda migración	Hija mayor
Belén	17 años	Ambos	España	1 año Segunda migración	Hija mayor
Paula	17 años	Ambos	España	1 año Segunda migración	Sobrina Materna
Angélica	16 años	Padre	EE.UU	12 años	Madre
Total	Ocho adolescentes				

Tabla 2: Experiencias migratorias de los adolescentes
Fuente: Elaboración propia

Nombre	Edad	¿Quiénes migraron?	Destino	Tiempo que residen en el exterior (re-emigración)	Transferencia de cuidados
Bryan	18 años	Padre	EE.UU	17 años	Madre-hermano mayor
Pablo	17 años	Padre	EE.UU	12 años	Madre
Jonatan	17 años	Madre	EE.UU	15 años	Madre
Cristian	17 años	Ambos	EE.UU	12 años	Tía paterna
Jason	16 años	Ambos	EE.UU	14 años	Hermana mayor
Juan	15 años	Padre	EE.UU	6 años	Madre
Joel	15 años	Padre	EE.UU	10 años	Madre
Total	Siete adolescentes encuestados.				

En resumen, de los 15 casos, se encontró que en el 33% hubo una transferencia de responsabilidades de cuidado a las hijas mayores adolescentes en el contexto de familias transnacionales, cuando ambos progenitores migran. De estas, en el 26% esta transferencia de cuidado se produjo durante procesos de retorno y re-emigración a España. Sin embargo, no se observaron situaciones de transferencia de cuidado a los hijos varones, excepto en un caso donde el hermano mayor comparte las responsabilidades de cuidado con la madre, lo que sugiere un reajuste en las funciones parentales a través del hombre mayor del hogar.

La migración transnacional ha generado complejos procesos sociales en la parroquia austral. Muchos/as migrantes mantienen vínculos estrechos con su comunidad de origen y sus familias, motivados por la posibilidad de regreso, lo que a menudo depende de la obtención del permiso de residencia y/o ciudadanía en los países de destino. Otros/as han optado por romper vínculos familiares con su lugar de origen, ya sea temporal o permanente. Asimismo, se presentan situaciones de retorno, temporal o definitivo. El retorno en esta parroquia, al igual que en otros lugares del país, tiene que ver con diferentes causas, tales como:

los objetivos migratorios previamente trazados que se lograron; nostalgia del entorno; deseo de estar presente en el crecimiento de los hijos (cuando éstos se quedaron en el lugar de origen), o de llevarlos consigo para que se eduquen o vivan en un ambiente

que a su criterio está más acorde con su cultura y valores (Mena y Cruz, 2017, p. 285).

Las dificultades de adaptación en el lugar de destino o las rupturas conyugales pueden ser motivos de retorno, especialmente para las mujeres debido a los mandatos de género que las obligan a cuidar de hijos, adultos mayores u otros dependientes en su lugar de origen (Mena y Cruz, 2017). Sin embargo, el retorno no siempre resulta como se esperaba y, debido a las dificultades de readaptación a la vida en la comunidad o a la difícil situación económica del país, algunas personas deciden emigrar de nuevo.

3. Resultados y Discusión

La migración transnacional implica reajustes en los cuidados, siendo las mujeres, especialmente las abuelas y tías maternas en familias ampliadas, las receptoras de estos cuidados (Oso, s.f.; Zapata, 2009; Parella, 2012; Betancourt, 2016). Sin embargo, en los movimientos migratorios actuales, donde el retorno no es definitivo y la re-emigración es frecuente, las hijas mayores menores de edad en familias nucleares también reciben estos cuidados, lo que profundiza las desigualdades de género previas (Herrera, 2013).

En esta investigación se observa una reconfiguración de los roles en las familias transnacionales, donde las actividades de cuidado se concentran en las familias nucleares y se transfieren cada vez más a hijas mayores, incluso adolescentes, en procesos de retorno y circularidad migratoria. Sin embargo, estos procesos profundizan las desigualdades de género y resultan en sobrecarga de trabajo y adultez precoz para las adolescentes. Así pues, se destaca la importancia de analizar las segundas generaciones migratorias que experimentan el retorno forzado al país de origen de sus progenitores.

En ocasiones, estas segundas generaciones presentan diferencias etno-territoriales y estatus jurídico-administrativos distintos, lo que provoca y profundiza las desigualdades entre los miembros de las familias transnacionales, incluso entre hermanos y hermanas (Camarero, 2010). Aunque estas familias se configuran cada vez más como familias nucleares, siguen manteniendo relaciones de poder verticales basadas en el género y la edad, lo que las hace parecer una versión reducida de las familias extensas premodernas, aunque su funcionalidad sea extensiva y estén deslocalizadas territorialmente (Camarero, 2010, p. 43).

En la parroquia estudiada se han formado familias transnacionales entre Ecuador - Estados Unidos, y entre Ecuador - España, lo que refleja los cambios en las sociedades contemporáneas y en las estructuras familiares que están en constante adaptación a las circunstancias políticas y económicas locales y globales. En este sentido, se observan interacciones recíprocas entre las normas culturales y los comportamientos de las familias y sus integrantes, lo que deviene en acuerdos y arreglos familiares, que buscan garantizar la reproducción material y emocional de sus miembros (Herrera y Carrillo, 2009).

La crisis económica mundial a partir de 2008 en Estados Unidos y Europa generó diversos escenarios en las familias transnacionales. En algunos casos, se produjeron procesos de retorno de la unidad familiar completa, mientras que, en otros, solo algunos miembros regresaron al país de origen. Aquellos que retornaron enfrentaron dificultades en su readaptación a la comunidad local debido a la falta de oportunidades laborales, lo que llevó a muchas familias a re-migrar. Pero, los acuerdos familiares que se establecen frente a los procesos de re-emigración son ahora muy diferentes.

Se ha observado que en estos procesos migratorios circulares ya no se contempla necesariamente la migración de la familia completa y los acuerdos de cuidado adquieren formas diferentes. En la parroquia de estudio, se ha constatado que cuando solo el padre vuelve a migrar en hogares biparentales, las tareas de cuidado siguen siendo responsabilidad de las madres, como ocurrió en el caso de la re-emigración a Estados Unidos. En ellos, al ser el padre quien emigra, no se observan cambios significativos en la asignación de roles de cuidado a las mujeres de la familia, en línea con la división tradicional del trabajo. Sin embargo, surgen ciertos conflictos relacionados con la

contradicción entre el rol de proveedor del padre y su falta de autoridad debido a su ausencia. En algunos casos, esta autoridad ha sido suplida por la figura del hermano mayor que ayuda a la madre en el cuidado de los menores.

Cuando mi papá migró, mi hermano mayor se convirtió en un padre para mí y mi hermana menor. Mi mamá siempre nos dice que él maduró pronto. Yo le veía como la figura paterna, le tengo mucha confianza, él siempre me aconseja y me apoya (Bryan, 18 años).

En los hogares biparentales que decidieron volver a emigrar hacia España, los hijos e hijas ya no formaron parte del proceso de toma de decisiones y reorganización familiar. En la investigación realizada, se observó que las hijas mayores fueron las encargadas de asumir los cuidados de los hermanos menores, a pesar de ser aún menores de edad. Natalia, una estudiante de Bachillerato de 18 años, explicó cómo la falta de oportunidades laborales en Ecuador motivó a sus padres a re-emigrar a España y transferir la responsabilidad de los cuidados a su hija mayor, quien asumió esta tarea a pesar de su juventud. Así, según lo explica Natalia: “hace 6 meses decidieron regresar a España porque aquí no encontraban trabajo o lo que ganaban no era suficiente porque mi papá era carpintero. Mis hermanos y yo nos quedamos, ahora, yo como la mayor, cuido de ellos”.

En algunos casos, cuestiones administrativas como la posible pérdida del permiso de residencia, llevan a los progenitores a decidir re-emigrar sin incluir a sus hijos en el nuevo proyecto migratorio. Como resultado, la responsabilidad de cuidar a los hijos queda en manos de la hija mayor, quien también es menor de edad.

Un día llegó un comunicado de la embajada indicando que, si no regresaban a España, podían perder la residencia y regresaron (...) nos dejaron a mí y a mi hermano de 12 años (...) cuando se fueron, mi mamá me dijo que cuide de mi hermano. (Belén, 17 años).

En este caso, podemos observar cómo el criterio de género tiene mayor peso en la toma de decisiones respecto a la transferencia de cuidados, ya que la madre asume que su hija mayor, a pesar de ser menor de edad, tiene la capacidad y responsabilidad de hacerse cargo del hogar y de la familia en su ausencia. Esto refleja la persistencia de los roles de género tradicionales, donde se espera que las mujeres asuman la carga de los cuidados y las tareas domésticas, incluso en situaciones de migración y re-emigración.

Mi mamá decidió venir a vivir aquí, pero no encontró un buen trabajo y también mi papá le decía que se regrese y por eso, se regresó. Nosotros como estamos estudiando nos quedamos aquí en la casa de mis papás (Andrea, 17 años).

En el caso de Paula, de 17 años, tanto ella como su hermana menor y su madre retornaron a Ecuador, mientras que su padre decidió permanecer en España. Al poco tiempo, la madre decidió regresar a España y transfirió el cuidado de sus hijas a su sobrina, un poco mayor en edad a Paula.

Vinimos con mi mamá hace dos años, pero ella no se enseñó aquí porque no consiguió trabajo y decidió regresarse a España, nosotras como ya estábamos matriculadas en el colegio, si nos regresábamos, íbamos a perder otro año, entonces mi mamá nos dijo que terminaríamos el colegio y de ahí nos llevaría (Paula, 17 años).

En los casos citados, las hijas mayores que se quedan a cargo del cuidado de sus hermanos/as menores son una segunda generación que nacieron en el país de destino, en este caso España, y que poseen su nacionalidad. Sin embargo, sus progenitores deciden re-emigrar por razones laborales, desadaptación a la comunidad de origen o para mantener su estatus administrativo-jurídico en el país de destino. La decisión de dejar a sus hijos en Ecuador se toma con el fin de mantener el pequeño patrimonio familiar, resultado de las remesas, o para permitirles completar el año académico en la comunidad de origen. Empero, la decisión de re-emigrar no se toma de manera consensuada, sino que se impone verticalmente desde los progenitores, lo que demuestra las relaciones de poder asimétricas dentro de algunas familias transnacionales. Los menores desempeñan un papel pasivo en la toma de decisiones y, en algunos casos, son obligados a ir en contra de su voluntad.

Quiero regresar a España, pero mis papás no quieren. Allá era mucho mejor que aquí. Mi mamá quiso venir acá, la verdad no sé ni por qué (...). Allá me dedicaba a estudiar, era buena estudiante. Ahora no lo soy, a veces mi mente está por las nubes y tengo bajas calificaciones (Paula, 17 años).

Esta segunda generación de migrantes que retorna involuntariamente para asumir los cuidados de su familia transnacional en origen no siempre logra adaptarse exitosamente. La transferencia de cuidados a menudo implica una sobrecarga de trabajo, especialmente en un contexto donde otros miembros de la familia ampliada han perdido importancia. Como resultado, muchas de estas adolescentes viven con la idea del eterno retorno a su país de origen.

Estamos viviendo en la casa de mis papás, vivimos con mi prima de 21 años. Sí nos llevamos, pero no tenemos mucha confianza porque no nos conocíamos mucho, como nosotros estábamos allá (...) pero estamos intentándolo (Paula, 17 años).

Por otra parte, los diferentes tipos de violencia de género en la que viven algunas adolescentes en el ámbito de las familias transnacionales dan cuenta de su extrema vulnerabilidad ante la violencia sexual:

A los 9 años, mi tío, abusó sexualmente de mí. Mi abuela nunca hizo nada. Hasta hace un año atrás, él [el violador] seguía entrando a la casa. Le conté a la psicóloga del colegio y le dije que no quería vivir con mi abuela, ya no aguantaba más. (...) me llevaron a una casa de acogida. Allí dijeron que era una adolescente en riesgo y estuve cuatro meses, los dos primeros no supe nada de mi familia, pensé que estaban enojados conmigo, a los dos meses mi hermano me fue a visitar. Cuando salí (...) me fui a vivir con mi hermano (Estefanía, 18 años).

En general, la desadaptación que viven estas mujeres adolescentes se debe a que asumen tareas domésticas y de cuidados a edades tempranas. Aunque exista poca literatura sobre la transferencia del cuidado a hijas mayores en familias transnacionales (Zapata, 2009; Herrera y Carrillo, 2009; Herrera, 2013), la presente investigación, ha demostrado que la transferencia de actividades de cuidados, productivas, gestiones administrativas, actividades comunitarias y gerencia de las remesas recae de manera desproporcionada en las hijas mayores frente a los hijos varones. Ninguno de los varones menores de edad ha reconocido asumir tareas de cuidado, recayendo estas

en la figura de la madre cuando el padre permanece en el exterior. Estas desigualdades de género en la asignación de los cuidados implican un proceso de “adultez precoz” (Pedone, 2008), donde las hijas mayores de las familias transnacionales, aún adolescentes, asumen nuevas actividades y responsabilidades que, previamente estaban a cargo de la madre y del padre.

Los domingos me levanto a las 5am para preparar todo. A las 7:30 am ya tenemos todo listo y nos vamos a vender. Ahí comienzo a cocinar mientras mi hermana menor hace la masa para las empanadas. A las 11:30am ya tenemos preparada la comida. (...) A veces si se vende todo, a veces sobra algo, pero eso ya traemos a la casa. Al principio tenía miedo porque no sabía cuánto era de invertir, o cómo hacer, pero poco a poco estamos saliendo, teníamos miedo de preparar la comida porque antes solo veíamos como se hacía, pero bueno, si pudimos y si vendemos (Natalia, 18 años).

Las hijas mayores adolescentes juegan un papel fundamental en las dinámicas de las familias transnacionales al asumir y reemplazar el rol de los padres y/o madres (Parella, 2012). La sobrecarga de tareas, el agotamiento físico, mental y emocional afectan su ciclo vital, adelantando el proceso de asunción de responsabilidades adultas. Narrativas como: “convertirse en una madre o un padre”, dan cuenta de lo que implican estos procesos de profundización en los roles y mandatos de género:

Es como convertirse en una mamá o en un papá, tengo que ver todo, que avance el dinero; la alimentación, y también me encargo de las cosas que faltan en la casa. A veces ya falta la comida (...) mis papás si envían dinero, pero como todavía no se estabilizan económicamente allá, nos mandan poco, la última vez nos mandaron \$120 para la comida y tenemos que hacer que alcance (Natalia, 18 años).

Este proceso de adultez precoz de las mujeres jóvenes desencadena una serie de sentimientos de temor, inseguridad e incertidumbre cuando se trata de cuidar a menores, así como de administrar los recursos económicos. El caso de Daniela ilustra este fenómeno. Cuando tenía 17 años, sus padres emigraron a Estados Unidos hace un año, lo que la obligó a asumir la función social de “madre”.

El dinero manda a mi nombre, como soy mayor de edad, administro el dinero. Tengo que pagar de la luz, separar los fiambres, comprar comida (...). Es difícil porque tienes que estar ahí pendiente de todo, no sabemos qué va a pasar, el otro día se dañó el carro de mi papá y nos tocó pagar de la plata de la comida. Es una responsabilidad muy grande porque yo asumí el papel de mi mamá. (Daniela, 18 años).

La sobrecarga de tareas y funciones domésticas, de cuidado y productivas, a menudo hace que las hijas mayores tengan que renunciar a sus propios proyectos de vida, ya que sus procesos de formación y esparcimiento se ven dificultados. Mientras tanto, esto no ocurre con sus hermanos varones o hermanas menores. Un ejemplo de ello es Natalia, quien, al momento de la entrevista, se encontraba embarazada y debía hacerse cargo de la dirección del hogar de origen y de su nueva familia.

Como yo soy la hermana mayor, soy como la mamá de ellos, soy quien está a cargo y soy la representante en las reuniones de la escuela. También, debo estar al pendiente de mi pareja, tengo que hacer la comida y lavar la ropa mía y de mi pareja, el uniforme y el de mis hermanos (Natalia, 18 años).

De igual manera, lo expresa Carolina:

Los fines de semana son aún más profundos porque me levanto 8am y tengo que cuidarle a mi hermanito menor, y también tengo que lavar, barrer, limpiar los polvos, hacer la comida (...) Mi hermano mayor solo hace los deberes, este año ya termina el colegio y le mandan bastantes deberes, entonces yo trato de entenderle. Mis deberes hago en las noches (Carolina, 17 años).

Se observa un panorama completamente distinto en el caso de los hijos varones de las familias transnacionales. Los hijos menores de migrantes continúan con sus actividades académicas y proyectos de vida después de la migración de sus padres, sin tener que asumir tareas reproductivas, de cuidado o comunitarias. El tiempo libre que tienen lo utilizan para el ocio y para su desarrollo personal:

Los sábados vengo al colegio desde las 8am hasta las 12pm a cumplir con las horas de participación. En las tardes tengo libre, a veces me voy a Cuenca a comprar cosas que necesito para mí o para el colegio, para las practicas (...) (Pablo, 17 años).

Los varones entrevistados se benefician de las remesas para mejorar su formación académica y disfrutar de actividades recreativas, exentos de las actividades de cuidado. Esta situación refleja el persistente sistema colonial y de género (Lugones, 2008) en el que las mujeres siguen siendo objeto de las mismas lógicas tradicionales y de género, asignándoseles principalmente las tareas domésticas y de cuidado, mientras que los hombres continúan exentos de la responsabilidad en dichas actividades.

Hay veces que mi papá nos envía \$50 a cada uno y eso nos sirve para comprarnos ropa, o lo que necesitemos (...) la última vez me compré unos pupos para entrenar fútbol y también materiales para las prácticas del colegio. En abril, me van a poner en un preuniversitario para poder dar el examen de ingreso a la universidad (Bryan 18 años).

Mi hermana reniega de las cosas que le manda a hacer mi mamá. Siempre dice, solo yo, pero no le sirve de nada porque le toca hacer. Yo también sí ayudo, pero no siempre porque estudio en las tardes, estoy en un preuniversitario para entrar a la universidad (Jonatan, 17 años).

Como señala Herrera (2013), cuando los roles de género convergen en una sola persona, ocasionan una sobrecarga de trabajo y, a su vez, una exacerbación en la desigualdad de género al interior de las familias y de la sociedad, la cual se naturaliza y se perpetúa. Esta desigualdad de género es percibida por las hijas mayores del hogar transnacional cuando comparan su situación con aquella que vivían en contextos más igualitarios del país de destino. La nostalgia se hace presente; el lugar de pertenencia se difumina:

En España mi vida diferente, solo tenía que estudiar, pero aquí tengo que ayudar a hacer las cosas, (...) ver que mi hermano haga los deberes y casi no tengo mucho tiempo para hacer los deberes. A veces hago en las horas libres en el colegio y también en las noches (...) En exámenes estudio en las noches, pero ya me quedo dormida (Paula, 17 años).

Los acuerdos, “arreglos y desarreglos en torno al cuidado que surgen a raíz de la migración, especialmente femenina, son un reflejo de los procesos más generales de desigualdad social” (Herrera, 2013, p. 18). Así, la migración tiene una influencia significativa en las relaciones de género, perpetuando las desigualdades y los roles tradicionales asignados a las mujeres, quienes son responsables de

las labores domésticas, de cuidado y de producción, así como de las actividades comunitarias, simplemente por el hecho de ser mujeres (Solé et al., 2007). En los procesos migratorios, en especial aquellos circulares, se produce una transformación importante que implica la transferencia de los roles domésticos y de cuidado a otras mujeres, en particular a las hijas, quienes asumen una carga intergeneracional del trabajo de cuidado entre mujeres (Parella, 2007). Esto perpetúa y profundiza las desigualdades de género existentes.

Ellas consideran que son designadas para realizar las tareas del hogar por norma, por costumbre y, por ello, naturalizan, interiorizan y normalizan las actividades de cuidado:

Ya me he acostumbrado a hacer las cosas de la casa, cuando mi mamá estaba aquí, ella se encargaba de todo (...) ahora me toca a mí. Es duro no tener a mis papás aquí, no es lo mismo de antes, me hacen mucha falta (Natalia, 18 años).

Los roles de género han sido perpetuados históricamente por instituciones sociales clave (Estado, familia, religión), que funcionan como agentes constructores y reproductores de patrones y valores sociales que relegan a las mujeres al ámbito privado, cristalizando en el estereotipo de madre abnegada y sacrificada, encargada de transmitir los mismos valores culturales, y del estereotipo del padre como principal sostén económico de la familia, fundando su autoridad en el núcleo familiar.

En definitiva, durante el proceso migratorio, que nunca termina, es posible que se construyan nuevas identidades femeninas y masculinas (Ciurlo, 2014), pero ello no implica que se generen relaciones más equitativas dentro del hogar o de la sociedad. De hecho, las desigualdades y la discriminación de las mujeres más jóvenes se extienden e intensifican en muchos casos.

4. Conclusiones

La migración en el siglo XXI se caracteriza por su circularidad y la formación de hogares transnacionales en los que se mantienen prácticas familiares a pesar de la distancia física. En este contexto, se producen ajustes y reajustes en cuanto a la reproducción social y la transferencia de los cuidados, especialmente en el marco de los nuevos procesos de retorno y re-emigración que continúan perpetuando las desigualdades de género tanto en el ámbito familiar como en la sociedad en general. La literatura existente ha puesto de manifiesto que las madres de las familias transnacionales transfieren habitualmente las actividades de atención directa del cuidado de los hijos a otras mujeres de su familia, habitualmente mujeres de la familia extensa materna. Sin embargo, en la presente investigación, en contextos migratorios circulatorios, son las hijas mayores, frecuentemente adolescentes, quienes asumen la atención directa del cuidado.

Además, los hogares transnacionales reproducen prácticas familiares más allá de la distancia física, ayudados frecuentemente por las nuevas tecnologías de la

información, la comunicación y las redes sociales. En los hogares de las familias transnacionales en procesos de re-emigración, las tareas directas de cuidado son asignadas a las hijas mayores sin que exista consulta y consenso, y generando procesos de adultez precoz, lo cual perpetúa y exacerba el desigual sistema de género existente. En conclusión, estos hallazgos subrayan la necesidad de repensar las relaciones de género y el papel de las mujeres en las familias transnacionales y en las sociedades en general, para lograr una mayor equidad y corresponsabilidad en la reproducción social y los cuidados.

5. Agradecimientos

Agradecemos, especialmente, a las/os estudiantes hijas/os de migrantes que participaron en la investigación; asimismo, al personal del Departamento de Consejería Estudiantil de la UEMVP por su apoyo.

6. Referencias bibliográficas

- Betancourt, D. de la C. (2016). *Maternidad transnacional. La reconfiguración de la parentalidad en familias cubanas fragmentadas*. [Tesis de diploma, Universidad de la Habana]. <https://doi.org/10.13140/RG.2.2.11020.92803>
- Boric-Bargetto, A., Gissi-Barbieri, B., y Saldívar, C. (2021). Migraciones transnacionales en contextos latinoamericanos: experiencias, prácticas y discontinuidades en la creación de futuros posibles. *Antipoda. Revista de Antropología y Arqueología*, (43), 3-23.
- Brycerson, D. F., y Vuorela, U. (2002). *The transnational Family: New European Frontiers and Global Networks*. Berg publishers.
- Camarero, L. (2010). Transnacionalidad familiar: Estructuras familiares y trayectorias de reagrupación de los inmigrantes en España. *Revista de Metodología de Ciencias Sociales*, (19), 39-71.
- Cargua, N. (2016). *Familias transnacionales y migración circular entre Riobamba y España 2008-2015*. [Tesis de pregrado, Pontificia Universidad Católica de Ecuador]. <http://repositorio.puce.edu.ec/handle/22000/11389>
- Cavalcanti, L., y Parella, S. (2013). El retorno desde una perspectiva Transnacional. REMHU - *Revista Interdisciplinar Da Mobilidade Humana*, 21(41), 9-20.
- Cerrutti, M., y Maguid, A. (2010). *Familias divididas y cadenas globales de cuidado: la migración sudamericana a España*. Naciones Unidas. CEPAL. <http://repository.eclac.org/bitstream/handle/11362/6168/lc13239e.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Ciurlo, A. (2014). Género y familia transnacional. Un enfoque teórico para aproximarse a los estudios migratorios. *Revista Científica General José María Córdova*, 12(13), 127-161.
- Gregorio Gil, C. (2009). Silvia, ¿quizás tenemos que dejar de hablar de género y migraciones? Transitando por el campo de los estudios migratorios. *Gazeta de Antropología*, 25(1), http://www.ugr.es/%7Epwllac/G25_17Carmen_Gregorio_Gil.html
- Herrera, G. (2005). Mujeres ecuatorianas en las cadenas globales de cuidado. En G. Herrera, M. Carrillo, y A. Torres (Coord.), *La migración ecuatoriana: transnacionalismo, redes e identidades*, (pp. 281-305). Flacso Ecuador.
- Herrera, G. (2013). “*Lejos de tus pupilas*” *Familias transnacionales, cuidados y desigualdad social en Ecuador*. Flacso Ecuador.
- Herrera, G. (2016a). Respuestas frente a la crisis en clave de género: migración circular y retorno entre familias ecuatorianas en España y Ecuador. *Investigaciones Feministas*, 7(1), 75-88. https://doi.org/http://dx.doi.org/10.5209/rev_INFE.2016.v7.n1.52271
- Herrera, G. (2016b). Trabajo doméstico, cuidados y familias transnacionales en América Latina: reflexiones sobre un campo en construcción. *Amérique Latine Histoire et Mémoire. Les Cahiers ALHIM*, (31). <https://journals.openedition.org/alhim/5430#quotation>
- Herrera, G. y Carrillo, M. (2009). Transformaciones familiares en la experiencia migratoria ecuatoriana. *Revista Mélanges de la Casa de Velázquez*, 39(1), 97-114. <https://doi.org/10.4000/mcv.591>
- Instituto Nacional de Estadística y Censo (INEC). (2010). *Censo de Población y Vivienda 2001-2010*. <http://redatam.inec.gob.ec/cgi-bin/RpWebEngine.exe/PortalAction>.
- Izquierdo, M. J. (2003). El Cuidado de los individuos y de los grupos: ¿quién cuida a quién? Organización social y género. *Intercambios, papeles de psicoanálisis*, (10), 70-82. <https://raco.cat/index.php/Intercanvis/article/view/355121>
- Jolly, S., y Reeves, H. (2005). *Género y migración. Colección de Recursos de Apoyo*. Institute of Development Studies.
- Lugones, M. (2008). Colonialidad y Género. *Revista Colombiana Tabula Rasa*, (9), 73-101. <https://www.revistatabularasa.org/numero-9/05lugones.pdf>
- Mena, L., y Cruz, R. (2017). Migrantes retornados de España y los Estados Unidos: Perfiles y situación laboral en Ecuador. *RIEM. Revista Internacional de Estudios Migratorios*, 7 (4), 270-302. <https://doi.org/10.25115/riem.v7i4.1968>
- Molano, A., Robert, E., y García, M. (2012). *Cadenas globales de cuidados: síntesis de resultados de nueve estudios en América Latina y España*. ONU Mujeres.

Ortín, J. (2013). Migraciones. Desarrollos teóricos, evidencias empíricas y consistencias conceptuales. Las otras fronteras en la condición de migrante. *Revista Latinoamericana Polis*, (35), 1–14. <http://journals.openedition.org/polis/9296>

Oso, L. (s.f). Migración, género y hogares transnacionales. En J. García Roca y J. Lacombe (Coord.), *La inmigración en la Sociedad Española. Una Radiografía Disciplinar*, (pp. 561–586). Bellaterra.

Palacios, Y. (2016). Perspectiva de género en los fenómenos migratorios: estudio desde Europa y América Latina. *Revista CES Derecho*, 7(2), 145–162. <https://doi.org/10.21615/cesder.7.2.10>

Parella, S. (2007). Los vínculos afectivos y de cuidado en las familias transnacionales. Migrantes ecuatorianos y peruanos en España. *Migraciones Internacionales*, 4(2), 151-188.

Parella, S. (2012). Familia Transnacional y redefinición de los roles de género. El caso de migración boliviana en España. *Papers*, 97(3), 661–684. <https://doi.org/10.5565/rev/papers/v97n3.454>

Pedoné, C. (2008). “Varones aventureros” vs. “madres que abandonan”: reconstrucción de las relaciones familiares a partir de la migración ecuatoriana. *REMHU-Revista Interdisciplinar da Mobilidade Humana*, 16(30), 45-64

Pedone, C., y Gil, S. (2008). Maternidades transnacionales: entre América Latina y el Estado español. El impacto de las políticas migratorias en las estrategias de reagrupación familiar. En *Nuevos retos del transnacionalismo en el estudio de las migraciones: Documentos del Observatorio Permanente de la inmigración*, (pp. 151-176). Ministerio de Trabajo, Migraciones y Seguridad Social.

Pérez Orozco, A. (2006). *Perspectivas feministas en torno a la Economía: El caso de los cuidados*. Consejo Económico y Social.

Petrozziello, A. (2013). *Género en marcha Trabajando el nexo migración-desarrollo desde una perspectiva de género*. ONU Mujeres.

Solé, S., Parella, S., y Cavalcanti, I. (2007). *El empresario inmigrante en España*. Fundación La Caixa.

Solé, S., Parella, S., y Cavalcanti, L. (2008). *Nuevos retos transnacionales en el estudio de las migraciones*. Observatorio Permanente de la Inmigración.

Zapata, A. (2009). Familia transnacional y remesas: padres y madres migrantes. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 7(2), 1749–1769.

Condiciones socioeconómicas de la población restituida en Santa Paula, Montería-Colombia

Socioeconomic conditions of the returned population in Santa Paula, Montería-Colombia

Carmen Auxiliadora Ortega Otero¹, Luis Alfonso Conde Berrocal²,
Andrés Ramón García Sandoval¹

¹ Universidad de Córdoba - Departamento de Ciencias Sociales, Colombia.

² Liceo Científico Dr. Miguel Canela Lázaro, República Dominicana.

*Autor de correspondencia:
luisconde@liceocientifico.org

Recepción: 09 – Marzo – 2023

Aprobación: 06 – Octubre – 2023

Publicación online: 22 – Diciembre – 2023

Citación: Ortega Otero, C., Conde Berrocal, L. y García Sandoval, A. (2023). Condiciones socioeconómicas de la población restituida en Santa Paula, Montería-Colombia *Maskana*, 14(2), 49 - 58.
<https://doi.org/10.18537/mskn.14.02.05>

Resumen:

Este artículo presenta un análisis de las condiciones socioeconómicas que caracterizan a la población restituida de la emblemática hacienda Santa Paula, la cual perteneció al Clan Castaño, cabeza visible de las Autodefensas Unidas de Colombia (AUC). El estudio se estructuró en dos apartados: el primero, mediante una síntesis histórica, exhibe el contexto del conflicto armado interno en el departamento de Córdoba (Colombia), donde el accionar de los Grupos Armados Ilegales (GAI), irrumpen en el orden social, cometiendo todo tipo de vejámenes contra las comunidades; estas se ven obligadas a salir de sus predios, por hechos de despojo y desplazamiento. El segundo apartado describe el proceso que contempla el retorno legal de los pobladores a sus predios, con base a lo sustentado en la Ley 1448 de 2011. En Santa Paula, luego del posfallo, los restituidos se han adherido a entidades estatales para capacitarse en distintos proyectos socioeconómicos. Por tanto, el desarrollo de la investigación se llevó a cabo a partir de una escrutadora mirada a la información oficial de la Unidad de Restitución de Tierras (URT) Seccional Córdoba, a través de la revisión y análisis de sentencias, líneas de tiempo y cartografía social.

Palabras clave: conflicto armado, desplazamiento, despojo, restitución de tierras, Santa Paula.

Abstract:

This article presents an analysis of the socioeconomic conditions that characterize the current restituted population of the emblematic hacienda Santa Paula, which belonged to Clan Castaño, the visible head of the United Self-Defense Forces of Colombia (AUC). The study was structured in two sections; the first, through a historical synthesis, shows the context of the internal armed conflict in the department of Córdoba (Colombia); where the actions of the Illegal Armed Groups (GAI) break the social order, committing all kinds of humiliation against the communities; they are forced to leave their premises by acts of dispossession and displacement. The second section, describes the process of return and post-judgment based on Law 1448 of 2011. In Santa Paula, after the post-judgment, the returnees have joined state entities to train in different socio-economic projects. Therefore, the development of the research was carried out from a scrutineering glance at the official information of the Land Restitution Unit (URT) Section Córdoba, through the review and analysis of sentences, timelines and social cartography.

Keywords: armed conflict, displacement, land dispossession, Land restitution, Santa Paula.

1. Introducción

La seguridad nacional es uno de los fines que garantiza el Estado en el territorio colombiano; con ella se procura la dignidad humana y se gestiona la resolución de los conflictos para mantener relaciones pacíficas en el interior del país, además de vigilar las situaciones jurídicas y sociales para efectos de proteger la vida, la honra y los bienes de la población, como lo consagra el Artículo 2° de la Constitución Política de Colombia de 1991.

Son fines del Estado: servir a la comunidad, promover la prosperidad general y garantizar la efectividad de los principios, derechos y deberes consagrados en la Constitución; facilitar la participación de todos en las decisiones que los afectan y en la vida económica, política, administrativa y cultural de la Nación; defender la independencia nacional, mantener la integridad territorial y asegurar la convivencia pacífica y la vigencia de un orden justo. Las autoridades de la República están instituidas para proteger a todas las personas residentes en Colombia, en su vida, honra, bienes, creencias y demás derechos y libertades, y para asegurar el cumplimiento de los deberes sociales del Estado y de los particulares. (Constitución Política de Colombia, 1991, párr. 3).

En consecuencia, el estado colombiano se ve obligado a tomar medidas eficaces que busquen proteger los derechos de las víctimas del conflicto armado interno que, por décadas, ha afectado a la población. Por ello promulgó la política pública Ley 1448 de 2011 (Congreso de la República de Colombia, 2011), conocida como Ley de Víctimas y Restitución de Tierras, mediante la cual el Gobierno realizó los primeros intentos en materia de restitución y reparación a las víctimas del conflicto armado.

La restitución de tierras ha sido para las víctimas de despojo y desplazamiento un aspecto fundamental en la reparación del tejido social, permitiendo que campesinos y campesinas retornen a sus tierras y a su mundo vivido, este último interrumpido por el flagelo del conflicto armado, fenómeno sociopolítico que ha afectado a Colombia por más de setenta años (Ríos, 2016), perpetrado por Grupos Armados Ilegales (GAI). Sin embargo, el despojo y desplazamiento pareciera una realidad de nunca acabar, dado la paquidermia de los procesos jurídicos, los problemas de inseguridad para micro-focalizar, la persistencia del conflicto y la falta de condiciones para adelantar estos procesos.

En el departamento Córdoba, desde la década de los setenta el conflicto armado ha marcado social y espacialmente a las poblaciones locales ubicadas en las áreas fronterizas de Antioquia y Córdoba, lugar donde se localizó el Ejército Popular de Liberación (EPL) (Trejos, 2013). Este grupo se origina a raíz de los movimientos sindicales y estudiantiles de la época, alcanzando un dominio predominante entre 1960 y 1970, como producto derivado del despojo de tierras que sufrieron los campesinos. De hecho, el Centro de Investigación y Educación Popular-CINEP y el Programa Por la Paz-PPP (2016) plantean que la ubicación geoestratégica de Córdoba ha sido uno de los factores

territoriales que atraen la atención de los GAI, quienes se disputan el control de la región. Dichas disputas sumergen constantemente a las comunidades en un mundo donde la violencia no discrimina actores sociales, generándose un permanente flagelo a los derechos humanos de aquellos que viven en medio del conflicto armado.

En este sentido, los GAI que han perpetrado el orden socioespacial de Córdoba, Antioquia y áreas circundantes por más de seis décadas, configuran un escenario de terror. Entre estas organizaciones se mencionan las Fuerzas Armadas Revolucionarias de Colombia (FARC), que hicieron presencia en las subregiones Alto Sinú (municipios de Tierralta y Valencia) y Alto San Jorge (Montelíbano). La consolidación de las FARC se llevó a cabo en la década de los noventa, mediante los frentes 18, 36 y 58; desde entonces, la organización armada y violenta ha tenido lugar en todo el territorio nacional (CINEP y PPP, 2016).

Particularmente, el sur de Córdoba es un escenario propicio para la conformación y presencia de GAI. Lo es por sus características geopolíticas, por su sistema montañoso de relieves pertenecientes a las serranías de Abibe, San Jerónimo y Ayapel; por la riqueza del Parque Nacional Natural Paramillo, conformado por paisajes de llanura, selvas húmedas y de montañas; además, por el nacimiento de los ríos Sinú y San Jorge (Corporación Autónoma Regional de los Valles del Sinú y San Jorge-CVS, 2018). Estas condiciones geofísicas y la no presencia del Estado han sido factores que por décadas han incidido en el recrudecimiento del conflicto armado.

Es en Córdoba donde surgen los grupos paramilitares como organización. Desde 1980 se les denominó Los Tangueros, Mochacabezas o Magníficos. Posteriormente se consolidaron en las Autodefensas Campesinas de Córdoba y Urabá (ACCU), respondiendo al accionar subversivo y a cualquier ideología de izquierda (Verdadabierta.com, 2014). Luego se consolidaron en una organización con gran dominio sobre el territorio colombiano, conocida como Autodefensas Unidas de Colombia (AUC), quienes implantaron un proyecto paramilitar de orden nacional con el propósito de contrarrestar el accionar de las guerrillas, controlando las rentas provenientes del narcotráfico (Centro de Memoria Histórica, 2018), generando, a la vez, vejámenes de lesa humanidad en la población civil.

En los años posteriores a 1990 se inicia en Córdoba una irrupción de los grupos paramilitares, tomando control sobre el territorio y obligando a los campesinos a abandonar sus tierras, debido al interés que tenían por la propiedad de las mismas, por su alto valor comercial y productivo, generando hechos victimizantes. En este contexto se trae a colación el caso de la antigua hacienda Santa Paula, territorio víctima del conflicto armado, donde sus habitantes fueron invadidos y despojados de sus predios a causa del accionar paramilitar.

Santa Paula se sitúa en el corregimiento de Leticia, ubicado en la jurisdicción del municipio de Montería, capital departamental de Córdoba. Su extensión territorial abarca

un total de 1.195 hectáreas (Ha), con una proximidad espacio-temporal de 40 minutos respecto al casco urbano de Leticia (Figura 1).

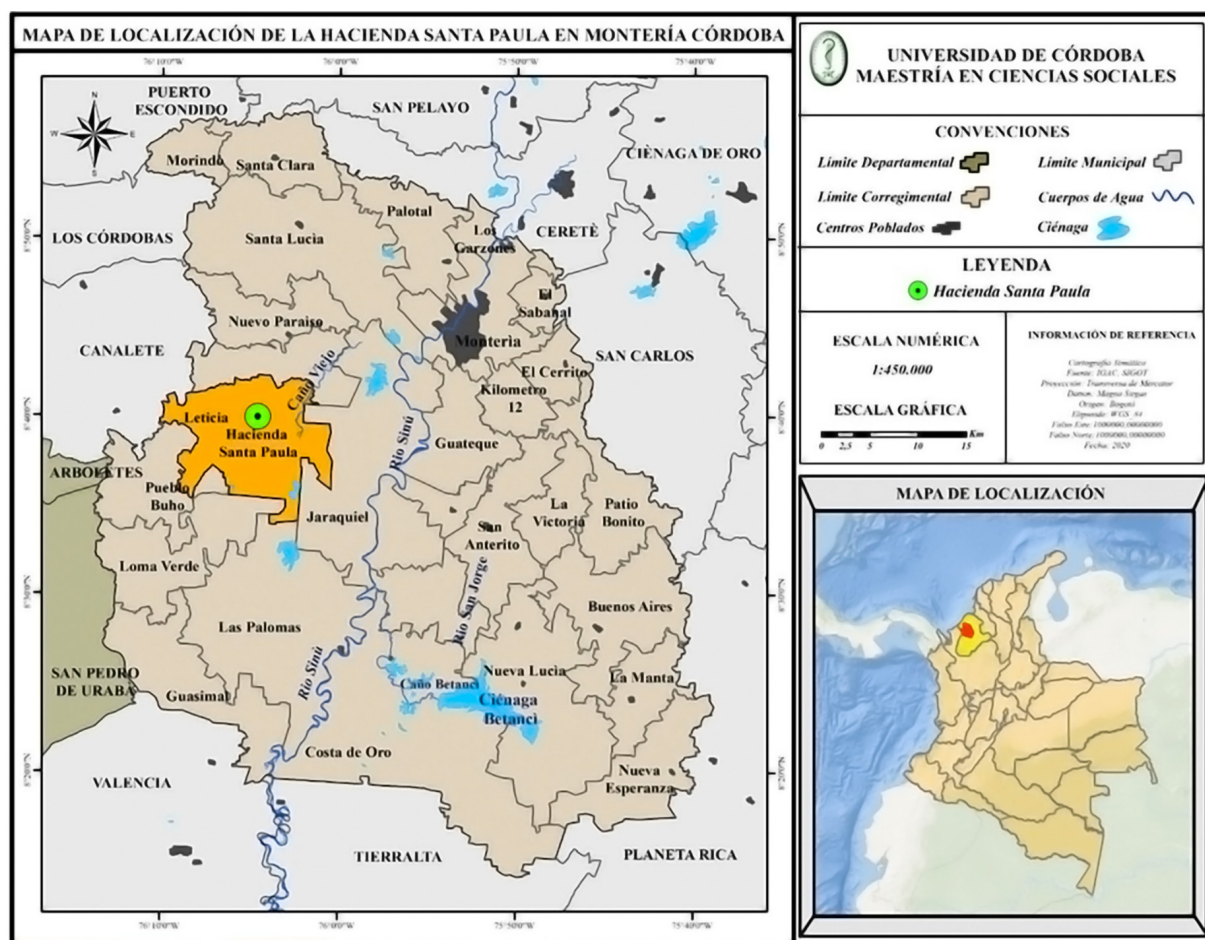


Figura 1. Ubicación geográfica de la Hacienda Santa Paula.

Fuente: Elaboración propia, 2022.

Santa Paula ha sido un territorio histórico-estratégico por su cercanía a la hacienda Las Tangas, centro de operaciones de la casa Castaño, conocidos como los Magníficos o Mochacabezas. Esta hacienda es un punto de paso para llegar a los municipios de Valencia, Tierralta y San Pedro de Urabá. Se encuentra a solo 63 kilómetros (Km) de Montería, capital del Departamento de Córdoba (Misión de Observación Electoral-MOE, 2017), área urbana que funciona como corredor de movilidad y conectividad para los GAI, al contar con aeropuerto nacional, entidades de todo tipo (Bancarias, administrativas, educativas, etc.) y por presentar un mayor dinamismo económico. Estas condiciones ubican geopolíticamente a Santa Paula en un contexto privilegiado para el accionar de la casa Castaño (Forero et al., 2015).

2. Materiales y métodos

El estudio se elaboró conforme a las directrices del método de análisis documental, el cual, según Dulzaides y Molina (2004), es una forma de investigar a partir de un conjunto de operaciones que buscan describir y representar la información original de los documentos consultados, facilitando la unificación y sistematización de la

información existente sobre un fenómeno en particular. En este orden, los documentos examinados fueron: sentencias y leyes promulgadas durante y después del proceso de restitución de tierras en Colombia, puntualmente en el caso de la hacienda Santa Paula, donde las experiencias vividas de las comunidades rurales dan cuenta de los vejámenes de lesa humanidad que perpetraron los GAI.

Ahora bien, los documentos revisados fueron: análisis de contexto, sentencias, líneas de tiempo y cartografía social de la URT (Unidad de Restitución de Tierras) Seccional Córdoba, siendo las principales fuentes de información secundaria a la hora de detallar los actos violentos cometidos en Santa Paula. En ellos se consagran los hechos sociales e históricos de los pobladores y familias campesinas sometidas al desplazamiento y despojo forzoso de tierras. De igual forma, se recolectó información primaria a partir de entrevistas cualitativas a los pobladores de Santa Paula, quienes narran el accionar de los GAI y las condiciones socioeconómicas en las que se encuentran después del conflicto armado.

En síntesis, la investigación posee un enfoque cualitativo, al apelar a una observación próxima y detallada del

sujeto en su propio contexto (Díaz, 2018), abordando el fenómeno en dos apartados que responden a los objetivos planteados. El primero, describir los hechos victimizantes ocurridos en Santa Paula, detallados en líneas de tiempo y cartografía social de la URT Seccional Córdoba. El segundo, puntualizar en las condiciones socioeconómicas de las comunidades de Santa Paula, las cuales se exponen en las sentencias y actas de la URT Seccional Córdoba, luego del posfallo en materia de restitución de tierras.

3. Resultados y discusión

3.1. Santa Paula: despojo y restitución de tierras

En términos de conflicto y violación de derechos humanos, el caso de la hacienda Santa Paula se asemeja a la experiencia de los Montes de María, subregión del Caribe colombiano fuertemente golpeada por el conflicto armado, caracterizada por ser escenario de confluencia y confrontación de múltiples actores sociales y armados (Gaviria et al., 2020). Entre estos, los grandes terratenientes, grupos paramilitares y guerrilleros, desataron una serie de hechos violentos contra la población civil de los 15 municipios que la conforman, siete de los cuales pertenecen al departamento de Bolívar, y ocho al departamento de Sucre (Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo-PNUD, 2010). Ambos territorios (Montes de María y Santa Paula) suelen ser descritos como laboratorios de lucha y organización armada de la Colombia contemporánea.

En Córdoba, el fenómeno latifundista se asoció con grupos armados que pretendían refundar la patria en el marco del desarrollo regional; señalándose así los grupos paramilitares que realizaron una reforma agraria ilegal, consumada por el jefe paramilitar Fidel Castaño, quien entregó predios a campesinos y desmovilizados del EPL, los cuales posteriormente fueron despojados por Sor Teresa Gómez, familiar cercano a la casa Castaño, a través de manifestaciones violentas, miedo e intimidaciones. Al referenciar a los despojados se hace alusión a los individuos y comunidad a quienes se les expropiaron y privatizaron sus bienes y derechos (Comisión Nacional de Reparación y Reconciliación-CNRR, 2009), asociándose este concepto a las dimensiones sociales y simbólicas de la población de Santa Paula.

La hacienda Santa Paula fue una de las primeras propiedades en ser repartida a más de 120 parceleros, entregando a cada uno de ellos un predio mediante escritura pública suscrita en el mes de diciembre de 1991 e inicios de 1992. Estas adjudicaciones tuvieron inicialmente unos condicionamientos: los beneficiarios debían comprometerse a mejorar los terrenos donados, es decir, debían ser productivos y aprovechados de la mejor forma. Este condicionante de mejoramiento del predio, tiempo después, se convirtió en una atadura que los obligaba a no vender el predio, alquilarlo o hipotecarlo, generando procesos de coacción, sin cometer mayores actos de violencia. Las acciones fueron instrumentalizadas por la Fundación para la Paz de Córdoba-FUNPAZCOR, manejada por la casa Castaño.

FUNPAZCOR fue un artilugio para la paz de Fidel Castaño, y para el programa de reforma agraria en el campo (Machaco, 2000), que surge a partir de la desmovilización de las ACCU y luego del EPL, acciones que se originan en un contexto de conflicto armado que no acababa de morir, y una paz que no terminaba de surgir (Sánchez y Quintero, 2020). Para la época, esta fundación fue aplaudida por las autoridades políticas locales y nacionales. No obstante, la casa Castaño, con esta estrategia pretendía materializar su proyecto político e instaurar un “cerco de protección alrededor de sus propiedades de uso personal, constituido por familias campesinas dependientes del apoyo financiero, técnico y administrativo” (URT, 2012, p. 9. Párr. 2).

El panorama descrito se conforma a finales de los noventa, cuando se reconfigura en Córdoba el accionar de los grupos paramilitares, dejando parcialmente las armas e implementando la estrategia política de reforma agraria desarrollada por FUNPAZCOR (García, 2016), entidad que formalizó a favor de los donatarios de Santa Paula la adjudicación de parcelas mediante una convocatoria en los barrios Rancho Grande y Santa Clara (piezas urbanas de la ciudad de Montería) entre 1991 y 1992.

Al pasar del tiempo se evidencia que desde 1996 hasta 2006 se exhiben procesos de despojo en la hacienda Santa Paula. centenares de familias se vieron constreñidas a malvender o, en su defecto, abandonar sus predios a causa de los procesos de coacción antes señalados. Forero et al. (2015) sostienen que los procesos de despojo en Santa Paula se dieron de manera violenta, con amenazas y presión psicológica; frases como: “si no vende usted, le compramos a la viuda”, sembraron el terror entre los habitantes. A esto se suma el abandono e indiferencia del Estado frente a la situación de los despojados, población que sobrevivía a condiciones de vulnerabilidad, pobreza, desplazamiento y estigmas.

Frente a los hechos victimizantes de desplazamiento, despojo, asesinatos y amenazas, se plantearon políticas públicas como la Ley 975 de 2005 (Congreso de la República de Colombia, 2005); ley resultante de los acuerdos de Santa Fe de Ralito (Córdoba), entre el Gobierno y las AUC; y la Ley 1448 de 2011, conocida como Ley de Víctimas y Restitución de Tierras. Estos pronunciamientos representaron avances en materia de restitución de derechos y, a la vez, ocasionaron retaliaciones dirigidas especialmente a reclamantes de tierras y defensores de derechos humanos.

Ahora bien, el proceso de reparación integral a las víctimas en Santa Paula inicia en el 2013, con la entrega de las primeras parcelas a los despojados, quedando los predios libres de condicionamientos, de tal manera que los beneficiarios pudieran disponer de ellos a su voluntad. En este contexto, se señala que el proceso de reparación en la hacienda Santa Paula ha dejado un accionar histórico-espacial en el municipio de Montería, convirtiéndose en el piloto de reparación y restitución de tierras en el territorio

Tabla 1. Relación de sentencias publicadas de Santa Paula**Fuente:** elaboración propia, 2022, con base en los datos del Registro Único de Víctimas, 2021

Radicado	Fecha de la sentencia	Proceso	Demandante	Número de Solicitudes
230013121001-2012-00004-00	12/03/2013	Proceso especial de formalización y restitución de tierras despojadas o abandonadas forzosamente	Leonidas Quirino Berrocal Segura De formalización de tierras.	13
23001 31 21 001 2012 0003 00	15/03/2013	Proceso especial de formalización y restitución de tierras despojadas o abandonadas forzosamente	Judith Margarita Zurique y otros, a través de la Unidad Administrativa Especial de Gestión de Restitución de Tierras Despojadas — Dirección Territorial Córdoba-.	16
23_001_31_21_001_2013_0017_00	24/04/2014	Proceso especial de formalización y restitución de tierras despojadas o abandonadas forzosamente	Judith Margarita Zurique y otros, a través de la Unidad Administrativa Especial de Gestión de Restitución de Tierras Despojadas — Dirección Territorial Córdoba-.	1
23001 3121001 -2013-0001	10/05/2013	Proceso especial de formalización y restitución de tierras despojadas o abandonadas forzosamente	Unidad Administrativa Especial de Gestión de Restitución de Tierras Despojadas _UaegrtD_Dirección Territorial - Córdoba.	1
230013121001-2013-0002	10/05/2013	Proceso especial de formalización y restitución de tierras despojadas o abandonadas forzosamente	Unidad Administrativa Especial de Gestión de Restitución de Tierras Despojadas _UaegrtD_Dirección Territorial - Córdoba.	4
23001 31 21 001 2013 0007 00	17/05/2013	Proceso especial de formalización y restitución de tierras despojadas o abandonadas forzosamente	Luis Alfonso Suárez Rodríguez y Luis Miguel Bohórquez Yanes, a través de la Unidad Administrativa Especial de Gestión de Restitución de Tierras Despojadas - Dirección Territorial Córdoba-	2
230013121001-2013 o0004-00	27/05/2013	Proceso especial de formalización y restitución de tierras despojadas o abandonadas forzosamente	Luis Alfonso Suárez Rodríguez y Luis Miguel Bohórquez Yanes, a través de la Unidad Administrativa Especial de Gestión de Restitución de Tierras Despojadas - Dirección Territorial Córdoba-	11
23001 31 21 001 2013 0005 00	31/05/2013	Proceso especial de formalización y restitución de tierras despojadas o abandonadas forzosamente	Leopoldo Jaraba Pérez y otros a través de la Unidad Administrativa Especial de Gestión de Restitución de Tierras Despojadas - Dirección Territorial Córdoba-	18
23001 31 21 002 2013 00002 00 (04)	18/07/2013	Proceso especial de formalización y restitución de tierras despojadas o abandonadas forzosamente	Hipólito León Medrano y otros	3
23001 31 21 002 2013 0001 00	21/07/2013	Proceso especial de formalización y restitución de tierras despojadas o abandonadas forzosamente	Manuel Gregorio Casarrubia Noble.	1
23001 31 21 002 2013 0004 00	2/08/2013	Proceso especial de formalización y restitución de tierras despojadas o abandonadas forzosamente	Elías Plinio Doria Bello y Otros	59
23001 31 21 002 2013 0006 00	18/12/2013	Proceso especial de formalización y restitución de tierras despojadas o abandonadas forzosamente	Leónidas Quirino Berrocal Segura	1
23001 31 21 002 2013 00013 00	9/04/2014	Proceso especial de formalización y restitución de tierras despojadas o abandonadas forzosamente	Ana Matilde Peña	1
23001 31 21 002 2013 00016 00	24/04/2014	Proceso especial de formalización y restitución de tierras despojadas o abandonadas forzosamente	José Francisco Nieves Serna	1
23001-31-21-002-2013-00017-00	28/04/2014	Proceso especial de formalización y restitución de tierras despojadas o abandonadas forzosamente	Unidad Administrativa Especial de Gestión de Restitución de Tierras Despojadas	2
23_001_31_21_001_2013_0015_00	30/05/2014	Proceso especial de formalización y restitución de tierras despojadas o abandonadas forzosamente	Unidad Administrativa Especial de Gestión de Restitución de Tierras Despojadas o Abandonadas _UAEGRTD_ Dirección Territorial _Córdoba.	9

23001 31 21 002 2014 00004 00	18/12/2014	Proceso especial de formalización y restitución de tierras despojadas o abandonadas forzosamente	Unidad Administrativa Especial de Gestión de Restitución de Tierras Despojadas o Abandonadas _UAEGRTD_ Dirección Territorial _Córdoba.	1
23001 31 21 002 2014 00029 00	19/12/2014	Proceso especial de formalización y restitución de tierras despojadas o abandonadas forzosamente	Unidad Administrativa Especial de Gestión de Restitución de Tierras Despojadas o Abandonadas _UAEGRTD_ Dirección Territorial _Córdoba.	22
23_001_31_21_001_ 2016_0107_00	31/03/2017	Proceso especial de formalización y restitución de tierras despojadas o abandonadas forzosamente	Unidad Administrativa Especial de Gestión de Restitución de Tierras Despojadas o Abandonadas _UAEGRTD_ Dirección Territorial _Córdoba.	1
23_001_31_21_002_ 2017_00002	12/03/2019	Proceso especial de formalización y restitución de tierras despojadas o abandonadas forzosamente	Francisco Miguel Martínez Solera y otros	4

cordobés. En relación, el registro único de víctimas en Córdoba, da cuenta de ello, logrando contabilizar un total de 168 parceleros restituidos hasta el 2021 (Tabla 1).

Esta restitución de tierras dirigida al desarrollo rural y a la organización de las comunidades como sujetos de derecho, según Álvarez (2014), tendría que estar enfocada especialmente en la atención de personas afectadas por el conflicto, y no en el ordenamiento del suelo, con el objetivo de reconstruir el tejido socio-territorial de la población; es decir, el objetivo principal de la restitución estaba direccionado a reconstruir ese vínculo social y afectivo que tenían los poblados de Santa Paula antes de ser despojados. Sin embargo, desde el 2013, la Ley 1448 viene condescendiendo que el proceso de restitución de tierras se cumpla en todos los ámbitos (social, económico, territorial, cultural), aunque se ha visto obstaculizado por situaciones adversas que buscan el no éxito de la ley, entre estas la presencia de grupos armados emergentes, quienes perpetúan las amenazas, asesinatos de líderes sociales y despojos de pobladores de los municipios de Valencia, Tierralta, Planeta Rica y de algunos corregimientos y veredas de la zona rural de Montería, entorpeciendo la labor de los funcionarios de la URT, y a pesar de los fallos emitidos en las órdenes judiciales expedidas por juzgados y tribunales especializados en restitución de tierras.

Cabe anotar que para blindar jurídicamente los predios restituidos en Santa Paula se promulgaron 31 órdenes de escala nacional y 137 a nivel regional; las primeras, dirigidas al Instituto Geográfico Agustín Codazzi (IGAC), entidad encargada de actualizar los registros catastrales y cartográficos del país. Las segundas fueron remitidas a las Oficinas de Registro de Instrumentos Públicos municipales para inscribir las sentencias, cancelar hipotecas, consultar antecedentes registrales sobre gravámenes, limitaciones al dominio, medidas cautelares, falsas tradiciones, etc. (CINEP, 2015); además, para otorgar la protección al predio por un período de tiempo de dos años, levantar embargos e inscribir como propietarias a las compañeras permanentes de los solicitantes. Por otra parte, otras órdenes fueron enviadas a las notarías, con el fin de realizar notas marginales sobre la inexistencia de compraventas y declarar la inexistencia o nulidad de negocios jurídicos.

En términos de restitución del derecho a la propiedad y el dominio de los predios despojados, se plantea que la política de restitución de tierras ha sido efectiva; de hecho, en la actualidad existen trámites administrativos y judiciales de otras reclamaciones en proceso. Así se espera que las tierras de Santa Paula regresen a manos de los propietarios despojados y desplazados forzosamente por las AUC.

3.2. Condiciones socioeconómicas de la población restituida

Antes de adentrarse en el contexto socioeconómico de la población restituida en Santa Paula se requiere señalar algunos aspectos clave, iniciando por el mismo proceso de reparación colectiva, en septiembre de 2013. Simultáneamente, hay que focalizarse en las actividades de restitución de tierras y la aprobación del plan retorno para los parceleros despojados de sus predios. En este orden, la reparación colectiva en un contexto de justicia y paz se refiere al beneficio conferido a un conjunto de personas (comunidades) para resarcir el daño producido como consecuencia directa de la violación a los derechos humanos (Agencia de los Estados Unidos para el Desarrollo Internacional-USAID y Organización Internacional para las Migraciones-OIM, 2012).

La reparación colectiva en el contexto colombiano se ampara en la Ley de Justicia y Paz de 2005 y en la Ley de Víctimas y Restitución de Tierras de 2011, siendo estas dos los marcos legales para llevar a cabo dicho proceso, permitiendo a las comunidades afectadas presentar solicitudes para obtener reconocimiento y reparación por daños sufridos durante el fenómeno del conflicto armado.

En el caso de Santa Paula, tras el regreso de los campesinos a los predios restituidos, la Dirección Territorial Córdoba de la URT, en articulación con las diferentes entidades del Sistema Nacional de Atención y Reparación Integral a las Víctimas (SNARIV), establecieron una serie de acciones que paralelamente son estrategias de beneficios multilaterales. Estas acciones incluyeron el mejoramiento y adecuación de la vía Montería-Santa Paula, proporcionando mejores condiciones de seguridad para la circulación hacia estos

territorios; igualmente, la construcción de viviendas dignas, el acceso a servicios públicos básicos, la implementación de proyectos productivos, la construcción de la escuela, el puesto de salud, y la garantía de cupos educativos para niños, niñas y adolescentes en la institución educativa del corregimiento de Leticia; además, el poder brindar a la población programas de formación complementaria con el apoyo del Servicio Nacional de Aprendizaje (SENA). Asimismo, la realización de brigadas de salud y jornadas de vacunación, la reubicación de dos hogares comunitarios del Instituto Colombiano de Bienestar Familiar (ICBF), y la ejecución del proyecto dinamizador del quiosco comunitario y el centro de acopio.

Evidenciados los compromisos entre la política pública propuesta por la Ley 1448 de 2011, las responsabilidades de las instituciones del SNARIV y de otras entidades internacionales de derechos humanos afines con la población restituida de Santa Paula, se alude, a continuación, las acciones encaminadas a mejorar las condiciones socioeconómicas dentro de la instrumentalización del posfallo.

Una de las primeras actividades desarrolladas en Santa Paula ha sido la estrategia llamada *Entrelazando*, que propende por la reconstrucción del tejido social y los vínculos comunitarios. Para su ejecución se llevó a cabo el taller *El ser tejedor y tejedora*, diseñado por el equipo profesional de la Unidad para las víctimas a nivel nacional, teniendo como propósito principal el fortalecer las habilidades psicosociales y adelantar procesos de formación en torno a herramientas de diagnóstico de daño.

Durante el desarrollo de los talleres psicosociales, los pobladores restituidos de Santa Paula pudieron expresar los hechos que marcaron sus vidas en el contexto del conflicto armado. Por ejemplo, el 30 de junio de 2015, la misma comunidad, con el apoyo de la Unidad para las víctimas, realizó un acto conmemorativo y rindió homenaje a los líderes sociales asesinados por defender y reclamar sus derechos. En particular, se resaltó el nombre de Yolanda Izquierdo, y se recordaron otros personajes y víctimas que murieron por causa del conflicto armado. Dentro de estos acontecimientos queda conformado el comité de promoción, elaborando un mapa de participantes institucionales para la comunidad de Santa Paula y poblaciones circunvecinas a ella, a quienes se les capacita en aspectos relacionados con la Ley 1448 de 2011 enfocados en la salud, la educación y el derecho a una vida digna.

En esta ruta del proceso de restitución y reparación colectiva se han trazado estrategias a corto, mediano y largo plazo, con el fin de responder a los aspectos identificados en las jornadas de trabajo en los diferentes comités de impulso que se han creado en las comunidades de Leticia y Santa Paula. En estos comités se menciona la desconfianza de la comunidad hacia las instituciones del Estado, debido a las promesas de bienestar y desarrollo, sin evidencia de cumplimiento.

Asimismo, se menciona el rompimiento del tejido social por las afectaciones del conflicto armado y otros factores negativos, como la pérdida de identidad cultural y de prácticas socioeconómicas (siembra de cultivos de maíz, plátano, yuca, frijol y arroz, cría de ganado y aves de corral); estas últimas suplían las necesidades alimentarias locales. De igual forma, se evidencia en los comités el desconocimiento de la ley de víctimas y de los procedimientos para la reparación colectiva, así como también la atención de las necesidades materiales y económicas, que de no solucionarse, suscitarán que la comunidad siga siendo vulnerable frente a los GAI.

La URT, la Unidad para las víctimas Territorial Córdoba y otras entidades del SNARIV vinculadas al proceso de reparación colectiva, se han perfilado en articular actividades coherentes con la ruta de reparación y acercamiento del Estado a la comunidad, con el fin de que las comunidades reparadas vuelvan a creer en las instituciones estatales y de apoyo al proceso legal de restitución de tierras. Para lograr estas acciones, se han efectuado socializaciones de la ruta de reparación a líderes en Leticia y en las veredas de Palmito Picao, El Tronco y Tenerife, siendo evidente el interés por propiciar la unidad colectiva de la comunidad, mejorar sus lazos vecinales y fortalecer el buen liderazgo, beneficiando así la participación activa y consciente de las poblaciones en su propio desarrollo como medio de conciliación entre los habitantes locales de Santa Paula y el Estado.

En el corregimiento de Leticia, una lideresa comunitaria reconoce lo vivido durante y después del conflicto armado. Con sus propias palabras expresa: “nos ha unido como comunidad; a nosotros, los líderes, nos han reforzado las ganas de trabajar por el corregimiento, sus alrededores y veredas. Es una de las cosas positivas que hemos tenido, porque algo que la violencia nos quitó fue la confianza y la unión con las comunidades vecinas. Personas de Palmito Picao, Tenerife, de Cocuelo, están trabajando en este proyecto; eso nos ha llevado a unirnos como comunidad, aunque no todo es color de rosa, ha sido todo un reto hacer que alcaldía y gobernación se sumen a estos procesos y a las órdenes que dieron los jueces de tierras en las sentencias. Por ejemplo, la entrada a Santa Paula desde Leticia, el pavimento está hasta Leticia, la entrada es destapada... Cuando llueve es inaccesible” (Pastrana, A., comunicación personal, 15 de febrero de 2018).

Otro líder comunitario está esperanzado y afirma: “ojalá después de todo esto vuelva la tranquilidad; que todo el mundo esté sereno, que seamos felices, que el miedo se pierda, que nos acordemos del pasado, pero no lo volveremos a vivir, que no haya repetición de toda esta problemática. Ojalá que los entes gubernamentales realmente se pellizquen y hagan las cosas de forma correcta, tal y como vienen estipuladas, para que mañana las víctimas podamos decir: el Estado nos cumplió, nos sentimos felices y satisfechos... Pero las cosas no siempre son como todos queremos que sean; aún hay mucho por qué, y pedirles a las entidades respectivas que cumplan con lo expresado por los jueces y la Ley 1448. Y es que Santa

Paula aún tiene problemas en los servicios públicos, como agua y luz, los cuales no llegan a todo el corregimiento” (Sibaja, R., comunicación personal, 21 de febrero de 2018).

Frente a las relaciones productivas, la URT, en cumplimiento a la Ley 1448, le asigna a cada familia restituida un proyecto productivo, brindándole acompañamiento por dos meses a través de equipos técnico-lógicos, y por las ONGs, mediante el Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD) y la Organización de las Naciones Unidas para la Agricultura y la Alimentación (FAO). Ambas organizaciones han sido esenciales al momento de financiar proyectos a diferentes familias, grupos y fundaciones creadas por la misma comunidad. Estos proyectos se convierten en el soporte económico y fuente de ingresos para la población del corregimiento de Leticia.

Consecuentemente al posfallo en Santa Paula se han adherido entidades estatales, como el SENA, capacitando a las comunidades en proyectos que involucran actividades de ganadería, piscícolas, cría de cerdos y pollos, siendo la ganadería la más optada, recibiendo de cuatro a cinco cabezas de ganado por núcleo familiar (Figura 2).

Un funcionario del Sistema Nacional de Atención y Reparación Integral a las Víctimas, en entrevista sobre el proceso de restitución de tierras en la hacienda Santa Paula-Montería (García, A., Entrevistador), sostiene que hasta el 2019 se registraron un total de 177 proyectos productivos finalizados y 14 en asistencia técnica. Algunos tienen ejecución por tres años, otros requieren el acompañamiento permanente de la URT.

En este orden, otro líder social, cabeza de hogar, alega que: “no ha sido un proceso fácil, al principio no tenía el conocimiento necesario para sacar adelante el proyecto de las cinco vaquitas que me dio la unidad, incluso pensé en venderlas, dejar la tierra en alquiler y devolverme para Montería, pero gracias a la asesoría de la unidad de restitución, del acompañamiento del SENA y de la ayuda que nos brindó la FAO, pudimos sacar el proyecto adelante y ahora del ganado recibimos la lechita, el queso, la mantequilla, por medio del queso uno consigue lo demás. Como uno hace el quesito va y lo vende o lo cambia por la yuca, lo cambia por la carne” (Palomo, M., comunicación personal, 18 de marzo de 2018). Lo expresado por este

líder demuestra que los parceleros en Santa Paula, tienen la posibilidad de ser productivos por sí mismos, propiciando recursos de autogestión y apropiándose del predio restituido.

De esta manera, la URT y demás instituciones que conforman el SNARIV siguen de cerca el proceso de los pobladores restituidos; además, gestionan y efectúan enlaces para la participación de entidades como el SENA y las ONG's, suministrando ayuda a las comunidades rurales, para que estas mejoren sus condiciones sociales al momento de ejercer su nueva vida y su proyecto productivo, con el doble propósito de que cumplan el mínimo vital y de derechos. Esto permite argumentar que en la actualidad el proceso de restitución de tierras a campesinos y parceleros en Santa Paula, además de ser piloto reparador en Córdoba y Montes de María, es decir, el primer proyecto de restitución de tierras en el Caribe colombiano, ha sido uno de los procesos más satisfactorios, al cumplirse alrededor del 90% de lo promulgado en la Ley 1448 de 2011, en lo concerniente al acompañamiento, asesorías y direccionamiento de proyectos productivos en las comunidades afectadas por el conflicto armado.

4. Conclusiones

El Gobierno colombiano, en su afán por contrarrestar la crisis generada por el conflicto armado, implementa estrategias que buscan dar solución a las situaciones derivadas de este fenómeno, el cual ha sido responsable de múltiples vejámenes de lesa humanidad. Uno de los primeros mecanismos de restauración de víctimas fue el proceso de restitución de tierras, el cual se empieza a visibilizar desde la academia, a través de categorías conceptuales que interpretan la realidad que viven las víctimas del desplazamiento.

De esta forma, surge en el país la necesidad de crear condiciones legales, normativas e institucionales que permitan a las víctimas del conflicto armado su reconocimiento por parte del Estado y la accesibilidad a los mecanismos de reparación integral, teniendo en cuenta las medidas de restitución, indemnización, rehabilitación y las garantías de la no repetición del hecho violento, para el restablecimiento de los derechos materiales, morales y simbólicos de las personas y familias afectadas por el conflicto armado.



Figura 2. Proyectos productivos en Santa Paula.
Fuente: Elaboración propia, 2022.

En efecto, el artículo se estructuró en torno al caso de la población restituida en Santa Paula, zona rural del corregimiento de Leticia (Montería), donde el despojo y desplazamiento de campesinos de sus tierras fue un hecho que marcó profundamente a la comunidad. Sin embargo, con la expedición la Ley 1448 del 2011, el Estado colombiano, en materia de protección y resarcimiento de la población víctima del conflicto armado, intenta ser una herramienta clave para reconstruir el tejido social, económico y cultural de la población. No obstante, los retos y las expectativas esperadas son numerosas; por un lado, fortalece, beneficia y repara directamente a las víctimas mediante los registros que lo acreditan. Por otra parte, la inconformidad entre algunos líderes sociales y organizaciones locales que están en desacuerdo con las actividades y decisiones tomadas con respecto a los procesos de restitución, lo que conduce, de alguna manera, a replantear las políticas gubernamentales en materia de desarrollo social y apoyo agrario para mayor efectividad en la población víctima del conflicto.

La instrumentalización del proceso de restitución de tierras en Santa Paula ha ocasionado tensiones; por ejemplo, la participación política en el contexto de la reparación colectiva, enmarcada en la Ley 1448, que llegó a originar persecuciones, asesinatos, amenazas y una revictimización de la población, en particular, atentan contra los líderes sociales; muchos de ellos son asesinados por ser miembros activos en calidad de reclamantes de tierras.

Por tanto, la restitución de tierras, en el marco espacial de Santa Paula, es considerada como eje de la política pública para las víctimas del conflicto armado, centrada en devolverle a los desplazados y despojados sus tierras, el resarcir del daño causado a cientos de campesinos que se vieron inmersos en vejámenes de lesa humanidad, quienes no solo perdieron sus predios, también perdieron la seguridad, tranquilidad, calma, sustento económico y, en general, sus condiciones de vida.

Finalmente, el caso de la hacienda Santa Paula exhibe la realidad socioeconómica que hoy caracteriza a una comunidad restituida por ser víctima del conflicto armado en Colombia. De tal forma, el cumplimiento de la Ley 1448 ha permitido gradualmente reconstruir el tejido social, económico y cultural de los habitantes, donde la puesta en marcha de talleres de reparación colectiva, proyectos productivos, fortalecimiento social, y acompañamiento institucional, se convierten en elementos y factores clave en el proceso de restitución de tierras. No obstante, los procesos de restitución han conllevado al surgimiento de nuevas problemáticas, producto del entrapamiento y falta de control hacia los GAI, por la revictimización de los solicitantes de tierras, por el accionar insuficiente de las instituciones del Estado y la poca o inexistente solidaridad de algunos sectores de la sociedad con las víctimas del conflicto armado.

5. Referencias bibliográficas

- Álvarez Tafur, E. F. (2014). *La restitución constitucional de tierras en contextos de conflicto: Experiencia de Colombia y Guatemala* [Tesis de maestría, Universidad Nacional de Colombia]. Repositorio Institucional - Universidad Nacional de Colombia.
- Centro Nacional de Memoria Histórica. (2018). *Violencia paramilitar en la Altillanura: autodefensas campesinas de Meta y Vichada*. Informe N.º 3. Serie: Informes sobre el origen y actuación de las agrupaciones paramilitares en las regiones, Bogotá, CNMH.
- CINEP. (2015). *Informes de balance de la política pública de restitución de tierras. Seguimiento a Sentencias Judiciales: Costa Caribe*. CINEP. <https://www.cinep.org.co/producto/informes-de-balance-de-la-politica-publica-de-restitucion-de-tierras-seguimiento-a-sentencias-judiciales-costa-caribe/>
- CINEP, y Programa Por la Paz-PPP. (2016). *Tierra y territorio en el departamento de Córdoba en el escenario del posconflicto*. CINEP/PPP. http://biblioteca.clacso.edu.ar/Colombia/cinep/20160928054004/20160301.tierra_territorio_cordoba.pdf
- CNRR. (2009). *El Despojo de tierras y territorios. Aproximación conceptual*. Editorial Kimpres. <https://centrodememoriahistorica.gov.co/wp-content/uploads/2020/02/el-despojo-de-tierras-y-territorios.pdf>
- Congreso de la República de Colombia. (Julio 25, 2005). *Ley 975. Por la cual se dictan disposiciones para la reincorporación de miembros de grupos armados organizados al margen de la ley, que contribuyan de manera efectiva a la consecución de la paz nacional y se dictan otras disposiciones para acuerdos humanitarios*. <https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=17161>
- Congreso de la República de Colombia. (10 de junio de 2011). *Ley 1448. Por la cual se dictan medidas de atención, asistencia y reparación integral a las víctimas del conflicto armado interno y se dictan otras disposiciones*. <https://www.suin-juriscol.gov.co/viewDocument.asp?ruta=Leyes/1680697>
- Constitución Política de Colombia [Const]. Artículo 2. de julio de 1991 (Colombia).
- CVS. (2018). *Cobertura geográfica*. <https://cvs.gov.co/cobertura-geografica/>
- Díaz Herrera, F. (2018). Investigación cualitativa y análisis de contenido temático. Orientación intelectual de revista Universum. *Revista General de Información y Documentación*, 28(1), 119-142. <http://dx.doi.org/10.5209/RGID.60813>

- Dulzaides Iglesias, M. E., y Molina Gómez, A. M. (2004). Análisis documental y de información: dos componentes de un mismo proceso. *Acimed*, 12 (2), 1-5.
- Forero, P., Hernández Beltrán, N., y Ordoñez, J. (2015). Aportes a la construcción de paz desde la comunicación y el tejido social: caso de los parceleros de Santa Paula (Córdoba). *Ciudad Paz-Ando*, 8(1), 194-216.
- García Pérez, P. (2016). La privatización de la violencia en Colombia y las AUC: de las autodefensas al paramilitarismo contrainsurgente y criminal. *Revista Izquierdas*, (27), 230-255.
- Gaviria Mejía, K. Y., Jurado Giraldo, J. C., y Bajonero Bedoya, C. (2020). Montes de María, un territorio en disputa: la guerra entre la palma y el agua. *Revista Kavilando*, 12(1), 1-24.
- Machaco, A. C. (2000). ¿Reforma agraria o reforma rural? *Análisis político*, (40), 82-96.
- Misión de Observación Electoral-MOE. (2017). *Monografía político electoral Departamento de Córdoba 1997 a 2007*. Observatorio de Democracia de la Misión de Observación Electoral. https://www.archivodelosddhh.gov.co/saia_release1/almacenamiento/APROBADO/2017-11-25/373253/anexos/1_1511599261.pdf
- PNUD. (2010). *Los Montes de María: Análisis de la conflictividad*. Área de paz, desarrollo y reconciliación. PNUD.
- Ríos Sierra, J. (2016). La periferalización del conflicto armado colombiano, 2002-2014. *Geopolítica*, 7(2), 251-275.
- Sánchez Espitia, K. J., y Quintero Mejía, M. (2020). Narrativas sobre el conflicto armado y la construcción de paz: Arauca, entre el miedo y la indignación. *Folios*, (51), 183-197. <http://dx.doi.org/10.17227/folios.51-9883>
- Sistema Nacional de Atención y Reparación Integral a las Víctimas - SNARIV. F. U. (28 de febrero de 2020). *Entrevista sobre el proceso de restitución de tierras en la hacienda Santa Paula-Montería*. (García Sandoval, A. R., Entrevistador). SNARIV. F. U.
- Trejos Rosero, L. F. (2013). Aproximaciones a la actividad internacional de una organización insurgente colombiana. El Ejército Popular de Liberación (EPL). De China a Cuba vía Albania. *Investigación & Desarrollo*, 21(2), 371-394.
- Unidad de Restitución de Tierras-URT, Territorial Córdoba. (2012). *Análisis de Contexto*. Gobierno de Colombia.
- Unidad de Restitución de Tierras-URT. (2015). *Balance del proceso de restitución de tierras*. Gobierno de Colombia.
- Unidad de Restitución de Tierras-URT. (2020). *Audiencia de rendición de cuentas 2020*. Gobierno de Colombia.
- USAID. y OIM. (2012). *Del daño a la reparación colectiva: la experiencia de 7 casos emblemáticos*. Organización Internacional para las Migraciones. Misión en Colombia. https://publications.iom.int/system/files/pdf/del_dano.pdf
- Verdadabierta.com. (14 de mayo de 2014). Alias 'Móvil 5', un paramilitar con mucho conocimiento. *Verdadabierta.com*. <https://verdadabierta.com/alias-movil-5-un-paramilitar-con-mucho-conocimiento/>

Cielo raso de paja y barro aligerado: respuesta adaptativa al clima extremo en viviendas andinas

Straw and lightened mud ceiling: adaptive response to extreme climate in Andean homes

Sergio Alfaro¹, Beatriz Yuste², Massimo Palme³

¹ Universidad Católica del Norte, Chile.

² Universidad de Valencia, España.

³ Universidad Federico Santa María, Chile.

*Autor de correspondencia: salfaro@ucn.cl

Recepción: 01 – Septiembre – 2023

Aprobación: 25 – Noviembre – 2023

Publicación online: 22 – Diciembre – 2023

Citación: Alfaro, S., Yuste, B. y Palme, M. (2023). Cielo raso de paja y barro aligerado: respuesta adaptativa al clima extremo en viviendas andinas. *Maskana*, 14(2), 59 - 73. <https://doi.org/10.18537/mskn.14.02.06>

Resumen:

El cielo raso de barro y paja aligerado es una práctica constructiva que las comunidades andinas han empleado tradicionalmente en sus viviendas. Según su ubicación geográfica se denomina con distintos nombres como “caruna, takta, t’ajta, tacta, y en lengua chipaya “wara”, p’ira, t’illi” y emplea en su elaboración la tierra y paja de su entorno altiplánico. Actualmente sufre el riesgo de desaparición, producto de los procesos socioculturales vividos en el territorio durante los últimos 50 años. Este artículo describe las acciones de rescate y puesta en valor del sistema, a través de un proyecto de investigación tecnológica con metodología de campo y laboratorio en la región de Arica y Parinacota, al norte de Chile. Los resultados obtenidos a través de esta investigación han permitido caracterizar mecánica y físicamente el sistema, los hallazgos se han contrastado con los principios de salvaguardia para evaluar su potencialidad de reconocimiento en el sistema nacional de salvaguarda de Patrimonio Inmaterial.

Palabras clave: construcción en tierra, arquitectura vernácula, fibras naturales, techumbre aymara, aislación térmica.

Abstract:

The clay and lightened straw ceiling is a construction practice that Andean communities have traditionally used in their homes. Depending on its geographical location, it is called by different names such as “caruna, takta, t’ajta, tacta, and in the Chipaya language “wara”, p’ira, t’illi” and uses the earth and straw of its highland environment in its preparation. It is currently at risk of disappearance, as product of the sociocultural processes experienced in the territory during the last 50 years. This article describes the rescue actions and enhancement of the system, through a technological research project with field and laboratory methodology in the region of Arica and Parinacota, northern Chile. The results obtained through this research have allowed the system to be mechanically and physically characterized; the findings have been contrasted with the safeguarding principles to evaluate its potential for recognition in the national Intangible Heritage safeguard system.

Keywords: earth construction, vernacular architecture, natural fibers, aymara roof, thermal insulation.

1. Introducción

Las culturas constructivas locales tienen su origen en la arquitectura vernácula, la palabra “vernáculo” se deriva del latín “vernaculus” y se refiere a lo “doméstico, nativo, de la casa o país propios”. En arquitectura, se relaciona con la construcción tradicional de ciertas comunidades locales y su relación con la sostenibilidad. Este concepto se ha desarrollado desde la década de 1950, destacando la importancia de considerar factores como el sitio-clima, materiales, y la relación entre arquitectura y entorno natural. Diversos autores han contribuido a la definición de este tipo de arquitectura, tomando como eje central la adaptación de la arquitectura al clima y el entorno, Sibyl Moholy señala al respecto que “[...] cada pie de tierra, cada piedra, ladrillo o pieza de madera, cada proporción, abertura y ángulo de pared están coordinados para responder a desafíos particulares, nunca del todo duplicados, de lugar y gravedad, de clima y comodidad humana”. (Moholy, 1957, p.33). Rafael Serra en la edición española de *Arquitectura y Clima*, enfatiza que Olgyay “[...] ya había profundizado en la interacción que existe entre un edificio el medio natural que lo envuelve, postulando en sus escritos cómo es y debe ser la relación entre “arquitectura” y “lugar”, entre “forma” y “clima”, o entre “urbanismo” y “regionalismo”, contradiciendo drásticamente las leyes implícitas y aparentes de la arquitectura “oficial” de las décadas centrales en nuestro siglo. (Olgyay, 1998, p.1)

Rudofsky (1965) enriquece la visión de lo vernáculo incorporando aspectos antropológicos a la reflexión, “[...] En contraste con las aspiraciones de los estudios vernaculares desde otras disciplinas como la Antropología, aclara la necesidad de incorporar lo aprendido de estas arquitecturas anónimas a la arquitectura contemporánea.” (Loren-Méndez, 2018, p. 121); y En 1969, posteriormente Rapoport examinó los factores que influyen en la arquitectura vernácula, como la economía, la religión, el sitio, los materiales y el clima, pero sin embargo consideró que “[...] El elemento que genera mayores efectos en las formas creadas por el hombre sería el clima. (Rapoport, 1969, p. 111)

Todos estos teóricos, han abogado por incorporar elementos de la arquitectura vernácula en la contemporánea, enfatizando la influencia del clima en las formas arquitectónicas. Además, se han propuesto términos relacionados con la arquitectura sostenible que comparten principios con la arquitectura vernácula, como el uso de materiales y técnicas locales y la eficiencia energética. Más recientemente, Mileto y Vegas (2014) “[...] presentan varios términos relacionados con la Arquitectura sostenible: kilometre zero, low tech, arquitectura bioclimática, arquitectura pasiva, arquitectura verde y bioarquitectura (o bioconstrucción), (Torres y Jaramillo, 2019 p. 49).

En América Latina, Cordero Gulá y García Navarro (2015) y Toumi et al. (2017) destacaron que la sostenibilidad se enfoca en la dimensión socioeconómica debido a la desigualdad y la pobreza en la región. Finalmente, Santacana y Mensa (2022) propusieron categorías para

catalogar la arquitectura según su gestión climática, buscando redefinir la relación entre la arquitectura y el clima.

Estas técnicas constructivas de la arquitectura vernácula reducen el impacto ambiental de la construcción en el ambiente, encontramos ejemplos en estudios basados en el uso de la tierra como materia poseen ventajas respecto de la construcción industrial: “[...] no requiere transporte o explotación de los recursos geológicos a través de canteras o yacimientos por lo que abarata la construcción además tiene un bajo impacto ambiental ecológico y sostenible, es 100% reciclable por ende tiene bajo coste energético, absorbe contaminantes y como es considerado un material saludable, permite la creación de otros materiales inofensivos para el ser humano a su vez no genera impacto ambiental”. (Zabala, 2023 p.20), y “[...] el uso de materiales naturales en la arquitectura contemporánea del país responde, en primer lugar, a las necesidades sociales y económicas de la población, y en un segundo lugar, a las necesidades ambientales”. (Torres y Jaramillo, 2019, p. 52).

La protección del patrimonio inmaterial evoluciona constantemente en la definición de los alcances del concepto de herencia cultural, la perspectiva más reciente considera a las personas y sus creaciones, no solo los aspectos físicos o materiales del patrimonio sino también las expresiones vivas. Su gestión implica ética y destaca los procesos fundamentales para la continuidad, enraizados en saberes ancestrales como señala UNESCO en 2021. La transmisión intergeneracional en algunos casos se interrumpe, emergiendo nuevos actores y procesos que permitirían recuperar o remirar las tradiciones perdidas o en riesgo de desaparecer, existen estrategias que permitirían recuperar saberes incluyendo expresiones auténticas de las culturas locales, como las técnicas artesanales tradicionales (MINCAP, 2019).

En la zona de la Comuna de Parinacota, cercano a la fronteras del tripartito entre Chile, Perú y Bolivia, se ubica el poblado de Tacora (ver Figura 1), que a propósito de un proyecto de restauración de sus techumbres fue posible detectar la drástica transformación dentro de los últimos 25 años que ha tenido la materialización de las viviendas altoandinas a propósito de la configuración material de este elemento de protección frente al clima, la revisión de los censos de Población y Vivienda de la Región de Arica y Parinacota, (INE, 1992; 2002; 2017), demostraron que la composición de los materiales de las techumbres de las viviendas vernáculas aymaras han cambiado sustancialmente. Estas transformaciones pudieron haber modificado la eficiencia y efectividad de las techumbres frente al clima extremo donde se ubican.

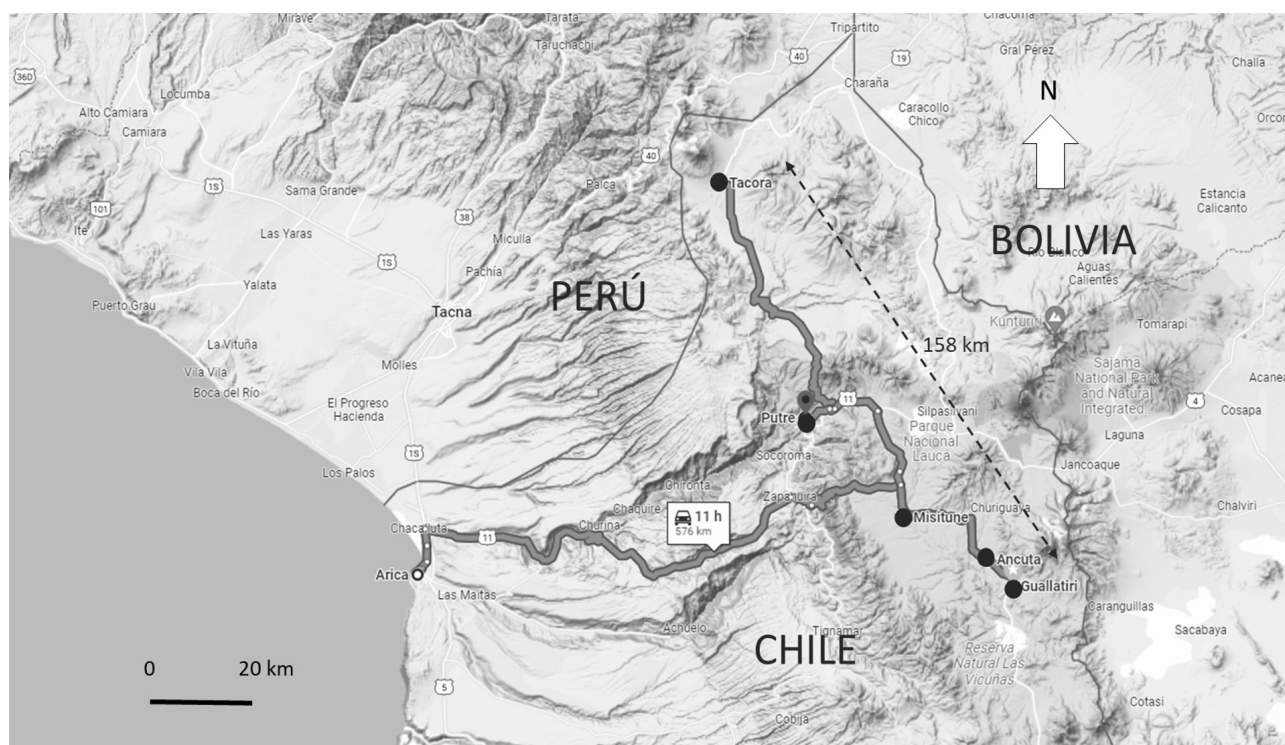


Figura 1. Trayecto y ubicación de los poblados visitados durante la investigación en la región de Arica y Parinacota

Fuente: Elaboración propia

Investigaciones en el ámbito de la antropología cultural, realizadas entre los años 1968 y 1969 en Enquelga Chile, han referido el uso del barro y paja en los cielos de las viviendas aymaras, este registro etnográfico identificó 90 viviendas, donde se describió el uso de la técnica local denominada “p’ira”, “caruna” o también “takta”. Este era el modo tradicional para encielar las techumbres (Šolc, 2011 [1975]) en los pueblos del altiplano andino en el norte de Chile.

El caso más cercano que refiere la literatura vinculada a la descripción de esta técnica constructiva se encuentra en Bolivia, y corresponde a un tipo de construcción tradicional de la cultura Uru Chipayas, una etnia que forma parte de la nación Uru Puquina, “[...] Una misma procedencia debió identificar a los urus y a los puquinas. El asentamiento de los urus se extendió por el altiplano central, es decir, el departamento de Oruro y toda la costa hasta el océano Pacífico por el oeste (Según Max Uhle), por el norte hasta la ribera septentrional del lago Titicaca y el valle de Arequipa, al sur con la parte superior del Río Loa, hasta Lipez y Chichas, o sea, que abarcaba toda la provincia de Tarapacá, al este con el río Cotagaita.” (De la Zerda, 1993, p. 94). Esta distribución espacial refiere la expansión espacial de esta cultura sobre el actual territorio chileno de Arica y Tarapacá, donde se han encontrado evidencias de esta técnica constructiva.

El estudio más detallado acerca de esta técnica en territorio boliviano corresponde al trabajo de documentación realizado por el arquitecto boliviano Jorge de la Zerda en 1993, en su libro “Los Chipayas, modeladores del espacio”, quien describe de manera gráfica y escrita el proceso mediante el cual se construye esta plancha de

barro que se dispone en el cielo de las viviendas circulares “Wallich Koya”, refiriéndose al modo en que es construida la tecta, señala “[...] Luego se cubre éste, con una “lámina” de arcilla y paja, llamada en aymará “tacta” y en lengua chipaya “wara”, que es fabricada en el suelo anteriormente. Esta lámina es de forma circular y para facilitar el traslado hasta el techo, se corta en partes de forma trapezoidal. Encima de la wara se coloca paja brava, como protección contra el agua de lluvia. A su vez la paja se sujeta por encima con una “chipa” o red trenzada con el mismo material; paja brava, como precaución contra los fuertes vientos. (De la Zerda, 1993, pp. 75-78).

La solución técnica de cielos rasos colgantes en base a paja y barro, si bien se encuentran muy circunscritos al área específica sur andina, sí es posible identificar otros casos similares en otros contextos relacionados con cubiertas de paja y barro en climas fríos como es el caso de las viviendas tradicionales de cubierta de paja del noroeste de España donde se señala que “[...] Los métodos constructivos de la palloza como arquitectura tradicional basados en procesos de acierto/error, se consideran válidos en la actualidad, ofreciendo a los profesionales criterios para diseñar y construir viviendas utilizando materiales sostenibles, de ámbito local y de bajo coste ambiental”. (Molina, y Fernández 2013, pp. 213-214). El estudio de este caso junto con otros más cercanos al área andina para las viviendas rurales del Valle del Colca donde se refiere a la importancia de la aislación de la techumbre y se entregan datos acerca de los porcentajes de disminución de la demanda energética “[...] Se concluye que el aislamiento interior del techo tiene mayor incidencia en el comportamiento térmico, disminuyendo la demanda energética en un 23%; y ejecutando todos los escenarios se logra disminuir en un 29%.” (Iruri et. al, 2023, p.1).

Es posible señalar que la arquitectura aymara se podría considerar una respuesta adaptativa al medio ambiente extremo, muchos autores se han arriesgado a una caracterización de la vivienda andina como “[...]aquella que posee características comunes y patrones tipológicos repetitivos en toda la macrozona andina, y que han sido ampliamente descritos por numerosos arquitectos, antropólogos e historiadores de la arquitectura.” (Jorquera, 2021). Esta técnica, que se puede definir como barro alivianado con paja (ver figuras 2,3,4) se refiere a “[...] una plancha de barro con paja, de 1 a 2 cm de espesor, dimensionada en franjas de 50 cm de ancho que se colocan sobre un entramado de caña traslapados levemente, con una superficie interior lisa. Su confección se realiza in situ, con paja fina y barro apisonado bajo una tela para comprimirlo” (Dirección de Arquitectura Ministerio de Obras Públicas de Chile, 2016). En el año 2018, a partir de la restauración del poblado de Tacora, se realizó una reintroducción de esta técnica incorporando materiales industrializados estandarizados combinados con la técnica vernácula que constituye el caso de estudio que se trata en este artículo.

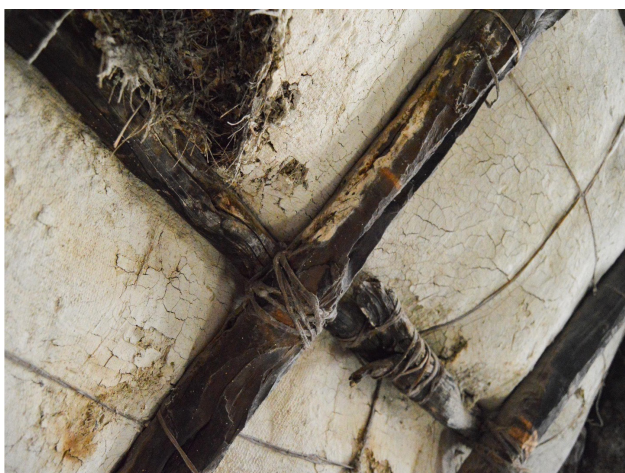


Figura 2: Caruna amarrada con cuero de llama. Costaneras y tijerales de madera de queñoa.
Fuente: Elaboración propia

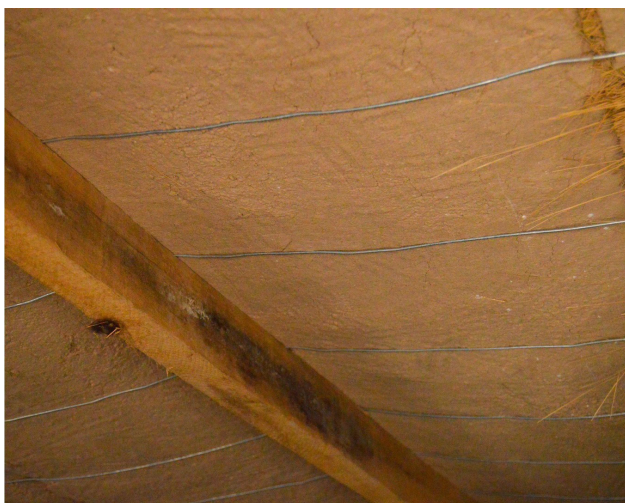


Figura 3: Caruna amarrada con alambre metálico. Costaneras y tijerales de madera de pino cepillado.
Fuente: Elaboración propia.



Figura 4: Caruna amarrada con cuero de vacuno. Costaneras y tijerales de madera de pino en bruto
Fuente: Elaboración propia

El saber asociado a esta práctica se encuentra actualmente en riesgo de desaparecer, producto de los procesos socioculturales de desarraigo y migración interna vividos por el pueblo aymara durante los últimos 50 años. Sin duda estos fenómenos están ejerciendo un fuerte impacto sobre el espacio territorial y sobre la conservación y pérdida del patrimonio cultural de los poblados del altiplano chileno, por este motivo y por las óptimas características de eficiencia obtenidas bajo condiciones de testeo, es posible sostener que esta técnica amerita ser conocida, replicada y salvaguardada como un saber propio del pueblo aymara (ver Figura 5), para lo cual se busca obtener su reconocimiento como evidencia cultural.

La novedad que plantea esta investigación radica en la oportunidad de realizar ensayos que nunca antes se habían aplicado a este material, tal como su caracterización térmica, resultados que serán valiosos para la revisión de estándares de construcción sustentable en Chile o en el resto de países del cono sur, que comparten características de climas fríos de altura sobre los 3.000 m.s.n.m.

2. Materiales y métodos

Para abordar este caso de patrimonio andino, se utilizaron métodos de investigación que combinaron aspectos arquitectónicos relativos a lo edificatorio y aspectos etnográficos que profundizaron en las expresiones del saber cultural detrás de dichas manifestaciones físicas. Con estos métodos se buscó comprender y analizar las características, contextos y significados de estas construcciones tradicionales para obtener conclusiones que permitieran validar o refutar la hipótesis de vigencia de este saber ancestral en comunidades andinas no urbanas. El estudio se dividió en tres etapas.

Primera etapa, recogida de información ex situ. Se realizó una revisión bibliográfica y censal, posteriormente se realizó un levantamiento de información en terreno, para confirmar la presencia de la técnica en un caso

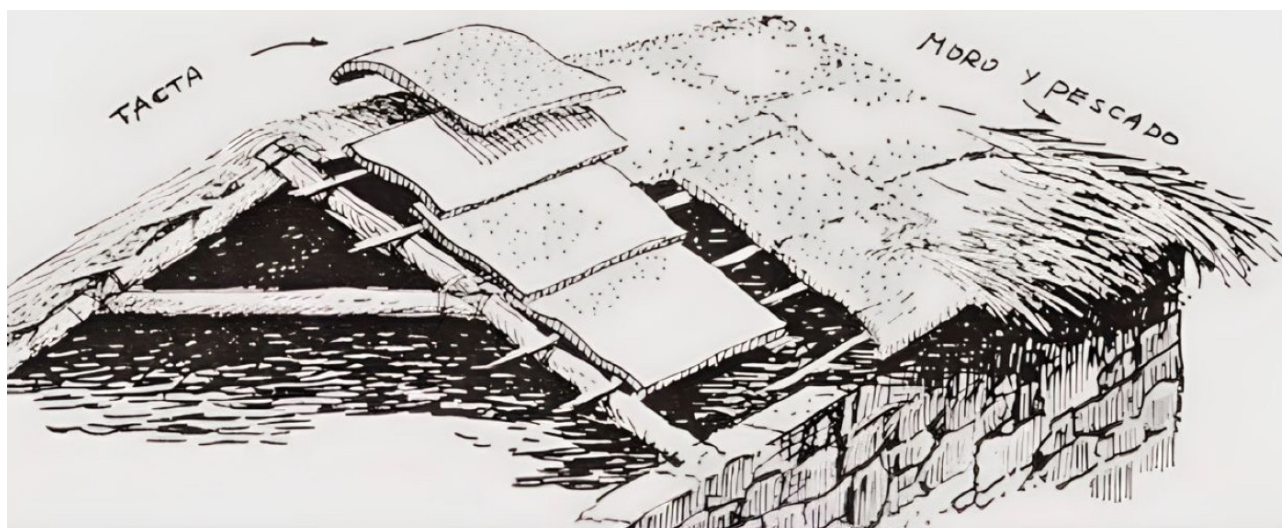


Figura 5: Croquis de los elementos constructivos del cielo de barro aligerado (Contreras Álvarez, 1974)

concreto y la verificación de diferentes materialidades de cubierta en viviendas de la zona de interés. Luego, se realizaron actividades de encuesta a informantes claves para establecer el grado de conocimiento sobre la técnica investigada.

En esta fase de la investigación se realizó un estudio longitudinal de 25 años de la sustitución de las materialidades de las techumbres en áreas rurales de la provincia de Parinacota, para lo que se revisaron los datos correspondientes a los Censos de Población y Vivienda en Chile del Instituto nacional de estadísticas (INE), de los años 1992, 2002, y 2017, los datos se acotaron a la provincia de Parinacota en la Región de Arica y Parinacota en Chile, se analizaron 2 categorías de información: a) Tipologías de identificación de viviendas que utiliza el INE, b) tipologías materiales que componen las distintas partes de la vivienda, estos datos se analizaron para cada uno de los períodos intercensales y se realizaron cruces de información a partir de la focalización en tipos específicos de materiales como la “paja”, el “coirón”, la “totora”, y la “caña”.

Segunda etapa, recogida de información in situ. se elaboraron probetas de material identificado como “Caruna”, compuestas de barro y paja alivianado, a las que se les realizaron ensayos de caracterización microscópica y de comportamiento térmico. Finalmente, se realizaron estudios de monitorización del comportamiento higrotérmico y de variables de clima para dos viviendas con materialidades de aislamiento diferentes ubicadas en la localidad de Tacora, Chile.

Para la obtención de muestras del material con el que se confeccionó las probetas de “Caruna”, se contactó a un cultor y albañil del poblado de Visviri, quien rescató este saber desde su experiencia personal y permitió incorporar esta técnica en la restauración del poblado de Tacora en 2018. De este informante clave se obtuvo un relato de primera fuente acerca de la perspectiva y valoración acerca de este saber constructivo y además confeccionó dos probetas de “caruna” que fueron posteriormente testadas en laboratorio bajo la NCh 850.

Las muestras de suelo obtenidas del proceso de elaboración de las probetas se sometieron a la determinación del límite de consistencia (NCh 1517/1, NCh 1517/2 Of. 1979). El (1) corresponde a la determinación del límite líquido, mientras que el ensayo (2) corresponde al límite plástico.

Además, se realizó un ensayo para obtener el equivalente de arena, de acuerdo con la norma chilena (NCh 1325:2010). Se ensayó el límite de consistencia para ambas muestras de suelo, la 25313-1 que correspondió a una mezcla de suelos finos con un % de arcilla por determinar y la muestra 25313-2, compuesta principalmente por arena adicionada al proceso de amasado durante el proceso de la elaboración de la “Caruna” in situ.

La tercera etapa, integración de los resultados obtenidos y la elaboración de conclusiones desde un punto de vista cultural y ambiental.

Para esclarecer la efectividad de la transmisión del conocimiento entre generaciones se abordó como primera tarea el tomar contacto con la población local juvenil escolarizada, para determinar su nivel de conocimiento respecto de la forma tradicional de elaboración del “cielo de barro y paja alivianado”, tal como proponen Gavilán y Vigueras (2020), como resultado de fuertes políticas estatales por el reconocimiento de los pueblos originarios en las últimas dos décadas, “[...] los jóvenes tienden a afirmar identidades étnicas valorando el pasado, recuperan ritualidades y las resignifican en los espacios urbanos” de acuerdo con Yáñez y Capella (2021). Por consiguiente, la muestra seleccionada es de tipo intencional y corresponde a 32 estudiantes de 16-17 años de edad del Liceo Técnico Agrícola Granaderos de Putre.

La metodología del encuentro contempló una exposición teórica de las características del material, su relevancia y la descripción de la investigación. Así mismo, de la aplicación de una breve encuesta de 10 preguntas cualitativas dicotómicas en dos dimensiones. La primera, orientada a identificar el conocimiento previo acerca de la técnica constructiva que adopta distintos nombres según

el poblado donde se encuentre, y la segunda, dirigida a dilucidar la motivación e interés de perpetuar la tradición constructiva.

En esta última etapa se obtuvieron los datos del proceso de monitorización del comportamiento higrotérmico de los casos de estudio. De acuerdo con las consideraciones iniciales del estudio se realizó en el poblado de Tacora, Chile, dado que allí se contaba con una intervención contemporánea y reciente del uso de la caruna apropiado de la restauración del poblado que se hizo en 2018, y la segunda razón fue la posibilidad de contar con un material de contraste, considerado también un buen aislante térmico, en el encielado de las casas con el uso de la “Totorá” (Aza-Medina et al. 2023; Hidalgo-Cordero y Aza-Medina, 2023); para ello se seleccionaron inicialmente cuatro viviendas, dos con cielo de “barro y paja” y dos con cielo de “totorá”, para luego monitorizar dos de ellas. El propósito de este estudio se orientó a obtener parámetros y datos de confort ambiental a través de variables de temperatura y humedad del clima interior - exterior de las viviendas, para posteriormente contrastarlo con simulaciones de confort ambiental de las viviendas a partir de la obtención de datos normalizados Transmitancia térmica del material de “barro y paja”.

El levantamiento de datos climáticos, se obtuvo mediante una campaña de medición en terreno para conocer el comportamiento ambiental interior y exterior de las viviendas. En cuanto a la medición interior, se instalaron equipos de medición de temperatura y humedad (Datalogger) los cuales se posicionaron a nivel de cubierta en cada uno de los cuatro prototipos de viviendas mencionados anteriormente. Los equipos instalados corresponden a pequeños termógrafos de registro que permiten almacenar gran cantidad de datos durante extensos periodos, para efectos de esta investigación los equipos se configuraron para obtener información cada 15 minutos durante un periodo de 5 meses (julio- noviembre).

3. Resultados

3.1. Aspectos culturales vinculados a la utilización de recursos materiales

Respecto de la materialidad de la cubierta en la categoría de vivienda indígena, que se asimila a los conceptos de ruka, pae pae u otra, la presencia de materiales vegetales en la cubierta evidenció un descenso en el año 1990. Del total de casos censados en ese año, que correspondió a 180 viviendas, alcanzó a 134, lo que representan un 74% con respecto al año 2002. Las viviendas con este tipo de materialidad sólo alcanzaron a 37 viviendas representando un 20.5% del total, mientras que en el año 2017 tan solo se contabilizaron 9 viviendas representando un 5% del total. Esto indica que hubo una reducción del 93.24% en la proporción de viviendas que presentaban techumbres con materiales de cubierta vegetal.

El análisis de datos censales mostró además la presencia de materialidad de sustitución, tales como las planchas metálicas o materiales como el zinc, cobre, o fibrocemento. Este tipo de techumbre se relaciona mayoritariamente con la tipología arquitectónica denominada “casa” por el (INE) y en menor grado con la “vivienda tradicional indígena”; sin embargo, en un lapso de 25 años el total de viviendas con techo de planchas de zinc y fibrocemento alcanzó una cantidad de 929 viviendas, mostrando un progresivo aumento de la presencia de estos materiales en las zonas altiplánicas.

A partir de los casos observados en la campaña de terreno donde se visitaron las localidades de: Tacora, Misitune, Ancuta y Guallatire en recorrido de 150 kilómetros, se pudo constatar que la presencia de planchas de zinc alcanzaron un 81.82%, comparativamente con respecto a los casos de paja embarrada, no obstante, cuando se compara la presencia del tipo de cielo raso que presentan estos casos, el 72.73% presentan cielos de “plancha de barro con paja” y sólo un 18.18% presenta cielo de “totorá”, finalmente el 9% no se pudo identificar.

Respecto de la materialidad de los muros exteriores, el 36.36% correspondió a viviendas de tapial, el 27.27% a piedra y barro y el 36.36% restante a viviendas correspondió a adobe. En comparación con los datos que aporta el Instituto Nacional de Estadísticas de Chile (INE), respecto de la composición material de la techumbre, este muestreo indica que aun cuando el material de cubierta mayoritario es la plancha de zinc, el cielo de las viviendas tradicionales presenta un alto porcentaje de materialidad de paja y barro en los cielos.

Respecto de la transmisión de conocimiento, analizando los datos obtenidos a través de las encuestas realizadas, en la primera dimensión podemos confirmar que los alumnos desconocen en su mayoría dicha técnica constructiva, siendo el término “t’ili”, el más conocido, llegando a un 24% de los encuestados. No obstante, un 67% declara asociar alguno de estos términos con las techumbres. Respecto a la segunda dimensión, de la información recopilada se desprende que, hay un desconocimiento tanto de esta técnica específica y de otras técnicas de construcción típica, ya que en ambos puntos más de la mitad de la población encuestada refiere no tener conocimientos al respecto (67% y 55% respectivamente).

Esta situación contrasta con el 97% que encuentra valor en estos saberes y el 85% que directamente manifiesta interés en aprender acerca de esta y otras técnicas de construcción tradicional andina. Destaca el término “t’ili” y también reconocen que los términos por los cuales se identifica el sistema forman parte de la techumbre tradicional.

3.2 Caracterización física de los materiales presentes en la confección de las planchas de barro y paja aligerada

El método utilizado para la caracterización física y de composición de las probetas se realizó a través de observación y análisis con microscopía electrónica de

barrido de emisiones de campo (FESEM) se realizó en la Unidad de equipamiento Mayor (MAINI UCN).

“[...] El Microscopio electrónico de barrido, mejor conocido por sus siglas en inglés como SEM (scanning electron microscope), utiliza un haz de electrones enfocados con energía relativamente baja como una sonda de electrones que se escanea de manera regular sobre la muestra. (Metalinspec 2023) La acción del haz de electrones estimula la emisión de electrones dispersados de alta energía y electrones secundarios de baja energía de la superficie de la muestra.

El microscopio electrónico de barrido utiliza electrones emitidos y funciona según el principio de la aplicación de energía cinética para producir señales sobre la interacción de los electrones. Estos electrones son electrones secundarios, retrodispersados y retrodispersados difractados que se emplean para ver elementos cristalizados y fotones. Gracias a lo estrecho del haz de electrones, las micrografías con SEM cuentan con una gran profundidad de campo que brinda una apariencia 3D, la cual permite comprender perfectamente la estructura de la superficie de la muestra. En resumen, las señales utilizadas por un Microscopio electrónico de barrido para producir una imagen son el resultado de interacciones del haz de electrones con átomos a distintas profundidades dentro de la muestra.

Preparación de muestras: La preparación de las muestras es relativamente fácil ya que la mayoría de los equipos

SEM sólo requieren que estas sean conductoras. Es decir, la muestra generalmente debe estar recubierta con una capa de carbón o una capa delgada de un metal como el oro para brindarle las propiedades conductoras que necesita la muestra; para después realizar el barrido correspondiente con los electrones acelerados. (Metalinspec 2023)

El método de observación, consistió en la extracción de una pequeña porción de 10 x 10 mm de cada una de las probetas de material, las muestras, se depositaron en un soporte que permitió exponer el al interior del microscopio electrónico, el que es sometido a un procesos de bombardeo de electrones, lo que permitió observar a través del monitor, como se muestra en la (Figura 6) lo que permite observar la composición molecular de los compuestos así como también la estructura superficial de los distintos materiales que componen la muestra, el procedimiento permitió observar porciones de de la muestra de la cara inferior y superior de la probeta, como se señala en las figuras 7 y 8, donde se observa que la probeta del material presenta una disposición diferente de la cantidad de paja en la cara superior o inferior de ella.

Cabe destacar que la técnica utilizada para estos análisis identifica y cuantifica de buena manera elementos más pesados que el sodio (Na), por lo que la ausencia de elementos más livianos, no indica que no estén presentes, sino más bien que no fueron identificados por la técnica.



Figura 6: Imagen del monitor con la visualización de la matriz de barro junto a la fibra de paja “Ichu”, la lectura señala claramente que la fibra está 100% constituida por carbono. (MAINI, 2023)

Los suelos analizados presentaron fragmentos de roca de tamaños variables de 60 a más de 500 micrones, mayoritariamente minerales silicatados, posiblemente cuarzo, feldespatos y algunos minerales arcillosos. En menor medida se reconocen algunos minerales compuestos por Fe, Ti y O. De acuerdo con la morfología de los fragmentos de roca, se podría pensar que éstos habrían sido transportados desde su fuente de origen, posiblemente volcánica, según se indicó en el informe del laboratorio.

Los resultados correspondientes al índice de plasticidad en las arcillas y el límite de porcentaje de arena, se obtuvieron a partir de material empleado para la confección de las probetas de “caruna”, estas muestras se caracterizaron como un material natural fabricado en base a suelo-paja, de dimensiones 30 cm x 30 cm x 0.5 cm y densidad seca aparente de 1252 kg m⁻³, esta muestra presentó sólo un 1% de equivalente de arena, lo que indicó que era eminentemente arcillosa, compuesta esencialmente por un 99% de arcilla, es importante señalar que la fracción de arena que se utilizó en la mezcla de suelo adicionada al material base correspondió a 0.473 litros, lo que significó sólo un 5% del volumen seco.

Acerca de la densidad aparente del material ensayado y su caracterización como un material liviano, el valor de referencia obtenido fue 52 kg m⁻³ más denso que el límite de densidad establecido para una matriz de barro y paja considerada como liviana, cuya densidad se sitúa en 1200 kg m⁻³, como lo señalan Wieser et al. (2020). Por su parte, la interpretación de los resultados para el ensayo del límite líquido de acuerdo con Casagrande (1932) indica que los suelos con un límite líquido superior a 50% (LL>50%) son de alta plasticidad, mientras que los suelos que tienen un límite líquido inferior a 50% se definen de baja plasticidad. Los resultados obtenidos sitúan al material con el que se confeccionó la “caruna” cercano al límite de alta plasticidad.

La plasticidad de las muestras ensayadas, hacen referencia a su capacidad para deformarse sin romperse cuando se someten a cambios de presión o de humedad. Un suelo de alta plasticidad puede soportar una deformación considerable sin agrietarse, lo que puede ser beneficioso en condiciones de cambios ambientales o de carga. El índice de plasticidad obtenido de los ensayos alcanzó un 21%, lo que implicó que el material ensayado poseía una alta plasticidad y mediana compresibilidad, factor que pudo influir en las grietas, como se muestra en las figuras 7 y 8 observadas.

3.3. Resultados del análisis visual de las fibras

Permitió reconocer la orientación y distribución de la paja, observando las superficies del anverso y reverso de la probeta. En este reconocimiento se llegó a establecer mediante el método de conteo que: en la cara inferior se identificaron 79 fibras que comparativamente con la cara superior representan un 59% del total de fibras de ambas superficies, en este recuento se identificaron 47 fibras, que representan un 40.5% que van desde los bordes hasta el

interior de la probeta y que son mucho más largas que las fibras interiores, mientras que las fibras cortas que no tocan los bordes de la probeta contabilizaron 32, respecto de la cara superior las fibras de esta cara son mucho más finas y largas.



Figura 7: Comparativa de agrietamiento en la cara inferior
Fuente: Elaboración propia



Figura 8: Comparativa de agrietamiento en la cara superior.
Fuente: Elaboración propia

En la cara superior se identificaron un total de 54 fibras (Figura 8), que comparativamente con la cara inferior (Figura 9) representan un 41% del total de ambas superficies, 23 fibras, que representan un 42.59% van desde los bordes al interior, mientras que las fibras cortas que no tocan los bordes de la probeta contabilizaron 31 fibras, que representan un 57.40%, respecto de la cara inferior, las fibras de esta cara son más anchas y en menor cantidad que la cara inferior.

Existen diferencias notables entre la cara inferior y la cara superior de la probeta en términos de la cantidad y características de las fibras de paja. La cara inferior tiene más fibras en comparación con la cara superior, y estas representan un porcentaje significativamente mayor del total de fibras. Respecto a las longitudes de fibras se identificó que las fibras más largas se encuentran en la parte exterior de la sonda, y estas fibras llegan desde los bordes hasta el interior. Las fibras más cortas se encuentran en el centro y no tocan los bordes de la probeta. Esto podría indicar una cierta disposición estratificada de las fibras en función de su longitud y su alineación.

Estos conteos tendrían implicancias a la hora de considerar los factores de resistencia a la flexión de la plancha una vez que se deposita sobre la estructura de techumbre y la

plancha inicia el proceso de secado y con ello analizar el factor de agrietamiento frente a los efectos de la retracción de las arcillas al eliminar el agua del amasado y comenzar el proceso de secado y consolidación del material.

Al depositar las fibras por capas sucesivas y de forma multidireccional, sumado a la compresión que se ejerce con el pie para que penetre la matriz de barro entre las capas de fibra, hace que éstas se concentren en la zona inferior de la plancha dejando y de esta manera se logre un mejor comportamiento a los esfuerzos de tracción y flexión en la manta de caruna.

La concentración de fibras en la zona inferior de la plancha puede tener varias implicaciones para el comportamiento estructural de la misma, mejora en la resistencia a la tracción y a la flexión: las fibras, cuando están alineadas y distribuidas de manera uniforme, pueden proporcionar una resistencia considerable a la tracción y a la flexión. Esta propiedad se acentúa cuando las fibras se concentran en la parte inferior de la plancha, donde los esfuerzos de tracción suelen ser más altos en una estructura en voladizo, en este caso el momento flector genera tensiones de tracción en las fibras superiores, como puede ser el cielo raso de una vivienda.

La mayor concentración de fibras en la parte inferior de la plancha ayudaría a prevenir o limitar la formación de grietas, entregando una protección adicional contra las mismas. Las fibras actúan como un refuerzo, distribuyendo las tensiones y ayudando a mantener la integridad de la plancha incluso cuando se producen movimientos o cargas.

3.4. Resultados de los ensayos resistividad y monitorización

Para el caso del material denominado “caruna”, la probeta ensayada en laboratorio de acuerdo a la NCh 851 alcanzó

un valor de conductividad térmica lineal, de $0.1477 \text{ W m}^{-1} \text{ K}^{-1}$. Se utiliza el método del anillo de guarda de acuerdo al procedimiento que se describe en la NCh 850 Of.2008.

El aparato utilizado consistió en una placa metálica central (placa caliente) provista de calefacción eléctrica. Esta placa se encuentra rodeada en forma de marco (anillo de guarda) que puede ser calentada independientemente. A ambos lados de las placas se disponen las probetas (2) de igual dimensión y de caras planas paralelas. Ajustadas a las probetas se ubican respectivas placas metálicas refrigeradas con agua (placas frías). Todo el conjunto así constituido forma un sandwich en íntimo contacto. (Figura 9).

Comparando este resultado con otros obtenidos de la literatura especializada (Ashour et al., 2015; Zeghari et al., 2021) indican que los valores de transmitancia, que en la medida que la magnitud es mayor, el material tiene menor capacidad aislante. Un cerramiento con un buen material aislante (5-8 cm) alcanza valores de transmitancia del orden de $0.6\text{-}0.4 \text{ W m}^{-2} \text{ K}^{-1}$.

Los cerramientos de techumbre comúnmente utilizados en las viviendas de los pueblos andinos contemporáneos, son cubiertas livianas de zinc, o cubiertas de torta de barro, o cubiertas de madera. En algunos casos se observa el uso de losas de hormigón en viviendas de construcción reciente.

La cubierta liviana que usa el sistema denominado “caruna”, logra un desempeño térmico mejor a las losas sin aislar, y comparable con las cubiertas de barro o de madera. Respecto a las cubiertas de chapa metálica, la ventaja es todavía mayor, mejorando también el valor del retraso de la ola térmica, indicador de la inercia térmica de la cubierta.

Este resultado se encuentra alineado con los resultados obtenidos por otros estudios (Palme et al., 2014; Palme

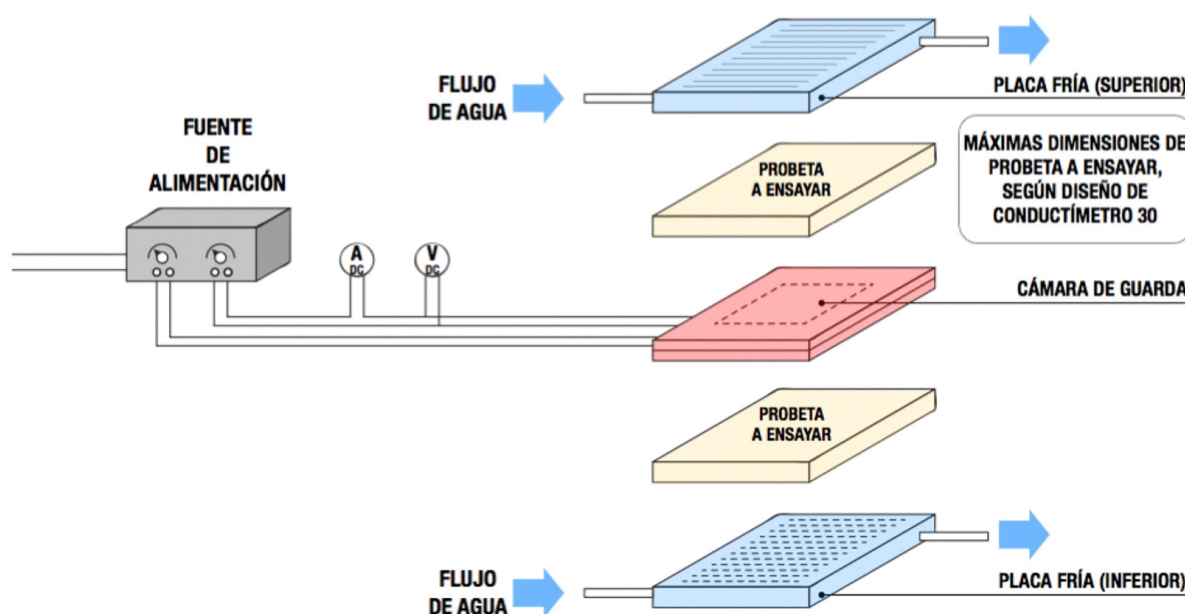


Figura 9: Método de ensayo conductividad térmica Ensayo NCh 851 (CITEC UBB 2022)

et al., 2012). Aumentando el espesor de la caruna, el desempeño térmico puede mejorar proporcionalmente, pudiendo alcanzar y superar los valores de resistencia térmica típicamente ofrecidos por techos de madera o con otros aislantes naturales como, por ejemplo, el corcho.

3.5. Caracterización térmica

Respecto de las propiedades térmicas hay varios estudios que han venido estableciendo una base de referencia para conocer las propiedades de los sistemas constructivos mixtos que utilizan suelo y paja alivianada como aislante, recubrimientos o masa de relleno en tabiquerías de muros o techumbre, al respecto es necesario destacar las investigaciones previas de Weiser et al. (2020), Volhard (2016) y Vincelas et al. (2019).

Se obtuvieron resultados de la monitorización para un día típico del mes de julio, con oscilaciones de temperatura interior entre 1°C y 22°C, tanto para el caso de la cubierta de caruna como para el caso de la cubierta de totora. Este resultado, si bien muestra cierto grado de enfriamiento nocturno por debajo de niveles considerados como aceptables para estar en confort, evidencia que el aislamiento térmico ofrecido por la caruna es similar al ofrecido por otros materiales tradicionalmente utilizados en cubiertas de viviendas de las zonas altoandinas.

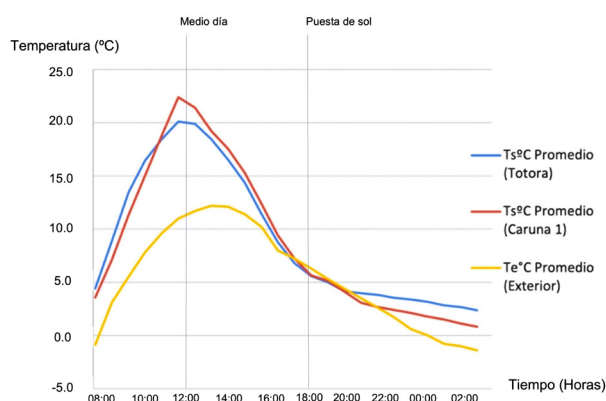


Figura 10: Monitorización de desempeño, de un día típico del mes de Julio.

Fuente: Elaboración propia

De acuerdo con los datos obtenidos en las mediciones del monitoreo realizado desde los meses de julio a noviembre en Tacora, se aislaron los datos correspondientes a la situación más desfavorable de invierno, que correspondió al mes de julio de 2022, el gráfico (ver Figura 10) muestra los valores de temperatura promedios que alcanzaron los distintos materiales testados en terreno, contrastados con las temperaturas máximas y mínimas exteriores para dicho mes, se puede observar que la temperatura exterior más alta promedio alcanzó los 12°C, mientras que la temperatura mínima exterior promedio alcanzó los -2°C. La temperatura más alta interior alcanzada por la caruna se ubicó sobre los 23°C, mientras que la temperatura promedio más alta alcanzada por el cielo de totora alcanzó los 20°C, a su vez la temperatura mínima mayor la alcanzó

la totora con alrededor de 3°C, mientras que la temperatura mínima interior que alcanzó la caruna osciló entre los 1°C y 2°C.

4. Discusión

La tierra alivianada habitualmente se ha relacionado con sistemas mixtos de estructuras en madera portante, que “[...] utilizan la mezcla de barro y fibras para rellenar los cerramientos [...]. En algunos países de Europa (Alemania, Francia) son utilizados desde hace tiempo de forma moderna y conforme a las normativas nacionales, logrando un buen desempeño térmico y acústico [...], pero que a su vez debería ser evaluada desde el punto de vista del funcionamiento sísmico” (Meli et al., 2019, p.605).

En el sistema constructivo Leicht Lehmnbau (tierra alivianada), elaborado a base de una alta proporción de fibras pegadas entre sí con arcilla, su densidad, esencialmente se sitúa entre los 500 y 800 kg m⁻², esta densidad se logra a partir de la incorporación de una mayor cantidad de estabilizante vegetal; en algunos casos paja de trigo (Pereira, 2003). Los resultados obtenidos a través de las probetas ensayadas arrojaron una densidad aparente de 6.5% por sobre el valor de referencia como lo señalan Wieser et al. (2020), en este sentido, a pesar de esta leve variación, el cielo de plancha de barro y paja podría considerarse un sistema alivianado al encontrarse cerca del rango precedente.

Con respecto a las propiedades térmicas, hay varios estudios que han venido estableciendo una base de referencia para conocer las propiedades de los sistemas constructivos mixtos que utilizan “suelo y paja alivianada” como aislante, recubrimientos o masa de relleno en tabiquerías de muros o techumbre, al respecto es necesario destacar las investigaciones previas de Weiser et al. (2020), Volhard (2016) y Vincelas et al. (2019). El desempeño térmico depende en gran medida de la densidad de la matriz de barro y paja, no obstante, existe una posibilidad de discutir que frente a densidades superiores a 1200 kg m⁻³ puedan obtenerse rendimientos térmicos cercanos a los valores de 0.150 W m⁻¹ K⁻¹ (Meli et al. 2019).

Investigaciones realizadas sobre el efecto de las fibras artificiales y naturales en el comportamiento del suelo han reportado que éstas son materiales estabilizadores de suelos eficientes y de bajo costo. También se ha comprobado que la resistencia a la tracción y el alargamiento de las fibras son mayores cuando están mojadas (Charca et al., 2015). En cuanto a las propiedades de resistencia mecánica, también existen antecedentes que indican la mejora del comportamiento de esta combinación de estos materiales a propósito de la selección de las secciones y disposición de las fibras dentro de la matriz de barro, al respecto Noaman et al. (2020) entregan datos que permiten parametrizar y ajustar la combinación de variables para obtener mejores prestaciones mecánicas del material.

Sobre la distribución y densidad de las fibras presentes en la probeta analizada, se puede concluir que, con respecto a

los esfuerzos de tracción a los que se somete un encielado en forma de manta flexible, es posible argumentar que de acuerdo con los datos obtenidos, en general, se observó una variación notable entre las caras inferior y superior de la probeta en términos de densidad de fibras y sus características, aspectos que comprueban que la forma de distribución no orientada de la fibra y la acción de compresión al pisar las fibras contra el suelo, provocaría una distribución que ayuda a mejorar las propiedades mecánicas del material frente a los esfuerzos de tracción.

En una visión más ecológica, la confección de la plancha de barro y paja para encielar se le relaciona con el ciclo de los pastos andinos, construir las techumbres de las casas, antes de la floración, como lo señalan las investigadoras Villagrán y Castro (2004) que identificaron las especies de pastos andinos con las que se confecciona la plancha de barro y paja alivianada: “[...]”Se registraron categorías genéricas de acuerdo a las formas de crecimiento (como pastos del champeal, pajas o wichu, t’olas, montes, pastos de lluvia y otros), así como nomenclaturas por especie que refieren a nombres vernáculos que, en la mayoría de los casos, ya habían sido registrados en otras comunidades andinas.” (García et al., 2018)

5. Conclusiones

Conforme a los lineamientos establecidos por UNESCO y el Ministerio de las Culturas, las Artes y el Patrimonio de Chile (MINCAP 2019), el reconocimiento del patrimonio inmaterial se basa en una serie de criterios que una expresión cultural debe cumplir para formar parte del catálogo nacional de expresiones culturales a través de un proceso de salvaguardia.

En relación al patrimonio inmaterial, estos criterios se refieren a la vigencia, naturaleza e identidad colectiva, pertinencia y responsabilidad. En este contexto, el presente artículo busca demostrar cómo, a la luz de la evidencia investigativa hasta la fecha, los cielos de paja y barro aligerados constituyen un caso válido para ser reconocido como un patrimonio inmaterial perteneciente al mundo aymara.

“**Vigencia**” corresponde a las tradiciones ancestrales como los usos contemporáneos de diversos grupos culturales, de acuerdo con este principio, el sistema de encielado de barro y paja alivianado, conocido como “Caruna”, “Tacta”, “T’ajta”, tacta, y en lengua chipaya “wara”, “Píra”, o “T’ili”, ha demostrado ser una técnica utilizada en el pasado reciente en la zona altiplánica andina, cuentan con evidencia documental de investigaciones realizadas en la localidad de Enquelga desde la década del 70’. Actualmente su uso sigue vigente como se ha documentado a propósito de la restauración de las techumbres del Poblado de Tacora en 2018, ubicado en la región de Arica y Parinacota en Chile, se cuenta con registros audiovisuales de 2018 donde se evidencia su aplicación comunitaria y familiar en la localidad de Chua, estancia ganadera, y en Ancuta, ambas localidades cercanas al poblado de Guallatire donde también se tienen evidencias de la existencia de este

sistema constructivo en viviendas antiguas.

Existe una amplia distribución territorial donde esta expresión del patrimonio cultural se asocia no sólo con comunidades Aymaras de Arica y Parinacota, sino que también se le reconoce en localidades transfronterizas bolivianas como Cosapa cercana a Putre y Santiago de Machaca cercana a la frontera con Visviri, estas referencias fueron obtenidas a través de entrevistas a jóvenes estudiantes del Liceo Técnico Agrícola Granaderos de Putre, también se tiene evidencias de su uso en localidades transregionales dentro de Chile.

“**Naturaleza e identidad colectiva**”, este principio señala que el “Patrimonio inmaterial” debe estar vinculado a grupos sociales específicos y se transmite de manera participativa e inclusiva. Su reconocimiento y validez depende del consentimiento de las comunidades, grupos e individuos involucrados, sin permitir la apropiación exclusiva ni la toma de decisiones sin su consentimiento. La plancha de barro con paja aligerada forma parte de las prácticas constructivas transmitidas de generación en generación en las viviendas tradicionales aymaras, esta práctica constructiva está asociadas a ritos de formación de las familias, y a la elaboración de la techumbre como hecho constructivo y simbólico. En la zona cercana a la frontera con Perú y Bolivia, esta técnica es conocida como “caruna” o “karuna”, que significa “manta” en quechua (David et al., 1998, p. 126), y (Aninat et al., 2019, p. 133). Hacia el sur del Altiplano, se la denomina como “takta” o “torta” (Villagrán y Castro, 2004), (DA.MOP., 2016, p. 156) y (García et al., 2018, p. 529). En la región de Tarapacá, se le llama “pira” o “tili” (Šolc, 2011 [1975]; Contreras, 1974).

La ejecución constructiva se lleva a cabo de manera colectiva, y está asociada a una dimensión simbólica y social de ayuda mutua llamada Ayni, que representa la colaboración comunitaria para ayudar a construir las viviendas cuando un miembro de la comunidad lo necesita, en esta labor participan tanto hombres como mujeres, cada uno con roles específicos.

“**Pertinencia**”, debe reflejar los procesos culturales e históricos de una comunidad, revelar un sentido de pertenencia e identidad en sus miembros. Su valor no radica en su exclusividad o rareza, sino en su capacidad para promover la cohesión social, el diálogo intergeneracional y ser una expresión de la creatividad humana. La práctica del techado de las viviendas no es meramente funcional, sino que se revela como un rito profundamente arraigado en las comunidades del altiplano centrosurandino, abarcando regiones de Perú, Bolivia, Argentina y Chile. Este ritual ha sido minuciosamente documentado a través de investigaciones en arquitectura regional. Entre las figuras clave que han ahondado en esta temática, destaca el investigador y arquitecto argentino Ramón Gutiérrez. En su obra “Aspectos de la arquitectura popular en el altiplano peruano” (1978), Gutiérrez desglosa los ritos vinculados a la construcción de viviendas en la década de los 70 en el Altiplano peruano.

En este tejido de símbolos y acciones, emerge un enlace profundo entre el ceremonial del techado y la cosmogonía cultural. A lo largo del tiempo, estas tradiciones han perseverado como un testimonio vivo de la conexión entre la arquitectura, la espiritualidad y la identidad de las comunidades en el altiplano. La continuidad de estos rituales subraya la capacidad de las prácticas culturales para trascender las épocas, transmitiendo significados arraigados y manteniendo viva la interrelación entre el individuo, la comunidad y su entorno.

“Responsabilidad”, la expresión del patrimonio inmaterial, debe cumplir con la responsabilidad de no violar los “Derechos Humanos”, los derechos fundamentales o colectivos, especialmente los de mujeres, niños, pueblos indígenas y afrodescendientes. Además, no debe comprometer la salud de las personas, la integridad del medio ambiente o de los animales, entre otros. Respecto de la integridad del medio ambiente o de los animales: “[...] la percepción andina define al paisaje altiplánico de acuerdo con sus atribuciones forrajeras y ecológicas, dado que el manejo pecuario se articula en torno a diferentes formaciones vegetacionales; no obstante, se mantiene siempre la concepción concéntrica y altitudinal (Villagrán y Castro 1997, Gundermann y González, 1986, p. 20)

La elaboración de la plancha de barro y paja alivianada contribuye a los derechos colectivos de solidaridad, y ayuda mutua. Respecto de las mujeres y niñez, “Tradicionalmente, se considera que todo trabajo que implique el uso de la fuerza o de mayores habilidades físicas queda relegado a los hombres adultos, mientras que las mujeres y los niños se dedican a trabajos auxiliares y preparación y obtención de materiales.” (Carrasco Gutiérrez y Gavilán Vega, 2014, p. 45)

Mujeres y niños recolectan y clasifican las fibras, junto con los hombres participan lúdicamente de la compactación. Los hombres recolectan arcillas, arenas, tamizan, abastecen de agua y preparan las mezclas, dimensionan, enrollan, trasladan y disponen el material en la techumbre.

Desde el reconocimiento de pueblos indígenas, constituye valor ritual a través de la formación de la familia aymara, favorece la salud de las personas, por los materiales naturales que la componen, constituye una mejor alternativa a los cielos de yeso-cartón u otras materialidades industrializadas, acústicamente amortigua la lluvia y el granizo, la plancha de barro y paja aligerada, puede servir para enfrentar efectos del cambio climático en las personas y el ganado camélido.

A partir de la investigación desarrollada en este artículo se plantean nuevas líneas de investigación para continuar con la puesta en valor de esta técnica tradicional. Por un lado, sería posible continuar con el análisis del ciclo de vida de la técnica y su aporte a la sostenibilidad de la arquitectura vernácula, y por otro se propone continuar con el catastro de cubiertas tradicionales más allá del territorio de estudio en el poblado de Tacora, y su relación con el territorio cultural compartido con Perú y Bolivia.

Se estima que los procesos de fabricación del cielo alivianado puedan ser gradualmente transformados en procesos más consolidados, incorporando el saber ancestral a las técnicas artesanales más contemporáneas, sin por ello llegar a ser un producto de elevada industrialización, cosa que volvería a aumentar de forma considerable el impacto ambiental. La gestión apropiada del conocimiento y su traspaso entre generaciones, así como la presencia eventual de un pequeño emprendimiento local, respetuoso del frágil ecosistema del desierto andino, podrán contribuir en consolidar la fabricación, distribución y uso de este importante material como aislante térmico natural en viviendas y construcciones ubicadas en las localidades estudiadas y más en general, en toda la macro región del altiplano.

6. Agradecimientos

Los autores agradecen al Servicio Nacional del Patrimonio Cultural, MINCAP, Proyecto 49204, Rex N° 053 de 04-05-2022 financiado por el Fondo del Patrimonio Cultural, submodalidad investigación, registro y levantamiento del patrimonio cultural, concurso regional, convocatoria 2021.

Además agradecen la valiosa contribución de Fundación Altiplano y de su equipo de profesionales, personal técnico y administrativo, al equipo directivo y estudiantes del Liceo Técnico Granaderos de Putre y de manera muy especial el aporte invaluable de las personas de comunidades andinas que participaron en el proyecto: Sra. Teodora Flores, Sr. Pablo Chura, Sra. Isabel Nina, Sra. Elba Chura, Sr. Juan Nina, Sr. Adanto Nina, de la comunidad de Tacora; Sr. Abraham Téllez y familia, de la comunidad de Ancuta; Sr. Raimundo Jiménez. Q.E.P.D, Sr. Marco Jiménez, Sr. Gustavo Alvarado, de la comunidad de Guallatire y el Sr. Alberto Quispe, de la localidad de Chua.

Finalmente, agradecen la colaboración desinteresada del Laboratorio de Ensayo de Materiales LIEMUN de la Facultad de Ciencias de Ingeniería y Construcción de la UCN, Unidad de Equipamiento Científico MAINI, también al laboratorio de Arquitecturas Andinas y construcción con tierra LAAyCT de la Universidad Nacional de Jujuy. Por todos los apoyos recibidos para la concreción del proceso de salvaguardia de este saber ancestral y genuino de la cultura aymara. Y a las siguientes entidades colaboradoras: Fundación para el desarrollo camélido altoandino MARKAS LAYKU, Escuela de Arquitectura de la UCN, Escuela de Arquitectura de la Universidad Técnica Federico Santa María, sede Valparaíso, y en especial a sus estudiantes de Magíster, Maite Olivares y Claudia Bustamante.

7. Referencias bibliográficas

- Aninat A., Bradanovic T., Heisen C., Pereira M., Tapia C., Thompson I., Yuste B. (2019). *El último Mallku. Paisaje cultural de Tacora*. Fundación Altiplano. https://issuu.com/fundacionaltiplano/docs/el_u_ltimo_mallku.paisaje_cultural_de_tacora.
- Ashour, T., Korjenic, A., Korienij, S., Wu, W. (2015). Thermal conductivity of unfired earth bricks reinforced by agricultural wastes with cement and gypsum. *Energy Buildings*, 104, 139-146.
- Aza-Medina, L. C., Palumbo, M., Lacasta, A. M. y González-Lezcano, R. A. (2023). Characterization of the thermal behavior, mechanical resistance, and reaction to fire of totora (*Schoenoplectus californicus* (C.A. Mey.) Sojak) panels and their potential use as a sustainable construction material. *Journal of Building Engineering*, 69, 105984.
- Banham, R. (1984). *The Architecture of well-tempered environment*. The University of Chicago Press.
- Carrasco Gutiérrez, A. M., y Gavilán Vega, V. T. (2014). Género y Etnicidad. Ser hombre y ser mujer entre los Aymara del altiplano chileno. *Diálogo Andino - Revista de Historia, Geografía y Cultura Andina*, 45, 169-180.
- Casagrande, A. (1932). Investigación sobre los límites de los suelos de Atterberg. *Vías Públicas*, 13(3), 121-130.
- Centro de investigación en tecnologías de la construcción Universidad del Biobío, CITEC UBB (2022). *Informe de determinación conductividad térmica N° 4807*, 1-3.
- Charca, S., Noel, J., Andia, D., Flores, J., Guzman, A., Renteros, C. y Tumialan, J. (2015). Assessment of Ichu fibers as non-expensive thermal insulation system for the Andean regions. *Energy and Buildings*, 108, 55-60. <https://doi.org/10.1016/j.enbuild.2015.08.053>.
- Contreras Álvarez, C. (1974). Arquitectura y elementos constructivos entre los pastores de la Pampa de Lirima (Prov. de Tarapacá). *Revista de Geografía Norte Grande*, (1), 25-33. <http://revistanortegrande.uc.cl/index.php/RGNG/article/view/38947>
- Cordero Gulá, R. y García Navarro, J. (2015). Evaluación de la sostenibilidad de la arquitectura, aspectos sociales, culturales, estética e hitos. *Anales de Edificación*, 1(3), 23-30.
- David J., Weber F., Cayco Z., Teodoro C., Villar M. y Ballena D. (1998). *Diccionario Rimaycuna, Quechua de Huánuco, Diccionario del quechua del Huallaga con índices castellano e inglés*. Instituto Lingüístico de Verano Lima. <https://l1nq.com/KsgE2>
- De la Zerda J. (1993). *Los Chipayas: modeladores del espacio*. Instituto de Investigaciones de la Facultad de Arquitectura y Artes, UMSA.
- García M., Castro, V., Belmonte, E., Muñoz, T., Santoro, C. y Echeverría, J. (2018). Etnobotánica y territorio en el pastal de Mulluri (Norte de Chile). Las enseñanzas del pastoreo aymara. *Boletín Latinoamericano y del Caribe de Plantas Medicinales y Aromáticas*, 17(5), 522-540.
- Gavilán V. y Vigueras P. (2020). Embodied temporalities and memories in aymara rituals in northern Chile. *Cultura y Religión*, 14(2), 100-127. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-47272020000200107>
- Gundermann Kröll, H., y González Cortez, H. (2009). Sociedades indígenas y conocimiento antropológico: aymaras y atacameños de los siglos XIX y XX. *Chungará (Arica)*, 41(1), 113-164.
- Gutiérrez, R. (1978). Aspectos de la arquitectura popular en el altiplano peruano. *Revista SUMARIOS: Todos somos arquitectos, Colección Summarios, Biblioteca sintética de arquitectura*, 4(19) 1-28.
- Heschong L. (1979). *Thermal Delight in Architecture*. The MIT Press.
- Hidalgo-Cordero, J. F., y Aza-Medina, L. C. (2023). Analysis of the thermal performance of elements made with totora using different production processes. *Journal of Building Engineering*, 65, 105777.
- Horn E. (2017). Air conditioning-A Cultural History of Climate Control. *Conference (Vienna: IWM Library, 24 abril de 2017)*.
- Instituto Nacional de Estadística INE. (1992, 2002 y 2017). *Censos de Población y Vivienda de la Región de Arica y Parinacota*. <https://l1nq.com/qYfhB>
- Iruri Ramos C., Domínguez Gómez P., y Celis D'amico F. (2023). Mejoramiento de la envolvente para el comportamiento térmico de viviendas rurales. Valle del Colca, Perú. *Estoa. Revista de la Facultad de Arquitectura de la Universidad de Cuenca*. 12(23), 170-190. <https://doi.org/10.18537/est.v012.n023.a09>
- Jorquera, N., Valle-Cornibert, S., y Díaz, Y. (2021). Estado actual y transformaciones de la arquitectura de la vivienda tradicional likan antai. Los casos de Ayquina, Caspana y Toconce, Chile. *Estudios atacameños*, 67(2021), 1-24. <https://dx.doi.org/10.22199/issn.0718-1043-2021-0016>
- Loren-Méndez, M. (2018). Bernard Rudofsky: Architecture without architects, a short introduction to non-pedigreed architecture. *Proyecto, Progreso, Arquitectura*, (18), 120-121. <https://doi.org/10.12795/ppa.2018.i18.09>
- MAINI UCN (2023). Reporte de Laboratorio SEM-EDS (RE-UnEC UCN-069-2023-B-CEA061)
- Meli, G., Onnis, S. y Wieser, M. (2019). Introducción en el contexto peruano de un nuevo sistema constructivo con

madera y tierra alivianada. *Seminario Iberoamericano de Arquitectura y Construcción con Tierra*. FUNDASAL / PROTERRA. <https://repositorio.pucp.edu.pe/index/handle/123456789/187747>

METALINSPEC. (2023). *Laboratorio de pruebas*, <https://www.metalinspeclaboratorios.com.mx/>

Ministerio del Arte, las Culturas y el Patrimonio, MINCAP. (2019). *El Proceso para la Salvaguardia del Patrimonio Cultural Inmaterial en Chile*. Ministerio de la Culturas, las Artes y el Patrimonio. Primera edición. <https://ury1.com/CgHOW>

Ministerio de las Culturas las Artes y el Patrimonio, Sistema de Información y Gestión del Patrimonio (SIGPA 2021): Formulario de registro de elemento proceso para la salvaguardia del patrimonio cultural inmaterial Subdirección Nacional de Patrimonio Cultural Inmaterial, Servicio Nacional del Patrimonio Cultural v.3.0 <https://n9.cl/ksmob>

Ministerio de Obras Públicas, Dirección de Arquitectura. (2016). *Guía de diseño arquitectónico aymara para edificios y espacios públicos*. <https://acortar.link/O2WGOI>

Mileto C. y Vegas F. (2014). *La restauración de la tapia de la Península Ibérica. Criterios, técnicas, resultados y perspectivas*. Argumentum / TC Cuadernos.

Moholy, S. (1957). *Native Genius in Anonymous Architecture*. Horizon Press Inc., New York.

Molina Huelva M., y Fernández Ans P. (2013). Evolución del comportamiento térmico en viviendas tradicionales de piedra y cubierta de paja. Puesta en valor de un modelo sostenible en el noroeste de España. *Revista de la Construcción*, 12(2), 102-115.

NCh 850. (2008). Aislación térmica - Determinación de resistencia térmica en estado estacionario y propiedades relacionadas - Aparato de placa caliente de guarda.

Noaman, M. F., Khan, M. A., Ali, K. (2022). Effect of artificial and natural fibers on behavior of soil. *Materials Today: Proceedings*, 64(1), 481-487 <https://doi.org/10.1016/j.matpr.2022.04.954>.

Olgay, V. (1998). *Arquitectura y clima: Manual de diseño bioclimático para arquitectos y urbanistas*. Gustavo Gili.

Palme, M., Guerra, J. y Alfaro S. (2014). Thermal Performance of Traditional and New Concept Houses in the Ancient Village of San Pedro De Atacama and Surroundings. *Sustainability* 2014(6), 3321-3337. <https://doi.org/10.3390/su6063321>

Palme, M., Guerra, J. y Alfaro, S. (2012). Earth of the Andes Comparing techniques and materials used in houses in San Pedro de Atacama. *Proceedings of the Passive and Low Energy Architecture Conference 2012*, Lima, Perú.

Pereira, H. (2003). Uso de la técnica mixta tierra aligerada en Chile. *PROTERRA, PROYECTO XIV. 6, Tecnologías de Construcción con Tierra, HABYTED Subprograma XIV, Tecnología para Viviendas de Interés Social Programa Iberoamericano de Ciencia y Tecnología para el Desarrollo CYTED* (pp. 51-63).

Rapoport, A. (1969). *House Form and Culture*. Prentice-Hall.

Rudofsky, B. (1965). *Architecture Without Architects: a short introduction to Non-Pedigreed Architecture*. University of New Mexico.

Santacana Juncosa, A. y Pol Mensa, B. (2022). Activo Vs. Pasivo: La arquitectura de los cuatro modos. *BAC Boletín Académico. Revista de investigación y arquitectura contemporánea*, 12(2022), 56-73. <https://doi.org/10.17979/bac.2022.12.0.8859>

Šolc, V. (2011). Casa aymara en Enquelga. *Chungara, Revista de Antropología Chilena (Arica)*, 43(1), 89-111. <https://dx.doi.org/10.4067/S0717-73562011000100006>

Torres Paucar, M., y Jaramillo Benavides, A. (2019). Transición a la sostenibilidad de la arquitectura ecuatoriana contemporánea a través del uso de materiales naturales. *Eidos*, (14), 45-53. <https://doi.org/10.29019/eidos.v14i1.606>

Toumi, O., Le Gallo, J., y Rejeb, J. B. (2017). Assessment of Latin American sustainability. *Renewable and Sustainable Energy Reviews*, 78, 878-885.

UNESCO, Director-General (2017). Mensaje de la Sra. Audrey Azoulay, Directora General de la UNESCO, con motivo del día internacional de la convivencia en paz, 16 de mayo de 2021

Vinceslas, T., Colinart, T., Hamard, E., de Ménibus, A. H., Lecompte, T. y Lenormand, H. (2019). Light Earth Performances for Thermal Insulation: Application to Earth-Hemp. En *Earthen Dwellings and Structures*. Springer.

Villagrán M, C., y Castro R, V. (1997). Etnobotánica y manejo ganadero de las vegas, bofedales y quebradas en el Loa superior, Andes de Antofagasta, Segunda Región, Chile. *Chungara*, 29(2), 275-304.

Villagrán, C. y Castro, M. V. (2004). *Ciencia indígena de los Andes del Norte de Chile: programa interdisciplinario de estudios de biodiversidad (PIEB)*. Universidad de Chile.

Volhard, F. (2016). *Light earth building. A hand-book for building with wood and earth*. Birkhäuser.

Wieser, M., Onnis, S., y Meli, G. (2020). Desempeño térmico de cerramientos de tierra alivianada. Posibilidades de aplicación en el territorio peruano. *Revista de Arquitectura (Bogotá)*, 22(1), 164-174. <https://doi.org/10.14718/revarq.2020.2633>.

Yáñez Medina, C. A., y Capella Sepúlveda, C. (2021). Construction of Personal Identity in Native Aymara Boys and Girls in Chile. *Revista de psicología (Santiago)*, 30(2), 54-70. <https://dx.doi.org/10.5354/0719-0581.2021.60644>

Zabala, M.C., (2023). *Reducción del impacto ambiental de la construcción por medio de técnicas constructivas vernáculas*. Fundación Universidad de América (Bogotá)

Zeghari, K., Gounni, A., Louahlia, H., Marion, M., Boutouil, M., Goodhew, S., y Streif, F. (2021): Novel Dual Walling Cob Building: Dynamic Thermal Performance. *Energies*, 14, 7663.

La WebQuest como método de evaluación formativa para la educación superior

WebQuest as a formative assessment method for higher education

Cristina Pomboza Floril¹, Margarita Pomboza Floril¹, Ciro Radicelli García¹
Nelly Pomboza Floril², Juan Rodríguez Lara²

¹ Universidad Nacional de Chimborazo, Ecuador.

² Ministerio de Educación de Ecuador, Ecuador

*Autor de correspondencia: cristina.pomboza@unach.edu.ec

Recepción: 18 – Agosto – 2023

Aprobación: 15 – Diciembre – 2023

Publicación online: 22 – Diciembre – 2023

Citación: Pomboza Floril, C., Pomboza Floril M., Radicelli García, C., Pomboza Floril, N. y Rodríguez Lara, J. (2023). La WebQuest como método de evaluación formativa para la educación superior. *Maskana*, 14(2), 75 - 84. <https://doi.org/10.18537/mskn.14.02.07>

Resumen:

La evaluación se ha convertido en un tema frecuente de debate didáctico y de preocupación de los distintos estamentos que integran la vida académica. Mientras tanto, la WebQuest se presenta como una herramienta de aprendizaje activo que desarrolla competencias de aprendizaje autónomo, colaborativo y digital. El objetivo de esta investigación fue establecer la efectividad de la WebQuest como herramienta de evaluación formativa en la educación superior. Se llevó a cabo una investigación de campo con una muestra de 104 estudiantes de la Universidad Nacional de Chimborazo (UNACH). El enfoque fue mixto, el alcance descriptivo y el corte transversal. Los resultados demostraron que la WebQuest es un método eficaz para evaluar la capacidad de abordar tanto el contenido conceptual como las habilidades prácticas y la actitud de los estudiantes. Esto proporciona una evaluación formativa integral que no solo mide el conocimiento teórico, sino también su aplicabilidad en situaciones del mundo real.

Palabras clave: WebQuest, evaluación formativa, conocimiento teórico, conocimiento procedimental, conocimiento actitudinal.

Abstract:

The assessment has become a frequent topic of didactic debate and concern among the various bodies that make up academic life. Meanwhile, the WebQuest emerges as an active learning tool that fosters competencies in autonomous, collaborative, and digital learning. The objective of this research was to establish the effectiveness of the WebQuest as a formative assessment tool in higher education. A field study was conducted with a sample of 104 students from the National University of Chimborazo (UNACH). The approach was mixed, with a descriptive scope and cross-sectional design. The results demonstrated that the WebQuest is an effective method for assessing the ability to address both conceptual content and practical skills, as well as students' attitudes. This provides comprehensive formative assessment that not only measures theoretical knowledge but also its applicability in real-world situations.

Keywords: WebQuest, formative assessment, theoretical knowledge, procedural knowledge, attitudinal knowledge.

1. Introducción

El uso de WebQuest en la educación superior está ganando cada vez más relevancia como un enfoque estructurado y autónomo de aprendizaje. La WebQuest es una estrategia de enseñanza diseñada para promover un aprendizaje activo y significativo mediante la utilización de recursos en línea. Su concepto fue creado por Bernie Dodge en 1995 y desarrollada por Tom March en 1998 (Abuín, 2007), con el propósito de aprovechar el potencial educativo de Internet en el entorno educativo.

Soto Santiesteban et al. (2022) definen la WebQuest como “un recurso de aprendizaje extremadamente simple y rico para promover el uso educativo de Internet, basado en el aprendizaje cooperativo y en procesos de investigación” (p. 1). Cuando los docentes emplean la WebQuest como estrategia pedagógica, plantean a los estudiantes desafíos o problemas auténticos que deben resolver utilizando recursos disponibles en la web. Esto fomenta el trabajo colaborativo y pone al estudiante en el centro del proceso de construcción de conocimiento (Ebadi y Rahimi, 2018). Además, contribuye al desarrollo de competencias necesarias para el pensamiento crítico, enseñando a los estudiantes cómo pensar en lugar de qué pensar. Esto implica prestar atención al contexto y cultivar la capacidad de emitir juicios críticos y valorativos (Alberca Latorre, 2021)

El objetivo principal de la WebQuest es involucrar a los estudiantes en un proceso de investigación y construcción de conocimiento haciendo uso de recursos en línea, alentando así el pensamiento crítico, la investigación y la colaboración.

Los beneficios proporcionados por la WebQuest quedan de manifiesto en la investigación de Katayama Cruz y Rojas Montero (2021), donde concluyen que la WebQuest presenta una serie de pasos organizados y secuenciales que están diseñados para fomentar el pensamiento crítico, la creatividad y la colaboración en equipo, con el objetivo de facilitar un aprendizaje reflexivo.

De la misma forma, Villegas Dianta et al. (2022), en su estudio sobre la forma en que la WebQuest apoya la formación universitaria, manifiesta que la WebQuest se ajusta a las demandas contemporáneas, abordando aspectos como la colaboración, la resolución de problemas y la competencia en el manejo de la información, junto con el desarrollo de habilidades digitales.

Por otro lado, la evaluación educativa ha sido tema de debate en la enseñanza y ha suscitado preocupaciones en los diferentes niveles de la vida académica con el propósito de mejorar los procesos de enseñanza-aprendizaje y, en consecuencia, la calidad del sistema educativo. Se define la evaluación como “una práctica educativa acorde con una educación que busca elevar la consciencia crítica-colectiva, transformar la sociedad y liberar al individuo mediante la realización plena de sus capacidades” (Remolina-Caviedes, 2020, p. 3). La evaluación regula el aprendizaje

cuando se realiza con la clara intención de guiar a los estudiantes hacia el desarrollo del pensamiento estratégico necesario para alcanzar el aprendizaje autónomo. En este contexto, se considera que “la evaluación para el aprendizaje es una alternativa para transformar la vida académica universitaria, potenciar a los estudiantes y generar aprendizajes significativos” (Rodríguez Gómez y Salinas Salazar, 2020, p. 2).

En este sentido, Morales López et al. (2020) han resumido las dimensiones abordadas en el proceso de evaluación, respondiendo a preguntas fundamentales como ¿qué?, ¿cómo?, ¿quién?, ¿con qué?, ¿cuándo?, ¿para qué? Estas dimensiones están estrechamente relacionadas con diferentes aspectos del aprendizaje, que incluyen el conocimiento teórico, las habilidades prácticas, las competencias profesionales y las actitudes. El objetivo es evaluar de manera equilibrada y completa el desarrollo integral de los estudiantes.

Sobre la dimensión relacionada al momento de la evaluación, Morales López et al. (2020) aclaran que se refiere al tiempo en el cual se lleva a cabo la evaluación, pudiendo ser esta de tres tipos: inicial, continua y final. La evaluación inicial tiene como propósito principal diagnosticar los conocimientos previos de los estudiantes. La evaluación continua, por su parte, se enfoca en evaluar la actividad formativa, la cual es el enfoque principal de este estudio. Por último, la evaluación final está íntimamente vinculada con la evaluación sumativa, siendo su objetivo establecer una calificación, ya sea cuantitativa o cualitativa.

En el ámbito de la educación superior, la evaluación formativa se concentra en el proceso de aprendizaje, proporcionando retroalimentación oportuna y significativa para mejorar el desempeño de los estudiantes. En este contexto, Hidalgo Apunte (2021) sostiene que la evaluación formativa desempeña un papel crucial al permitir que el estudiante tome conciencia de su propio proceso de aprendizaje, al mismo tiempo que brinda al docente la capacidad de reorientar sus estrategias pedagógicas con el fin de obtener resultados más efectivos.

En el mismo sentido, Bazán et al. (2022) subrayan la importancia de desarrollar modelos de evaluación formativa que incluyan criterios que fomenten la participación activa de los estudiantes, la reflexión crítica sobre los productos de su aprendizaje y una actitud crítica hacia cómo realizan y presentan sus evidencias (p. 7).

En el entorno global contemporáneo, las exigencias educativas orientadas hacia la prestación de una educación de alta calidad están enfocadas en la implementación de la evaluación formativa, la cual se considera fundamental para la valoración de los procesos de aprendizaje vinculados a la adquisición de habilidades y capacidades (Fraile et al., 2019). En ocasiones, se observa que la evaluación formativa tiende a centrarse más en la asignación de calificaciones y resultados que en la verdadera comprensión del proceso de aprendizaje. Esta tendencia puede disminuir su eficacia en términos de proporcionar retroalimentación significativa y enriquecer el aprendizaje de los estudiantes.

Según Pérez-Pueyo et al. (2019), en el contexto latinoamericano la dificultad en la aplicación de la evaluación formativa radica en la limitada utilización y dominio de los recursos de evaluación de tipo formativo por parte del cuerpo docente. Esto se atribuye principalmente a la escasez de recursos y tiempo, factores que pueden obstaculizar la ejecución efectiva de la evaluación formativa, dando lugar a prácticas de evaluación menos efectivas o incluso descuidadas.

Relacionando los conceptos e importancia de la WebQuest con los modelos de evaluación, Rivera Patrón (2010) resalta la necesidad de capacitar a los profesores universitarios en la creación, aplicación y evaluación de WebQuest como una herramienta educativa. Los objetivos específicos se enfocaron en evaluar una estrategia de formación para adquirir habilidades en el uso de WebQuest y en evaluar cómo se implementan en la enseñanza universitaria, vinculándolo con los logros y la satisfacción de los estudiantes. Además de explorar las características y la relevancia de las herramientas tecnológicas en la educación superior, se centró en la estructura de una WebQuest y se compartieron experiencias sobre su aplicación en entornos universitarios. La investigación considera la perspectiva de los estudiantes, su satisfacción con la herramienta, y la percepción de los profesores, ofreciendo una visión completa de la eficacia de la WebQuest en la enseñanza superior.

De igual forma, Caro y Guardiola (2012) manifiestan en su investigación que la WebQuest, empleada como una guía didáctica, demostró ser una estrategia metodológica y de evaluación novedosa y estimulante, ya que no solo logró despertar el interés de los estudiantes, sino que también cumplió de manera exitosa con los objetivos de aprendizaje; mejoraron los resultados en comparación con el año anterior, ya que más alumnos mostraron avances en sus evaluaciones al completar las tareas propuestas.

En este contexto, la WebQuest emerge como una herramienta idónea para la evaluación formativa, ya que permite a los docentes supervisar el progreso de los estudiantes a medida que completan las actividades. Esto proporciona una retroalimentación continua y oportunidades para mejorar las habilidades de investigación, preparando así a los estudiantes para afrontar los desafíos del mundo digital actual. Además, las WebQuest pueden adaptarse para satisfacer las necesidades e intereses específicos de los alumnos (Silva Porras, 2020). Los docentes tienen la capacidad de diseñar tareas que se ajusten a diversos estilos de aprendizaje y niveles de competencia, fomentando así una experiencia educativa más personalizada.

Asimismo, las WebQuest se alinean con la realidad actual, donde el acceso a la información en línea adquiere una creciente relevancia. Esta herramienta capacita a los estudiantes en la gestión crítica y eficiente de la abrumadora cantidad de información disponible en internet. Los estudiantes adquieren habilidades digitales fundamentales, como la búsqueda y evaluación de información en línea, la utilización de herramientas tecnológicas y la capacidad

de sintetizar y comunicar información a través de medios digitales.

2. Materiales y métodos

La investigación se llevó a cabo con un enfoque mixto, que combinó el análisis de datos provenientes de los informes de evaluación de las dimensiones de conocimiento conceptual, procedimental y actitudinal de los estudiantes durante su proceso formativo, mientras desarrollaban cada etapa de la WebQuest. Los datos recopilados en la evaluación de los conocimientos conceptual y procedimental se categorizan como cuantitativos, ya que se obtuvieron datos numéricos y medibles a través de una rúbrica de valoración y un cuestionario, que posteriormente se convirtieron en información estadística. En contraste, la evaluación del conocimiento actitudinal se trabajó de forma cualitativa; se realizó mediante una lista de verificación que proporcionó valiosa información basada en un análisis reflexivo de las situaciones y experiencias durante la ejecución de la WebQuest. Estos datos permitieron inferencias significativas acerca de la relevancia de la WebQuest en el contexto de la evaluación formativa.

La población objeto de estudio estuvo compuesta por 104 estudiantes, que cursaban la formación docente en la UNACH durante los periodos académicos de octubre a febrero de 2022 y de abril a agosto de 2023, con edades comprendidas entre los 18 y 22 años. Se utilizó una muestra no probabilística e intencional, incluyendo la totalidad de la población en el horario de clases correspondiente a la asignatura de Infopedagogía.

Para llevar a cabo el estudio, se aplicó el método analítico para investigar las fases de la WebQuest, con el fin de comprender su estructura y funcionamiento en relación con los objetivos de aprendizaje, los recursos en línea y los criterios de evaluación. Paralelamente, se empleó el método sintético para integrar los diversos componentes de la WebQuest, permitiendo una comprensión más completa de su funcionalidad como estrategia de evaluación formativa.

El estudio se enmarcó en la categoría de investigación acción, explorando cómo los estudiantes universitarios pueden diseñar de manera efectiva una WebQuest como método de evaluación formativa y cómo esta experiencia impacta en su proceso de aprendizaje y desarrollo de habilidades pedagógicas. La investigación involucró una colaboración cercana entre los estudiantes y la docente.

El proceso se inició con la identificación del problema, reconociendo la necesidad de mejorar la comprensión y la aplicación de la evaluación formativa mediante el uso de WebQuest en el proceso educativo. Luego, se formaron equipos de trabajo que fueron guiados por la docente en la planificación y diseño de WebQuest sobre temas relacionados con su perfil profesional. La estructura y fundamento de la WebQuest se basaron en el diseño integral de la actividad, donde los estudiantes, en su proceso de formación como futuros profesores, aplicaron

sus conocimientos sobre la estructura y finalidad de la WebQuest. Además, al ser estudiantes en formación docente, se les brindó la oportunidad de desarrollar su propio material didáctico, el cual se integró como insumo clave en la construcción de la WebQuest. Este enfoque no solo potenció sus habilidades pedagógicas, sino que también les proporcionó la experiencia de diseñar y aplicar herramientas didácticas de manera autónoma.

Al establecer tareas y rúbricas de valoración como parte integral del proceso, los estudiantes no solo desarrollaron habilidades de evaluación, sino que también adquirieron una comprensión más profunda de los criterios de calidad en la enseñanza. Ahora, como actividad fundamental, permitió a la docente investigadora evaluar de manera paulatina e integral, brindando retroalimentación a lo largo de las diversas etapas de desarrollo. Así se pudieron identificar y corregir errores, orientando a los estudiantes hacia la mejora continua, ya que se fomentó la reflexión sobre los objetivos de aprendizaje, los recursos en línea y los criterios de evaluación.

En un tercer momento, los estudiantes presentaron sus WebQuest en línea y en el aula, con el propósito de recibir retroalimentación constructiva, lo que les proporcionó información valiosa sobre sus fortalezas y áreas de mejora en cuanto al contenido, las habilidades en el diseño de recursos y su actitud hacia el trabajo colaborativo. Esto brindó a los estudiantes la oportunidad de aprender de sus errores, profundizar su comprensión del tema, identificar errores conceptuales y reflexionar sobre su propio proceso

de trabajo y decisiones. Además, se reconoció y reforzó el trabajo de calidad para aumentar la motivación y la confianza de los estudiantes en sus habilidades académicas. En las Figuras 1 y 2 se presentan ejemplos de las WebQuest diseñadas por los dos grupos de estudiantes, como parte de la evaluación formativa de la asignatura de Infopedagogía de la UNACH.

Al final de cada exposición de grupo se generaron conclusiones basadas en las evidencias recopiladas y se formularon recomendaciones para futuros desarrollos de WebQuest y para la formación en el campo de la docencia.

Este enfoque integral, desde la formación de equipos de trabajo hasta la exposición de las WebQuest, proporcionó datos que se recopilaron mediante la técnica de observación con una lista de verificación como instrumento de recopilación de datos. Esta metodología permitió obtener información cualitativa en una escala dicotómica en relación con la presencia o ausencia de ciertos comportamientos o actitudes de los estudiantes hacia el trabajo colaborativo en el diseño de las WebQuest. Los criterios de valoración se presentan en la Tabla 1.

Se empleó otro recurso de recolección de datos, la rúbrica de valoración, que desempeñó un papel fundamental en la evaluación del diseño de la WebQuest en todas sus etapas y recursos. Esta herramienta se caracterizó por la definición de criterios claros y estándares específicos para cada fase de la WebQuest, lo que resultó en una guía precisa para los estudiantes en términos de calidad y contenido en cada etapa y recurso. La rúbrica de valoración se erigió como un instrumento eficaz para establecer criterios medibles y niveles de desempeño, contribuyendo así a mitigar la subjetividad y promoviendo una evaluación más justa y coherente.

Dentro de los indicadores contemplados en la rúbrica de valoración se abarcaron una amplia gama de habilidades y competencias, incluyendo aspectos como la claridad de las instrucciones, la selección adecuada de recursos, la integración efectiva de la tecnología y la manifestación de la creatividad, como se ilustra en la Tabla 2. Estas rúbricas de valoración se aplicaron en evaluaciones intermedias y se utilizaron para supervisar el progreso hacia los objetivos previamente establecidos, garantizando de esta manera una evaluación continua y constructiva del proceso de diseño y desarrollo de las WebQuest.

Para la evaluación del conocimiento conceptual relacionado con la WebQuest, se implementó la técnica de encuesta, utilizando una prueba estandarizada como principal instrumento de recopilación de datos. Esta prueba fue meticulosamente elaborada, incorporando preguntas y criterios precisos y uniformes centrados en los objetivos, componentes, metodología y beneficios inherentes a la WebQuest. El propósito fundamental de esta prueba fue evaluar la comprensión profunda y sólida de los conceptos clave asociados a la WebQuest.



Figura 1: WebQuest diseñada en la asignatura de Infopedagogía, carrera de Pedagogía de la Actividad Física y Deporte – UNACH.

Fuente: Gaona et al. (2023).

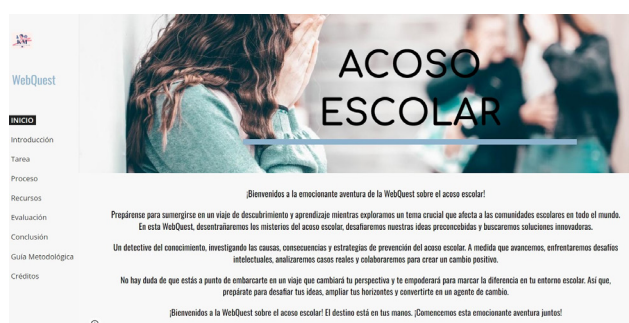


Figura 2: WebQuest diseñada en la asignatura de Infopedagogía, carrera de Psicopedagogía – UNACH.

Fuente: León y Ledesma (2023).

Tabla 1: Valoración de la dimensión actitudinal en el proceso de diseño y elaboración de la WebQuest**Fuente:** Elaboración propia

Lista de chequeo para evaluar la actitud del estudiante en el proceso de diseño y elaboración de la WebQuest		
Criterios de valoración		Valoración
1. Participación activa		
¿El estudiante participó activamente en las discusiones y actividades de grupo?		Sí () No ()
2. Colaboración y comunicación		
¿El estudiante colaboró eficazmente con sus compañeros, compartiendo ideas y apoyándose mutuamente?		Sí () No ()
3. Respeto a las opiniones		
¿El estudiante demostró respeto hacia las opiniones y perspectivas de los demás miembros del equipo?		Sí () No ()
4. Distribución equitativa de tareas		
¿El estudiante contribuyó a la distribución de manera justa de las responsabilidades y tareas dentro del grupo?		Sí () No ()
5. Contribución individual		
¿El estudiante aportó con sus ideas y esfuerzos al diseño de la WebQuest?		Sí () No ()
6. Resolución de conflictos		
¿El estudiante abordó los desacuerdos o conflictos de manera constructiva y encontraron soluciones?		Sí () No ()
7. Motivación y compromiso		
¿El estudiante mostró un alto nivel de entusiasmo, compromiso y dedicación hacia la tarea?		Sí () No ()
8. Creatividad y originalidad		
¿El estudiante demostró creatividad al proponer ideas novedosas y soluciones innovadoras?		Sí () No ()

Tabla 2: Criterios de valoración de la dimensión procedimental en el proceso de diseño y elaboración de la WebQuest**Fuente:** Elaboración propia

Rúbrica de valoración para evaluar la dimensión procedimental en la elaboración de la WebQuest					
Criterios de valoración	Escala de valoración				
	1	2	3	4	5
Diseño de tareas y recursos	Las tareas y recursos no están relacionados o son poco efectivos.	Algunas tareas y recursos se relacionan con el tema, pero falta coherencia.	Las tareas y recursos se alinean con el tema y son apropiados.	Las tareas y recursos son adecuados, variados y mejoran el aprendizaje.	Las tareas y recursos demuestran creatividad y enriquecen la experiencia de aprendizaje.
Estructura y organización	La estructura carece de fluidez y cohesión.	La estructura es evidente, pero algunas secciones podrían organizarse mejor.	La estructura es clara y guía al estudiante a través de la WebQuest.	La estructura mejora la comprensión y facilita la navegación.	La estructura es excepcionalmente organizada y facilita un aprendizaje fluido.
Instrucciones y orientaciones	Las instrucciones son confusas o difíciles de seguir.	Las instrucciones son comprensibles, pero podrían ser más claras.	Las instrucciones son claras y guían al estudiante a través de las tareas.	Las instrucciones son concisas, precisas y fomentan el éxito.	Las instrucciones son excepcionalmente claras, apoyan el aprendizaje y evitan confusiones.
Integración de tecnología	La integración de tecnología es mínima o no se relaciona con el tema.	Se incluyen elementos tecnológicos, pero podrían ser más relevantes.	La tecnología se integra de manera adecuada para mejorar la WebQuest.	La tecnología se utiliza efectivamente para enriquecer el diseño y el aprendizaje.	La integración de tecnología es excepcional y transforma la experiencia de la WebQuest.
Creatividad	Falta de elementos creativos en el diseño.	Se evidencian intentos de creatividad, pero podrían ser más innovadores.	Se incorporan elementos creativos que enriquecen la experiencia.	La creatividad se destaca y aporta originalidad al diseño de la WebQuest.	La creatividad es excepcional y demuestra un enfoque innovador y único.
Exposición de la WebQuest	La exposición carece de claridad y coherencia.	La exposición es comprensible, pero podría ser más fluida.	La exposición es clara y guía a través de los aspectos clave de la WebQuest.	La exposición es efectiva, interesante y presenta con éxito el diseño de la WebQuest.	La exposición es excepcional, cautivadora y resalta la calidad del diseño de la WebQuest.

La concepción cuidadosa de esta prueba proporcionó un medio efectivo para identificar las áreas en las que los estudiantes demostraron un conocimiento sólido y las áreas donde requerían una mayor atención y enfoque pedagógico. Gracias a estos resultados, se logró una evaluación precisa y significativa de la comprensión conceptual de los estudiantes con respecto a la WebQuest, lo que a su vez informó sobre las necesidades específicas de formación y desarrollo de habilidades.

3. Resultados

Las evaluaciones efectuadas a lo largo de la fase formativa durante el diseño y desarrollo de la WebQuest suministraron una fuente constante y periódica de información sobre el progreso y el aprendizaje de los estudiantes. Estos datos, recopilados mediante los instrumentos de recolección de datos, se sometieron a un proceso de tabulación y análisis estadístico a través del software estadístico SPSS V. 27.

La información relativa a la evaluación formativa concerniente al conocimiento procedimental en la concepción y ejecución de la WebQuest se encuentra detallada en la Tabla 3, y se representa a través de un gráfico de dispersión en la Figura 3.

El rango de puntajes en el conocimiento procedimental abarcó desde un mínimo de 5.79 puntos hasta un máximo de 10 puntos. La media, que se situó en 9.16, indica que, en promedio, los estudiantes obtuvieron un nivel elevado de competencia en esta dimensión. La desviación estándar, con un valor de 0.66527, refleja una dispersión moderada de los puntajes con respecto a la media. Esto sugiere que las calificaciones tienden a agruparse en torno al valor

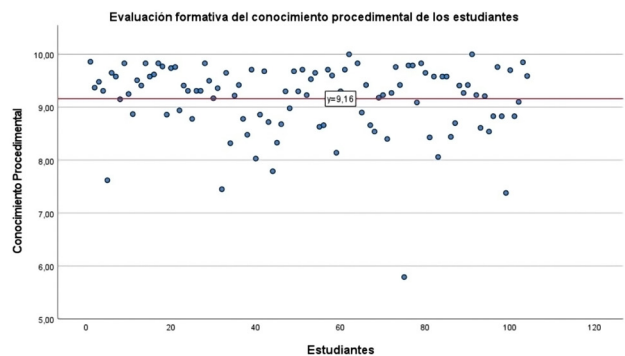


Figura 3: Diagrama de dispersión de la evaluación del conocimiento procedimental en el diseño y desarrollo de la WebQuest
Fuente: Elaboración propia

promedio de 9.16 puntos, y que los puntajes se encuentran más cerca de la media que dispersos ampliamente a su alrededor. Este patrón se confirma por la varianza, que alcanza un valor de 0.443.

El coeficiente de asimetría, que presenta un valor negativo de -1.869, indica que la distribución de puntajes muestra una cola izquierda más prolongada que la derecha. En otras palabras, la distribución está sesgada hacia la izquierda.

Este sesgo hacia la izquierda implica que la mayoría de los valores se encuentran en el lado derecho de la distribución, mientras que los valores más bajos son menos frecuentes y se encuentran en el lado izquierdo. Esto implica que los puntajes más bajos están más alejados de la media que los valores más altos.

El valor de curtosis, que alcanza un significativo 5.772, indica que la distribución de los datos presenta colas más densas o extendidas en comparación con una distribución normal, particularmente hacia el lado izquierdo. Esta característica revela la presencia de valores atípicos en el conjunto de datos. Este hallazgo concuerda con la existencia de una calificación inferior a 7 puntos y la presencia de cuatro calificaciones que oscilan entre 7 y 8 puntos. Estos datos son notables, ya que la mayoría de las calificaciones se concentran en el intervalo de 8 a 10 puntos.

Por otro lado, en lo que respecta a la evaluación formativa del conocimiento conceptual relacionado con la WebQuest, los detalles específicos se encuentran registrados en la Tabla 4, y se presentan de manera visual a través de un gráfico de dispersión en la Figura 4.

En la evaluación formativa del conocimiento conceptual, se registró un puntaje mínimo de 5.17 puntos, mientras que el puntaje máximo alcanzó los 9.62 puntos. La media de 8.21 puntos refleja que, en promedio, los estudiantes obtuvieron un rendimiento elevado en esta dimensión. Sin embargo, la desviación estándar de 0.89164 indica que los puntajes presentan una dispersión más amplia alrededor de la media. La asimetría, con un valor de -1.119, y la curtosis de 1.283, denotan una distribución no normal con una cola izquierda más prolongada y un ligero aplanamiento en la parte central de la distribución.

Estos datos permiten realizar un análisis comparativo entre las evaluaciones formativas del conocimiento procedimental y conceptual. A pesar de que los valores mínimos y máximos varían en ambas dimensiones, el rango total es similar, lo que sugiere que ambas formas de conocimiento

Tabla 3: Datos estadísticos de evaluación formativa sobre el conocimiento procedimental de los estudiantes en el diseño y desarrollo de la WebQuest
Fuente: Elaboración propia

Estadísticos descriptivos sobre el conocimiento procedimental de los estudiantes										
	N	Mínimo	Máximo	Media	Desviación estándar	Varianza	Asimetría		Curtosis	
							Estadístico	Error estándar	Estadístico	Error estándar
Conocimiento Procedimental	104	5.79	10.00	9.1602	0.66527	0.443	-1.869	0.237	5.772	0.469

Tabla 4: Datos estadísticos de evaluación formativa sobre el conocimiento conceptual de los estudiantes en aspectos relacionados con la WebQuest
Fuente: Elaboración propia

Estadísticos descriptivos sobre el conocimiento conceptual de los estudiantes										
	N	Mínimo	Máximo	Media	Desviación estándar	Varianza	Asimetría		Curtosis	
							Estadístico	Error estándar	Estadístico	Error estándar
Conocimiento Conceptual	104	5.17	9.62	8.2134	0.89164	0.95	-1.119	0.237	1.283	0.469

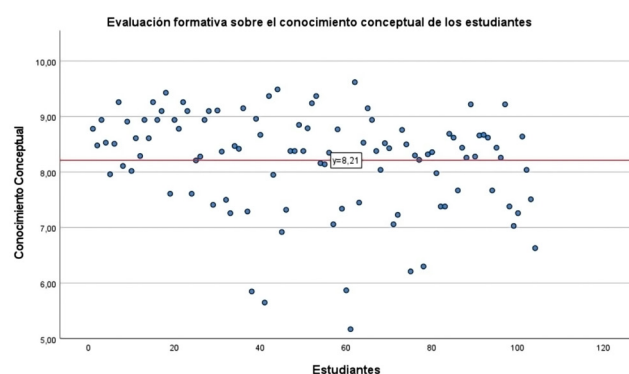


Figura 4: Diagrama de dispersión de la evaluación del conocimiento conceptual sobre aspectos relacionados con la WebQuest

Fuente: Elaboración propia

presentan una variación en una gama de puntajes similar. No obstante, el conocimiento procedimental muestra un promedio ligeramente más alto en comparación con el conocimiento conceptual, lo que indica que, en promedio, los estudiantes han alcanzado un nivel superior de comprensión en la dimensión procedimental. Por otro lado, el conocimiento conceptual exhibe una desviación estándar más elevada que el conocimiento procedimental, lo que sugiere que los puntajes en el conocimiento conceptual están más dispersos alrededor de la media que en el conocimiento procedimental. Además, ambas dimensiones de conocimiento presentan una asimetría negativa, indicando una cola extendida en la distribución de puntajes. Sin embargo, esta asimetría es más acentuada en el conocimiento procedimental que en el conocimiento conceptual.

Adicionalmente, se recopilaron datos mediante una lista de chequeo para evaluar el componente actitudinal de los estudiantes. Estos datos se representan en un gráfico estadístico combinado que utiliza barras agrupadas y líneas, creado con el software Microsoft Excel. Este gráfico se presenta en la Figura 5 y proporciona una visualización efectiva de los resultados de la evaluación formativa respecto a la dimensión actitudinal.

Los datos recopilados a través de la lista de chequeo revelan que un total de 89 estudiantes demostraron una actitud positiva y participativa en diversas facetas durante el proceso de diseño y desarrollo de la WebQuest. Este hallazgo sugiere que los estudiantes estuvieron comprometidos y entusiasmados con el proceso de creación de la WebQuest. De manera notoria, se pudo observar y documentar que los estudiantes participaron

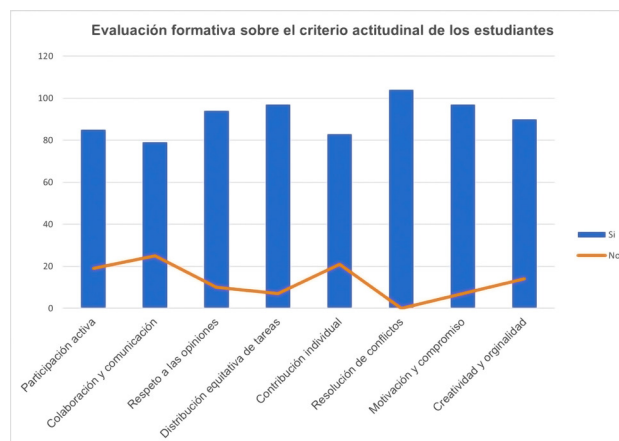


Figura 5: Representación de la evaluación del conocimiento actitudinal en el proceso de diseño y elaboración de la WebQuest

Fuente: Elaboración propia

activamente en el proceso. Además, 79 de ellos exhibieron una colaboración y comunicación efectiva entre los miembros del equipo, lo que subraya la importancia de la interacción entre los integrantes del grupo para alcanzar objetivos compartidos.

En cuanto a las dinámicas de trabajo en equipo, 94 estudiantes mostraron un respeto genuino hacia las opiniones de sus compañeros, lo que refleja un ambiente laboral armonioso y receptivo. Además, 97 estudiantes contribuyeron a asegurar una distribución equitativa de las tareas, demostrando una comprensión sólida de la importancia de la equidad en la asignación de responsabilidades y en la distribución de la carga de trabajo.

Destaca también que 83 estudiantes aportaron individualmente al desarrollo del producto final, lo que enfatiza la implicación individual de cada miembro del equipo en el proyecto. Asimismo, 90 estudiantes propusieron ideas creativas y originales para el diseño y desarrollo de la WebQuest, indicando la diversidad de enfoques y perspectivas en el proceso.

En cuanto a la motivación y el compromiso, 97 de los estudiantes se mostraron altamente motivados y comprometidos en la consecución de los objetivos del trabajo colaborativo. Esto sugiere que comprendieron de manera sólida los objetivos y estuvieron dispuestos a trabajar de manera conjunta para alcanzarlos. Además, es relevante señalar que cuando surgieron conflictos, todos los estudiantes supieron abordarlos de manera constructiva, lo que evidencia habilidades de resolución de conflictos dentro del grupo.

4. Discusión

Los datos recopilados arrojan luz sobre la diferencia en el nivel de conocimiento entre las dimensiones procedimental y conceptual. Se observa que los estudiantes presentan un conocimiento más robusto en la dimensión procedimental, mientras que los puntajes en la dimensión conceptual tienden a mostrar una mayor variabilidad alrededor de la media. Aunque ambas dimensiones presentan una distribución similar en términos de asimetría, es evidente que la WebQuest favorece el desarrollo del conocimiento procedimental en mayor medida que el conocimiento conceptual. Los estudiantes obtienen puntajes promedio más elevados y consistentes en el ámbito procedimental, lo que sugiere que están adquiriendo una comprensión sólida de cómo llevar a cabo los procedimientos relacionados con la WebQuest, a través del enfoque “aprender haciendo”. Por otro lado, en el conocimiento conceptual, se observa un valor promedio inferior y una variabilidad en los puntajes, indicando una gama más amplia de respuestas y niveles de comprensión en esta dimensión.

En lo que concierne al conocimiento conceptual, los datos reflejan que los estudiantes han alcanzado un nivel adecuado de comprensión en términos de los conceptos y la teoría relacionados con la WebQuest. No obstante, es importante destacar que puede existir variabilidad en la profundidad de esta comprensión. La WebQuest brinda un marco propicio para la exploración y comprensión efectiva de los conceptos, pero al mismo tiempo, permite que los estudiantes apliquen su propia perspectiva y enfoque en ciertos aspectos conceptuales.

En cuanto a la evaluación formativa del conocimiento actitudinal, los datos revelan que los estudiantes demuestran una actitud positiva hacia el trabajo en equipo, la comunicación efectiva y la colaboración durante la realización de la WebQuest. Estos resultados indican una dinámica efectiva en el trabajo en grupo y una disposición activa hacia el proceso de aprendizaje. Los estudiantes exhiben actitudes positivas en cuanto a la colaboración, comunicación y resolución constructiva de conflictos, lo que es esencial dado que la WebQuest implica tareas de equipo. Esto fomenta la adopción de actitudes participativas, el respeto, la contribución individual y la capacidad de resolver problemas.

Los resultados presentados subrayan la relevancia de la WebQuest en la evaluación formativa en la educación superior. Estos hallazgos están respaldados por investigaciones previas de diversos autores en el campo, que también han documentado el impacto positivo de la WebQuest en el proceso de aprendizaje de los estudiantes y en el desarrollo de competencias esenciales. Los datos respaldan la afirmación de Sánchez Allende et al. (2019) sobre el impacto positivo de la WebQuest en el aprendizaje y el desarrollo de competencias, destacando su contribución a la mejora del proceso de aprendizaje y al desarrollo de habilidades que de otro modo podrían estar ausentes.

Adicionalmente, los datos indican que la WebQuest ha ampliado las capacidades cognitivas de los estudiantes al fomentar el pensamiento analítico y el aprendizaje a través de la creación de herramientas digitales, en línea con las conclusiones de Delgado et al. (2020). Esto simplifica las opciones pedagógicas y potencia las capacidades cognitivas al estimular el pensamiento analítico y promover un aprendizaje relevante a través de la creación de herramientas digitales.

Por otro lado, los datos subrayan la importancia de la comunicación entre docentes y estudiantes, así como el desarrollo de habilidades cognitivas en el entorno digital, de acuerdo con las observaciones de Veloz et al. (2017). La WebQuest ofrece una plataforma que permite cultivar diversas competencias a través del entorno web como plataforma de aprendizaje, facilitando la comunicación entre docentes y estudiantes y promoviendo el desarrollo de aptitudes cognitivas.

En suma, esta investigación respalda la noción de que la WebQuest empodera a los estudiantes para desempeñar un rol activo en su propio proceso de aprendizaje, en consonancia con los hallazgos de Cacierra Jiménez (2020), quien sostiene que la WebQuest es una herramienta pedagógica altamente beneficiosa que facilita que los estudiantes jueguen un papel activo en la construcción de su propio conocimiento. La utilización de esta herramienta digital, tanto en el trabajo colaborativo como en el individual, tiene un impacto positivo en la actitud y el desempeño de los estudiantes.

5. Conclusiones

La combinación de la estructura clara de la WebQuest y su enfoque en la investigación autodirigida ha demostrado ser un método altamente eficaz para evaluar la capacidad de los estudiantes para abordar tanto el contenido conceptual como las habilidades prácticas, así como su participación en la colaboración y la comunicación efectiva entre compañeros. Esto proporciona una evaluación formativa integral que no solo mide el conocimiento teórico, sino también su aplicabilidad en situaciones del mundo real. La WebQuest involucra a los estudiantes en la toma de decisiones, la resolución de problemas y la presentación de resultados, lo que refuerza su autonomía y responsabilidad en el proceso de aprendizaje.

La efectividad de la WebQuest como método de evaluación formativa se respalda con los indicadores positivos encontrados en la evaluación de las tres dimensiones del conocimiento: procedimental, conceptual y actitudinal. En la educación superior, la WebQuest ha emergido como una herramienta versátil y valiosa que permite evaluar a los estudiantes en múltiples dimensiones del aprendizaje. Su diseño y desarrollo resaltan su capacidad para fomentar un aprendizaje profundo y activo, así como para medir el nivel de comprensión y aplicabilidad de los conceptos enseñados.

Los resultados positivos obtenidos en la evaluación formativa de los conocimientos procedimental, conceptual y actitudinal en el diseño y desarrollo de la WebQuest indican que los estudiantes comprendieron los pasos y el flujo de trabajo necesarios para realizar una WebQuest de manera efectiva. Adquirieron un entendimiento sólido de los conceptos clave relacionados con la WebQuest, como su definición, elementos esenciales y objetivos educativos. Además, se refleja que los estudiantes adoptaron actitudes favorables hacia el diseño y desarrollo de la WebQuest como método de enseñanza y aprendizaje. Esto incluye su apreciación de su utilidad, la motivación para utilizarla y la comprensión de su potencial impacto en la educación como método de evaluación formativa.

Este conjunto de hallazgos demuestra que la WebQuest se ha consolidado como un método de evaluación formativa altamente efectivo que combina elementos pedagógicos sólidos con la tecnología digital. Su enfoque en la exploración activa, la aplicación de conceptos y la promoción de habilidades colaborativas la convierten en una herramienta valiosa para evaluar el aprendizaje integral de los estudiantes en una amplia variedad de disciplinas y contextos educativos. La WebQuest permite que los estudiantes trabajen de manera autónoma o en equipos colaborativos y facilita a los docentes la recopilación de datos sobre el progreso de los estudiantes, su nivel de comprensión y sus habilidades en la búsqueda y síntesis de información. La retroalimentación constante proporcionada por la evaluación formativa permite a los participantes recibir comentarios específicos y constructivos sobre su desempeño, lo que les facilita ajustar su enfoque y mejorar su aprendizaje. Los datos de evaluación obtenidos en el proceso fomentan un enfoque holístico en el desarrollo integral de los estudiantes, lo que permite abordar y evaluar múltiples dimensiones del aprendizaje al mismo tiempo, desde la adquisición de habilidades prácticas y teóricas hasta la promoción de actitudes positivas y colaborativas. Esto contribuye a un proceso de mejora constante en la creación de un ambiente educativo en el que cada estudiante pueda alcanzar su máximo potencial.

6. Agradecimientos

Los investigadores expresan su gratitud por las facilidades proporcionadas a la Facultad de Ciencias de la Educación Humanas y Tecnologías de la Universidad Nacional de Chimborazo, así como por la colaboración activa de los estudiantes que participaron en este estudio.

7. Referencias bibliográficas

- Abuín, J. P. F. (2007). La aplicación de las TICs en el área de Educación Física a través del modelo didáctico de la Webquest. *Revista Iberoamericana de Educación*, 44(5), 1-9. <https://doi.org/10.35362/rie4452214>
- Alberca Latorre, L. J. (2021). Influencia de la webquest para mejorar la comprensión lectora de los estudiantes de primero de secundaria de un colegio ubicado en un distrito de Lima Metropolitana. *Revista EDUCA UMCH*, (18), 156-177. <https://doi.org/10.35756/educumch.202118.207>
- Bazán, M. V., Zabaleta de la Cruz, L. A., Dávila, O. M., Meneses, J. Á., y Palma, M. C. (2022). La evaluación formativa en la educación superior. *South Florida Journal of Development*, 3(1), 959-977. <https://doi.org/10.46932/sfjdv3n1-074>
- Caciera Jiménez, J. C. (2020). *La WebQuest como herramienta didáctica en el aprendizaje de los números enteros en octavo de E.G.B. de la Unidad Educativa Luis Cordero* [Tesis de maestría, Universidad Nacional de Educación]. <http://repositorio.unae.edu.ec/bitstream/56000/1441/1/La%20WebQuest%20como%20herramienta%20didactica-%20Caciera%20Juan.pdf>
- Caro, N. P., y Guardiola, M. (2012). Uso de Webquest para evaluar actividades de aprendizaje en cursos superiores de Estadística. *Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa - RELATEC*, 11(1), 109-119. <https://relatec.unex.es/index.php/relatec/article/view/793/619>
- Delgado, J., García, C., Guaicha, K., y Prado, M. (2020). La Webquest como herramienta didáctica para potenciar el pensamiento crítico en la formación de estudiantes universitarios. *Revista Docentes 2.0*, 9(1), 49-55. <https://doi.org/10.37843/rtd.v9i1.96>
- Ebadi, S., y Rahimi, M. (2018). Una exploración del impacto del aula basada en WebQuest en el pensamiento crítico y las habilidades de escritura académica de los estudiantes de inglés como lengua extranjera: un estudio de métodos mixtos. *Aprendizaje de idiomas asistido por computadora*, 31(5-6), 617-651. <https://doi.org/10.1080/09588221.2018.1449757>
- Fraile, J., Sánchez Galán, J. M., Alarcón Guerrero, R., y Ruiz Bravo, P. (2019). Documentos compartidos para la evaluación formativa en trabajos en grupo. *Revista de Innovación y Buenas Prácticas Docentes*, 8(1), Article 1. <https://doi.org/10.21071/ripadoc.v8i1.11995>
- Gaona, L., Ferigra, Z., y Santillán, J. (2023). *WebQuest para encontrar tu pasión por las artes marciales*. WebQuest Wushu®. <https://sites.google.com/view/webquest-wushu/inicio>
- Hidalgo Apunte, M. E. (2021). Reflexiones acerca de la evaluación formativa en el contexto universitario. *Revista Internacional de Pedagogía e Innovación Educativa*, 1(1), 189-210. <https://doi.org/10.51660/ripie.v1i1.32>
- Katayama Cruz, E., y Rojas Montero, J. (2021). WebQuest como escenario para el aprendizaje colaborativo y el desarrollo de competencias digitales. *HAMUT'AY*, 8(3), 58-65. <https://doi.org/10.21503/hamu.v8i3.2332>
- León, M., y Ledesma, K. (2023). *Acoso escolar. WebQuest—Créditos*. <https://sites.google.com/view/webquestacosoescolarkm/cr%C3%A9ditos>

Morales López, S., Hershberger del Arenal, R., y Acosta Arreguín, E. (2020). Evaluación por competencias: ¿cómo se hace? *Revista de la Facultad de Medicina de la UNAM*, 66(6), 46-56. https://www.revistafacmed.com/index.php?option=com_phocadownload&view=file&id=1306:evaluacin-por-competencias&Itemid=1

Remolina-Caviedes, J.-F. (2020). Evaluación educativa y codeterminaciones de la producción escolar. *Ensaio*, 28(106), 135-155. <https://revistas.cesgranrio.org.br/index.php/ensaio/article/view/1629>

Rivera Patrón, Y. (2010). Evaluación de las WebQuest como recurso didáctico en la educación superior. *Enseñanza & Teaching: Revista Interuniversitaria de Didáctica*, 28(1), 139-155. <https://revistas.usal.es/tres/index.php/0212-5374/article/view/7485>

Rodríguez Gómez, H. M., y Salinas Salazar, M. L. (2020). La Evaluación para el Aprendizaje en la Educación Superior: Retos de la Alfabetización del Profesorado. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 13(1), 111-137. <https://doi.org/10.15366/riee2020.13.1.005>

Sánchez Allende, J., Abad Toribio, L., Velasco Fernández, A. I., y Moreno Díaz, P. (2019). Aprendizaje constructivista y b-learning: un modelo convergente. En REDINE (Ed.), *Conference Proceedings EDUNOVATIC 2019* (pp. 374-375). Redine. <http://www.edunovatic.org/wp-content/uploads/2020/03/EDUNOVATIC19.pdf>

Silva Porras, G. L. (2020). *Las WebQuest como recurso tecnológico para el fortalecimiento del trabajo colaborativo* [Tesis de licenciatura, Pontificia Universidad Javeriana]. <https://repository.javeriana.edu.co/bitstream/handle/10554/52407/TRABAJO%20DE%20GRADO%20V5.pdf?sequence=2&isAllowed=y>

Soto Santiesteban, V., Felicó Herrera, G., Ortiz Romero, G. M., y Pérez Pérez, S. M. (2022). La WebQuest como recurso de aprendizaje en la asignatura Metodología de la Investigación. En *Convención Internacional de Salud, Cuba Salud 2022* (pp. 1-8). Ministerio de Salud Pública de Cuba. <https://convencionsalud.sld.cu/index.php/convencionsalud22/2022/paper/download/2190/1049>

Veloz Segura, V. T., Veloz Segura, J. A., y Veloz Segura, E. A. (2017). La WebQuest como herramienta en el proceso de enseñanza-aprendizaje. *Atlante. Cuadernos de Educación y Desarrollo*. <https://www.eumed.net/rev/atlante/2017/06/webquest-educacion.html>

Villegas Dianta, C. A. V., Sepúlveda-Iribarra, C. A., y Ramírez, I. A. (2022). Aportes recientes de la metodología de Webquest en el aprendizaje en educación universitaria. *Revista Educación Las Américas*, 12(2), Article 2. <https://doi.org/10.35811/rea.v12i2.198>

Vol. 14 / No. 2 / Diciembre 2023

e-ISSN No. 2477-8893

MASKANA

Revista Científica

Universidad de Cuenca

Volumen 8 (Número Especial)

Revista Científica
MASKANA

2^{DO} CONGRESO INTERNACIONAL
EN PRODUCCIÓN ANIMAL ESPECIALIZADA



Actos del 2do. Congreso Internacional
Especializado en Producción Animal

Facultad de Ciencias Exactas y Naturales
Cuenca, 19 - 21 de octubre de 2014

Universidad de Cuenca
Dirección de Investigación - DIUC

(Número Especial)

e-ISSN No. 2477-8893

p-ISSN No. 1390-6143

Revista Científica
MASKANA



Congreso de Ingeniería Civil
D+ Ingeniería 2014

Facultad de Ingeniería
4 y 5 de diciembre de 2014

Universidad de Cuenca
de Investigación - DIUC