

DICIEMBRE 2025 | E-ISSN NO.2477-8893

VICERRECTORADO DE INVESTIGACIÓN E INNOVACIÓN - UNIVERSIDAD DE CUENCA

MASKANA

Scopus®

REVISTA CIENTÍFICA MULTIDISCIPLINAR
V. 16 N. 2

15 AÑOS



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

Monserrath Jerves Hermida (PhD)	Vicerrectorado de Investigación, Universidad de Cuenca Directora
Jan Feyen (PhD)	Katholieke Universiteit Leuven (K.U. Leuven), Bélgica Editor Honorario
José Luis Crespo Fajardo (PhD)	Facultad de Artes, Universidad de Cuenca Editor
Estefanía Chuiza Inca (Mgt)	Vicerrectorado de Investigación, Universidad de Cuenca
María Dolores Palacios (PhD)	Facultad de Psicología, Universidad de Cuenca Editores Adjuntos
Verónica Neira Ruiz	Correctora de estilo en español
José Boroto	Traductor
Álvaro Morote Seguido (PhD)	Universidad de Valencia, España
Daniela González Zamar (PhD)	Universidad de Almería, España
Marc Craps (PhD)	Katholieke Universiteit Leuven (K.U. Leuven), Bélgica
Bejamín Ballester Riesco (PhD)	Museo Chileno de Arte Precolombino, Chile
Daniel Cassany (PhD)	Universitat Pompeu Fabra, España
Luis Pedrero Esteban (PhD)	Universidad Nebrija, España
Adriana Orellana Paucar (PhD)	Universidad de Cuenca, Ecuador
Eric Gielen (PhD)	Universitat Politècnica de València, España
José Rovira Collado (PhD)	Universidad de Alicante, España
Grover Castañeta Condori (Msc)	Universidad Mayor de San Andrés (UMSA), Bolivia
José García Arranz (PhD)	Universidad de Extremadura, España
Priscila Hermida (PhD)	Pontificia Universidad Católica, Ecuador
Nataly Alvear Quito (PhD)	Universidad del Azuay, Ecuador
Edison Timbe Castro (PhD)	Universidad de Cuenca, Ecuador Consejo Científico
Juan José Sáenz (Msc)	Analista supervisor de procesos técnicos e informáticos
Estefanía Chuiza Inca (Mgt)	Diagramación y portada Fotografía: Biblioteca Pública de New York - 2025

© **Copyright:** Los artículos de este volumen se distribuyen bajo Creative Commons Attribution-NonCommercial-ShareAlike 4.0 International 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.

Contenido

Vol. 16, No. 2, Diciembre 2025

Nota editorial / Editorial note

Quince años de la revista Maskana <i>Monserath Jerves</i>	7
--	---

Artículos Científicos / Scientific papers

Impact of international trade on the Colombia-China relationship: An analysis of academic publications and bibliometric review (2014-2024) <i>Harold Anderson Bustamante Matoma, Jorge Yesid Vargas González</i>	9
Propiedades psicométricas de la Escala Autoaplicada de Zung para Ansiedad <i>Lorena Delgado, Eva Karina Peña Contreras, Denise Cali, Paúl Arias</i>	27
Gestión social e investigación participativa, un estudio comparativo de casos <i>Verónica Orellana, Fernando Tenorio, Andrés Abad</i>	45
The Digital Footprint: A Systematic Review of the Impact of 3D Printing in Art Education <i>Laura Farré-Riera, Enrique-Javier Díez-Gutiérrez, Núria Simó-Gil</i>	63
La innovación educativa desde una perspectiva transformadora y de compromiso social <i>Laura Farré-Riera, Enrique-Javier Díez-Gutiérrez, Núria Simó-Gil</i>	79
Estigma hacia los trastornos mentales en estudiantes universitarios de ciencias de la salud <i>Ángel López García, Jose Luis Mata Martín, Macarena de los Santos Roig, Humbelina Robles Ortega</i>	97
Investigación ética en el autismo: Una revisión integrativa de perspectivas autistas en la superación de paradigmas patológicos <i>Angélica Silva Ríos</i>	113
Control psicológico parental y género: percepción en adolescentes en Cuenca <i>Gissell Alejandra Yanza Martínez, Pedro Luis Paucar Peralta, Nube del Rocío Arpi Peñaloza</i>	131
Integrating Sustainability into Business Practices: A Bibliometric Analysis of Global Research Trends and Structures <i>Cristian Sáenz De Viteri</i>	147
Saberes, ciudadanía y educación para el siglo XXI <i>Carlos Minchala</i>	161
Optimización de la concentración de gases y nutrientes en el sistema de fotobiorreactores <i>Edmundo Recalde Posso, Luis Roca Pérez, María Rosa Mosquera Lozada</i>	173

Salud mental en mujeres indígenas gestantes ecuatorianas durante la pandemia de COVID-19. Aportes desde el feminismo crítico <i>María Gisela Escobar Domínguez, María del Carmen Gangotena</i>	187
Indonesian action film posters in the early 1990s: Representation of women <i>Asidigisianti Surya Patria, Martadi Martadi, Nova Kristiana, Ida Nurul Chasanah, Junaini Binti Kasdan</i>	203
Primeros auxilios psicológicos en la infancia. Percepciones de profesionales en Quito y Guayaquil, Ecuador <i>Henry Andres, Luis Lindao</i>	217
EFL Students' Voices: Preferences and Perceptions on Teacher-provided Written Corrective Feedback <i>Jorge Villavicencio</i>	229
Gestión de tecnologías de información y su incidencia en la innovación organizacional universitaria latinoamericana: revisión narrativa <i>Alejandro Aldás Alarcón, Efraín Naranjo Borja, Andrés Abad</i>	245
The inclusion of interculturality in teacher education: a perception of Higher Education Students <i>Fausto Fabricio Quichimbo Saquichagua</i>	259

Editorial: Quince años de la revista Maskana

Editorial: Fifteen years of Maskana journal

Monserrath Jerves

Directora de Maskana – Universidad de Cuenca

Como Vicerrectora de Investigación e Innovación de la Universidad de Cuenca, es un honor presentar la celebración del XV aniversario de Maskana, una revista científica que ha destacado como un referente en el ámbito del conocimiento y la exploración desde su primera edición en el primer semestre de 2010. A lo largo de estos años, hemos sido testigos del crecimiento y la evolución de nuestra revista institucional, que con el tiempo se ha convertido en una plataforma fundamental para investigadores en diversas áreas del conocimiento.

El término “Maskana” proviene de la lengua quichua y significa búsqueda o exploración, y refleja la esencia de la investigación, que implica avanzar en el conocimiento no solo a través de la recopilación y el análisis de datos, sino también mediante la reflexión y el diálogo intercultural, reconociendo la pluralidad de saberes.

Con el respaldo de la Dirección de Investigación de la Universidad de Cuenca, Maskana fue concebida como una herramienta de enseñanza y aprendizaje, orientada a fomentar la difusión de la ciencia entre jóvenes investigadores y estudiantes. Desde su creación, ha mantenido el compromiso de publicar dos ediciones anuales, abarcando áreas como las humanidades, ciencias sociales, ciencias biológicas, ciencias de la salud y tecnologías exactas. Este enfoque multidisciplinario es esencial, dado que permite abordar la complejidad de la realidad desde diversas perspectivas y facilita la comunicación

y colaboración entre investigadores de diferentes disciplinas, contribuyendo a la creación de redes de conocimiento que optimizan la investigación y su aplicabilidad en la resolución de problemas. A lo largo de su trayectoria, Maskana ha experimentado momentos de transformación que han impulsado su crecimiento hacia la excelencia. En 2015, la revista fue incluida en la versión 1.0 del catálogo Latindex. En 2016, se inició el proceso de digitalización que culminó con la obtención del ISSN electrónico en 2017, un hito que amplió el acceso a los artículos publicados y al conocimiento generado por los autores. La revista avanzó a la versión 2.0 del catálogo Latindex en 2019, consolidando así su presencia en el ámbito científico.

Con la creación de la Vicerrectoría de Investigación e Innovación, se evidenció la necesidad de potenciar la revista con un enfoque hacia un mayor alcance y calidad. Desde 2022, se ha reforzado el equipo editorial y se han implementado decisiones estratégicas, tales como la adopción de una nueva imagen, la realización de convocatorias masivas y el fortalecimiento del sistema de evaluación de artículos. Estos esfuerzos han permitido posicionar a Maskana como una revista de referencia a niveles local, regional, nacional e internacional.

Como resultado de estas iniciativas, en 2025 Maskana fue incluida en la base Scopus de Elsevier, lo que reafirma el compromiso editorial con la rigurosidad en la evaluación de artículos



relevantes. Esta distinción no solo respalda la calidad de las publicaciones, sino que también abre nuevas oportunidades para los autores e investigadores, proporcionando mayor visibilidad y credibilidad en el ámbito académico. Asimismo, la inclusión en Scopus atrae contribuciones de alta calidad y permite la participación en análisis bibliométricos y métricas de impacto, facilitando la evaluación de la influencia de la revista en la comunidad científica.

En sus quince años, Maskana ha alcanzado logros significativos, habiendo publicado 15 volúmenes, 29 números y 255 artículos científicos, además de 11 actas de congreso, con la colaboración de más de 700 autores que han enriquecido el contenido con sus diversas perspectivas y enfoques. Este espíritu colaborativo refleja la esencia de Maskana, donde la búsqueda de la verdad y el avance del conocimiento son motores fundamentales.

Al concluir mi gestión como Vicerrectora de Investigación e Innovación de la Universidad de Cuenca, y como Directora de Maskana, es un honor y un orgullo presentar el estado actual de la revista. Mi participación en su crecimiento y excelencia académica refleja mi firme compromiso con la ciencia y la investigación, así como la dedicación a promover un entorno de conocimiento riguroso y de alta calidad.

Es fundamental expresar agradecimientos a todas las autoridades de la Universidad de Cuenca por su convicción y apoyo a la investigación científica a lo largo de los años. Asimismo, se reconoce la labor inicial de Jan Feyen, Editor General, y Karina Quinde, asistente editorial,

quienes cimentaron las bases para hacer realidad los objetivos de la revista.

Agradecimientos también son extensivos a los Directores de Investigación de la Universidad de Cuenca en sus diferentes períodos: Raúl Vásquez, Jaime Bojorque y Mauricio Espinoza, por la confianza y la decisión de proyectar la revista a los más altos estándares.

Mi reconocimiento a los equipos Editoriales: Edison Timbe, José Luis Crespo, Estefanía Chuiza, María Dolores Palacios, por su trabajo comprometido, riguroso y de alta calidad. A Juan José Saenz, analista de procesos informáticos, quien ha sido clave en mejorar la gestión de los metadatos para la postulación a los diferentes índices.

A los autores y revisores que a lo largo de estos años han dialogado, discutido, intercambiado experiencias y propuestas.

Gracias a cada uno de ustedes Maskana es hoy en día el reflejo de una comunidad científica que se fortalece en la investigación y que se constituye en un espacio de generación de conocimiento y exploración académica.

La Universidad de Cuenca se llena de satisfacción por celebrar estos quince años de aportar a la búsqueda del conocimiento y diálogo de saberes. Se aspira a que Maskana continúe siendo un espacio para la reflexión crítica y la búsqueda de soluciones innovadoras, promoviendo así el avance del conocimiento y el bienestar social, y consolidándose como una plataforma de internacionalización para las futuras generaciones de investigadores.

Impact of international trade on the Colombia-China relationship: An analysis of academic publications and bibliometric review (2014-2024)

Impacto del comercio internacional en la relación Colombia-China: un análisis de publicaciones académicas y revisión bibliométrica (2014-2024)

Authors:

Harold Anderson Bustamante Matoma
Jorge Yesid Vargas González
Universidad ECCI, Colombia

Correspondence:

Harold Anderson Bustamante Matoma
abustamantem@ecci.edu.co

- **Recibido:** 13 - Marzo - 2025
- **Aprobado:** 16 - Julio - 2025
- **Publicación en línea:** 29 - Diciembre - 2025

How to cite this article: Bustamante Matoma, H. A. y Vargas González, J. Y . (2025). Impact of international trade on the Colombia-China relationship: An analysis of academic publications and bibliometric review (2014-2024). *Maskana*, 16(2), 09-25. <https://doi.org/10.18537/mskn.16.02.01>

Impact of international trade on the Colombia-China relationship: An analysis of academic publications and bibliometric review (2014-2024)

Impacto del comercio internacional en la relación Colombia-China: un análisis de publicaciones académicas y revisión bibliométrica (2014-2024)

Abstract

International trade is essential for the development and prosperity of countries' economies, boosting their growth and strengthening their position in the global arena. This study analyzed trends in research production focused on relations and cooperation agreements between Colombia and China during the period 2014-2024. A qualitative approach was employed through a bibliometric review using the SCOPUS database. Exclusion criteria were established to avoid bias, resulting in a sample of 69 documents. The results revealed a growing interest in this topic, evidenced by an increase in citations worldwide. It was concluded that there is a need to enhance future research on the impact of international trade on the development of both economies.

Keywords: bibliometric review, China, Colombia, cooperation agreements, international trade.

Resumen

El comercio internacional es fundamental para el desarrollo y la prosperidad de las economías de los países, impulsando su crecimiento y fortaleciendo su posición en el ámbito global. Este estudio analizó las tendencias en la producción investigativa sobre las relaciones y acuerdos de cooperación entre Colombia y China durante el periodo 2014-2024. Se utilizó un enfoque cualitativo mediante una revisión bibliométrica en la base de datos SCOPUS. Se establecieron criterios de exclusión para evitar sesgos, generando una muestra de 69 documentos. Los resultados mostraron un creciente interés en este tema, evidenciado por el aumento en las citas a nivel mundial. Se concluyó que es necesario incrementar la investigación futura sobre el impacto del comercio internacional en el desarrollo de ambas economías.

Palabras clave: acuerdos de cooperación, China, Colombia, revisión bibliométrica, comercio internacional.

1. Introduction

International trade plays a crucial role in the integration of economies and the reduction of disparities between developed and developing countries. Through trade liberalization, countries can access new technologies, knowledge, and investment opportunities, which can improve productivity, diversify exports, and generate quality employment (Hirschman, 2024). In this context, the impact of international trade on national growth has become a highly relevant topic on the global agenda. Bustamante et al. (2022) have demonstrated that countries actively engaged in international trade tend to experience greater long-term economic growth. Therefore, it is essential to analyze in detail the positive and negative effects of international trade on economies to design effective policies that maximize its benefits and minimize its risks.

In the case of Colombia, the adoption of an expansionist economic model has led to significant advances in various sectors, resulting in the internationalization of its industries, as evidenced by the results of its trade balance (González, 2014). Conversely, China has implemented a series of economic reforms and trade agreements that have allowed its economy to expand rapidly. These policies have facilitated foreign investment and promoted the internationalization of Chinese companies, leading to a significant increase in exports and an improvement in the country's trade balance. Furthermore, the Belt and Road Initiative, which seeks to connect Asia with Europe and beyond, is a clear example of how China is leveraging international trade as a tool to strengthen its global influence and promote economic development in other countries (Toro & Tijmes, 2020).

However, the growth of international trade also presents challenges, particularly in the form of trade tensions, such as those that have arisen between China and other countries. It is therefore crucial to examine the trends in trade relations between Colombia and China to address these challenges and maximize the benefits

of international trade. In this environment, it is essential to understand that the impact of international trade is not an isolated factor but a system that interacts holistically with other exogenous factors that influence the development of fairer, more equitable, and sustainable trade.

To address the gap in the existing literature and examine the nuanced relationship between Colombia and China and its impact on international trade, a bibliometric review analysis of the scientific literature related to this trade relationship during the period 2014-2024 was conducted. Given the relevance of these reviews, the analysis can be strengthened with insights that illustrate and influence trade between these two countries. The importance of bibliometric studies lies in their ability to identify trends, opportunities, and potential areas for improvement in the trade relationship between Colombia and China, thereby contributing to the strengthening of international trade strategies for both countries. Additionally, such analyses generate new hypotheses and research avenues that enhance our understanding of this bilateral relationship. According to Andrés (2009), the significance of bibliometric studies lies in their applicability across different disciplines, allowing for scientific production that can inform decision-making at governmental and business levels.

In light of these considerations, this study aims to explore specific hypotheses regarding how international trade dynamics between Colombia and China have evolved over time. By focusing on key indicators such as publication frequency, citation patterns, and thematic trends within the literature from 2014 to 2024, we seek to uncover underlying factors that may influence future collaborations between these nations. This exploration will not only contribute to academic discourse but also provide actionable insights for policymakers aiming to enhance bilateral relations through informed strategies. Ultimately, we aim to answer critical research questions:

What has been the evolution of publications on the bilateral relationship between Colombia and China from 2014 to 2024? How do these bibliometric trends relate to the broader impact of international trade on both economies?

To answer this question, R Studio and Bibliometrix packages were employed to analyze and visualize trends in scientific production

indexed in the Scopus database. This article is organized into four sections, excluding the introduction. First, the study’s methodology is presented in detail, including the methods, sequences, and techniques used. Next, the results of the statistical analysis are presented, followed by correlations and trends. Finally, conclusions and recommendations for future research are provided.

2. Materials and methods

To achieve the objective of this study, a methodological approach was developed based on rigorous and systematic exclusion criteria for bibliometric analysis to identify trends in scientific production in the field of international trade (Donthu et al., 2021). (See Table 1).

Table 1. Search Criteria
Source: Authors (2025)

Item	Description
Database	Scopus
Time frame	(2014- 2024)
Date of consultation	July 2024
Search fields	Title, Abstract, Keywords
Search terms	(colombia OR colombian) AND (china OR chinese) AND (trade OR commerce OR business)
Entries	190
Total entries	69

The metadata used were extracted from the Scopus database due to its extensive reach, recognition, and impact of research at an international level (Zhu & Liu, 2020).

Scopus is a multidisciplinary database that covers various fields of knowledge, ensuring the quality and relevance of the collected metadata. Furthermore, its broad coverage of scientific journals provides access to a substantial amount of current, high-quality information, facilitating bibliometric analysis and assessments of scientific production across different research areas. This enables researchers to obtain a comprehensive

and up-to-date view of the academic landscape in each area of interest (Zhu & Liu, 2020).

The selection of documents and the study sample were carried out using the following exclusion criteria. To be considered, documents had to meet specific requirements: they needed to be indexed in the Scopus database, fall within the time frame from 2014 to 2024, and be limited to search fields such as Title, Abstract, and Keywords. The following search equation in Scopus was used to identify relevant information on trade between Colombia and China:

**(COLOMBIA OR COLOMBIAN) AND
(CHINA OR CHINESE) AND (TRADE OR
COMMERCE OR BUSINESS)**

This search equation:

Includes the terms “Colombia” and “China” to focus the search on these countries. Adds the synonyms “Colombian” and “Chinese” to capture variations in references to these countries.

Incorporates the terms “trade,” “commerce,” and “business” to search for information related to trade and commercial activities between these countries.

When executing this search equation in Scopus, results were obtained that cover various aspects of trade between Colombia and China, such as:

- Studies on bilateral trade relations
- Analysis of trade trends and patterns
- Research on trade opportunities and challenges
- Articles on trade policies and agreements between the countries
- Papers examining the economic impact of trade

The results obtained through this search equation will provide an overview and up-to-date information on the state of trade between Colombia and China, which can be useful for a better understanding of this significant economic relationship (Figure 1).

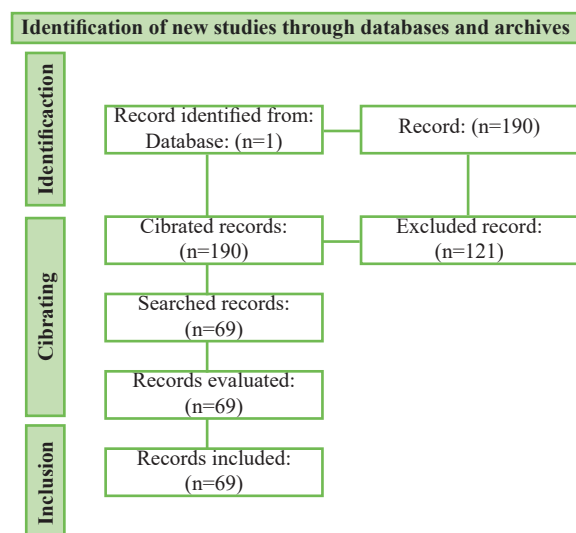


Figure 1. PRISMA 2020 Flow Diagram
Source. Authors (2025)

Figure 1 illustrates the systematic process used to identify, screen, and select relevant studies for this review. This diagram follows the PRISMA 2020 guidelines, a widely accepted standard for reporting systematic reviews. The flow diagram visually maps each stage of the literature search, showing the number of records found, screened, excluded, and finally included in the analysis.

Initially, a total of 190 records were retrieved from multiple academic databases. To focus the review on the most relevant studies, the search was refined by selecting specific thematic areas such as: Social Sciences, Economics, Econometrics and Finance, Business, Management, and Accounting. Additionally, only certain types of documents were included: Articles, Book Chapters, Books, and Review Articles.

Bibliometric methods were applied to ensure the rigor and objectivity of the review process. These methods, as described by Zupic and Cater (2015), help evaluate scientific literature systematically by analyzing citations and co-citations, reducing potential biases. The screening process involved examining titles, abstracts, and keywords to exclude studies that were less pertinent to the research topic.

After applying these criteria, 121 records were excluded, resulting in a final total of 69 records (Table 2).

Table 2. Document Types
Source: Authors (2025)

Document type	Quantity
Article	51
Book chapter	11
Book	5
Review articles	2
Total	69

Thus, after removing duplicate data and applying the exclusion criteria, the final dataset comprises 51 scientific articles, 11 book chapters, 5 books, and 2 review articles. This variety reflects the diversity of document types analyzed in the review. Subsequently, the reading process was conducted to consolidate the sample for the study.

The analysis and processing of data in this study were conducted using Bibliometrix software, a powerful open-access package in R Studio designed for comprehensive scientific mapping (Ahmed et al., 2024). This tool is essential for bibliometric analyses, employing programming codes that enable efficient visualization and analysis of large datasets. By leveraging Bibliometrix, researchers can identify trends, patterns, and relationships within scientific literature, which is crucial for informed decision-making in academic research. Its increasing relevance in academic and scientific contexts underscores the importance of evaluating research production and impact effectively (Aria & Cuccurullo, 2017).

To further enhance the insights gained from the bibliometric analysis, a co-citation and correlation analysis was performed. This approach allows for a visual representation of scientific production related to the trade relationship between Colombia and China, highlighting its impact on the academic community. Understanding these correlations is fundamental for tracking the evolution of research fields and identifying potential collaborations or emerging areas of inquiry. Such analyses can reveal how interconnected studies contribute to a broader understanding of international trade dynamics and inform future research directions.

Moreover, the findings from this bibliometric review align with current literature that emphasizes the importance of trade relations in fostering economic growth. For instance, Bustamante Matoma (2024) discusses the perceived quality of Chinese goods and services in Colombia, illustrating how consumer perceptions can influence trade dynamics. This perspective is critical as it adds a layer of complexity to the understanding of trade relationships, suggesting that not only economic factors but also qualitative assessments play a role in shaping bilateral trade flows. By integrating such insights into our analysis, we can better understand the nuances of Colombia-China trade relations.

3. Results

As a result of the applied methodology, trends were identified by publication type, areas of study, countries, and their impact factor in the scientific literature related to the topic under research.

Among the 69 collected and selected documents, a growing interest in this topic over the years was observed, with a predominance of articles as the type of published document. Since 2020, there has been a significant increase in the number of publications, suggesting that this topic will continue to attract the attention of the scientific community in the coming years (Figure 2).

In terms of document types, the majority of the scientific production consists of scientific articles, with a total of 51 publications. This represents 739% of the total documents, followed by book chapters with 11 publications (15,9%). Published books account for 5 (7,2%), and review articles total 2 (2,9%). This distribution indicates a clear predominance of articles in the scientific output on international trade in the Colombia-China relationship. This suggests that the context of this commercial relationship is dynamic, with recent efforts to strengthen bilateral cooperation, such as the signing of multiple cooperation agreements in economic and commercial areas.

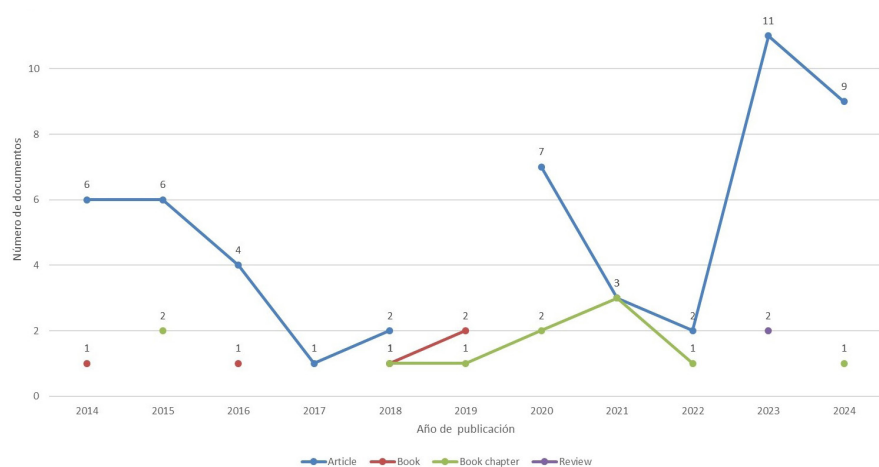


Figure 2. Annual Production
Source: Authors (2025)

However, the trade deficit and the need to diversify Colombian exports remain persistent challenges requiring ongoing research and policy formulation (Cancillería, 2023). The analysis of scientific production reveals a strong emphasis on article publication, reflecting a trend towards empirical research and data analysis concerning the complexities of international trade between Colombia and China. While there is a substantial volume of research, it is crucial to expand the scope of analysis to include more comprehensive and strategic studies that can guide the future development of these commercial relations.

Regarding the annual evolution of publications, from 2014 to 2019, the number of annual publications remained relatively stable, ranging between 3 and 8 documents per year. Since 2020, there has been a significant increase in the number of publications, reaching 13 documents in 2023, the year with the highest number of publications. As of 2024, 10 documents have been published to date, indicating a continued growing interest in this topic. The predominance of articles suggests that researchers are conducting empirical studies and data analyses on bilateral trade, which is crucial for understanding the current dynamics of economic relations between Colombia and China. Given the dynamic nature of international trade, with frequent changes in policies, agreements, and market conditions, researchers are likely to publish articles that reflect these changes in a timely manner.

This is particularly relevant in the context of the Colombia-China relationship, where economic and political conditions are in constant flux.

According to the information provided in Table 3, the categorization of documents based on their impact factor is detailed, including the journal name, number of published documents, language, quartile, and H-index according to the SJR indicator, which records and evaluates the influence of the total documents published in a journal (SCImago SJR, 2023).

The H-index reflects a high level of influence and recognition in the academic literature related to international trade and related fields, as it measures not only the number of publications. This indicator is essential for understanding how certain topics, such as the Colombia-China trade relationship, become established and develop within the scientific literature, demonstrating the quality and impact of the knowledge generated (Sánchez, et al., 2024).

The data reveal the ranking of journals with the highest number of publications. At the top is *Textile Outlook International*, leading with six documents, representing 8.69% of the total sample. Following this, five journals each have two publications: *Global Policy*, *Journal of Chinese Economic and Foreign Trade Studies*, *Journal of Cleaner Production*, *The Global Coal Market Supplying the Major Fuel for Emerging Economies*, and *World Regional Studies*. This indicates a lack of dominance among the leading journals in terms of the number of publications in the analyzed research field. This diversity of sources provides a broad and varied perspective on the topics covered in the scientific literature.

Table 3. Impact Factor
Source: Authors (2025)

Journal	Number of Documents	Quartile (SJR)	H-Index (SJR)	Language
Textile Outlook International	6	Q4	8	English
Global Policy	2	Q1	47	English
Journal of Chinese Economic and Foreign Trade Studies	2	Q2	18	English
Journal of Cleaner Production	2	Q1	309	English
The Global Coal Market Supplying the Major Fuel for Emerging Economies	2	Not yet assigned quartile	14	English
World Regional Studies	2	Not yet assigned quartile	3	Chinese

Regarding the language distribution in the sample of 69 documents, English is the predominant language, with a total of 55 publications (79,71%). This is followed by Spanish, with 10 documents (14,49%), while both Mandarin Chinese and Russian have 2 publications each (2,89%).

This analysis highlights the importance of considering linguistic diversity in document production and the opportunities to enhance the representation of different languages in academic and professional literature. The high proportion of documents in English suggests that the content is aimed at a global audience, facilitating its dissemination and accessibility.

However, the limited representation of other languages may indicate a lack of diversity in document production. This presents an opportunity to encourage the inclusion of more languages in future research and publications, thereby enriching the academic and cultural landscape and allowing a wider range of perspectives and knowledge to be shared internationally.

Consequently, the distribution of journal quartiles allows for the assessment of their relative positions within the field. *Global Policy* and *Journal of Cleaner Production* are distinguished in the first quartile, indicating their high impact, while *Textile Outlook International* is in the fourth quartile, suggesting a lower level of recognition.

In contrast, the study by Cantillo et al. (2022) highlighted that trends in international business research exhibit a linguistic predominance, as well as the significance of business internationalization for entering emerging markets

In the case of co-occurrence (interrelationship of terms), Figure 3 presents a hierarchical analysis of topics related to cotton and international trade. The main topics identified in the literature include raw cotton, international trade, and trade in general. The primary branch emphasizes raw cotton and its associated subtopics, such as factories, Bangladesh, factors of production, cotton fabrics, and Hong Kong. This focus reflects the importance of raw cotton production and manufacturing within the global textile industry.

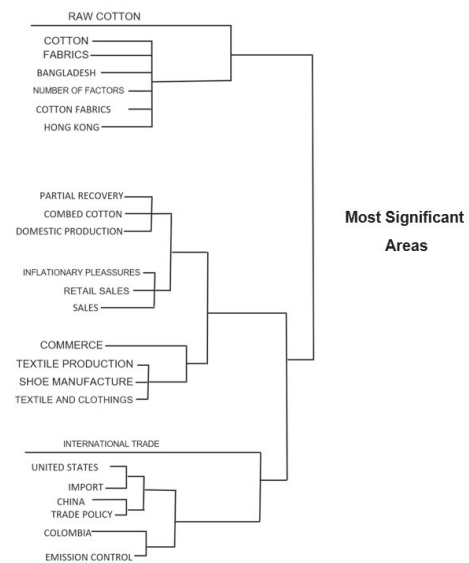


Figure 3. Most Significant Areas
Source: Authors (2025)

Conversely, international trade and trade encompass critical subtopics within the scientific literature related to international trade based on bilateral relations between Colombia and China. These subtopics include textile production, footwear manufacturing, retail sales, and inflationary pressures. Such topics underscore the significance of global trade and the interconnection of international markets. This hierarchical analysis suggests that these topics are among the most researched due to their economic relevance. The prominence of raw cotton as a major import into Colombia is substantiated by its substantial role in the Colombian economy and textile industry.

This observation supports the claim made by Mateus and Rojas (2015), who indicate that China is a major supplier of textile products to Colombia, including cotton fabrics. They highlight that Colombia imports cotton fabrics with a content exceeding 85% by weight, demonstrating the country's dependency on Chinese textile products. The trade relationship between Colombia and China has strengthened in recent years, with efforts to diversify Colombian exports to the Asian market, aiming for competitive development of small and medium-sized enterprises. Nonetheless, the focus has been more on raw materials rather than agricultural products such as cotton. Additionally, cooperation agreements between the two countries seek to

increase trade exchanges and facilitate the entry of Colombian products into the Chinese market (Piñeiro et al., 2017a).

The hierarchical analysis of topics related to cotton and international trade reveals a complex web of interconnected factors influencing the global cotton industry. Raw cotton emerges as a central theme, with its production and trade closely linked to various economic and geographical factors. The prominence of Bangladesh and Hong Kong in this analysis underscores the significance of Asian countries in the global cotton trade network. These nations have become key players in the textile and garment industries, relying heavily on cotton imports to fuel their manufacturing sectors. The inclusion of factories and factors of production in the hierarchy highlights the importance of industrial capacity and resource allocation in shaping the cotton trade landscape (Chen & Zhao, 2023a).

The interrelationship between cotton trade and broader economic factors is evident in the analysis. International trade and trade in general are closely associated with raw cotton, reflecting the commodity's crucial role in global commerce. This connection emphasizes the need for policymakers to consider the intricate relationships between trade policies, economic growth, and the cotton industry when formulating international agreements (Guzman & Stiglitz, 2024a). Furthermore, the presence of cotton fabrics in the hierarchy suggests that value-added products derived from raw cotton also play a significant role in international trade. This aspect of the analysis underscores the importance of considering both raw materials and finished goods when examining the global cotton trade, as well as the potential for countries to move up the value chain in the textile industry (Xie et al., 2023a).

The analysis of bilateral trade between Colombia and China in the textile sector reveals a predominant focus on the export of raw materials, especially cotton, which limits a comprehensive understanding of the industrial dynamics. However, the Colombian textile industry has made significant efforts to expand markets, encompassing not only raw materials but also

dyeing, design, and garment manufacturing processes sectors that add value and enhance international competitiveness (Piñeiro, et al., 2017b).

This broader perspective is crucial to understanding the complex production and trade network involving both countries, where dependence on raw cotton coexists with the growing importance of finished textile products and advanced industrial processes (Chen & Zhao, 2023b).

Furthermore, recent scientific literature highlights the interrelationship between cotton production and international trade, noting that Asian countries such as China, Bangladesh, and Hong Kong play a central role in the manufacturing and commercialization of textile products, from raw materials to value-added goods (Xie et al., 2023b).

In this context, the trade relationship between Colombia and China is not limited to cotton imports but also involves fabrics and garments, reflecting an economic framework that should be addressed from an integrated perspective to strengthen Colombian competitiveness across the entire textile value chain (Mateus & Rojas, 2015). Therefore, incorporating the analysis of fabrics, design, and garment manufacturing in future research will enable a better understanding of the opportunities and challenges in diversifying and developing Colombia's textile sector in relation to the Chinese market (Guzman & Stiglitz, 2024b).

Figure 4 presents a network diagram illustrating the relationships between countries, authors, and research topics in the domain of international trade and related economic issues. The diagram highlights that certain countries exhibit significant involvement in this field of research. China and the United States emerge as leading contributors, reflecting their keen interest and necessity to understand better the dynamics of international trade, geopolitical risks, and emerging markets. These countries, along with Switzerland and the United Kingdom, are prominent in producing studies in these areas, underscoring their influential roles in the global economy.

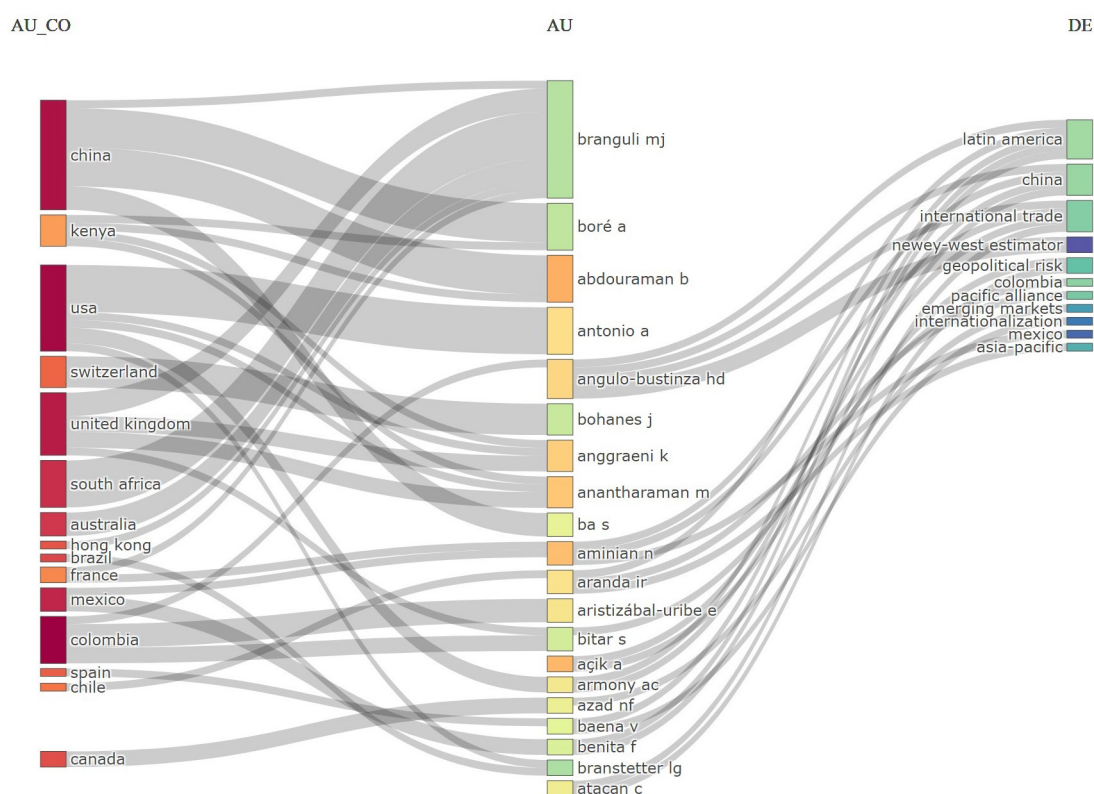


Figure 4. Correlation of Production between Author, Country, and Keywords
Source: Authors (2025)

The principal research themes identified include international trade, geopolitical risk, and emerging markets. These areas are critical for both developed and developing economies, as they enable the understanding and anticipation of global economic fluctuations, growth opportunities, and geopolitical challenges. The presence of authors from various nationalities indicates strong international collaboration, which is crucial for addressing complex economic and geopolitical issues that cross national borders. This international cooperation also suggests that the research findings are relevant and applicable to a broad range of economic and geographical contexts.

The interconnection between countries and research topics implies an underlying causality: economically robust and emerging nations invest significantly in researching these topics to secure strategic advantages. Consequently, the focus on international trade and emerging markets reflects a concern for economic growth opportunities across different regions, while

attention to geopolitical risk highlights interests in economic stability and national security. Research such as that by Shoujun and Cepik (2022) explores China's foreign policy in the context of Latin America, illustrating how China seeks to extend its influence in the region through trade and cooperation agreements. These studies emphasize the importance of understanding geopolitical dynamics in the economic realm to anticipate future scenarios and make informed strategic decisions.

The analysis underscores the need to modernize and deepen trade integration frameworks, considering geopolitical and economic risks. It reveals how major economic powers leverage their influence to establish trade agreements that favor their interests, potentially affecting the development of emerging countries. Additionally, the research explores possible solutions and strategies to balance trade deficits and promote more equitable global development.

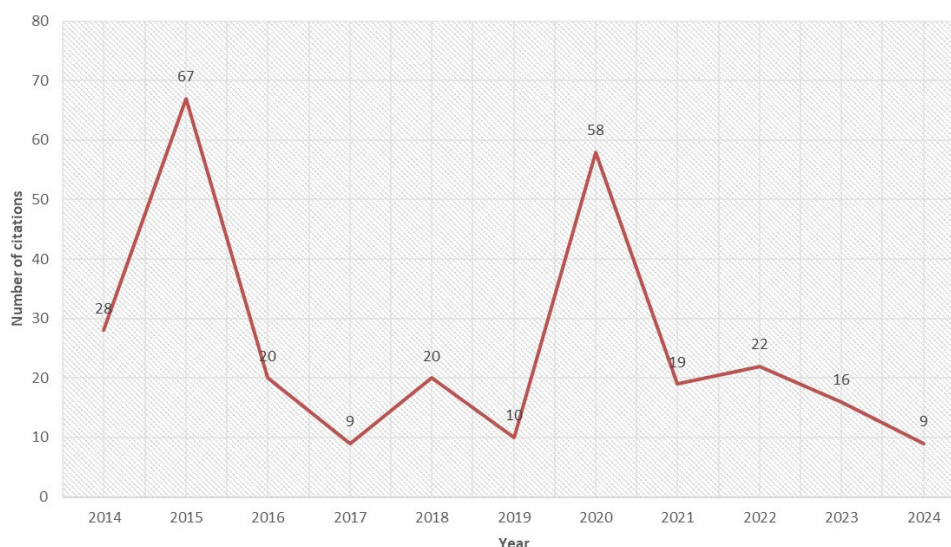


Figure 5. Global Citation Trends of Most-Cited Documents
Source: Authors (2025)

Figure 5 presents an analysis of citations, revealing a fluctuating pattern of interest in international trade between Colombia and China. The data indicate that, although there have been peaks of interest, particularly in critical years such as 2015 with 67 citations and 2020 with 58 citations, there is an average of 25.27 citations per year. However, the overall trend appears to be declining in recent years, from 2021 to 2024.

Studies such as those by Aranibar-Ramos & Quispe-Ambrocio (2023) emphasize that international trade and cross-border exchange are essential for economic prosperity. Nevertheless, recent years have shown gaps in thematic interest and production, suggesting a need to revitalize focus in this area to foster a deeper understanding of trade dynamics between the two countries. The variability in the number of citations suggests that interest in international trade and relations between Colombia and China has been influenced by various factors, including economic changes, political shifts, and global events (Bustamante & Vargas, 2024).

Thus, these fluctuations may reflect the need for a more in-depth exploration of economic relations with China and for more effective alignment with emerging trade trends and opportunities in the Chinese market, adapting to the needs of

productivity, competitiveness, and investment (Quan, 2024).

In the context of the bibliometric analysis of Colombia-China trade relations from 2014 to 2024, the results revealed several significant trends. The study identified a steady increase in the number of publications on this topic over the decade, with a notable surge in research output starting from 2018. This growth in academic interest coincided with major economic and political developments between the two countries, such as the implementation of new trade agreements and China's increased investment in Colombian infrastructure projects.

The analysis also uncovered patterns in research focus areas. Early publications predominantly centered on traditional trade metrics and economic indicators. However, as the relationship between Colombia and China evolved, so did the research themes. More recent studies showed a diversification of topics, including environmental impacts of trade, cultural exchange influences, and the role of technology in facilitating bilateral commerce. This shift reflects the growing complexity and multifaceted nature of the Colombia-China trade relationship.

For that reason, the analysis of the trade relationship between Colombia and China must

Table 4. Main tariff headings and subheadings of goods exported from Colombia to China (2014-2024).
Source: Authors (2025)

Tariff Heading	Tariff Subheading	Product Description	Approximate Export Value (USD millions)	Comments
27	2709.00.00	Crude petroleum	1,200 - 2,500	Main mining and energy product exported
26	2601.11.00	Iron ore and concentrates	500 - 800	Significant mineral exports
08	0804.50.00	Hass avocado	150 - 300	Growing agro-industrial product
52	5201.00.00	Raw cotton	50 - 120	Raw material for the textile industry
61	6109.10.00	Knitwear garments (manufactures)	40 - 90	Value-added textile manufactures
29	2933.29.00	Organic chemical products	30 - 70	Chemical industry for dyeing and textile processes
72	7208.90.00	Iron or steel flat-rolled products	20 - 60	Metal manufactures for construction and machinery
84	8407.21.00	Diesel engines and parts	15 - 40	Machinery and industrial equipment

go beyond the export of raw materials such as cotton to also include manufactures and services, given that bilateral trade encompasses a diverse range of products. Traditionally, Colombia has exported mining and energy products like oil, coal, and ferronickel, along with agro-industrial goods such as Hass avocado, but also manufactures including textiles, chemicals, and processed products that add value to the export offer (Anal dex, 2025). This diversification is key to strengthening Colombia's competitiveness in the Chinese market and reducing the asymmetry in the trade balance, which currently shows a significant deficit for Colombia.

Furthermore, incorporating manufactures into the analysis allows for a better understanding of the commercial dynamics and challenges faced by Colombian industrial sectors amid Chinese competition. Colombia's accession to the Belt and Road Initiative opens opportunities to increase exports of manufactured goods, improve infrastructure, and facilitate the entry of higher value-added products into the Asian market. In this regard, it is essential that future research and trade policies consider the variety of exported products including raw materials, manufactures, and services to design comprehensive strategies that promote a more balanced and sustainable trade relationship (Bustamante & Vargas 2024).

According to Quan (2024) the limited economic relationship between Colombia and China is mainly due to Colombia's low competitiveness in commodity sectors, which has resulted in lower Chinese exports and investments compared to other Latin American countries. This situation has reduced the incentives for Colombia to sign economic agreements with China and has maintained a more favorable public perception towards the United States.

Incorporating the insights of Arias-Amaguaña et al. (2022) complements the discussion on Colombia's trade dynamics by highlighting the role of social entrepreneurship and cooperative models as alternative pathways for sustainable development and equitable economic growth. While Colombia's accession to the Belt and Road Initiative offers opportunities to expand manufactured exports and infrastructure, addressing structural challenges such as low competitiveness and trade imbalances requires inclusive strategies that empower local communities and promote social innovation

The figure 5, corresponds to a conceptual structure map generated through multiple factor analysis (MCA), which allows visualizing the thematic organization and relationships between key concepts within the academic literature on bilateral relations between Colombia and

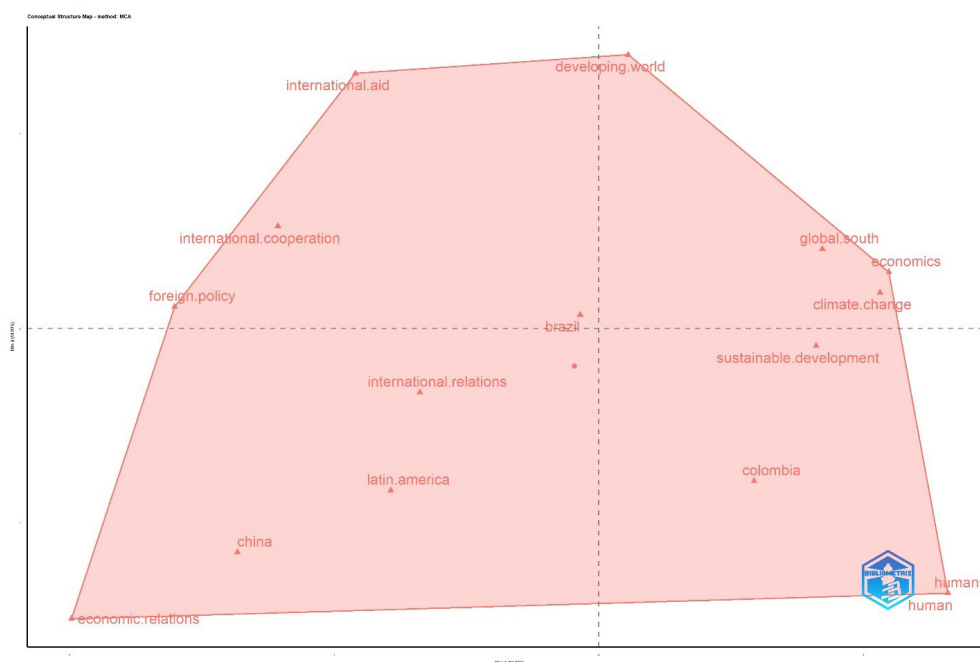


Figure 5. Conceptual Structure Map of Academic Literature
Source: Authors (2025)

China, also, the figure 5 shows the concepts are grouped and distributed in space according to their co-occurrence in the documents analyzed, revealing patterns of association and possible thematic clusters. For example, terms such as “international cooperation”, “foreign policy” and “international aid” are clustered in the upper left quadrant, suggesting that these topics are often addressed together in studies on international cooperation and foreign policy. In contrast, concepts such as “climate change”, “economics” and “global south” appear further to the right, indicating a thematic focus linked to sustainable development, economic challenges and the context of the global south.

At the bottom of the map, words such as “china”, “latin america” and “economic relations” are placed close to each other, evidencing the centrality of economic and political relations between China and Latin America in the literature reviewed. The prominent presence of “colombia” alongside “sustainable development” and “climate change” suggests that recent studies have begun to link the environmental and sustainability agenda with Colombia’s bilateral and multilateral relations in the Latin American framework. In addition, the inclusion of terms such as “humans” and “human” may indicate a

growing tendency to consider social and human dimensions in the analysis of these phenomena.

In addition, the literature indicates that the relationship between China and Latin America has evolved towards a broader agenda that includes not only trade flows, but also scientific, technological and public policy cooperation to face global challenges (CEPAL, 2025).

On the other hand, the bibliometric analysis of the impact of international trade on the Colombia-China relationship evidences the need to strengthen the strategic adaptation capacity of Colombian organizations to face a dynamic and competitive global environment. According to Sadraei et al. (2023), the development of dynamic capabilities is fundamental for companies and economies to respond effectively to international changes, which translates into the importance of diversifying products and markets, as well as fostering innovation and institutional flexibility.

This perspective is key to understanding how Colombia can improve its position in the bilateral relationship, especially in the face of the growing presence and competition from Chinese companies in strategic sectors such as energy, manufacturing and telecommunications.

Moreover, economic policy uncertainty represents an additional challenge to the consolidation of this trade relationship. Mir et. Al, (2025) point out that policy volatility affects critical business decisions, such as inventory management and business planning, limiting the ability of Colombian companies to take full advantage of the opportunities offered by the Chinese market.

Finally, international logistics plays a determining role in the competitiveness of trade between Colombia and China. Galán Jurado et al. (2023) point out that efficiency in logistics operations and supply chain management are essential factors that condition the entry and permanence of Colombian products in the Chinese market, as well as the import of Chinese goods to Colombia.

4. Conclusions

The research into the impact of the relationship between Colombia and China, conducted through a bibliometric scientific review and trend analysis, has revealed a growing interest in the benefits of international investment and cooperation between the two countries. This highlights the international relevance of scientific production in understanding the realities and challenges faced by these bilateral relations.

However, the low proportion of book chapters and review articles suggests a potential lack of deeper, contextual analyses that could provide a broader perspective on the implications of these trade relations. This presents an opportunity for future research to explore topics such as the historical context of trade relations, investment policies, and specific case studies.

Key findings indicate that research on international trade between Colombia and China is significant and impactful. The citation trends, although fluctuating, show periods of increased interest that align with major events in trade relations. Additionally, the quality of the journals where these studies are published, as indicated by the H-index, suggests that articles in high-impact journals are more likely to be cited. This underscores the importance of publication quality in disseminating knowledge in this field.

For decision-making regarding the internationalization of industries, the study provides valuable insights and trends, offering a view of areas of significant interest, such as raw cotton and international trade. The findings

suggest that researchers and policymakers must address the complexities of international trade between Colombia and China. A more strategic and comprehensive approach is needed, focusing not only on raw material production but also on promoting higher value-added products and market diversification.

Finally, the study's limitations suggest the need to expand the search to various databases to achieve a broader sample of scientific production. This would contribute to a more comprehensive understanding of trade between these two nations. The present research serves as a foundation for future studies, which should further explore the bilateral trade relationship and its potential impacts on the economic and social development of both countries.

In conclusion, this research serves as a foundational step toward understanding the intricate dynamics of Colombia-China trade relations. It emphasizes the need for further investigation into various aspects that influence these bilateral ties. Future studies should aim to incorporate diverse methodologies and broader datasets to enrich the existing body of knowledge. By doing so, researchers can better inform policymakers about effective strategies for fostering sustainable economic growth through enhanced cooperation.

Ultimately, this bibliometric analysis not only sheds light on current trends but also highlights areas requiring further inquiry. As globalization continues to shape economic interactions

worldwide, understanding the nuances of specific bilateral relationships like that between Colombia and China will be crucial for developing informed policies that promote equitable growth and mutual benefits. The implications of this study

extend beyond academic discourse; they provide actionable insights for stakeholders involved in international trade and investment strategies between these two nations.

5. Recommendations

While the findings of this study provide valuable insights into the trade relationship between Colombia and China, several recommendations can enhance future research efforts in this area. Firstly, researchers are encouraged to adopt a multidisciplinary approach that incorporates perspectives from economics, sociology, and political science. This broader lens can facilitate a more comprehensive understanding of the complexities surrounding international trade dynamics and their socio-economic implications. By integrating diverse methodologies, such as qualitative case studies alongside quantitative bibliometric analyses, scholars can uncover deeper insights into how cultural and institutional factors influence trade relations.

This study has certain limitations due to its exclusive reliance on the Scopus database as the sole source of information, which may restrict the breadth and diversity of the literature reviewed. The search strategy focused on specific terms related to Colombia, China, and trade, but did not include additional relevant expressions that

could have broadened the scope. Furthermore, the selection of documents was confined to the fields of title, abstract, and keywords, potentially excluding pertinent studies that do not explicitly mention these terms in those sections.

Additionally, it is recommended that future studies expand their scope by including a wider array of data sources beyond the Scopus database. Incorporating additional databases could yield a more representative sample of scientific production related to Colombia-China trade relations. This expanded dataset would allow for a more robust analysis of trends and correlations, ultimately contributing to a richer understanding of the bilateral relationship. Furthermore, researchers should consider exploring the impact of emerging global challenges. Addressing these contemporary issues will not only enhance academic discourse but also provide policymakers with relevant information to navigate the evolving landscape of international trade effectively.

6. Bibliographical references

Ahmed, F., Zapata, O. & Poelzer, G. (2024). Sustainability in the arctic: a bibliometric analysis. *Discover Sustainability*, 5(121). <https://doi.org/10.1007/s43621-024-00312-4>

Andrés, A. (2009). *Measuring Academic Research: How to Undertake a Bibliometric Study*. Elsevier Ltd. <https://doi.org/10.1533/9781780630182>

Aranibar-Ramos, E. & Quispe-Ambrocio, A. (2023). Exploración del comercio global: una revisión integral del comercio internacional y el comercio exterior. *Quipukamayoc*, 31(66), 85-100. <https://dx.doi.org/10.15381/quipu.v31i66.25573>

Aria, M., y Cuccurullo, C. (2017). Bibliometrix: una herramienta R para el análisis integral de mapas científicos. *Journal of Informetrics*,

11(4), 959–975. <https://doi.org/10.1016/j.joi.2017.08.007>

Arias-Amaguaña, A., Sigüenza-Orellana, S., Pinos-Ramón, L., & Álava-Atiencie, G. (2022). Cooperativismo y emprendimiento social: alternativas para el bien común. *Maskana*, 13(1), 43–51. <https://doi.org/10.18537/mskn.13.01.06>

Bustamante Matoma, H. A., Sánchez Méndez, N., & Agudelo Ruiz, J. A. (2022). Marketing internacional como herramienta para la identificación de mercados Estudio de caso. *Ciencia Latina Revista Científica*

Bustamante Matoma, H. A., Sánchez Méndez, N., & Agudelo Ruiz, J. A. (2022). Marketing internacional como herramienta para la identificación de mercados Estudio de caso. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinaria*. 6(4), 5394-5412. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v6i4.3022

Bustamante Matoma, H.A., & Vargas Gonzalez, J. Y. (2024). Marketing Internacional: Percepción del consumidor local en la decisión de compra debienes chinos. *Ad-Gnosis*, 13(13), e-725. <https://doi.org/10.21803/adgnosis.13.13.725>

Bustamante Matoma, HA (2024). Calidad percibida de bienes y servicios de origen chino en Colombia. *Maskana*, 15(1), 91–103. <https://doi.org/10.18537/mskn.15.01.06>

Cancillería. (2023). *Colombia y China suscribieron 12 instrumentos de cooperación*. Ministerio de Relaciones Exteriores. <https://www.cancilleria.gov.co/newsroom/news/colombia-china-suscribieron-12-instrumentos-cooperacion>

Cantillo Velásquez, L.I. & León Vargas Y. (2022). Tendencias de investigación en los negocios internacionales. *Tendencias*, 23(2), 273-302. <https://doi.org/10.22267/rtend.222302.209>

CEPAL. (2025). *Relations between Latin America and the Caribbean and China: areas of opportunity for more productive, inclusive and sustainable development*. <https://www.cepal>.

[org/en/publications/81531-relations-between-latin-america-and-caribbean-and-china-areas-opportunity-more](https://en/publications/81531-relations-between-latin-america-and-caribbean-and-china-areas-opportunity-more)

Chen, L., & Zhao, Y. (2023a). Global cotton trade networks and industrial capacity: An analysis of Asian manufacturing hubs. *Journal of Textile Economics*, 45(2), 134-152. <https://doi.org/10.1016/j.jtexeco.2023.02.007>

Chen, W., & Zhao, X. (2023b). Understanding Global Rice Trade Flows: Network Evolution and Implications. *Foods*, 12(17), 3298. <https://doi.org/10.3390/foods12173298>

Donthu, N., Kumar, S., Mukherjee, D., Pandey, N., & Lim, W. M. (2021). How to conduct a bibliometric analysis: An overview and guidelines. *Journal of Business Research*, 133, 285–296. <https://doi.org/10.1016/j.jbusres.2021.04.070>

Galán Jurado, Á., Díaz Díaz, L., Fábregas Villegas, J., & Márquez Santos, M. (2023). Operación Logística Internacional para la importación de productos de China - Colombia. *Revista Venezolana de Gerencia*, 28(101), 268-281. <https://doi.org/10.52080/rvgluz.28.101.1>

González, J. T. (2014). Colombia: Achievements in two decades of development model Openness - Analysis results by trade balance. *Analisis Politico*, 27(82), 212–235. <https://doi.org/10.15446/anpol.v27n82.49415>

Guzman, M., & Stiglitz, J. E. (2024a). Post-neoliberal globalization: international trade rules for global prosperity. *Oxford Review of Economic Policy*, 40(2), 282–306. <https://doi.org/10.1093/oxrep/gra022>

Guzman, R., & Stiglitz, J. (2024b). Trade policies and economic growth in the cotton industry: Implications for international agreements. *International Journal of Trade and Development*, 39(1), 45-67. <https://doi.org/10.1080/09638199.2024.1234567>

Hirschman, A. O. (2024). *National power and the structure of foreign trade*. University of California Press

- Mateus Reina, L. F., & Rojas Rubiano, J. V. (2015). *Inserción de Colombia en el mercado de China, hacia un tratado de libre comercio Colombia–China*. (Trabajo de Grado, Universidad del Rosario). https://doi.org/10.48713/10336_11023
- Mateus, C., & Rojas, M. (2015). China's role as a textile supplier to Colombia: Market dynamics and trade dependency. *Latin American Trade Review*, 12(3), 78-95
- Mir, S. M., Sheikh, I. A., & Muhmmad, R. (2025). Economic policy uncertainty and corporate inventory holding: evidence from emerging economies. *Journal of Economic and Administrative Sciences*. <https://doi.org/10.1108/JEAS-08-2023-0209>
- Piñeiro Cortés, L.L., Moreno Salamanca, M.C. & Estrella Pantoja, R.S. (2017a). Política económica y desarrollo competitivo para pymes: Colombia y China desde un análisis sistémico. *Revista Escuela de Administración de Negocios*, (82), 119–142. <https://doi.org/10.21158/01208160.n82.2017.1644>
- Piñeiro, V., Martínez, A., & López, J. (2017b). Colombia-China economic relations: Trade diversification and SME competitiveness in the textile sector. *Journal of International Business Studies*, 48(4), 567-589. <https://doi.org/10.1057/s41267-017-0078-2>
- Quan, X. (2024). Colombia's economic relations with China: The role of economics and politics in trade, investment, and economic agreements. *Global Policy*, 15, 143-159. <https://doi.org/10.1111/1758-5899.13333>
- Sadraei, R.J. Sadeghi, V., Marvi, R., & Yoruk, E. (2023). Strategic Adaptation in a Dynamic Global Environment: Unleashing the Power of Dynamic Capabilities for International Organizational Performance. *Strategic Change*. <https://doi.org/10.1002/jsc.2675>
- Sánchez Torres, Y. E., Velasco Alarcón, L. A., & Aguas Alarcón, F. X. (2024). Acuerdos comerciales y su impacto en el comercio exterior. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 8(2), 7629-7679. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v8i2.11162
- SCImago SJR. (2023). *SCImago Journal & Country Rank*. <https://www.scimagojr.com/journalrank.php?country=ES>
- Shoujun, C., & Cepik, M. (2022). La política exterior de China hacia América Latina: contexto, decisión e implementación. En *China, América Latina y la economía global: cuestiones económicas, históricas y nacionales* (pp. 87-112). Springer International Publishing. https://doi.org/10.1007/978-3-031-18026-2_5
- Toro-Fernandez, J. F., & Tijmes-Ihl, J. (2020). The Pacific Alliance and the Belt and Road Initiative. *Asian Education and Development Studies*, 10(3), 421–432. <https://doi.org/10.1108/AEDS-08-2019-0126>
- Xie, H., Wang, Q., & Liu, J. (2023a). Value-added textile products and global trade: Moving up the value chain. *Textile Research Journal*, 93(5), 456-472. <https://doi.org/10.1177/00405175231123456>
- Xie, W., Wang, C., Ji, J., Chen, X., Zhou, G., & Yang, H. (2023b). Response of Food Production and Trade to the Global Socio-Ecological System Network. *Land*, 12(9), 1762. <https://doi.org/10.3390/land12091762>
- Zhu, J., & Liu, W. (2020). A tale of two databases: the use of Web of Science and Scopus in academic papers. *Scientometrics*, 123(1), 321-335. <https://doi.org/10.1007/s11192-020-03387-8>
- Zupic, I., & Cater, T. (2015). Bibliometric Methods in Management and Organization. *Organizational Research Methods*, 18(3), 429-472. <https://doi.org/10.1177/1094428114562629>

Propiedades psicométricas de la Escala Autoaplicada de Zung para Ansiedad

Psychometric Properties of the Zung Self-Applied Anxiety Scale

Autores:

Tania Lorena Delgado Quezada
Eva Peña Contreras
Denise Cali Ramón
Paúl Arias-Medina
Universidad de Cuenca, Ecuador

Autor de correspondencia:

Tania Lorena Delgado Quezada
lorena.delgado@ucuenca.edu.ec

- **Recibido:** 19 - Marzo - 2025
- **Aprobado:** 15 - Junio - 2025
- **Publicación en línea:** 29 - Diciembre - 2025

How to cite this article: Delgado Quezada, T. L., Peña Contreras, E., Cali Ramón, D. y Arias-Medina, P. (2025). Propiedades psicométricas de la Escala Autoaplicada de Zung para Ansiedad. *Maskana*, 16(2), 27 - 43. <https://doi.org/10.18537/mskn.16.02.02>

Propiedades psicométricas de la Escala Autoaplicada de Zung para Ansiedad

Psychometric Properties of the Zung Self-Applied Anxiety Scale

Resumen

La Escala de Ansiedad de Zung, originalmente conocida como Self-Rating Depression Scale (SDS) y desarrollada por Zung en 1965, fue diseñada en 1971. En el siguiente estudio, se evaluaron las propiedades psicométricas de la Escala Autoaplicada de Zung para Ansiedad en el personal sanitario de Ecuador. Participaron 1104 individuos, todos empleados en los servicios de salud pública de la provincia del Azuay. La muestra incluyó enfermeros, médicos, auxiliares de enfermería, personal administrativo, auxiliares administrativos, y otras áreas (el rango de edad osciló entre 22 y 66 años, $\bar{x} = 38.3$ años y $\sigma = 9$). Al analizar la literatura, se encontraron 7 modelos que fueron evaluados para la estructura factorial de la escala mediante análisis exploratorio y análisis confirmatorio. Al examinar la bondad de ajuste, el modelo más adecuado presentó una estructura trifactorial.

Keywords: propiedades psicométricas, validez factorial, escala de ansiedad de Zung, personal sanitario, Ecuador.

Abstract

The Zung Anxiety Scale, originally known as the Self-Rating Depression Scale (SDS) and developed by Zung in 1965, was designed in 1971. In the following study, the psychometric properties of the Zung Self-Applied Anxiety Scale were evaluated in health care personnel in Ecuador. A total of 1104 individuals participated, all employed in public health services in the province of Azuay. The sample included nurses, physicians, nursing assistants, administrative staff, administrative assistants, and other areas (age range ranged from 22 to 66 years, $\bar{x} = 38.3$ years and $\sigma = 9$). In analyzing the literature, 7 models were found and evaluated for the factor structure of the scale by exploratory analysis and confirmatory analysis. When examining the goodness-of-fit, the best-fitting model presented a trifactorial structure.

Palabras clave: psychometric properties, factorial validity, Zung anxiety scale, health personnel, Ecuador.

1. Introducción

La ansiedad, caracterizada por una sensación difusa de aprehensión o preocupación, varía en intensidad y puede afectar significativamente la vida diaria. A menudo, la distinción entre la ansiedad y el miedo resulta difusa, lo que permite el uso intercambiable de ambos términos para describir respuestas psicofisiológicas frente a situaciones adversas. Mientras que el miedo se desencadena por amenazas definidas y presentes, la ansiedad surge en contextos difusos o desconocidos. Esta compleja interrelación ha sido objeto de estudio para teóricos cognitivistas y ha sido abordada recientemente por teorías del aprendizaje, que reconocen la importancia del lenguaje emocional en el comportamiento humano (Smith, 2020).

La Organización Mundial de la Salud (OMS, 2019) ha definido la salud mental como un estado de bienestar en el cual un individuo puede hacer uso de sus propias capacidades, enfrentar el estrés común del día a día, trabajar de manera productiva y contribuir de manera efectiva a su comunidad. La salud mental, por lo tanto, se reconoce como un pilar fundamental para el bienestar general de la sociedad en su conjunto. A través de este marco, se resalta la importancia de comprender y abordar la ansiedad como un componente crítico de la salud mental, con implicaciones significativas para la calidad de vida y el funcionamiento diario de los individuos.

El personal sanitario, debido a la naturaleza de su trabajo, se encuentra expuesto a una variedad de factores de riesgo laboral que pueden desencadenar niveles elevados de ansiedad. Entre estos factores se incluyen el contenido del trabajo, el nivel de responsabilidad asociada, el contacto directo y continuo con pacientes, la elevada carga laboral, los horarios irregulares, la posibilidad de enfrentarse a situaciones de violencia, el entorno físico en el que se desarrolla su jornada laboral, la estructura organizativa en la que se inserta el personal, así como la falta de reconocimiento social a su labor. Estos factores, en conjunto, generan un entorno propicio para el desarrollo

de altos niveles de ansiedad en este colectivo profesional, lo que podría tener repercusiones significativas tanto a nivel individual como colectivo (García-Morán y Gil-Lacruz, 2016).

La Escala de Ansiedad de Zung, originalmente conocida como Self-Rating Depression Scale (SDS), fue desarrollada por William Zung en 1965 y adaptada específicamente para evaluar ansiedad en 1971. Publicada en inglés y luego traducida al español, esta herramienta empírica ha sido ampliamente utilizada para cuantificar síntomas ansiosos en diversas poblaciones (Jiménez et al., 2021). Sin embargo, a pesar de su amplia utilización, la aplicabilidad y la validez de esta herramienta en contextos geográficos y culturales específicos, como el de Ecuador, no han sido objeto de una evaluación exhaustiva. Esta investigación se centra en abordar esta carencia, ya que, al ser una escala ampliamente utilizada en diversos ámbitos, es necesario evaluar las propiedades psicométricas de la Escala de Ansiedad de Zung, en el caso de este estudio en el personal de entornos sanitarios ecuatoriano. Mediante el análisis detallado de las propiedades psicométricas de la escala en este entorno específico, se busca proporcionar una comprensión más profunda de su utilidad y confiabilidad en la evaluación de la ansiedad en esta población particular, que resulta heterogénea al contar con personas de diversas profesiones, niveles educativos, diferencias socioculturales y económicas, lo que contribuirá de manera significativa al cuerpo de conocimientos existentes sobre la salud mental.

Es así que, el presente estudio tiene como propósito ampliar el entendimiento existente en torno a la ansiedad y su evaluación específica en profesionales del entorno sanitario en Ecuador. Al proporcionar un análisis detallado de la configuración factorial de la Escala de Ansiedad de Zung, la confiabilidad de sus dimensiones y su evaluación con variables sociodemográficas, se aspira obtener una visión clara y precisa de la situación actual en el país. Los hallazgos derivados

de esta investigación podrían tener repercusiones significativas en la formulación de programas de promoción y prevención relacionados al bienestar en salud mental. Además, podrían sentar las bases para futuras investigaciones y estrategias de intervención en el entorno laboral, enfocadas al mantenimiento de la salud mental y el bienestar de los trabajadores de la salud en Ecuador.

Asimismo, resulta fundamental considerar que la validación de instrumentos psicométricos debe contemplar el contexto sociocultural en el que se aplican. La Escala Autoaplicada de Zung fue desarrollada en un entorno cultural distinto, y aunque ha sido ampliamente utilizada en contextos hispanohablantes, sus propiedades psicométricas pueden variar significativamente en función de factores culturales, lingüísticos y contextuales propios de cada país. En el caso de Ecuador, aspectos como las particularidades del sistema de salud, las diferencias regionales, las prácticas idiomáticas y las formas locales de expresar el malestar emocional pueden influir en la manera en que los ítems son comprendidos e interpretados. Por ello, validar esta escala en población ecuatoriana no solo permite asegurar su pertinencia y confiabilidad, sino que también garantiza una evaluación más precisa de los síntomas ansiosos, fortaleciendo la base para intervenciones ajustadas a la realidad nacional.

Desde las múltiples perspectivas teóricas que han estudiado el fenómeno de la ansiedad, Beck y Emery (1985) a partir de la teoría cognitiva proponen que la ansiedad surge de interpretaciones distorsionadas de eventos y situaciones, lo que resulta en una respuesta emocional desproporcionada. Este enfoque subraya la importancia de los procesos cognitivos en la manifestación y mantenimiento de la ansiedad en contextos clínicos y no clínicos.

Por otro lado, las teorías del aprendizaje han explorado la ansiedad desde una perspectiva conductual, resaltando la importancia del condicionamiento y la adquisición de respuestas emocionales a estímulos específicos (Lang, 1984; Lazarus, 1991). Estas teorías han demostrado cómo la exposición repetida a estímulos aversivos puede conducir a respuestas ansiosas condicionadas, lo que enfatiza la relevancia del

contexto en la generación y mantenimiento de la ansiedad.

En el ámbito de la salud ocupacional, la ansiedad ha sido reconocida como un factor que afecta significativamente la salud mental y el bienestar de los profesionales. Según Piqueras Rodríguez et al. (2008), factores como la elevada carga de trabajo y las condiciones laborales pueden influir en la aparición y mantenimiento de problemas de ansiedad y estrés, lo que repercute directamente en los hábitos y conductas de los individuos, así como en su equilibrio psicofisiológico.

Además, el marco teórico de la ansiedad ha evolucionado para integrar conceptos de salud mental y bienestar ocupacional, en particular, la Organización Mundial de la Salud ha subrayado la importancia de la salud mental en el entorno laboral y ha destacado la necesidad de intervenciones efectivas para abordar el estrés y la ansiedad en los trabajadores (OMS, 2019). Esta perspectiva ha motivado una mayor atención a la evaluación y gestión de la ansiedad en el ámbito laboral, particularmente en profesionales de la salud.

La Escala de ansiedad de Zung, llamada originalmente Self-Rating Depression Scale, o por sus siglas SDS, fue desarrollada por Zung en 1965, y finalmente fue diseñada en 1971, y se publicó originalmente en inglés y luego se tradujo al español. Es una escala de cuantificación de síntomas ansiosos, de base empírica, cuyos índices de confiabilidad son buenos (índices de 0,70-0,80) en la confiabilidad dos mitades, índice de Cronbach entre .79 y .92. Consta de 20 ítems relacionados con la presencia de ansiedad, y las posibilidades de respuesta se consideran escalas en las cuales el participante selecciona su respuesta entre: nunca, con frecuencia, casi siempre y siempre (Jiménez et al., 2021).

Basado en el estudio de Olatunji et al. (2006) se llevó a cabo un análisis factorial utilizando una muestra de 552 individuos con el fin de investigar la dimensionalidad de las quejas somáticas y evaluar la estructura psicométrica de la Escala de Autoevaluación de Ansiedad. Se llevó a cabo un análisis factorial exploratorio aplicando técnicas de rotación oblicua (oblimin)

para identificar las dimensiones subyacentes. El análisis con cuatro factores, reveló una estructura claramente definida, en la cual se excluyó el ítem 10 debido a su asociación con los factores 1 y 2. Los factores identificados fueron designados de la siguiente manera: el Factor 1 se etiqueta como “Ansiedad y pánico”, el Factor 2 como “Sensaciones vestibulares”, el Factor 3 como “Control somático”, y el Factor 4 como “Sensaciones gastrointestinales o musculares”. Estos hallazgos resaltan la multidimensionalidad de la ansiedad y sugieren la importancia de considerar una variedad de síntomas somáticos al evaluar la ansiedad en contextos clínicos y de investigación.

En el estudio realizado por Hernández-Pozo et al. (2008) de la Universidad Nacional Autónoma de México, se examinaron las propiedades psicométricas del Inventario Zung del Estado de Ansiedad en una muestra de 443 individuos. El análisis factorial, utilizando la rotación oblimin, se llevó a cabo para investigar la estructura subyacente del instrumento y reveló la presencia de cuatro factores distintos, consistentes con los resultados obtenidos en el estudio previo. Sin embargo, se excluye el artículo 19 debido a su presencia en los factores 2 y 4.

Posteriormente, utilizando una muestra más amplia de 920 individuos, se realizó un análisis factorial adicional con rotación varimax. Durante este análisis, se eliminaron el ítem 12 debido a su alta frecuencia de selección en una única opción (88%), así como el ítem 17, que presentaba una clasificación baja con la puntuación total y no diferenciaba entre los grupos contrastados. Los factores resultantes se clasificaron como “Somático A”, “Cognitivo A”, “Somático B” y “Cognitivo B” (Hernández-Pozo et al., 2008).

Posteriormente, utilizando una muestra más amplia de 920 individuos, se realizó un análisis factorial adicional con rotación varimax. Durante este análisis, se eliminaron el ítem 12 debido a su alta frecuencia de selección en una única opción (88%), así como el ítem 17, que presentaba una clasificación baja con la puntuación total y no diferenciaba entre los grupos contrastados. Los factores resultantes se clasificaron como “Somático A”, “Cognitivo A”, “Somático B” y “Cognitivo B” (Hernández-Pozo et al., 2008).

El estudio de De La Ossa et al. (2009) analizó la estructura psicométrica de la Escala de Ansiedad de Zung, utilizando diferentes versiones del instrumento para evaluar su consistencia interna. La investigación se basó en una muestra de 221 participantes y aplicó un análisis factorial con rotación oblicua (oblimin) para identificar las dimensiones subyacentes. A partir de este enfoque, se identificaron tres factores que agrupan síntomas físicos, cognoscitivos y de aprehensión, destacando la complejidad multidimensional del constructo de ansiedad. Este análisis destacó la naturaleza multidimensional de la ansiedad y la importancia de considerar tanto los síntomas físicos como los cognitivos al evaluar el estado de ansiedad en la población estudiada.

Además, se desarrollaron versiones alternativas de la escala, incluyendo una versión de diez ítems con dos factores y otra versión más reducida de cinco ítems. Estas versiones alternativas proporcionan opciones más breves para la evaluación de la ansiedad, centrándose en los síntomas más representativos y relevantes según los resultados obtenidos en el estudio (De La Ossa et al., 2009).

En la investigación llevada a cabo por Benítez-Molina y Caballero-Badillo (2017), titulada Estudio psicométrico de las escalas de depresión, ansiedad y funcionalidad familiar en estudiantes de la Universidad Industrial de Santander, se analizaron estas escalas en una muestra de 3614 estudiantes. El análisis factorial propuesto se centró en un único factor y excluyó el ítem seis de la evaluación.

En el trabajo de Rojas Clavijo (2019) titulado Propiedades psicométricas de la Escala Autoaplicada de Zung para Ansiedad (Zung SAS) en población colombiana, se llevó a cabo un análisis exhaustivo de la estructura factorial de la escala en dos muestras distintas, cada una compuesta por 430 individuos. Se realizó un análisis factorial exploratorio con rotación oblimin que sugiere la presencia de tres factores óptimos, los cuales explican el 50,324% de la varianza. En esta solución, se comprobará que ciertos elementos se agrupan en diferentes dimensiones, lo que refleja una compleja interacción entre los síntomas fisiológicos y afectivos de la ansiedad.

La solución identificó los siguientes factores: el Factor 1, denominado “Síntomas fisiológicos negativos”, incluye los ítems 7, 8, 11, 12, 14, 15, 16, 18 y 20, mientras que el Factor 2, designado como “Síntomas fisiológicos positivos”, comprende los ítems 5, 9, 13 y 19. El Factor 3, conocido como “Síntomas afectivos”, agrupa los ítems 1, 2, 3, 4, 6 y 10. Además, se realizó un análisis factorial adicional con dos factores, que explican el 39,37% de la variación, donde se observará un agrupamiento diferente de los ítems en comparación con la propuesta original (Rojas Clavijo, 2019).

William W. K. Zung (1971) realizó un estudio titulado *A Rating Instrument For Anxiety Disorders*, en el cual se propone una estructura de dos factores para el instrumento de evaluación basado en los criterios del DSM-II. Según esta estructura, los cinco primeros ítems se consideran síntomas afectivos, mientras que los 15 ítems

restantes se clasifican como síntomas somáticos. Este enfoque de dos factores sugiere una división clara entre los aspectos afectivos y somáticos de los trastornos de ansiedad, lo que proporciona una herramienta de evaluación más detallada y específica para la identificación y medición de los síntomas de ansiedad en los pacientes.

En concordancia con las investigaciones previas que destacan la importancia de evaluar adecuadamente los síntomas de ansiedad, este estudio se enfoca en aportar evidencia sobre la validez de constructo y la consistencia interna de la Escala Autoaplicada de Zung para Ansiedad, específicamente en personal sanitario ecuatoriano. Dado que no existen estudios confirmatorios previos sobre su estructura factorial en este contexto, resulta clave validar la herramienta para fortalecer su uso clínico y científico en poblaciones locales.

2. Materiales y Métodos

2.1. Procedimiento

La recopilación de datos implementada para este estudio se realizó mediante un formulario de Google, que fue compartido después de una presentación detallada de los objetivos de la investigación con las autoridades del hospital y los centros de salud.

2.2. Participantes

La muestra del estudio consistió en 1104 individuos, empleados en los servicios de salud pública de la provincia del Azuay, Ecuador. Estos participantes estaban distribuidos en varias áreas clave de los servicios de salud, incluidos los departamentos de hospitalización (N=356), consulta externa (N=306), emergencia (N=137), y otras (N=305). En términos de distribución por género, la muestra estuvo predominantemente compuesta por participantes femeninos, con un total de 808 individuos correspondientes al 73,19%, en comparación con 296 participantes

masculinos que representan el 26,81%. Respecto a la edad, el rango osciló entre 22 y 66 años, con una edad media de 38,3 años y una desviación estándar de 9. La mayoría de los participantes tenían educación de tercer nivel (N=591), seguidos por aquellos con educación secundaria (N=192) y posgrado (N=141). Las áreas profesionales representadas en las unidades de salud incluyeron enfermería (29,2%), médicos (19,3%), auxiliares de enfermería (10,1%), personal administrativo (5,5%), auxiliares administrativos (5,3%), odontólogos (4,5%), paramédicos (3,5%), técnicos de atención primaria (3,4%), laboratorio (3,2%), farmacia (2,5%) y otras áreas (13,4%). Los criterios de inclusión para la selección de los participantes se centraron en su empleo en las instituciones de salud; es decir, que se encuentren bajo relación de dependencia y su disposición a participar en el estudio a través del consentimiento informado.

Como retribución por la participación en este estudio, y respondiendo al interés en el bienestar de los participantes, a quienes participaron se le ofertó acceso gratuito a un curso MOOC diseñado para la gestión de la ansiedad y el estrés, con la posibilidad de incluir esta capacitación en sus antecedentes laborales.

2.3. Consideraciones éticas

Las consideraciones éticas para garantizar el respeto, la integridad y la protección de los participantes involucrados en este estudio fueron las siguientes:

1. **Consentimiento informado:** Se obtuvo el consentimiento informado de todos los participantes antes de su inclusión en el estudio. Esto implica proporcionar información clara y comprensible sobre los objetivos, procedimientos, riesgos y beneficios del estudio, así como el derecho del participante a retirarse en cualquier momento sin consecuencias adversas.
2. **Confidencialidad y privacidad:** Es fundamental proteger la confidencialidad de los datos de los participantes. Se implementaron medidas adecuadas para garantizar que la información recopilada se mantenga segura y solo sea accesible para los investigadores autorizados. Además, se evitó la divulgación de datos personales que pudiesen identificar a los participantes sin su consentimiento explícito.
3. **Beneficencia y no maleficencia:** Se aseguró que el estudio tenga un impacto positivo en los participantes y en la comunidad en general. Esto supuso maximizar los beneficios del estudio—como la capacitación brindada— y reducir al mínimo los posibles riesgos o molestias para los participantes.
4. **Equidad y justicia:** Se garantizó la equidad en la selección y el trato de los participantes, evitando cualquier forma de discriminación o sesgo injusto. Además, se consideró la distribución equitativa de los beneficios derivados del estudio, como el acceso al curso MOOC, para evitar privilegios injustificados.
5. **Supervisión ética:** El estudio fue revisado y aprobado por un comité de ética de la investigación a fin de garantizar el cumplimiento de los principios éticos. Esta supervisión fue crucial para evaluar la idoneidad del estudio,

la protección de los participantes y el manejo adecuado de cualquier problema ético que pueda surgir durante el proceso de investigación.

2.4. Instrumentos

La Escala de Zung para la Ansiedad, utilizada como herramienta de evaluación en este estudio, se compone de 20 preguntas diseñadas para medir los niveles de ansiedad en los individuos. De estas preguntas, 15 están formuladas en un sentido positivo en relación con la ansiedad, abordando síntomas como nerviosismo excesivo y palpitaciones cardíacas aceleradas, entre otros. Por otro lado, las cinco preguntas restantes (5,9,13,17 y 19) están redactadas en un sentido negativo en relación con la ansiedad, reflejando percepciones de bienestar y la ausencia de sentimientos negativos. Para la calificación de la escala, los participantes debían indicar la frecuencia con la que experimentaron las características descritas en cada ítem durante la semana previa al llenado del cuestionario en una escala de Likert del 1 al 4. De esta manera, la escala permite captar la variabilidad en la intensidad y frecuencia de los síntomas de ansiedad experimentados por los sujetos, ofreciendo una visión más completa de su estado emocional durante el período de evaluación.

Una ficha sociodemográfica utilizada en este estudio recopiló información detallada sobre los participantes con el objetivo de comprender mejor el contexto sociodemográfico en el que se desarrolló la investigación. La ficha incluyó elementos fundamentales, como la dirección de correo electrónico de los participantes para facilitar la comunicación, el género de cada individuo, el lugar específico de trabajo donde desempeñaban sus funciones, su edad, el nivel educativo alcanzado, así como el cargo o función que desempeñaban en sus respectivas instituciones. Además, se recopilaron datos sobre el área específica dentro de la cual ejercían sus labores, el estado civil de los participantes, el número de hijos que tenían, así como el número de identificación personal. Este conjunto de información permitió establecer un perfil sociodemográfico completo de los profesionales sanitarios participantes, lo que resultó fundamental para el análisis posterior de los

datos y la comprensión integral de los resultados obtenidos en el estudio.

2.5 Análisis de datos

La codificación utilizada para el análisis de los ítems fue la siguiente: para los ítems redactados en forma positiva, se asignaron los siguientes valores: nunca o raras veces = 1, algunas veces = 2, buen número de veces = 3 y la mayoría de las veces = 4. En el caso de los ítems redactados en forma negativa, se invirtió la puntuación: la mayoría de las veces = 1, buen número de veces = 2, algunas veces = 3 y nunca o raras veces = 4.

Se realizó un análisis descriptivo de los ítems del instrumento con el propósito de identificar potenciales comportamientos anómalos. Para ello, reportamos valores de dificultad, definidos en la teoría clásica del test como la proporción entre la puntuación observada de cada ítem y su puntuación máxima posible, y de discriminación, entendida como correlación de cada ítem y la puntuación total de la escala. Para la dificultad, valores comprendidos entre 0,2 y 0,8 son deseables, mientras que valores muy altos o muy bajos señalan efectos de techo o de suelo, lo cual reduce la capacidad informativa del reactivo. Respecto a la correlación inter-ítem, valores comprendidos entre 0,3 y 0,4 indican una adecuada capacidad discriminativa y mejoran la consistencia interna, en tanto que valores bajos o negativos señalan que el ítem aporta poca información al constructo o puede estar mal redactado, lo que comprometería la fiabilidad global del instrumento.

Para determinar la configuración factorial de la Escala de Ansiedad de Zung, se realizaron análisis estadísticos tanto exploratorios como confirmatorios. La fiabilidad interna fue evaluada mediante los coeficientes alfa de Cronbach y omega de McDonald, obteniéndose índices superiores al umbral de 0,7 en ambos casos, lo que indica una sólida consistencia interna (Cicchetti, 1994; Tavakol y Dennick, 2011).

Con el fin de evitar el sobreajuste en los modelos factoriales, se aplicó el método de SOLOMON para dividir la muestra total (Lorenzo-Seva, 2022). La primera submuestra, compuesta por

552 casos, se empleó para realizar un análisis factorial exploratorio (AFE), cuyo objetivo fue identificar las dimensiones subyacentes de la escala.

Se verificó la adecuación de la muestra utilizando el índice de Kaiser-Meyer-Olkin (KMO), considerando como criterio un valor superior a .8, y se efectuó la prueba de esfericidad de Bartlett. Para la extracción de factores, se utilizó el método de mínimos cuadrados no ponderados, y se evaluaron las soluciones mediante rotaciones ortogonales (varimax) y oblicuas (oblimin).

Debido a que la literatura documenta varias versiones con patrones factoriales divergentes; consideramos poco deseable escoger a priori una sola solución para evaluar. En este sentido, el análisis factorial exploratorio es importante por tres motivos: (a) permite indagar sin restricciones la dimensionalidad real de los datos, (b) facilita la comparación empírica con las estructuras reportadas en cada versión previa y (c) ofrece la oportunidad de descubrir una configuración propia, potencialmente más ajustada a nuestra población.

Para identificar el número óptimo de factores se determinó mediante un enfoque múltiple que incluyó: (a) el índice Very Simple Structure —VSS— de complejidades 1 y 2 (Revelle y Rocklin, 1979); (b) el procedimiento Minimum Average Partial —MAP—; (c) los criterios de información BIC clásico y BIC ajustado al tamaño muestral; y (d) el análisis paralelo. Esta triangulación permite contrarrestar las limitaciones propias de cada métrica: VSS y MAP favorecen modelos parcos, mientras que los BIC penalizan la complejidad de forma asimétrica y tienden a sobre-retener factores en muestras grandes; el análisis paralelo, por su parte, ofrece un contraste empírico con datos simulados. Según la recomendación de Costello y Osborne (2005), cuando los distintos criterios convergen en más de una solución, se priorizará aquella con respaldo conceptual y ajuste superior.

La segunda submuestra ($n = 552$) se empleó para realizar el análisis factorial confirmatorio (AFC) con el fin de verificar la estructura identificada y evaluar los modelos factoriales reportados en la

literatura. Para este análisis, se utilizó una matriz de correlaciones policóricas, dado el carácter ordinal de los ítems.

La evaluación de la bondad de ajuste del modelo se llevó a cabo utilizando múltiples índices y valores estadísticos. Se empleó el método de mínimos cuadrados ponderados diagonalizados (DWLS) para el cálculo del estadístico chi-cuadrado y su valor relativo (cociente entre el chi-cuadrado y los grados de libertad). Los índices de ajuste considerados fueron el error cuadrático medio de aproximación (RMSEA), el índice de ajuste comparativo (CFI), el índice

Tucker-Lewis (TLI) y la raíz media cuadrática residual estandarizada (SRMR).

Para la interpretación de los resultados, se utilizaron los criterios propuestos por Hu y Bentler (1999): un valor de RMSEA $\leq .06$ sugiere un ajuste adecuado, mientras que valores de CFI y TLI superiores a .95 indican un buen ajuste del modelo. Asimismo, un valor de SRMR inferior a .08 se considera indicativo de un ajuste aceptable.

El procesamiento y análisis de los datos se realizaron utilizando el software estadístico R, versión 4.1.1.

3. Resultados

Los ítems exhiben correlaciones positivas moderadas entre ellos (Tabla 1). En lo que respecta a los niveles de dificultad y discriminación, la mayoría de los elementos muestran una alta discriminación y una baja dificultad. Sin embargo, los ítems 5, 17 y 20 denotan una mayor dificultad y menor discriminación (Tabla 2).

El ítem 5 (“Siento que todo está bien y que nada malo puede sucederme”) evalúa una percepción generalizada de bienestar y seguridad emocional, que puede ser interpretada de forma ambigua en función del contexto cultural o personal del encuestado. El ítem 17 (“Generalmente mis manos están secas y calientes”) aborda una manifestación fisiológica poco común o difícil de asociar directamente con síntomas ansiosos en esta población. Finalmente, el ítem 20 (“Tengo pesadillas”) se refiere a un síntoma asociado al sueño que, si bien está vinculado al malestar emocional, puede estar influenciado por múltiples factores no necesariamente relacionados con la ansiedad. Estas características conceptuales podrían explicar los bajos niveles de discriminación y las dificultades observadas en estos ítems.

3.1. Evaluación de la estructura factorial mediante Análisis Factorial Exploratorio

Los resultados obtenidos a partir de la matriz de correlaciones indicaron que esta es factorizable, dado el valor elevado del índice de adecuación muestral de Kaiser-Meyer-Olkin ($KMO = .91$) y la significancia de la prueba de esfericidad de Bartlett ($p < 0.001$). Estos indicadores sugieren que los datos son adecuados para realizar un análisis factorial.

Según los criterios establecidos por Velicer y el método MAP, se recomienda extraer principalmente uno ($vss = .73$) o dos factores ($vss = .83$). No obstante, considerando la revisión de la literatura previa, se realizó la extracción de uno, dos, tres y cuatro factores, aplicando tanto rotación oblimin como varimax para evaluar la estructura subyacente. Por otro lado, el análisis paralelo indicó la posible existencia de seis factores; sin embargo, esta opción fue descartada debido a la falta de respaldo teórico en la literatura existente.

La solución unifactorial fue la de peor ajuste global debido a que explicó apenas el 41% de la varianza, y los índices de ajuste $RMSR = .09$, $TLI = .71$, $RMSEA = .14$ ($IC\ 90\% = .13-.14$) y un ajuste basado en valores fuera de la diagonal

de .96 son relativamente malos. Adicionalmente, los ítems 5 y 17 muestran problemas de baja carga factorial ($< .30$) con baja comunalidad ($< .30$) y los ítems 9, 13, 16 y 19 muestran baja comunalidad. En comparación, los modelos de dos factores (varimax y oblimin) elevaron la varianza explicada al 49%, y conservaron un buen ajuste residual (RMSR = .05; ajuste fuera de la diagonal = .99); sin embargo, sus índices de ajuste absoluto continuaron siendo insuficientes (TLI = .78, RMSEA = .12). En ambas, el ítem 17 mantuvo carga y comunalidad bajas, mientras que los ítems 16 y 19 mostraron comunalidades menores a 0.3; la versión oblimin mostró además una correlación factor–factor de $r = .40$. Las soluciones de 3 factores (varimax y oblimin) mejoraron el ajuste (RMSR = .04, TLI = .84, RMSEA = .10) y elevaron la varianza al 53%, pero introdujeron insuficiente discriminación en varios ítems (7, 10, 15, 16, 17, 20), con comunalidades insuficientes en 16, 17, y 19. Las dos alternativas

de cuatro factores fueron, en términos generales, las mejores. La versión oblimin explica el 56% de la varianza y presenta los mejores indicadores de parsimonia (complejidad media = 1.3) sin cargas factoriales bajas ni problemas de discriminación; su ajuste global es bueno (RMSR = .03, TLI = .87, RMSEA = .09, ajuste fuera de la diagonal = .99) y, aunque muestra una correlación elevada entre dos factores ($r = .78$), esta asociación es teóricamente coherente. En contraste, la solución varimax alcanza los mismos índices globales de ajuste (RMSR = .03, TLI = .87, RMSEA = .09), pero su complejidad es mayor (1.9) y revela deficiencias adicionales: el ítem 17 muestra baja carga factorial, el ítem 6 muestra discriminación deficiente, y persisten las comunalidades bajas en los ítems 16, 17 y 19. Además, la ortogonalidad forzada genera mayor número de cargas cruzadas, lo que compromete la interpretabilidad práctica de los factores.

Tabla 1. Matriz de correlaciones policóricas de los ítems del Zung (SAS)
Fuente: Autores (2024)

	Item 1	Item 2	Item 3	Item 4	Item 5	Item 6	Item 7	Item 8	Item 9	Item 10	Item 11	Item 12	Item 13	Item 14	Item 15	Item 16	Item 17	Item 18	Item 19	Item 20
Item 1	1																			
Item 2	0.82	1																		
Item 3	0.63	0.64	1																	
Item 4	0.69	0.72	0.63	1																
Item 5	0.17	0.21	0.08	0.19	1															
Item 6	0.6	0.63	0.56	0.64	0.15	1														
Item 7	0.55	0.53	0.45	0.56	0.09	0.56	1													
Item 8	0.64	0.6	0.51	0.67	0.15	0.63	0.72	1												
Item 9	0.4	0.41	0.31	0.4	0.57	0.34	0.3	0.38	1											
Item 10	0.57	0.62	0.5	0.58	0.19	0.63	0.53	0.57	0.32	1										
Item 11	0.47	0.53	0.45	0.53	0.12	0.59	0.58	0.62	0.27	0.58	1									
Item 12	0.45	0.5	0.46	0.58	0.14	0.61	0.52	0.58	0.27	0.55	0.74	1								
Item 13	0.27	0.29	0.26	0.32	0.48	0.31	0.21	0.26	0.59	0.27	0.25	0.38	1							
Item 14	0.39	0.43	0.38	0.44	0.11	0.51	0.56	0.54	0.25	0.43	0.53	0.55	0.19	1						
Item 15	0.46	0.49	0.37	0.48	0.11	0.46	0.49	0.51	0.24	0.44	0.49	0.41	0.13	0.4	1					
Item 16	0.35	0.34	0.34	0.34	0	0.3	0.34	0.35	0.14	0.32	0.34	0.34	0.09	0.3	0.44	1				
Item 17	-0.13	-0.1	-0.15	-0.12	0.11	-0.16	-0.14	-0.09	0.13	-0.1	-0.2	-0.16	0.13	-0.16	-0.1	-0.11	1			
Item 18	0.47	0.49	0.39	0.5	0.07	0.44	0.45	0.51	0.21	0.47	0.57	0.5	0.16	0.43	0.41	0.32	-0.21	1		
Item 19	0.32	0.29	0.27	0.26	0.34	0.26	0.23	0.29	0.44	0.25	0.2	0.18	0.38	0.2	0.18	0.15	0.12	0.18	1	
Item 20	-0.48	-0.49	-0.46	-0.53	-0.12	-0.47	-0.44	-0.46	-0.29	-0.45	-0.41	-0.5	-0.24	-0.37	-0.4	-0.28	0.18	-0.41	-0.21	

Nota. Solo se muestra la matriz triangular inferior para evitar redundancia

Tabla 2. Dificultad y discriminación de los ítems del Zung (SAS)
Fuente: Autores (2024)

Número de ítem	Item	Media	Desviación Típica	Asimetría	Dificultad	Discriminación
1	Me siento más nervioso y ansioso que de costumbre.	1.7	.75	1.01	.42	.63
2	Me siento con temor sin razón.	1.47	.67	1.45	.37	.64
3	Despierto con facilidad o siento pánico	1.49	.74	1.6	.37	.48
4	Me siento como si fuera a reventar y partirme en pedazos	1.39	.67	1.75	.35	.62
5	Siento que todo está bien y que nada malo puede sucederme	2.54	1.11	-.16	.64	.31
6	Me tiemblan los brazos y las piernas	1.3	.57	1.89	.33	.57
7	Me mortifican dolores de cabeza, cuello o cintura	2.02	.95	.65	.50	.58
8	Me siento débil y me canso fácilmente	1.81	.85	.86	.45	.66
9	Me siento tranquilo y puedo permanecer en calma fácilmente	2.18	1.06	.25	.55	.51
10	Puedo sentir que me late muy rápido el corazón	1.47	.68	1.41	.37	.55
11	Sufro de mareos	1.35	.63	1.97	.34	.53
12	Sufro de desmayos o siento que me voy a desmayar	1.11	.39	4.2	.28	.42
13	Puedo inspirar y exhalar fácilmente	1.71	1.04	1.14	.43	.37
14	Se me adormecen o hinchon los dedos de las manos y pies	1.46	.75	1.67	.36	.46
15	Sufro de molestias estomacales o indigestión	1.91	.88	.72	.48	.48
16	Orino con mucha frecuencia	1.8	.83	.86	.45	.34
17	Generalmente mis manos están secas y calientes	2.99	1.1	-0.7	.75	-.01
18	Siento bochornos	1.38	.63	1.82	.34	.42
19	Me quedo dormido con facilidad y descanso bien durante la noche	2.36	1.12	.06	.59	.38
20	Tengo pesadillas	3.53	.68	-1.5	.88	-.46

Correlación media entre ítems=.215 · Alfa de Cronbach α =.825

3.2. Evaluación de la estructura mediante Análisis Factorial Confirmatorio

La escala original ha sido objeto de múltiples estudios previos, obteniendo soluciones factoriales variadas que responden a las particularidades de cada contexto. Con base en estos antecedentes, se evaluaron siete modelos factoriales, los cuales se presentan en la Figura 1.

El primer modelo, propuesto por Olatunji et al. (2006) en su primer estudio (Figura 1), contempla cuatro factores. En un segundo estudio, el mismo autor propone una estructura similar de cuatro factores, pero con una distribución distinta de los

ítems (Figura 2). Por su parte, el tercer modelo (Hernández-Pozo et al., 2008) también sugiere una estructura de cuatro factores (Figura 3). El cuarto modelo, planteado por De La Ossa et al. (2009), propone tres factores (Figura 4).

El quinto modelo corresponde a una estructura unifactorial, tal como lo plantean Benítez-Molina y Caballero-Badillo (2017) (Figura 5). El sexto modelo, propuesto por Rojas Clavijo (2019), establece tres factores (Figura 6). Finalmente, el séptimo modelo refleja la propuesta original de Zung (1971), que agrupa los ítems en dos factores (Figura 7).

Cabe destacar que, tras el análisis exploratorio y confirmatorio, el ítem 17 fue eliminado de todos los modelos evaluados, dado que mostró de forma consistente bajas cargas factoriales, alta dificultad y escasa discriminación. Esta decisión es coherente con hallazgos previos en la literatura que también han recomendado su exclusión.

Al evaluar la bondad de ajuste de los distintos modelos (Tabla 3), se determinó que el modelo 6, que consta de tres factores: Respuesta Fisiológica, Respuesta Emocional y Regulación Emocional.

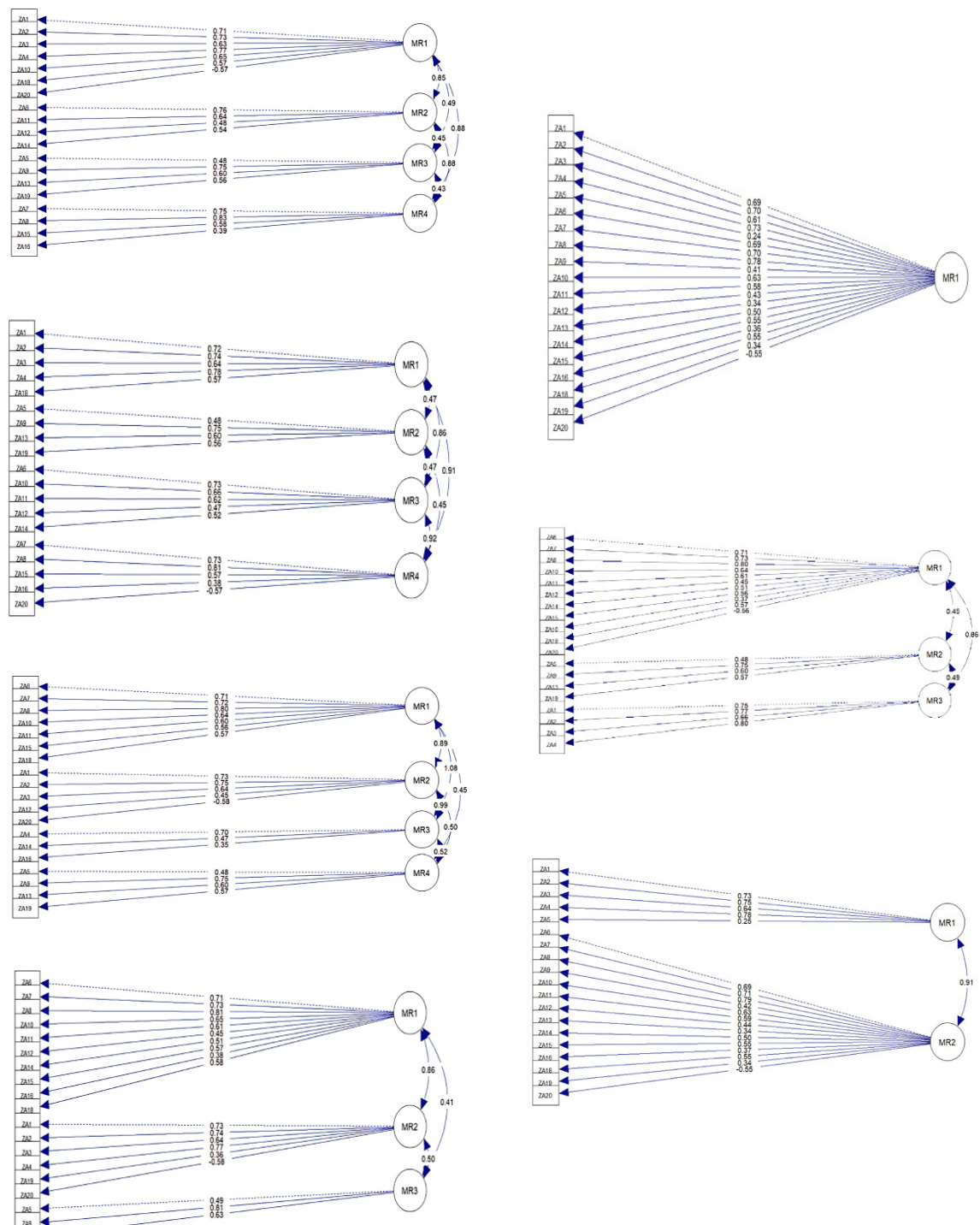


Figura 1-7. Estructura factorial de los siete modelos
Fuente: Autores (2024)

Tabla 3. Bondad de ajuste de los siete modelos
Fuente: Autores (2024)

Modelo		α	ω	AVE	χ^2	df	p value	CFI	TLI	SRMR	SRMR	RMSEA IC (90%)	
Modelo 1	Factor 1	.662	.739	.420	112.865	146.000	.981	1.000	1.006	.041	.041	.000	.005
	Factor 2	.715	.716	.404									
	Factor 3	.720	.723	.402									
	Factor 4	.736	.747	.440									
Modelo 2	Factor 1	.811	.809	.466	111.904	146.000	.984	1.000	1.007	.041	.041	.000	.000
	Factor 2	.720	.723	.402									
	Factor 3	.753	.756	.399									
	Factor 4	.484	.623	.412									
Modelo 3	Factor 1	.827	.835	.438	114.265	146.000	.976	1.000	1.006	.043	.043	.000	.000
	Factor 2	.385	.585	.440									
	Factor 3	.537	.542	.287									
	Factor 4	.720	.723	.402									
Modelo 4	Factor 1	.845	.852	.391	188.453	149.000	.016	.994	.993	.049	.049	.010	.031
	Factor 2	.525	.618	.344									
	Factor 3	.710	.723	.477									
Modelo 5	Factor 1	.8456682	.8504831	.2806263	411.711	152.000	0.000	0.958	0.952	0.068	0.068	0.049	0.062
Modelo 6	Factor 1	.778	.813	.380	105.654	149.000	0.997	1.000	1.008	.040	.040	.000	.000
	Factor 2	.720	.723	.402									
	Factor 3	.827	.826	.544									
Modelo 7	Factor 1	.697	.710	.338	400.136	151.000	.000	.959	.954	.065	.065	.048	.061
	Factor 2	.778	.793	.280									

4. Discusión

El análisis descriptivo revela que los valores de dificultad de los ítems varían entre una alta capacidad de discriminación y una baja dificultad. Sin embargo, los ítems 5, 17 y 20 presentan mayor dificultad y menor discriminación.

Uno de los hallazgos más consistentes fue el desempeño deficiente del ítem 17 (“Generalmente mis manos están secas y calientes”), el cual presentó cargas factoriales bajas y valores de discriminación prácticamente nulos en todos los modelos replicados, tanto exploratorios como confirmatorios. Además, mostró una dificultad elevada, lo que sugiere que su contenido podría no ser interpretado de manera clara o relevante por la población evaluada. Esta decisión metodológica coincide con hallazgos previos en otros contextos latinoamericanos, donde este ítem también ha sido excluido por razones similares. La eliminación del ítem 17, por tanto, no solo se

basa en los indicadores psicométricos observados en este estudio, sino que también encuentra respaldo empírico en la literatura especializada.

En el caso de los ítems 5 (“Siento que todo está bien y que nada malo puede sucederme”) y 20 (“Tengo pesadillas”), si bien ambos mostraron indicadores de dificultad elevados y una capacidad de discriminación reducida, se optó por mantenerlos en la escala. Esta decisión se fundamenta en que sus cargas factoriales fueron aceptables (superiores a 0.5) y en su contribución conceptual a la dimensión de regulación emocional. La exclusión simultánea de estos ítems afectó negativamente la consistencia interna de dicha dimensión ($\alpha < 0.7$), lo que motivó su permanencia. Estos resultados reflejan un equilibrio necesario entre el rigor psicométrico y la conservación de la coherencia teórica del instrumento. No obstante, se recomienda una

revisión futura de su redacción para mejorar su claridad y su poder discriminativo en el contexto ecuatoriano.

Respecto a la estructura factorial, diversos estudios han aplicado análisis factorial exploratorio, obteniendo soluciones variadas dependiendo del contexto de aplicación. No obstante, los modelos de tres, dos y un factor son los más sólidos, en ese orden de preferencia. En el presente estudio, el modelo de tres factores es el que mejor se ajusta a los datos, estableciendo tres dimensiones claramente diferenciadas: respuesta fisiológica, respuesta emocional y regulación emocional.

La propuesta original se enfocó en evaluar la presencia e intensidad de los síntomas ansiosos, considerando respuestas físicas, emocionales y cognitivas. En este contexto, el modelo de tres factores muestra una coherencia teórica con el enfoque propuesto por Beck y Emery (1985), el cual distingue respuestas fisiológicas características en individuos con ansiedad, tales como sudoración, dolor, debilidad, temblores y palpitaciones, identificadas en los ítems 6, 7, 8, 10, 11, 12, 14, 15, 16 y 18. Asimismo, se reconocen respuestas emocionales típicas de la ansiedad, tales como sentirse nervioso, experimentar temor o pánico y percibir pérdida de control (como “reventar” o “partirse en pedazos”), incluidas en los ítems 1, 2, 3 y 4. Finalmente, se identifican respuestas adaptativas o de regulación emocional que reflejan el control de uno mismo ante situaciones estresantes, tales como mantener la calma, regular adecuadamente la respiración y conservar la higiene del sueño, descritas en los ítems 9, 13 y 19.

Las métricas de fiabilidad y los índices de ajuste del modelo se presentan a continuación: respecto a la fiabilidad de las dimensiones, tanto el alfa de Cronbach como el omega de McDonald indicaron un grado aceptable de consistencia interna para las dimensiones de Respuesta Fisiológica ($\alpha = .77$, $\omega = .81$) y Respuesta Emocional ($\alpha = .72$, $\omega = .72$). En el caso de la dimensión de Regulación Emocional, se observó una consistencia interna considerada buena ($\alpha = .82$, $\omega = .82$). Los índices de ajuste CFI y TLI evidenciaron un excelente ajuste del modelo a los datos, mientras que el

SRMR (.40) y el RMSEA (.0) reflejaron valores que indican un ajuste muy adecuado.

Considerando los problemas evidentes asociados al ítem 17, tanto en el presente estudio como en la literatura previa, se decidió excluir dicho ítem. Asimismo, dados los antecedentes reportados en la literatura, evaluamos el modelo de tres factores sin los ítems 5 y 20. Sin embargo, el factor relacionado a estrategias adaptativas redujo su consistencia interna por debajo del umbral aceptable (<0.7), por ende, y dado que estos ítems muestran cargas factoriales aceptables ($>.5$), optamos por mantenerlos. Con base en estos ajustes, se concluye que esta constituye la estructura factorial más adecuada de la escala de ansiedad de Zung en el contexto ecuatoriano.

Es importante destacar que, al tratarse de una muestra heterogénea en cuanto a variables sociodemográficas, como nivel educativo, ocupación, profesión o estado civil, el estudio adquiere un mayor alcance en la verificación de la funcionalidad de la escala. Esto resulta especialmente relevante en el contexto ecuatoriano, donde, en numerosos estudios previos, se ha carecido de un instrumento validado. Contar con una escala de este tipo beneficia a la comunidad al proporcionar datos precisos que reflejen la realidad de las poblaciones evaluadas. De este modo, se facilita el diseño e implementación de programas de promoción y prevención en salud mental, tanto en entornos laborales como clínicos, donde la presencia de ansiedad representa un factor significativo.

4.1. Limitaciones

Una de las limitaciones de este estudio radica en que la recolección de datos se llevó a cabo durante el periodo pandémico, lo que plantea la relevancia de comparar los grupos cuasi-control y cuasi-experimental en diferentes temporalidades para evaluar posibles variaciones contextuales. Además, la muestra del estudio se circunscribe al personal sanitario de la provincia del Azuay, Ecuador, lo que podría restringir la representatividad de los resultados para otras poblaciones o contextos. Esta delimitación podría afectar la generalización de los hallazgos a ámbitos más amplios o a distintos grupos demográficos.

Asimismo, es importante considerar que la escala utilizada podría reflejar una perspectiva cultural específica, lo que limitaría su aplicabilidad en poblaciones con contextos culturales diversos, incluyendo dentro del propio Ecuador. Por lo tanto, la validación cultural resulta fundamental para asegurar la pertinencia y validez de la escala en diversos entornos.

Otra limitación es la dependencia de la información proporcionada por los participantes a través de cuestionarios autoaplicados, lo que

podría dar lugar a sesgos de respuesta, tales como la tendencia a ofrecer respuestas socialmente deseables o a exagerar o minimizar los síntomas de ansiedad reportados. Pese a estas limitaciones, la validación de la Escala de Zung en el contexto ecuatoriano representa un avance significativo, ya que ofrece un marco de referencia histórico, promueve la eficiencia en el uso de recursos y proporciona una herramienta consolidada para la investigación y la práctica clínica en la evaluación de la ansiedad.

5. Conclusiones

El presente estudio cumplió el objetivo de evaluar las propiedades psicométricas de la Escala de Ansiedad de Zung en un contexto ecuatoriano, mediante análisis factorial exploratorio y confirmatorio. Se determinó que la estructura factorial más adecuada es un modelo de tres factores—correspondiente a respuestas fisiológicas, emocionales y adaptativas (regulación emocional)—que se alinea con el marco teórico propuesto por Beck y Emery (1985). Asimismo, se evidenció la consistencia interna y el adecuado ajuste del modelo, avalados por índices como CFI, TLI, SRMR y RMSEA.

La exclusión de los ítems problemáticos (5, 17 y 20) mejoró la precisión del instrumento, lo que incrementa su utilidad para evaluar la ansiedad en una muestra heterogénea del ámbito de la salud. Esta adaptación contextual representa una contribución original, ya que facilita la obtención de datos más certeros sobre la presencia e intensidad de los síntomas ansiosos en el entorno ecuatoriano y respalda la implementación de programas de promoción y prevención en

salud mental. Finalmente, las implicaciones de este estudio son relevantes para el campo de la salud mental y la psicometría, al proporcionar una herramienta validada y adaptada a las particularidades culturales y laborales de Ecuador.

Los resultados de este estudio no solo tienen implicaciones en el ámbito clínico e investigativo, sino que también pueden servir como insumo técnico para el desarrollo de políticas públicas y programas de salud ocupacional en Ecuador. La validación de una escala confiable y culturalmente pertinente permite establecer líneas base para la detección oportuna de síntomas ansiosos en el personal de salud, lo cual puede integrarse a sistemas de vigilancia psicosocial, protocolos de evaluación periódica del riesgo psicosocial, y estrategias preventivas institucionales. Además, esta evidencia puede sustentar decisiones administrativas en torno a la asignación de recursos, implementación de programas de autocuidado y fortalecimiento del bienestar laboral en el sistema nacional de salud.

6. Recomendaciones

Dado que los ítems 5, 17 y 20 han mostrado baja discriminación y problemas en su carga factorial, se sugiere realizar una revisión exhaustiva de su redacción o, en su defecto, considerar su eliminación definitiva. Reformular estos ítems podría contribuir a una interpretación más precisa y alineada con el constructo de ansiedad en el contexto ecuatoriano. Asimismo, se recomienda replicar el estudio con muestras provenientes de diversas regiones y contextos, incluyendo la población general. Además, sería beneficioso emplear un diseño longitudinal para evaluar la estabilidad temporal del modelo, lo que permitiría

corroborar la estructura trifactorial y examinar la invariancia factorial entre distintos subgrupos demográficos. Por último, con el objetivo de reforzar la validez del instrumento, se sugiere llevar a cabo investigaciones adicionales que exploren la validez convergente y discriminante mediante la comparación de la Escala de Ansiedad de Zung con otros instrumentos estandarizados. Esto permitirá afianzar su capacidad para medir de manera precisa y diferenciada los diversos componentes de la ansiedad, aumentando su aplicabilidad tanto en el ámbito clínico como en el investigativo.

7. Agradecimientos

Se expresa un agradecimiento especial a las autoridades y al personal de los hospitales y centros de salud de la provincia del Azuay por su valiosa colaboración al facilitar el acceso a la muestra, así como por el apoyo logístico brindado durante el desarrollo de esta investigación.

8. Referencias bibliográficas

Beck, A. T., y Emery, G. (1985). *Anxiety disorders and phobias: A cognitive perspective*. Basic Books.

Benítez-Molina, A., y Caballero-Badillo, M. C. (2017). Estudio psicométrico de las escalas de depresión, ansiedad y funcionalidad familiar en estudiantes de la Universidad Industrial de Santander. *Acta Colombiana de Psicología*, 20(1), 221-231. <https://doi.org/10.14718/ACP.2017.20.1.11>

Cicchetti, D. V. (1994). Guidelines, criteria, and rules of thumb for evaluating normed and

standatized assesment instruments in psychology. *Psychological Assessment*, 6(4), 284-290. <http://doi.org/1.1037/1040-359.6.4.284>

Costello, A. B., & Osborne, J. (2005). Best Practices in Exploratory Factor Analysis: Four Recommendations for Getting the Most from Your Analysis. *Practical Assessment Research & Evaluation*, 10, 1-9. https://www.researchgate.net/publication/209835856_Best_Practices_in_Exploratory_Factor_Analysis_Four_Recommendations_for_Getting_the_Most_From_Your_Analysis

- De La Ossa, S., Martínez, Y., Herazo, E., y Campo, A. (2009). Estudio de la consistencia interna y estructura factorial de tres versiones de la escala de Zung para ansiedad. *Colombia Médica*, 40(1), 71-77.
- García-Morán, M. de C., y Gil-Lacruz, M. (2016). El estrés en el ámbito de los profesionales de la salud. *Persona*, 19(19), 11-30. <https://doi.org/10.26439/persona2016.n019.968>
- Hernández-Pozo, M., Macías, D., Calleja, N., Cerezo, S., y del Valle Chauvet, C. (2008). Propiedades psicométricas del inventario Zung del estado de ansiedad con mexicanos. *Psychologia: Avances de la Disciplina*, 2(2), 19-46.
- Hu, L., y Bentler, P. (1999). Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis: Conventional criteria versus new alternatives. *Structural Equation Modeling: A Multidisciplinary Journal*, 6, 1-55. <https://doi.org/10.1080/10705519909540118>
- Jiménez, E., Fernández, Z., Broche, Y., León, J., Rodríguez, G., Rodríguez, R., y Pérez, B. (2021). Índices de capacidad funcional, ansiedad y depresión en una muestra de adultos mayores de Santa Clara. *Novedades en Población*, 17(33), 223-244.
- Lang, P. J. (1984). Cognition in emotion: Concept and action. En C. Izard, J. Kagan, y R. Zajonc (Ed.), *Emotions, cognition, and behaviour*. Cambridge University Press.
- Lazarus, R. S. (1991). Cognition and motivation in emotion. *American Psychologist*, 46(4), 352-367. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.46.4.352>
- Lorenzo-Seva U. (2022). SOLOMON: a method for splitting a sample into equivalent subsamples in factor analysis. *Behavior Research Methods*, 54(6), 2665-2677. <https://doi.org/10.3758/s13428-021-01750-y>
- Olatunji, B. O., Deacon, B. J., Abramowitz, J. S., y Tolin, D. F. (2006). Dimensionality of somatic complaints: factor structure and psychometric properties of the Self-Rating Anxiety Scale. *Journal of Anxiety Disorders*, 20(5), 543-561. <https://doi.org/10.1016/j.janxdis.2005.08.002>
- Organización Mundial de la Salud. (2019). *Salud mental*. <https://www.who.int/es/news-room/fact-sheets/detail/mental-health-strengthening-our-response>
- Piqueras Rodríguez, J. A., Martínez González, A. E., Ramos Linares, V., Rivero Burón, R., García López, L. J., y Oblitas Guadalupe, L. A. (2008). Ansiedad, depresión y salud. *Suma Psicológica*, 15(1), 43-74.
- Revelle, W., y Rocklin, T. (1979). Very Simple Structure—Alternative Procedure for Estimating the Optimal Number of Interpretable Factors. *Multivariate Behavioral Research*, 14, 403-414. https://doi.org/10.1207/s15327906mbr1404_2
- Rojas Clavijo, S. (2019). *Propiedades psicométricas de la Escala Autoaplicada de Zung para Ansiedad (Zung SAS) en población colombiana* [Tesis de maestría, Universidad Iberoamericana]. Repositorio Ibero. <https://repositorio.iberco.edu.co/handle/001/951>
- Smith, J. (2020). La interrelación entre ansiedad y miedo: un enfoque desde las teorías cognitivistas y del aprendizaje. *Revista de Psicología Emocional*, 15(3), 123-140. <https://www.revistadepsicologiayeducacion.es/pdf/20231801.pdf>
- Tavakol, M., y Dennick, R. (2011). Making sense of Cronbach's alpha. *International Journal of Medical Education*, 2, 53-55. <https://doi.org/10.5116/ijme.4dfb.8dfd>
- Zung, W. W. (1971). A rating instrument for anxiety disorders. *Psychosomatics*, 12(6), 371-379. [https://doi.org/10.1016/S0033-3182\(71\)71479-0](https://doi.org/10.1016/S0033-3182(71)71479-0)
- Zung, W. W. (1965). A Self-rating Depression Scale. *Archives of General Psychiatry*, 12, 63-70. <https://doi.org/10.1001/archpsyc.1965.01720310065008>

Gestión social e investigación participativa, un estudio comparativo de casos

Social management and participatory research:
a comparative case study

Autores:

Verónica Orellana-Navarrete

Escuela Politécnica Nacional, Ecuador

Fernando Tenório

Universidad Andina Simón Bolívar, Ecuador

Andrés Abad

Escuela Politécnica Nacional, Ecuador

Autor de correspondencia:

Verónica Orellana-Navarrete

anaveronica.orellana@epn.edu.ec

● **Recibido:** 27 - Febrero - 2025

● **Aprobado:** 28 - Julio - 2025

● **Publicación en línea:** 29 - Diciembre - 2025

Cómo citar: Orellana-Navarrete, V., Tenório, F. y Abad, A. (2025). Gestión social e investigación participativa, un estudio comparativo de casos. *Maskana*, 16(2), 45-62. <https://doi.org/10.18537/mskn.16.02.03>

Gestión social e investigación participativa, un estudio comparativo de casos

Social management and participatory research:
a comparative case study

Resumen

El estudio tuvo por objetivo analizar, desde la gestión social, proyectos de investigación desarrollados por universidades ecuatorianas y su aporte al proceso de innovación social. Se llevó a cabo un estudio comparativo de dos casos de proyectos de investigación vinculados a la comunidad local. La metodología aplicada partió de un enfoque etnográfico en el que se incluyeron entrevistas, grupos focales, observación participante y no participante, así como el análisis de documentos y publicaciones académicas sobre los proyectos y las universidades en cuestión. Entre los hallazgos del estudio se identificó que ambas universidades contribuyen a la innovación social a través de proyectos que integran la participación de actores locales, saberes tradicionales y enfoques técnicos. En conclusión, las investigaciones participativas analizadas aportan de forma significativa en la sostenibilidad y el bienestar común de los actores involucrados.

Palabras clave: gestión social, innovación social, investigación participativa, vinculación con la comunidad, educación superior

Abstract

The study aimed to analyze, from a social management perspective, research projects developed by Ecuadorian universities and their contribution to the social innovation process. A comparative study of two research projects linked to the local community was conducted. The applied methodology was based on an ethnographic approach, including interviews, focus groups, participant and non-participant observation, as well as the analysis of documents and academic publications related to the projects and the universities in question. Among the study's findings, it was identified that both universities contribute to social innovation through projects that integrate the participation of local actors, traditional knowledge, and technical approaches. In conclusion, the analyzed participatory research projects significantly contribute to the sustainability and common well-being of the involved actors.

Keywords: social innovation, participatory research, community engagement, social management, higher education

1. Introducción

En el contexto actual, las universidades enfrentan el reto de trascender el rol de generadoras de conocimiento para convertirse en actores de la transformación social. Sin embargo, aunque la investigación de las universidades ecuatorianas ha crecido en volumen y complejidad (Araujo et al, 2020), persiste la interrogante sobre su impacto real en la resolución de problemas sociales y en la generación de innovación con valor práctico para su contexto local. Las instituciones de educación superior realizan esfuerzos para fortalecer la vinculación con la sociedad, no obstante, la efectividad de estas iniciativas depende en gran medida de la participación sustantiva de los actores involucrados, incluyendo comunidades, organizaciones y sectores productivos (Juliani et al., 2019). En muchos casos, la falta de articulación entre la academia y los contextos locales limita el alcance de la innovación social, haciendo que el conocimiento producido permanezca en el ámbito académico sin una verdadera apropiación por parte de la sociedad (Orellana-Navarrete et al, 2022).

El presente estudio parte de la necesidad de que las universidades identifiquen alternativas para desarrollar sus tres funciones sustantivas (docencia, investigación y vinculación con la sociedad) de forma integrada y encaminen sus esfuerzos al desarrollo de proyectos de investigación vinculados a las necesidades de las comunidades locales. Con este fin, se propone promover el desarrollo de proyectos a través de metodologías participativas, de manera que se empodere a los actores involucrados desde el diagnóstico de las necesidades hasta el diseño y la implementación de nuevas soluciones que respondan y mejoren su situación aportando al proceso de innovación social (James et al., 2024). En esta línea, la gestión social ofrece un marco para analizar cómo los procesos de investigación pueden generar impactos sostenibles mediante la colaboración con diversos sectores y superar la ausencia de estructuras claras de participación y el predominio de modelos de investigación unidireccionales han sido obstáculos recurrentes en la interacción universidad-sociedad.

En este sentido, el objetivo de esta fase de la investigación es analizar, desde la gestión social, proyectos de investigación desarrollados por universidades ecuatorianas y su aporte al proceso de innovación social. Se intenta contribuir al debate sobre el papel de la universidad en la promoción de modelos de innovación inclusivos y sostenibles, fundamentados en la gestión social y la co-construcción del conocimiento. Se llevó a cabo un estudio comparativo de dos casos de proyectos de investigación vinculados a las comunidades locales. En los siguientes párrafos se presentan la fundamentación teórica y conceptual en la que se basa el estudio. Más adelante se detalla la metodología del estudio, seguida por los resultados del análisis considerando las categorías de participación que propone la gestión social y, finalmente la discusión y conclusiones.

1.1. La Gestión Social y su enfoque en la participación

La Gestión Social (en adelante GS) surge como una perspectiva teórica que busca contribuir al análisis de los fenómenos políticos, sociales y económicos a partir del protagonismo de la ciudadanía (Tenório, 1998), y persigue reconstruir el conocimiento por medio de la producción social, integrando cuestiones intersubjetivas que den lugar a una gestión que se contrapone a la lógica del mercado. La GS atiende a sus objetivos por medio de la esfera pública (García et al., 2018) orientándose al bien común de la sociedad. La GS se asienta en la teoría crítica como orientadora de la acción humana con contenido cognitivo y reflexivo, en donde el interés colectivo prima sobre cualquier tipo de beneficio individual (Naranjo et al., 2018). La GS promueve la ciudadanía deliberativa que integra la comprensión mutua, la igualdad de condiciones, la disposición a revisar y corregir argumentos a través de un diálogo crítico y razonado, así como también la búsqueda de consensos.

En este sentido, la GS plantea una ruta hacia la emancipación, al ser más participativa y dialógica; las decisiones se toman con la integración de las opiniones de diferentes sujetos sociales. De esta manera, se promueve una visión que entiende que la gestión de las demandas de la sociedad puede darse más allá del Estado, a través de los mismos actores sociales (Tenório, 2016). Desde la propuesta de Habermas, se plantea a la GS como una manera de gestión en donde la toma de decisiones se lleva a cabo desde una concepción dialógica, en la teoría habermasiana, la esfera pública constituye el locus de la acción comunicativa, donde se posibilita y se garantiza la participación en un escenario dialógico (Freitas y Ferreira, 2016). Así, la GS se define como “la toma de decisión colectiva, sin coerción, basada en la inteligibilidad del lenguaje, en la dialogicidad y entendimiento claro como proceso, en la transparencia como presuposición y en la emancipación en cuanto fin último” (Cardoso et al., 2019, p.132).

El proceso de toma de decisiones colectivas implica ejercer una ‘ciudadanía deliberativa’, Tenório (2016) y señala que este tipo de participación implica una serie de debates y negociaciones con la finalidad de resolver cuestiones de diverso tipo. Los sujetos participan en un proceso democrático para decidir su destino social, necesitan involucrarse activamente e influir en las decisiones que determinan su situación como sujetos sociales (Tenório et al, 2008). Esta participación es una condición necesaria para que se aplique la GS, la inclusión de opiniones y voluntades de los sujetos de manera libre e igual en estos procesos se orienta hacia el bien común, se promueve la emancipación y articula a diferentes actores de la sociedad para tomar decisiones mediante procesos de entendimiento (França-Filho, 2008). En esta línea, las categorías de participación de la GS que Tenório et al. (2008) proponen para la Ciudadanía deliberativa son:

Proceso de discusión: se refiere al análisis del debate y la toma de decisiones en la esfera pública en la que existe igualdad participativa y diálogo abierto. La acción comunicativa habermasiana respalda los procesos de discusión en el marco de la GS y son influenciados por el contexto, las tradiciones y los valores locales.

Inclusión: esta categoría cuestiona las bases del poder de la comunicación, este poder puede ocupar un espacio privilegiado invisibilizando las opiniones y voluntades de ciertos actores. La inclusión da lugar a que los sujetos excluidos del sistema puedan insertarse en los espacios públicos de decisión.

Pluralismo: se enfoca en que exista diversidad en los espacios públicos, mapea la variedad, los intereses y las formas de actuación de los sujetos, se da lugar a un proceso participativo real y democrático. A través de esta categoría se fomenta la descentralización del poder y la búsqueda de actores locales para que participen en la toma de decisiones.

Igualdad participativa: señala que las oportunidades deben ser iguales para todos los miembros de la colectividad, cualquier ciudadano con acceso a información y canales de deliberación está en la capacidad de aportar en la toma de decisiones. Los espacios de deliberación son posibles únicamente si permite que todos los sujetos aporten con sus ideas y acciones.

Autonomía: consiste en la capacidad para que las propias comunidades puedan evaluar y resolver sus problemas. La autonomía relaciona cómo los actores llevan a cabo su empoderamiento para lograr los fines que el proceso participativo persigue. Con relación a la GS, la autonomía da cuenta de que los sujetos participan de las acciones que contribuyen a la mejora de las condiciones de la colectividad, sin coerción alguna y promoviendo la emancipación.

Bien común: analiza si los resultados del proceso participativo mejoran las condiciones de vida de la comunidad. Se verifica si hay beneficios tangibles e intangibles para la comunidad. El bien común apunta a atender las demandas sociales no satisfechas y a la inclusión de los sujetos en las decisiones sobre el futuro de su comunidad, a partir de deliberaciones basadas en la transparencia, inteligibilidad y comprensión de lo que constituye beneficios reales para todos.

Estas definiciones han sido discutidas y aplicadas en el análisis de varios estudios que tienen como base la GS (Silveira et al., 2014, Cardoso-

Cançado et al., 2019; Carmo, 2023). Si bien, los procesos participativos están atravesados por relaciones de poder asimétricas, conflictos y diversas limitaciones (Wiesenfeld, 2014); la GS plantea una mirada alternativa de análisis para repensar los proyectos de investigación vinculados a la sociedad que llevan a cabo las universidades.

1.2. Innovación social y universidad

La innovación social (en adelante IS), para los fines de este estudio, se define como la gestión de la ciencia y la tecnología que busca resolver problemas sociales encaminados a fomentar la inclusión, la reducción de la desigualdad y la atención de necesidades insatisfechas de personas desfavorecidas (Murray et al., 2010; Moulaert et al., 2013; Phillips et al., 2015). La IS incluye las acciones desarrolladas por redes colaborativas, desde un enfoque de abajo hacia arriba que empodera a las comunidades y fortalece su capacidad de acción (Tracey y Stott, 2017; Domanski et al., 2020). De este modo, la IS hace énfasis en la participación de los actores en el proceso de innovación y su integración inclusiva en la toma de decisiones para dar lugar a transformaciones sociales a largo plazo.

Da Silva y Pacheco (2018) realizan un análisis de convergencias entre la IS y la GS identificando que ambas promueven la participación, el empoderamiento, el bien común y la autonomía de los actores involucrados. En consecuencia una innovación que se desarrolla aplicando la GS

constituye una innovación social que mejora las condiciones de vida de una comunidad (Cajaiba-Santana, 2014; Howaldt y Schwarz, 2017; Avelino et al., 2019).

Por otro lado, como parte de los sistemas nacionales de innovación, las universidades constituyen escenarios relevantes de investigación fundamental e interdisciplinaria, y orientan lo que se investiga y lo que se deja de lado (Arocena y Sutz, 2021); estas orientaciones se integran a la sociedad de diversas formas y las universidades tienen el potencial de promover transformaciones sociales a través de la generación de conocimiento científico y tecnológico con y para las comunidades locales. Bayuo et al. (2020) afirman que la colaboración, la co-creación y la investigación participativa son enfoques que aportan a la comprensión del compromiso de las universidades en las actividades de IS a partir de sus funciones sustantivas de docencia, investigación y vinculación con la sociedad.

Así también, Cunha y Benneworth (2020) señalan que las universidades juegan un rol fundamental en cuanto al desarrollo de las comunidades locales, la contribución para mejorar el capital humano y social. En este sentido, las universidades están en capacidad de identificar problemas y diseñar soluciones, convocar a los actores clave y validar las propuestas; escalar las soluciones para maximizar su impacto social y crear redes de colaboración para potenciar la innovación y replicar los procesos en distintos contextos (Juliani et al., 2019).

2. Materiales y métodos

Desde un enfoque cualitativo y métodos mixtos para obtener una comprensión profunda del fenómeno (Johnson et al., 2007), se desarrolló un estudio comparativo de dos casos identificados a partir de un mapeo sistemático de literatura y entrevistas a actores del sistema de educación superior ecuatoriano (Orellana-Navarrete et al., 2024). El estudio de casos permitió comprender de manera significativa las características de

los procesos organizacionales en los proyectos seleccionados (Yin, 2009), para ello se diseñó un protocolo que sirvió de guía de procedimientos tal como lo sugiere Yin (2018).

La recolección de datos se llevó a cabo desde febrero de 2023 hasta diciembre del mismo año a través de documentos, entrevistas, grupos focales, observaciones directas, observación participante

y artefactos, adicionalmente se tomaron en cuenta los puntos sugeridos por Yin (2018) en cuanto al uso de múltiples fuentes de evidencia, la creación de una base de datos y el establecimiento de una cadena de pruebas para fortalecer la validez y confiabilidad de los resultados. Este proceso se alinea con lo recomendado por Patton (2014) sobre la necesidad de llevar a cabo un proceso de triangulación a partir de múltiples fuentes de datos (Tabla 1).

Se utilizó un muestreo intencional, con los miembros de la universidad y de las comunidades de cada caso que estuvieron presentes en los talleres, procesos formativos y procesos técnicos. En la Tabla 1 se detalla la cantidad de participantes por cada método aplicado; para las entrevistas y grupos focales con los responsables de cada proyecto, investigadores, líderes comunitarios, estudiantes y otros involucrados se garantizó la confidencialidad de los datos mediante la asignación de códigos a cada participante y el uso de consentimiento informado.

Atendiendo a la relevancia de la reflexividad sobre el proceso de investigación cualitativa (Torres-Quintero y Granados-García, 2023), es importante señalar que el rol de la investigadora principal implicó un posicionamiento sensible frente a dos realidades distintas de cada caso.

La mirada estuvo atravesada por ciertas afinidades hacia las prácticas agroecológicas y la gestión comunitaria del agua; por lo que, para evitar los sesgos en las interpretaciones se contrastó la información mediante entrevistas y observaciones no participantes, así como los documentos de cada uno de los proyectos. El enfoque etnográfico siguió un proceso situado y ético que permitió desarrollar el análisis de forma objetiva.

Para el análisis de datos se llevó a cabo una codificación deductiva a partir de las categorías de la participación de la GS definidas en el acápite 1.1 y las subcategorías que se presentan en la Tabla 2. Estas subcategorías se ajustaron al contexto de los proyectos que desarrollan las universidades con base en la literatura sobre GS, investigación participativa y el análisis de los datos recolectados en todas las fases de la investigación. En acuerdo con Yin (2018) esta estrategia se aplica cuando las propuestas teóricas de base han dado forma tanto al plan de recopilación de datos como a las prioridades analíticas. En este sentido, se considera el marco conceptual propuesto por Cunha y Benneworth (2020) para analizar el proceso de innovación social de las universidades a nivel micro, de alcance espacial en la comunidad local, en el corto plazo y de manera transversal: la participación.

Tabla 1. Fuentes de información
Fuente: Autores (2024)

Caso 1: Escuela Politécnica del Litoral		Caso 2: Universidad Politécnica Salesiana
Nombre del proyecto	Proyecto Siembra y Cosecha de Agua en la parroquia de Manglaralto	Proyecto de Fortalecimiento de la producción y comercialización asociativa de los grupos de productoras agroecológicas del cantón Cayambe
Documentos	Artículos científicos publicados por el Centro de Investigación y Proyectos Aplicados a las Ciencias de la Tierra (CIPAT) relacionados con el proyecto.	Libros publicados sobre el modelo de universidad al que responde la UPS, libro de la Fundación Casa Campesina Cayambe y el Modelo de Desarrollo.
Entrevistas	Director del CIPAT (E1) Investigador líder (E2) Representante de la Junta de Agua (E3) Miembro de la Junta de agua (E4) Vicepresidente del Gobierno Parroquial de Manglaralto (E5)	Director del proyecto de investigación (E6) Investigador del proceso de comercialización (E7) Facilitador de capacitación (E8) Estudiante de carrera de agropecuaria (E9) Presidenta movimiento cantonal de mujeres productoras agroecológicas (E10)
Grupos focales	Cinco investigadores del CIPAT (GF1)	Seis productoras agroecológicas (GF2)
Observación directa	Proceso participativo de medición de salinidad del agua en pozos con 10 participantes (OD1)	Proceso de formación en finca agroecológica de la parroquia la Esperanza con 12 participantes (OD2)
Observación participante	Taller de concientización sobre el consumo de agua con la comunidad y miembros de la junta de agua con 35 participantes (OP1)	Taller de capacitación sobre salud de los suelos y bioeconomía familiar con 30 participantes (OP2)
Artefactos	Tape, pozos de agua, sistema de distribución de agua dulce (A1)	Pruebas de suelo, chacras, feria agroecológica (A2)

Tabla 2. Categorías y subcategorías de análisis de participación
Fuente: Autores (2024)

Categoría	Subcategoría
Proceso de discusión	Canales de difusión: Existencia y uso de canales adecuados para la difusión y acceso a la información.
	Calidad de la información: Diversidad, claridad y utilidad de la información proporcionada a los actores.
	Espacios de transversalidad: Espacios que integran los puntos de vista atravesando sectores diversos.
	Autoridad negociada: Las decisiones combinan conocimientos técnicos y locales para lograr acuerdos colaborativos.
	Estructura del diálogo: Organización de las etapas del diálogo, que incluyen diagnóstico, planificación, ejecución y evaluación de los proyectos.
	Proceso de deliberación: Dinámica en la que los actores discuten y toman decisiones conjuntas.
	Legitimización del consenso: Validación de acuerdos a través de resultados visibles, compromisos documentados o aceptación general por parte de los involucrados.
Pluralismo	Participación de diferentes actores: Involucramiento de asociaciones, movimientos, organizaciones y ciudadanos en procesos deliberativos.
	Reconocimiento de saberes locales: Valoración e integración de los conocimientos, prácticas y experiencias de las comunidades locales en diálogo con otros conocimientos.
	Inclusión de grupos vulnerables: Participación de sectores tradicionalmente marginados.
	Representación equitativa: Garantía de que todos los grupos tengan una representación justa.
	Colaboración interdisciplinaria: Integración de diversas disciplinas y enfoques para abordar problemas complejos desde múltiples perspectivas.
Igualdad participativa	Acceso igualitario a la participación: Mecanismos que faciliten que todas las personas puedan participar, evitando barreras económicas, sociales o culturales.
	Distribución equitativa de recursos: Asignación justa de recursos materiales, técnicos y financieros entre los actores involucrados.
	Reconocimiento de contribuciones: Valoración explícita de las aportaciones de los distintos actores al proceso participativo.
	Oportunidades de participación: Diseño de actividades y mecanismos que permitan la inclusión de todos los interesados, considerando sus necesidades y limitaciones.
	Equidad en la toma de decisiones: Asegurar que todos los actores tengan el mismo peso en las decisiones y que estas no estén dominadas por un solo grupo o sector.
	Evaluación participativa: Intervención de los participantes en la evaluación de los resultados.
Autonomía	Origen de las proposiciones: Identificación de la iniciativa de las propuestas y su congruencia con los intereses de los beneficiarios.
	Alcance de los actores: Intensidad con la que las comunidades tienen control sobre las decisiones que afectan directamente su entorno y recursos.
	Perfil del liderazgo: Características de la conducción descentralizadora del proceso de deliberación y ejecución.
	Posibilidad de ejercer la propia voluntad: Capacidad de las comunidades para liderar y gestionar proyectos de forma independiente, tomando decisiones clave por sí mismas.
	Sostenibilidad del proyecto: Capacidad del proyecto para mantenerse a largo plazo sin depender excesivamente de la universidad u otros actores externos.
	Capacidades técnicas adquiridas: Habilidades y conocimientos adquiridos por las comunidades para operar y gestionar los proyectos de manera autónoma.
Bien común	Objetivos alcanzados: Relación entre los objetivos planeados y los logrados, impactos positivos de los proyectos en la calidad de vida de las comunidades involucradas.
	Equidad social: Reducción de desigualdades sociales y promoción de la justicia.
	Sostenibilidad ambiental: Contribución de los proyectos a la protección y uso sostenible de los recursos naturales.
	Resultados tangibles para el bienestar: Beneficios visibles que impactan directamente a las comunidades.

Fuente: Adaptado por los autores (2024) a partir de (Tenório et al., 2008; Allebrandt, 2016; Bächtiger et al., 2018; Cardoso-Cançado et al., 2019; Salgado et al., 2019; Törnroth et al., 2022; Smith et al., 2023)

3. Resultados

Como punto de partida para analizar el alcance de los proyectos en la IS, se considera la relevancia y pertinencia de cada propuesta. En el primer caso, el proceso de innovación social se lleva a cabo a través de una alianza entre la comunidad de Manglar Alto ubicada en la Península de Santa Elena en la costa ecuatoriana y la Escuela Politécnica del Litoral (ESPOL), la comunidad está representada por la Junta Administradora del Agua Potable Regional de Manglaralto (JAAPMAN). Esta colaboración inició en el año 2005 a través del Centro de Investigación y Proyectos Aplicados a Ciencias de la Tierra (CIPAT) de la ESPOL y ha desarrollado varios proyectos enfocados en resolver las problemáticas sobre la sostenibilidad del recurso hídrico en la parroquia Manglaralto. La forma de gestionar los proyectos se fundamenta en la metodología de Aprendizaje-Servicio (AS) y la Investigación Acción Participativa (IAP). Según Carrión-Mero et al (2021) a través del AS se busca que los estudiantes aprendan haciendo, por lo que la comunidad es un elemento clave en la experiencia educativa, la universidad establece asociaciones para empoderar, desarrollar capacidades y mejorar el bienestar de los diferentes actores. En cuanto a la IAP, se desarrollan proyectos en los que se investiga con la comunidad.

Aproximadamente, hay un beneficio para 20000 habitantes locales (Acosta et al., 2019), en las comunidades de Montañita, Río Chico, Cadeate, San Antonio, Libertador Bolívar y Manglaralto. Cada una de estas comunas está representada por delegados que conforman el consejo de la Junta de Agua JAAPMAN. Los actores que participan directamente en los proyectos son los miembros de la JAAPMAN, los estudiantes, docentes e investigadores de la ESPOL. Los proyectos de vinculación se articulan con el desarrollo local y se enfocan en estudios hidrogeológicos y ambientales.

Mientras que, en el segundo caso, la innovación social se lleva a través del proyecto de fortalecimiento de la producción y comercialización asociativa de productoras agroecológicas del cantón Cayambe. Mediante un convenio entre la Fundación Casa Campesina y la Universidad Politécnica Salesiana (UPS) extensión Cayambe; el proyecto comienza con nueve asociaciones agroecológicas, en su mayoría conformadas por mujeres. Se estima que el proyecto beneficia directamente a 280 mujeres y 25 hombres socios en la producción agroecológica de hortalizas; mientras que el beneficio indirecto es para aproximadamente 1000 familias urbanas que adquieren y consumen los productos ofrecidos por la organización en las ferias agroecológicas (Organización de las Naciones Unidas para la Alimentación y la Agricultura, 2022).

A continuación, se presentan los hallazgos principales identificando el aporte de los proyectos a la IS con énfasis en la participación de los actores y organizados en las categorías descritas en la Tabla 2.

3.1. Proceso de discusión

En el contexto específico de las universidades el proceso de discusión incluye debates formales e informales, consultas públicas y otras formas de deliberación que promueven la toma de decisiones colectivas. Para cada caso se identifican los procesos de discusión resumidos en la Tabla 3.

El proceso de discusión en el Caso 1 refleja un enfoque técnico que está orientado a resolver necesidades específicas, donde el liderazgo está marcado por la universidad. Por su parte, el Caso 2 muestra un enfoque participativo y horizontal, se integra una diversidad de actores y se fomenta una gobernanza compartida. Dada la naturaleza del proyecto, en el segundo caso se ofrece un proceso de deliberación más inclusivo.

Tabla 3. Análisis de casos para la categoría Proceso de discusión
Fuente: Autores (2024)

Subcategorías	Caso 1	Caso 2
Canales de difusión	La información se difunde a través de mensajes directos con los líderes, convocatorias a la comunidad a través de medios digitales y analógicos, se promueve la participación de todos a través de voceros de la junta de agua (E1, OD1, OP1, GF1).	La universidad está en constante contacto con la comunidad a través de sus lideresas, se realizan convocatorias para participar en las diferentes actividades de los proyectos con apoyo de la Casa Campesina a través de medios digitales y analógicos (E7, E10, GF2, OD2, OP2).
Claridad de la información	La información es clara y se enfoca en temas de recursos hídricos, hay diversidad de formatos y se utiliza un lenguaje comprensible por todos los participantes (E1, OD1, OP1, GF1).	La información es diversa y contextualizada, abarca aspectos técnicos, sociales y económicos, adaptada a las realidades y necesidades de las comunidades (E7, E10, GF2, OD2, OP2).
Espacios de transversalidad	Espacios de interacción con las comunidades (mesas técnicas, reuniones comunitarias, talleres). Las juntas de agua participan activamente como un espacio clave para la interacción entre la universidad y los líderes comunitarios (E2, E3, E4, GF1, OD1, OP1) (Carrión-Mero et al., 2021).	Espacios de interacción en talleres comunitarios, mesas técnicas y capacitaciones gestionadas a través de la Casa Campesina en colaboración con la UPS (E9, E10, GF2, OD2, OP2) (Salgado-Guerrero, 2020).
Autoridad negociada	Diálogo constante con las comunidades. Las decisiones surgen de consensos entre la universidad, las juntas de agua y otros actores locales. La experiencia y conocimiento técnico de la ESPOL se complementan con el saber ancestral de las comunidades (E5, GF1).	Las comunidades tienen voz para solicitar modificaciones en los proyectos ajustándose a las necesidades locales, la universidad modera y asesora según lo que manifiestan los miembros de la comunidad y el objetivo del proyecto (E6, E8, E10, OP2).
Estructura del diálogo	La universidad presenta alternativas técnicas, mientras que las comunidades validan, ajustan o rechazan las propuestas en función de sus necesidades. Las reuniones incluyen una etapa inicial de diagnóstico participativo, seguido de la presentación de alternativas y una fase de acuerdos (E2, E4, GF1) (G. Herrera-Franco et al., 2018).	Se llevan a cabo sesiones participativas que incluyen diagnóstico inicial, definición de objetivos y evaluación de resultados. Las comunidades participan en la definición de metodologías y actividades (E6, E7, E10, OD2) (Herrán-Gómez, 2017).
Proceso de deliberación	Las deliberaciones se centran en los problemas específicos identificados por las comunidades, como la salinidad del agua. Estas deliberaciones permiten comparar diferentes enfoques (tradicional y técnico) y llegar a acuerdos sobre cómo combinarlos (E3, E5, GF1).	Las deliberaciones permiten debatir temas específicos, como el uso de abonos orgánicos, acceso a créditos o el manejo de parcelas. Las comunidades participan activamente para aclarar dudas, plantear problemas y construir soluciones colectivas (E6, E8, E9, E10).
Legitimización del consenso	A través de talleres comunitarios y reuniones se socializan las decisiones finales, asegurando que todos los actores estén de acuerdo y comprometidos. Los líderes comunitarios validan los acuerdos con sus bases antes de proceder a la implementación de los proyectos (E4, GF1).	El consenso se legitima a través de acuerdos escritos, fotografías de avances y reuniones de seguimiento en las comunidades. Las decisiones finales se socializan en las comunidades y se validan con sus miembros (E8, E10, OD2).

3.2 Pluralismo

En esta categoría se analiza si se integran a diferentes sectores en procesos participativos, respetando la diversidad cultural y social de las comunidades involucradas. Los resultados que se presentan reflejan algunas fortalezas en cada caso, así como también algunas áreas de mejora en términos de inclusión y equidad en los modelos participativos que se aplican. En la Tabla 4 se detallan los resultados.

Los dos casos reflejan que hay diversidad de actores participando en los proyectos, en ambos se integra a los miembros de la comunidad local. El caso 2 se distingue por su enfoque hacia las mujeres de las comunidades locales. Del lado de las universidades, en los dos casos, se integran los investigadores, los docentes y los estudiantes que desempeñan diferentes roles participando de manera colaborativa con los miembros de las comunidades.

Tabla 4. Análisis de casos para la categoría Pluralismo
Fuente: Autores (2024)

Subcategorías	Caso 1	Caso 2
Participación de diferentes actores	Participan comunidades rurales, miembros de la junta de agua, investigadores y estudiantes de la universidad (E1, E4, GF1, OD1, OP1) (G. Herrera-Franco, 2015; Carrión-Mero et al, 2021).	Participan productoras agroecológicas, estudiantes, académicos y representantes de la Casa Campesina en diversas actividades (E6, E10, GF2, OD2, OP2).
Reconocimiento de saberes locales	Se incorporan los saberes ancestrales en la identificación de pozos, la planificación de diques y el diseño de los sistemas de distribución de agua y riego (E1, E4, GF1, OD1, OP1) (Carrión-Mero et al., 2023).	El proyecto integra las prácticas agroecológicas tradicionales de los miembros de la comunidad (E8, E10, OD2).
Inclusión de grupos vulnerables	El resultado del proyecto es proveer de un recurso básico como es el agua a todos los miembros de las comunidades rurales (E3, GF1, OP1).	El proyecto busca beneficiar a las mujeres de la comunidad desde el rol de productoras agroecológicas y asesorarles en la comercialización de sus productos (E6, E7, E8, E10, GF2, OD2, OP2).
Representación equitativa	Existen espacios que permiten integrar las voces de diferentes actores, aunque no se visibiliza representación de mujeres por parte de la comunidad (E3, OD1, OP1).	Las mujeres tienen un papel protagónico en los talleres y procesos deliberativos (E9, E10, OD2, OP2).
Colaboración interdisciplinaria	Se integran conocimientos técnicos, ambientales y sociales en el proyecto (E1, E2, E3, GF1, OD1, OP1) (Carrión-Mero et al., 2020).	Se integran conocimientos de agroecología, economía, medio ambiente y comunicación (E6, E7, E10, OD2, ODP) (Cazorla et al, 2014).

3.3. Igualdad participativa

En esta categoría se examinó los mecanismos que, de cierta manera, favorecen que todos los actores se involucren en las actividades del proyecto, estos hallazgos se muestran en la Tabla 5.

En el Caso 1 hay avances en la igualdad participativa relacionados con el acceso y el reconocimiento de las contribuciones de los diferentes actores, se requiere mayores esfuerzos en garantizar la equidad en la toma de decisiones y la inclusión de grupos vulnerables. En el Caso 2 se observa

Tabla 5. Análisis de casos para la categoría Igualdad participativa
Fuente: Autores (2024)

Subcategorías	Caso 1	Caso 2
Acceso igualitario a la participación	La participación es abierta a la comunidad, pero hay acceso limitado a actores como mujeres o jóvenes de la comunidad en roles de toma de decisiones (E1, GF1, OD1, OP1) (Carrión-Mero et al., 2021).	Se establecen espacios que aseguran la diversidad de actores, dada la naturaleza del proyecto se incluye la participación de mujeres como prioridad (E7, E9, GF2, OD2, OP2) (Herrán-Gómez, 2017).
Distribución equitativa de recursos	Actividades como la construcción de diques y pozos buscan beneficiar a todos los miembros de las comunidades. Las decisiones sobre la asignación de recursos las toma el personal técnico, algunas comunidades tendrían más influencia en las decisiones por su cercanía a los recursos naturales (E2, OD1, OP1) (Carrión-Mero et al., 2023).	Se proporciona recursos técnicos y educativos de forma equitativa a las comunidades. Las productoras pueden acceder a los recursos económicos a través de la Casa Campesina de forma equitativa (E6, E10, GF1, OD2, OP2) (Ferraro, 2012).
Reconocimiento de contribuciones	Las contribuciones de los miembros de la comunidad son reconocidas. Se valoran las experiencias locales (E2, E4, GF1, OD1) (Carrión-Mero et al., 2021).	Las prácticas comunitarias y los saberes locales son reconocidos e integran las actividades del proyecto (E6, E7, E10, GF1, OD2, OP2) (Salgado-Guerrero, 2020).
Oportunidades de participación	Las reuniones y talleres se desarrollan en horarios accesibles, las actividades están abiertas a la comunidad y otros actores externos (E3, OD1, OP1).	Las bioferias y talleres se organizan en horarios accesibles, hay apertura para la participación de diversos actores (E7, E8, E10, OD1, OP1).
Equidad en la toma de decisiones	Las decisiones son tomadas por los participantes con experiencia y conocimiento técnico, los líderes comunitarios tienen un rol consultivo (E5, OD1, OP1) (G. Herrera-Franco et al., 2018).	Las decisiones se toman de manera conjunta con los miembros de la comunidad universitaria y los de las comunidades locales (E8, E10, OD1, OP1).
Evaluación participativa	Se miden los resultados técnicos, como la efectividad de infraestructuras hídricas implementadas, participan los actores principales (GF1, OP2).	La evaluación es inclusiva, considera dimensiones múltiples y fomenta el aprendizaje colectivo (E6, E10, OD2).

un importante compromiso de la universidad con la igualdad participativa al priorizar la inclusión, reconocer las contribuciones locales y proporcionar recursos equitativamente; sin embargo, en la práctica el diálogo se concentraba en un pequeño grupo de lideresas con mayor dominio del español y mayor experiencia en la interacción con técnicos y facilitadores. Varias mujeres manifestaron timidez para intervenir en los espacios de participación o prefirieron delegar su voz a las representantes más visibles.

3.4. Autonomía

En esta categoría se analiza el grado en que los actores involucrados en los proyectos logran independencia en la gestión de sus recursos y procesos, así como en los procesos de toma de decisiones. En los dos casos esta autonomía está articulada con el desarrollo de capacidades técnicas, el empoderamiento de la comunidad y la sostenibilidad a largo plazo de las iniciativas implementadas. Los principales resultados se presentan en la Tabla 6.

En esta categoría se observa que mientras que en el Caso 1, la universidad aplica un modelo de transferencia de competencias técnicas que si bien, empodera al personal de la junta de agua, podría buscar alternativas para integrar a otros miembros de la comunidad en la toma de decisiones sobre los diferentes procesos relacionados con el proyecto (financieros, sostenibilidad, entre otros). En el Caso 2, se prioriza la autonomía comunitaria liderada por las mujeres productoras a través de la ejecución del proyecto para su sostenibilidad a largo plazo.

3.5. Bien común

Como categoría final, el bien común se enfoca en analizar la contribución de los dos casos al bienestar colectivo, equilibrando el impacto social, ambiental y económico de las comunidades con las que desarrollan cada proyecto. En la Tabla 7 se describen las contribuciones de cada caso al bien común.

Tabla 6. Análisis de casos para la categoría Autonomía
Fuente: Autores (2024)

Subcategorías	Caso 1	Caso 2
Origen de las proposiciones	La comunidad solicita asesoría a la universidad y es ella quien impulsa las propuestas desde un enfoque técnico con base en los diagnósticos que consideran las necesidades de la comunidad (E1, OD1).	Las comunidades identifican sus necesidades y en conjunto con la universidad y la Casa Campesina se generan propuestas para desarrollar los proyectos (E10, GF2).
Alcance de los actores	Los actores con conocimiento técnico especializado de la universidad y de la junta tienen capacidad de decisión, otros miembros de la comunidad tienen voz en un sentido consultivo (E2, E4, OP1, GF1) (Herrera-Franco et al., 2020)	La toma de decisiones es compartida entre los diferentes actores que participan en las fases del proyecto, hay un enfoque de gobernanza horizontal (E6, E10, OD2, OP2).
Perfil de liderazgo	Los especialistas técnicos de la Junta de Agua y de la Universidad lideran las etapas del proyecto (GF1, OD1).	Representantes de la comunidad, investigadores, estudiantes y otros actores tienen roles de liderazgo (E6, E8, OD2).
Posibilidad de ejercer la propia voluntad	Los procedimientos para el diagnóstico y diseño de soluciones dan lugar al ejercicio de la voluntad individual y colectiva (E2, E3, E4, GF1) (Carrión-Mero et al., 2021).	A través de las actividades de producción agroecológica, las bioferias y los emprendimientos los miembros de la comunidad ejercen su voluntad y tienen un rol protagónico (E6, E8, E10, OD2).
Sostenibilidad del proyecto	La autonomía a largo plazo podría verse limitada debido a la necesidad de equipos técnicos especializados (E3, GF1, OD1, OP1).	Se capacita a los actores locales en habilidades técnicas y administrativas (E6, E7, E10, GF2, OD2, OP2).
Capacidades técnicas adquiridas	Se realizan capacitaciones técnicas para el manejo de la infraestructura hídrica. Las comunidades dependen en cierto sentido de la universidad dada la necesidad de artefactos especializados y conocimiento técnico más avanzado para los problemas complejos (E3, E5, GF1, OP1).	Las comunidades rurales adquieren capacidades técnicas y empresariales a través de talleres y capacitaciones, se fomenta la independencia en la gestión de sus proyectos (E6, E7, E8, E10, OD2, OP2).

Tabla 7. Análisis de casos para la categoría Bien común
Fuente: Autores (2024)

Subcategorías	Caso 1	Caso 2
Objetivos alcanzados	El proyecto resuelve la falta de acceso al agua lo que beneficia directamente a las comunidades rurales y mejora su calidad de vida (E1, E2, E3, E4, GF1) (Carrión-Mero et al., 2021).	El proyecto promueve el desarrollo integral de las comunidades a través de la asesoría y acompañamiento en la producción agroecológica y comercialización de sus productos (E6, E10, OP2).
Equidad social	Se prioriza el acceso igualitario al recurso básico agua (E5, GF1) (Carrión-Mero et al., 2021; Herrera-Franco et al., 2018).	Se fomenta la participación de mujeres rurales. (E6, E10, OP2) (Estación de Investigación UPS Cayambe, 2023).
Sostenibilidad Ambiental	Los filtros verdes y recarga de acuíferos buscan mitigar el impacto ambiental de las actividades humanas y proteger los recursos hídricos (E2, E4, GF1) (Carrión-Mero et al., 2021).	La prácticas agroecológicas fomentan sostenibilidad ambiental combinando conocimientos ancestrales con innovaciones tecnológicas (E6, E8, E10, OD2).
Resultados tangibles para el bienestar	Acceso mejorado al agua y saneamiento para comunidades rurales. Aumento de la cantidad de pozos de agua y construcción de dique (E4, GF1, OD1, OP1) (Carrión-Mero et al., 2020, 2023; Herrera-Franco et al., 2020).	Ingresos económicos a través de bioferias y abastecimiento de productos orgánicos para el consumo propio de las productoras y sus familias (E6, E8, E10, OD2, OP2).

En cuanto al aporte a la IS se identifica que en el Caso 1 hay fortaleza en los procesos de asesoría técnica y un impacto tangible al solventar el acceso al agua a través de los pozos, dique y sistema de distribución. Por otra parte, el Caso 2 parte de un enfoque de gobernanza participativa y horizontal, se enfoca en el empoderamiento de las mujeres y se produce un impacto en las familias de las comunidades rurales a través de los huertos orgánicos y las bioferias. Como áreas de mejora, en el Caso 1 hace falta incluir

otros participantes para tener mayor diversidad de actores, asimismo el interés en fortalecer los procesos de toma de decisiones y desarrollo de capacidades autónomas en las comunidades para la sostenibilidad del proyecto a largo plazo; mientras que en el Caso 2, se podría promover una mayor participación por parte de las mujeres de las comunidades quienes a pesar de tener acceso y voz, no necesariamente manifiestan sus opiniones en los espacios de discusión.

4. Discusión

En línea con lo que plantean Murray et al (2010), el aporte al proceso de IS se identifica, en el Caso 1, en la mejora de las condiciones de vida de los beneficiarios a través de un modelo participativo que combina conocimientos técnicos y tradicionales al abordar el manejo y acceso al agua. Mientras que, en el Caso 2 se implementa un modelo participativo que integra a comunidades rurales, principalmente mujeres, a través de círculos de diálogo y bioferias, la universidad fomenta espacios de transversalidad donde los saberes convergen y se promueve una discusión colaborativa. En ambos casos el proceso de IS no solo implica la creación

de nuevos productos y servicios, así como afirman Cajaiba-Santana (2014) la IS da lugar a la transformación de estructuras sociales y relaciones, promoviendo cambios sostenibles y significativos en la sociedad.

Las iniciativas analizadas en los dos casos dan cuenta de que las universidades tienen un rol fundamental como medio para el perfeccionamiento de los procesos de IS dentro de sus contextos locales, en el Caso 2, las bioferias muestran la relación entre el emprendimiento y la IS en el Ecuador acorde a lo planteado por Carpio-Freire y Navarrete (2019). Así también,

Vargas-Merino (2021) afirma que la investigación desde las universidades es fundamental para promover la IS, en este contexto, el desarrollo de investigaciones participativas con base en un enfoque inclusivo refuerza la cohesión social y permite que las decisiones sean más representativas y relevantes para las comunidades beneficiadas como se ha visto en los dos casos presentados.

De los resultados presentados se subraya la importancia de adaptar los procesos de discusión a las realidades y necesidades de las comunidades, garantizando una inclusión efectiva y una estructura que permita la co-creación de soluciones, en línea con el estudio de Hall y Tandom (2017) las universidades están en la posibilidad de crear asociaciones de investigación y aprendizaje con líderes comunitarios y movimientos sociales, de manera que se puedan generar nuevas estructuras de educación superior que permitan crear espacios para aprender y compartir, lo que se ha observado en ambos casos estudiados. El aporte a la IS se fortalece al ampliar los espacios de transversalidad y establecer mecanismos que permitan a las comunidades ejercer su voluntad política de manera más activa y sostenida como afirma Allebrandt (2016).

Entre los hallazgos identificados, en el Caso 1 la participación de los actores de la comunidad se ve limitada debido al carácter técnico del proyecto y la dependencia, en cierta medida, del equipo especializado. Mientras que, en el Caso 2, la naturaleza del proyecto se presta para una mayor inclusión y participación de los integrantes de la comunidad; sin embargo, se identificaron miembros que estuvieron presentes en diversas actividades, pero no manifestaban sus criterios u opiniones, lo que restringe la diversidad de perspectivas en la toma de decisiones. Estos hallazgos coinciden con lo planteado por Cornwall (2008), quien advierte que la participación comunitaria puede volverse exclusiva para actores con mayor capital lingüístico o social, lo que representa un

desafío ante las iniciativas de investigaciones que apliquen metodologías participativas.

En los dos casos analizados, la relación de las universidades con las comunidades que trabajan en los proyectos supera los quince años, enlazando proyectos de investigación y vinculación de manera consecutiva, esto consolida los vínculos con diversos actores y fortalece las esferas públicas, este hallazgo también se plantea por Hagedoorn et al. (2023) quienes indican que es necesario atender los procesos de IS para ofrecer soluciones a largo plazo a los desafíos sociales y ambientales. Por otra parte, al integrar un enfoque de participación y promover la integración de todos los actores a través de una gobernanza horizontal se aporta a los procesos de IS, la efectividad de los proyectos que, desde las universidades, puedan surgir depende de se incrementa una demanda fuerte y sostenida capaz de poner el conocimiento al servicio directo de objetivos sociales compartidos, entre los cuales la reducción de la desigualdad es particularmente importante (Arocena et al., 2015). En este sentido, se observó que, en los dos casos, los intereses de los investigadores, docentes y estudiantes juegan un papel clave en la configuración de los proyectos y el interés a encaminar sus esfuerzos a mejorar las condiciones de vida de las poblaciones locales tal como lo señalan Thomas y Pugh (2020).

La integración del enfoque participativo en los proyectos da lugar a un enfoque interdisciplinario y multidimensional que fomenta el empoderamiento, la innovación y el sentido sociopolítico de los actores, este aspecto beneficia tanto a los miembros de la comunidad local como a los estudiantes que forman parte de los proyectos (Kalemaki et al., 2021) lo que promueve la búsqueda de una sociedad más democrática y sostenible. Las categorías analizadas de cada caso ofrecen la posibilidad de repensar los proyectos que gestionan la ciencia y la tecnología desde un enfoque participativo, si bien, dentro de contextos con complejidades y desafíos particulares, se presenta un potencial importante de las universidades como promotoras de la IS.

5. Conclusiones

Aunque tradicionalmente se ha reconocido a las universidades por su papel en la transferencia tecnológica y el intercambio de conocimientos, su contribución a la IS ha sido menos explorada, es necesario que las universidades no solo generen conocimiento, sino que, al integrarse con actores sociales, impulsen procesos de IS que favorecen el desarrollo inclusivo y sostenible. Este estudio ha analizado, desde la GS, dos proyectos de investigación desarrollados por universidades ecuatorianas y su aporte al proceso de IS. Se concluye que es posible integrar múltiples actores a través de procesos participativos, combinando conocimientos técnicos, científicos y locales.

Mejorar el acceso al agua y la gestión hídrica en comunidades rurales o promover la creación de emprendimientos sostenibles y circuitos económicos inclusivos a través de bioferias y producción agroecológica son proyectos que reflejan cómo las universidades son agentes de IS que catalizan el desarrollo local cuando se adapta a las realidades y recursos de las comunidades. En el caso del proyecto Siembra y Cosecha de agua, el análisis a partir de la GS como fundamento teórico evidencia avances técnicos, pero muestra una autonomía parcial condicionada por liderazgos concentrados y dependencia de apoyo técnico. Por su parte, el fortalecimiento a las productoras agroecológicas impulsa formas

de autoorganización femenina, aunque persisten ciertas brechas que complejizan la participación de la comunidad. Las experiencias participativas atraviesan tensiones y desafíos de diversos tipos; sin embargo, son una oportunidad para gestionar proyectos de investigación desde las universidades que promuevan y visibilicen la importancia de la IS.

Lograr una participación activa en los proyectos fomenta la cohesión social y refuerza la gobernanza local, la gobernanza participativa es un elemento esencial para una IS. Una de las principales implicaciones de este estudio es considerar a la GS como una alternativa que fundamente el desarrollo de proyectos de investigación, se abre un nuevo campo de acción que enfatiza la interdependencia que existe entre los individuos, en el sentido de percibir la dinámica de su propia actuación en la esfera pública, los actores con conocimiento técnico especializado están llamados a (re)construir de manera colectiva los espacios públicos para alcanzar el bienestar colectivo. En este contexto, el interés bien comprendido da lugar a nuevas miradas que favorezcan procesos participativos desde el diagnóstico de los problemas que dan lugar a los proyectos de investigación desarrollados por las universidades.

6. Referencias bibliográficas

Acosta, M., Basani, M., y Solíz, H. (2019). *Prácticas y saberes en la gestión comunitaria del agua para consumo humano y saneamiento en las zonas rurales de Ecuador*. Banco Interamericano de Desarrollo. <http://dx.doi.org/10.18235/0002022>

Allebrandt, S. (2016). Gestão social e deliberação em espaços públicos-categorias e indicadores

para monitoramento e análise. Em Tenorio, F. *Cidadania, território e atores sociais* (pp. 19–60). FGV.

Araujo, E., Huertas, L. y Párraga, K. (2020). Análisis de la producción científica del Ecuador a través de la plataforma Web of Science. *Cátedra*, 3(2), 150-165. <https://doi.org/10.29166/catedra.v3i2.2160>

- Arocena, R., y Sutz, J. (2021). Universities and social innovation for global sustainable development as seen from the south. *Technological Forecasting and Social Change*, 162. <https://doi.org/10.1016/j.techfore.2020.120399>
- Avelino, F., Wittmayer, J., Pel, B., Weaver, P., Dumitru, A., Haxeltine, A., Kemp, R., Jørgensen, M., Bauler, T., Ruijsink, S. y O'Riordan, T. (2019). Transformative social innovation and (dis)empowerment. *Technological Forecasting and Social Change*, 145, 195–206. <https://doi.org/10.1016/j.techfore.2017.05.002>
- Bächtiger, A., Dryzek, J., Mansbridge, J., y Warren, M. (2018). *The Oxford handbook of deliberative democracy*. Oxford University Press.
- Bayuo, B., Chaminade, C., y Goransson, B. (2020). Unpacking the role of universities in the emergence, development and impact of social innovations—A systematic review of the literature. *Technological Forecasting and Social Change*, 120030 155. <https://doi.org/10.1016/j.techfore.2020.120030>
- Cajaiba-Santana, G. (2014). Social innovation: Moving the field forward. A conceptual framework. *Technological forecasting and social change*, 82, 42–51. <https://doi.org/10.1016/j.techfore.2013.05.008>
- Cardoso-Cançado, A., Tenorio, F., y Pereira, J. (2019). *Gestión Social: Epistemología de un paradigma*. Casa Editora Universidad del Azuay Cuenca. <https://publicaciones.uazuay.edu.ec/index.php/ceuazuay/catalog/book/67>
- Carmo, G. (2023). *Instrumentos metodológicos da gestão social* [Mestrado em Administração, Universidade Federal de Lavras]. <http://177.105.2.222/handle/1/56309>
- Carpio-Freire, C. y Caregua, A. (2019). Innovación Social en Ecuador. *COMPENDIUM: Cuadernos de Economía y Administración*, 6(2), 118–129. <https://doi.org/10.46677/compendium.v6i2.783>
- Carrión-Mero, P., Briones-Bitar, J., Rivera-Vinces, G., Chávez, M. y Blanco-Torrens, R. (2023). Proposal for the Design of an Artisan Dam (Tape) for the Water Resources Sustainability in Libertador Bolívar Commune, Manglaralto-Ecuador. En *Sustainability in Practice: Addressing Challenges and Creating Opportunities in Latin America* (pp. 409–422). Springer.
- Carrión-Mero, P., Herrera, G., Paz, N., Reyes, J., y Franco, G. H. (2020). Acuífero Costero Manglar Alto y su Incidencia en el Desarrollo Local Basada en el Conocimiento Ancestral en la Provincia de Santa Elena-Ecuador. *Patrimonio Geológico y Geoparques en el Ecuador*. Resúmenes del II Encuentro de Geoparques del Ecuador (pp. 10-23). Ed. ULEAM.
- Carrión-Mero, P., Morante-Carballo, F., Herrera-Franco, G., Jaya-Montalvo, M., Rodríguez, D., De Valgas, C, y Berrezueta, E. (2021). Community-University Partnership in Water Education and Linkage Process. Study Case: Manglaralto, Santa Elena, Ecuador. *Water*, 13(15). <https://doi.org/10.3390/w13151998>
- Cazorla, A., Ríos, I. Jordana, J., Yagüe, J. y Salgado, J. (2014). *Hacia una comunidad académica que investiga*. Editorial Universitaria Abya Yala.
- Cunha, J. y Benneworth, P. (2020). How to measure the impact of social innovation initiatives? *International Review On Public And Nonprofit Marketing*, 17(1), 59–75. <https://doi.org/10.1007/s12208-019-00240-4>
- Cornwall, A. (2008). Unpacking ‘Participation’: Models, meanings and practices. *Community development journal*, 43(3), 269–283. <https://doi.org/10.1093/cdj/bsn010>
- Da Silva, K., y Pacheco, A. (2018). Gestão social e inovação social organizacional: Convergências e divergências teóricas. *Revista Pensamento Contemporâneo em Administração*, 12(2), 88–101.
- Domanski, D., Howaldt, J., y Kaletka, C. (2020). A comprehensive concept of social innovation and its implications for the local context—the growing importance of social innovation ecosystems and infrastructures. *European*

- Planning Studies*, 28(3), 454–474. <https://doi.org/10.1080/09654313.2019.1639397>
- Ferraro, E. y Serrano, J. (2012). *La Fundación Casa Campesina Cayambe y el modelo de desarrollo*. <https://dspace.ups.edu.ec/handle/123456789/10725>
- França-Filho, G. (2008). *Definindo gestão social. Gestão social: práticas em debate, teorias em construção*. Fortaleza: Imprensa Universitária, 1, 26–37.
- Freitas, A. y Ferreira, M. (2016). Gestão social como projeto político e prática discursiva. *Cadernos EBAPE.BR*, 14(2), 278–292. <https://doi.org/10.1590/1679-395136904>
- Garcia, A., Pereira, J., Alcântara, V., y Cruz, E. (2018). Aprofundamento das esferas públicas para a gestão social: Caminhos para uma reconstrução empírico-descritiva e normativa. *Cadernos EBAPE.BR*, 16(2), 163–185. <https://doi.org/10.1590/1679-395160265>
- Hagedoorn, J., Haugh, H., Robson, P. y Sugar, K. (2023). Social innovation, goal orientation, and openness: Insights from social enterprise hybrids. *Small Business Economics*, 60(1), 173–198. <https://doi.org/10.1007/s11187-022-00643-4>
- Hall, B. and Tandon, R. (2017) ‘Decolonization of knowledge, epistemicide, participatory research and higher education’. *Research for All*, 1 (1), 6–19. <https://doi.org/10.18546/RFA.01.1.02>
- Herrán-Gómez, J. (2017). *Trabajando con la Gente*. Abya Yala.
- Herrera-Franco, G. (2015). *Estudio Para Un Modelo de Gestión de Un Acuífero Costero, Mediante Metodologías Participativas y Análisis Geoestadístico en El Marco d el Desarrollo Local*. Manglaralto, Ecuador. Universidad Politécnica de Madrid.
- Herrera-Franco, G., Carrión-Mera, P., y Alvarado, N. (2018). Participatory Process for Local Development: Sustainability of Water Resources in Rural Communities: Case Manglaralto-Santa Elena, Ecuador. En W. Leal (Ed.), *Handbook of Sustainability Science and Research* (pp. 663–676). Springer International Publishing. https://doi.org/10.1007/978-3-319-63007-6_41
- Herrera-Franco, G., Martos Rosillo, S., Carrión-Mero, P., Morante Carballo, F., Briones-Bitar, J., Durán, A., Vélez Upegui, J., Castro Lucic, M., Mateos, L., Bardales, J. Di., Peña, F., y Gutiérrez-Ojeda, C. (2020). Siembra y Cosecha de Agua (SyCA), técnicas ancestrales que solucionan problemas del siglo XXI. Proceedings of the 18th LACCEI International Multi-Conference for Engineering, Education, and Technology: Engineering, Integration, and Alliances for a Sustainable Development” “Hemispheric Cooperation for Competitiveness and Prosperity on A Knowledge-Based Economy”, (pp. 1-10). Latin American and Caribbean Consortium of Engineering Institutions. <http://doi.org/10.18687/laccei2020.1.1.299>
- Howaldt, J., y Schwarz, M. (2017). Social Innovation and Human Development, How the Capabilities Approach and Social Innovation Theory Mutually Support Each Other. *Journal of Human Development and Capabilities*, 18(2), 163–180. <https://doi.org/10.1080/19452829.2016.1251401>
- James, T., Braund, A., Larsen, A., Conradie, H., y Keating, L. (2024). Social innovation in action: Equity and empowerment through enabling education. *Widening Participation and Lifelong Learning*, 26(3), 172–197. <https://doi.org/10.5456/WPLL.26.3.172>
- Johnson, R., Onwuegbuzie, A., y Turner, L. (2007). Toward a definition of mixed methods research. *Journal of mixed methods research*, 1(2), 112–133. <https://doi.org/10.1177/1558689806298224>
- Juliani, D., Silva, A., Cunha, J., y Benneworth, P. (2019). Universities’ contributions to sustainable development’s social challenge: A case study of a social innovation practice. En *Socio-Economic Development: Concepts, Methodologies, Tools, and Applications* (pp. 379–399). IGI Global. <https://doi.org/10.4018/978-1-5225-7311-1.ch021>

- Kalemaki, I., Ioanna Garefi, y Protopsaltis, A. (2021). Assessing the Impact of Social Innovation Education on Student's Engagement. *European Journal Of Sustainable Development*, 10(1), 389–400. <https://doi.org/10.14207/ejsd.2021.v10n1p389>
- Moulaert, F., MacCallum, D., Mehmood, A., y Hamdouch, A. (2013). The Return of Social Innovation as a Scientific Concept and a Social Practice. *Moulaert F. The International Handbook on Social Innovation*; Edward Elgar.
- Murray, R., Caulier, G., y Mulgan, G. (2010). *The Open Book of Social Innovation*; The Young Foundation y NESTA.
- Naranjo, E., Abad, A., y Ramos, V. (2018). Factores Culturales De Logro Del Sistema De Producción Comunitaria De La Parroquia Salinas En La Provincia De Bolívar, Ecuador. *Revista Chakíñan de Ciencias Sociales y Humanidades*, 6, 136–148. <https://doi.org/10.37135/chk.002.06.09>
- Orellana-Navarrete, V., Tenorio, F., y Abad, A. (2022). Universidad e innovación: Una mirada desde lo social. *Revista de ciencias sociales*, 3, 204–217. <https://doi.org/10.31876/res.v28i3.38469>
- Orellana-Navarrete, V., Tenorio, F., y Abad, A. (2024). Las universidades ecuatorianas y su aporte en la innovación social a través del desarrollo de investigaciones participativas. *Estudios De La Gestión: Revista Internacional de Administración*, (16), 109–129. <https://doi.org/10.32719/25506641.2024.16.5>
- Organización de las Naciones Unidas para la Alimentación y la Agricultura. (2022). *Experiencias y buenas prácticas en el uso y aplicación de los Principios CSA-IRA*.
- Patton, M. (2014). *Qualitative research y evaluation methods: Integrating theory and practice*. Sage.
- Phillips, W., Lee, H., Ghobadian, A., O'regan, N., y James, P. (2015). Social innovation and social entrepreneurship: A systematic review. *Group y Organization Management*, 40(3), 428–461. <https://doi.org/10.1177/1059601114560063>
- Salgado-Guerrero, J. (2020). *Un ecosistema llamado universidad*. Editorial Abya-Yala.
- Salgado, R., Santos, L., Resende, T., y Souza, W. (2019). Cidadania deliberativa e gestão social: Revisão sistemática de literatura no Brasil. *Cadernos EBAPE. BR*, 17(spe), 817–831. <https://doi.org/10.1590/1679-395176139>
- Silveira, T., Cançado, A., y Pinheiro, L. (2014). A participação no Conselho Municipal de Saúde de Imperatriz-MA na perspectiva da gestão social e da cidadania deliberativa. *Amazônia, Organizações e Sustentabilidade*, 3(1), 45–60. <https://doi.org/10.17800/aos.v3i1.147>
- Smith, B., Williams, O., Bone, L., y Collective, T. (2023). Co-production: A resource to guide co-producing research in the sport, exercise, and health sciences. *Qualitative Research in Sport, Exercise and Health*, 15(2), 159–187 <https://doi.org/10.1080/2159676X.2022.2052946>
- Tenório, F. (2016). *Uma Alternativa: Gestão Social*. Editora Unijuí.
- Tenório, F. (1998). Gestão social: Uma perspectiva conceitual. *Revista de administração pública*, 32(5), 7-a. <https://periodicos.fgv.br/rap/article/view/7754>
- Tenório, F., Villela, L., Dias, A., Gurjão, F., Porto, E. y Viana, B. (2008). Critérios para a avaliação de processos decisórios participativos deliberativos na implementação de políticas públicas. *Anais do 3º Encontro de Administração Pública e Governança, Salvador; BA*.
- Torres-Quintero, A., y Granados-García, A. (2023). Claves para una práctica reflexiva en la investigación social cualitativa. *Athenea Digital Revista de pensamiento e investigación social*, 23(1), e3280. <https://doi.org/10.5565/rev/athenea.3280>
- Thomas, E., y Pugh, R. (2020). From “entrepreneurial” to “engaged” universities: Social innovation for regional development in

the Global South. *Regional Studies*, 54(12), 1631–1643. <https://doi.org/10.1080/00343404.2020.1749586>

Törnroth, S., Day, J., Fürst, M., y Mander, S. (2022). Participatory utopian sketching: A methodological framework for collaborative citizen (re)imagination of urban spatial futures. *Futures*, 139, 102938. <https://doi.org/10.1016/j.futures.2022.102938>

Tracey, P., y Stott, N. (2017). Social innovation: A window on alternative ways of organizing and innovating. *Innovation: Management, Policy and Practice*, 19(1), 51–60. <https://doi.org/10.1080/14479338.2016.1268924>

Vargas-Merino, J. (2021). Innovación social: ¿Nueva cara de la responsabilidad social? conceptualización crítica desde la perspectiva universitaria. *Revista de Ciencias Sociales*, XXVII(2), 435-450. <https://doi.org/10.31876/rcs.v27i2.35934>

Wiesenfeld, E. (2014). La psicología social comunitaria en América Latina: ¿Consolidación o crisis? *Psicoperspectivas*, 13(2), 6-18. <https://dx.doi.org/10.5027/psicoperspectivas-Vol13-Issue2-fulltext-357>

Yin, R. (2009). *Case study research: Design and methods* (Vol. 5). Sage.

Yin, R. (2018). *Case study research and applications* (Vol. 6). Sage.

The Digital Footprint: A Systematic Review of the Impact of 3D Printing in Art Education

La Huella Digital: Una Revisión Sistemática del Impacto de la Impresión 3D en la Enseñanza Artística

Authors:

Mariana Daniela González-Zamar

University of Almeria, Spain

Emilio Abad-Segura

University of Almeria, Spain

Kristyna Malikova

University of Ostrava, Czech Republic

Correspondence:

Mariana Daniela González-Zamar

mgz857@ual.es



Received: March 17, 2025

Approved: August 17, 2025

Published online: December 29, 2025

How to cite this article: González-Zamar, M.D., Segura, E.A. y Malikova, K. (2025). La Huella Digital: Una Revisión Sistemática del Impacto de la Impresión 3D en la Enseñanza Artística. *Maskana*, 16(2), 63-77. <https://doi.org/10.18537/mskn.16.02.04>

The Digital Footprint: A Systematic Review of the Impact of 3D Printing in Art Education

La Huella Digital: Una Revisión Sistemática del Impacto de la Impresión 3D en la Enseñanza Artística

Abstract

The use of 3D printing has the potential to contribute positively to art and education. This systematic review has been conducted to identify previous studies that address the benefits and challenges in the use of 3D printers in artistic education. The period of analysis of publications reviewed was between 2017 and 2024 to ensure the relevance and timeliness of the study. The initial results of the review yielded 220 results from which a second screening resulted in 113 records that were reviewed against inclusion and exclusion criteria. This third screening resulted in 10 articles that were analysed and compared. It is concluded that 3D printing serves as an effective pedagogical tool with certain challenges to overcome and at the same time it is identified that the use of printers of this type in the field of arts education is not yet sufficiently widespread and well known.

Keywords: 3D printing, education, art, innovation, creativity.

Resumen

El uso de la impresión 3D tiene el potencial de contribuir positivamente al arte y la educación. Esta revisión sistemática se ha realizado para identificar estudios previos que aborden los beneficios y desafíos en el uso de impresoras 3D en la educación artística. El periodo de análisis de las publicaciones revisadas fue entre 2017 y 2024 para asegurar la relevancia y actualidad del estudio. Los resultados iniciales arrojaron 220 resultados y el segundo cribado resultó en 113 registros que fueron revisados en función de los criterios de inclusión y exclusión. Este tercer cribado dio como resultado 10 artículos que fueron analizados y comparados. Se concluye que la impresión 3D sirve como herramienta pedagógica eficaz con ciertos retos a superar y del mismo modo, se ha identificado que el uso de impresoras de este tipo en el ámbito de la educación artística aún no está lo suficientemente extendido y conocido.

Palabras clave: Impresión 3D, educación, arte, innovación, creatividad.

1. Introduction

In the digital era we live in, three-dimensional (3D) printing emerges as a powerful tool with the potential to connect the digital world and the representation of reality in a creative and innovative way (González-Zamar & Abad-Segura, 2023). 3D printing has become a trend in art and, in turn, like innovation, has begun to be implemented in educational projects to improve learning processes.

Innovation and creativity are fundamental for humans, as they help them to develop innovative ideas, to adapt effectively to the ever-changing world, to find connections between different concepts, in short, to develop divergent thinking. Moreover, creativity should not be understood as a trait that only virtuous people possess; everyone should have access to it.

The term “digital footprint” in the title is used as a conceptual metaphor that alludes to the lasting and traceable impact that the incorporation of digital technologies, such as 3D printing, has on the educational environment, particularly in the field of art. It does not refer to the digital footprint in its computerized sense (digital identity), but rather to the transformative mark that these technologies leave on the teaching-learning process.

In terms of education, 3D printing can contribute significantly to flexible teaching-learning methodologies, as it requires good collaboration and creativity from both students and teachers (González-Zamar et al., 2023). However, with the saturation of technologies in contemporary society, concerns arise about their real contributions in these areas and the challenges they face. Therefore, this study seeks to identify previous studies that address the use of 3D printing in art and education.

1.1. Origin of 3D printing

Additive manufacturing or 3D printing is defined as production of 3D objects from a digital

template. The manufacturing is done by additive layering using diverse types of materials such as plastic, metal, nylon and many others (Mpofu et al., 2014). 3D printing signifies a breakthrough for all of humankind and today it finds utility in multiple sectors. Its origins date back as far as the 1970s, however, the first 3D printing patent was granted to Hideo Kodama of Japanese origin in 1981. Kodama used a photosustainable resin that was polymerized by ultraviolet (UV) light. Nevertheless, his research publication did not have any significant impact, and his project was abandoned by the institution to which it was submitted (Wohlers et al., 2016; Brown, 2023).

Three years later, in 1984, three French inventors, Le Mehaute, de Witte and André, filed a patent application for the industrial production of components through the curing of photosensitive polymers by UV radiation. However, they were unsuccessful and their application was rejected. In the same year, in the United States, Chuck Hull applied for a patent for the stereolithography process. The inventor used this word to define the creation of objects by hardening layers of their cross-section. He is also credited with significant contributions to the field of additive printing, as he created the STL (Standard Triangle Language) file format and methods for computing and breaking up models into layers to make them printable. The STL (stereolithography) format is widely used to export and share 3D models, particularly for 3D printing applications, as it encodes the surface geometry of an object using a mesh of triangles. However, STL files are not directly interpreted by 3D printers. Instead, they must first be processed by slicing software, which converts the geometric data into machine-readable instructions, typically in formats such as G-code, 3MF, or AMF. These formats contain the specific commands that control the printer's movements, layer height, and material extrusion during the printing process. Therefore, while STL is essential in the design and preparation stage, it must undergo preprocessing before fabrication. Hull obtained the patent in 1986 and created the

company 3D Systems Corporation to introduce the first 3D printer for commercial use, the SLA-1 (Stereo Lithography Apparatus) (Wohleres et al., 2016; Ochoa Guevara, 2023).

After Hull's significant contribution, new innovations have been presented in the field of additive manufacturing, thanks to which the market has been opening with new methods, materials and patents, among which Fused Deposition Modeling (FDM), invented and patented by Scott Crump in 1989, stands out. This method consists of passing a wire of thermoplastic material through a hot nozzle that melts the material and creates layers of the part to be printed. It is currently the most popular method among the public. The early 1990s were marked by a great development of the technology and several 3D printing companies started to appear (Brown, 2023).

In 2004, Adrian Bowyer created the RepRap project, whose name is an abbreviation of Replicating Rapid-prototyper. Its purpose is to create affordable printers that can replicate themselves (Heredia and Franco, 2014; Dixit, 2022). This project had significant impact among the public thanks to its free use and easy production. As a result, multiple commercial 3D printing companies were subsequently born, among which we can find: Ultimaker, Makerbot, Creality, Prusa, etc. These companies have been growing in the market to become leaders in the distribution of 3D printers with utility in multiple fields, from engineering, biotechnological applications such as organ and tissue printing, to construction and sports industries, etc. (Ochoa Guevara, 2023; Dixit, 2022; Siemiński, 2021).

1.2. Educational and artistic use of 3D printing

The rapid evolution of technology in the field of 3D printing has transformed many different sectors, as we saw at the end of the previous chapter. Its contribution to the area of education has been equally important, thanks to the speed with which it has developed into a versatile and easily accessible technology. 3D printing is an innovative form of plastic expression that allows students to explore different artistic practices and

offers new possibilities for interaction. One such case is the use of 3D printing itself (González-Zamar, 2024).

3D printers have opened up new possibilities and learning tools for educators and students that serve to develop the STEAM pedagogical approach whose abbreviation stands for Science, Technology, Engineering, Art, and Mathematics (Wendt et al., 2020). This approach is gaining more importance in the educational environment due to its goal which is to cultivate creative skills and train problem-solving skills, indispensable competences in today's society where creative imagination turns out to be more important than theoretical knowledge. Therefore, this approach uses innovative tools such as coding, robots, drones, virtual reality and 3D printing (Chun, 2021).

It may give the impression that 3D design programs are intended only for professionals, but in recent years free tools have been developed and they are available to everyone, they are free and easy to use, such as, for example, Tinkercard. Also, the prices of 3D printers have been decreasing and they are becoming more and more accessible in educational environments (Farnicka & Serrano, 2019).

To understand how far the educational use of 3D printers can go, here are some of the fields in which they are finding their usefulness: historical artifacts can be printed to examine them, design and engineering students can print their works to examine a real world. In relation to geographical topics, it is interesting to print maps to visualize geographic data, chemistry students can print models of molecules for better analysis, in the field of biology it is very useful to print the shapes of cells, viruses, organs and other biological elements for further study, etc. (Assante et al., 2020).

3D printing marks a major step forward in terms of innovation in education, and among the many benefits offered by its use, the following stand out: the engagement and emotion that this technology generates among students who can actively participate in all stages, from design to the creation of objects; the active participation

of students that fosters their motivation in the learning process; new learning possibilities thanks to the direct manipulation of 3D models of objects discussed in classes that would normally be difficult to access and their 2D form would not provide the same level of information; the development of problem-solving skills by overcoming various difficulties of the used 3D printing technology. In addition, the use of 3D printers proves to be especially useful as a support tool to improve the learning process of students with difficulties, such as people with visual impairment (Assante et al., 2020).

It can be observed that 3D printing can have an infinite number of contributions in the educational system. In fact, the technologies have begun to gain great importance and indispensability in the daily life of students, and there is evidence of the impact of 3D printing at all educational levels due to its important benefits in terms of stimulation of imagination and creativity, creation of 3D art, development of spatial perception and many other aspects. However, regarding the relevance of 3D printing in education, it is essential to highlight the importance of teacher training in this area to maximize the benefits in the integral development of students (Chun, 2021).

Despite the immense importance of 3D printing in education, teachers are confronted with two major challenges when integrating technologies into teaching: the time constraints due to curricula and the lack of experience and training in these areas. It is important to understand the relevance of the interdisciplinary nature that these technologies allow to work on and to develop several skills in students at the same time. Therefore, it is essential to provide professional development opportunities for teachers to improve the entire teaching-learning process, to connect learning with the world outside of the classroom (Wisdom & Novak, 2020).

The teacher is responsible for ensuring that the use of innovative technologies is in line with

the learning objectives. It is necessary to have the competences to be developed very well defined, to have a solid knowledge base in terms of cognitive education and, finally, to master the tools to be used, as in this case would be 3D printing. The teacher becomes the guide during the process and the students' learning will depend on the scaffolding that the teacher can offer (Sullivan, 2020).

It is important to distinguish between digital modeling and 3D printing. Digital modeling refers to the computer-assisted three-dimensional design process, using specialized software such as Tinkercad, Fusion 360, or Blender, in which virtual representations of objects are created. 3D printing, on the other hand, is the physical process by which these digital models are materialized using a printer that deposits layers of material, usually plastic (such as PLA or ABS), until a tangible object is formed. The two processes are complementary, but not synonymous.

In addition to its instrumental value, 3D printing in art education raises new questions about the relationship between the creative process and the final object. The use of digital tools transforms the notion of authorship and authenticity in art. This debate becomes relevant in educational settings, where digital reproduction can challenge learning based on individual expression and manual technique.

Finally, it is essential to remember that visual and plastic expression are key educational domains that goes beyond mere artistic creativity. When effectively integrated into the educational environment, 3D printing enriches the learning process, caters to diverse learning modalities and contributes to the holistic development of students. This holistic approach positions visual expression as an essential component in educational training, demonstrating that technology can and should be used responsibly and beneficially for everyday life and academic development (González-Zamar, 2024).

2. Materials and methods

For the analysis and interpretation of data, the methodology of a qualitative systematic review has been selected, and its general objective is to identify previous studies that deal with the use of 3D printing in art and education. The following research question is posed: Is the use of 3D printers in artistic education beneficial?

2.1. Systematic review

This section contextualizes the database searches that have been carried out to identify studies relevant to the topic under discussion and then presents the data obtained in the process together with the criteria taken into account. In this sense, the review was conducted following the PRISMA (Preferred Reporting Items for Systematic Reviews and Meta-Analyses) approach, using Scopus as the primary database. Inclusion criteria were: peer-reviewed articles published between 2010 and 2024, in English or Spanish, and specifically addressing the use of 3D printing in art teaching contexts. Opinion pieces, theses, non-indexed documents, or those with no direct link to the main topic were excluded. A thematic approach was used for the qualitative analysis of the results.

2.1.1. Database

For this systematic review, Scopus was selected as the database of choice. Scopus is a large, multidisciplinary database that provides access to bibliographic information, including abstracts and citations. This database was launched by the academic publisher Elsevier and its tools help to identify relevant information, follow research trends, track new published research and identify experts in the field. In this context, the Scopus database was chosen due to its high

editorial quality standards, its international multidisciplinary coverage, and its reliability in obtaining up-to-date and relevant scientific publications. It is recognized that future research could expand the search scope to databases such as Web of Science, ERIC, or Google Scholar, in order to complement the findings presented. The main Boolean operators used were: AND and OR, linking the following descriptors: “3d print” OR “additive manufacturing” AND art OR education.

In the first search with the formula mentioned above, 3,729 results were obtained, where the year of publication ranges from the year 2005 to 2025. Next, the search was filtered by subject area (limited to Social Sciences and Arts and Humanities), by document type (limited to Article) and by language (limited to English). After this selection, the number of results decreased to 113 results, where all the year of publication ranges from 2013 to 2024. To obtain even more precise results it was necessary to exclude other research areas with little relevance to the topic (Agricultural and Biological Sciences; Chemical Engineering; Decision Sciences; Earth and Planetary Sciences; Health Professions; Bussines, Management and Accounting; Economics, Econometrics and Finance; Material Science; Psychology; Physics and Astronomy; Mathematics; Chemistry; Dentistry; Energy; Environmental Science; Medicine; Computer Science; Engineering). After this last filter, the total of results was 26 articles.

The table 1 shows the results of the research with the respective search formulas used, the results of the first screening, the filters applied with the successive results and the result after exclusion of non-relevant areas.

Table 1: Initial database search (2005-2025)
Source: Own elaboration, (2025)

Database	Search formula	Initial number of results	Filters	Number of results
Scopus	"3d print" OR "additive manufacturing" AND art OR education	3,729	Subject areas limited to: Arts and Humanities, Social Sciences Document type: Article Language: English	113
			Excluded areas: Agricultural and Biological Sciences; Chemical Engineering; Decision Sciences; Earth and Planetary Sciences; Health Professions; Business, Management and Accounting; Economics, Econometrics and Finance; Material Science; Psychology; Physics and Astronomy; Mathematics; Chemistry; Dentistry; Energy; Environmental Science; Medicine; Computer Science; Engineering	26

It is recognized that limiting the search exclusively to the Scopus database could restrict the diversity of approaches included in this review. Future research suggests incorporating other complementary academic databases, such as Web of Science, ERIC, or Google Scholar, to enhance the variety and representativeness of the sources.

2.1.2 Inclusion and exclusion criteria

To reduce the substantial number of results that the first search yielded, the following screening has used inclusion criteria, which are filters used in article searches and should meet the following requirements:

- Papers that relate the use of 3D printing to education or art within the area of Arts and Humanities or Social Sciences.
- Article-type papers
- Documents in English language
- Availability of full text

On the other hand, articles that meet the following criteria would not be included in the literature review (exclusion criteria):

- Papers related to research area other than Social Sciences or Arts and Humanities.
- Papers related to the subject other than Education or Art

For the present study, only the Scopus database has been selected as a source to extract the necessary documents for the study. In the first

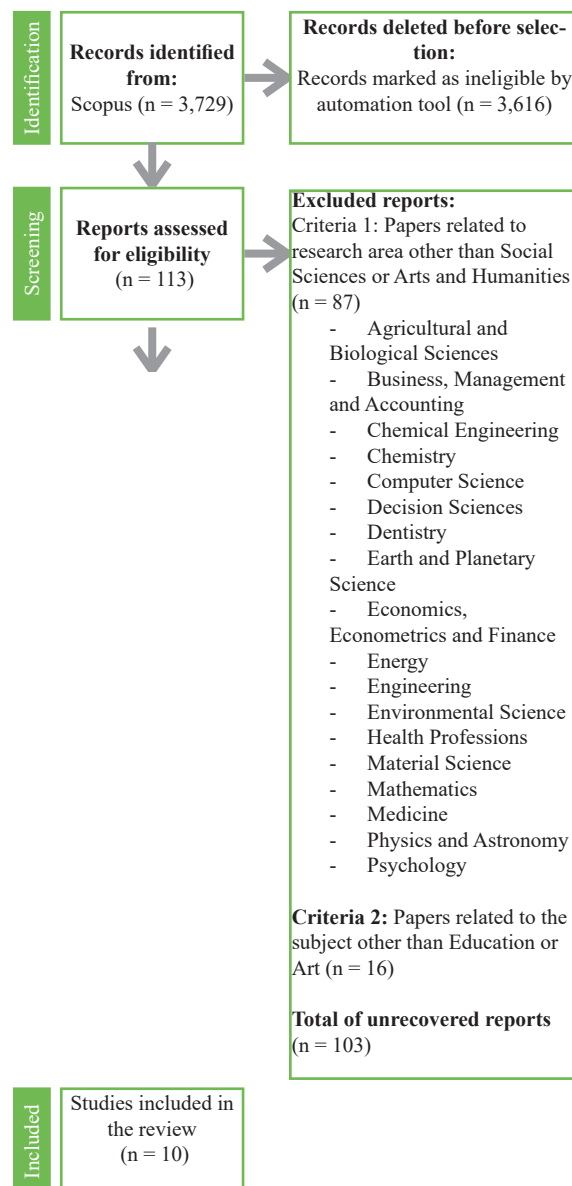


Figure 1: Flow chart of the record selection process (2005-2025)
Source: Own elaboration, (2025)

“Identification” phase, 3,729 entries were displayed. Then, the documents that were marked as ineligible using the automation tool, i.e. after the application of the filters, 3,616 papers were eliminated, resulting in 113 documents suitable for retrieval. In the next “Screening” phase we

started from a base of 113 entries to which the above-mentioned exclusion criteria were applied. This process resulted in 10 articles that have been used for the preparation of this study, which meet the inclusion criteria described above (Figure 1).

3. Results

This section shows the most relevant and outstanding characteristics of the 10 articles that were selected through the screening described

above, which form the basis of this systematic review (Table 2).

Table 2: Studies included in the review (2005-2025)
Source: Own elaboration, (2025)

Authors	Country	Design	Relation to Art/ Education	Educational context	Conclusions
Khyzhynskiy et al. (2024)	Ukraine	A scoping review	Artistic ceramics	General public and artists	This study emphasizes the growing role of additive technologies in artistic ceramics, highlighting their potential to innovate traditional practices and support educational development by expanding knowledge of materials, techniques, and the creative possibilities of 3D printing with ceramics.
Malinka et al. (2024)	Czech Republic	Quantitative research approach	Education including art education	Secondary Education	The paper presents the results of two experiments demonstrating high student acceptance of 3D technology and positive impacts on student performance, and deals with the issue of incorporating 3D printing into the curriculum.
Adler (2023)	United States	Descriptive article	Art authenticity	General public	The authenticity of works of art is questioned in a view of 3D printing which can make an exact copy of the art object. This Article explores the norm of authenticity of art, and shows why it is essential to understanding both the art market and the NFT phenomenon.
Wargo et al. (2022)	United States	Case study	Art expression	Preservice teachers	This paper illustrates how integrating 3D printing with arts-based literacy practices can enrich educational experiences, enabling preservice teachers to critically engage with texts, explore social issues, and expand their understanding through multimodal expression.
Alhonkoski et al. (2021)	Finland	A scoping review	Education	Secondary and Higher Education	This scoping review describes the use of 3D technology to support teaching and learning in health care education. The findings describe positive effects on student learning related to skills, knowledge, students' perceptions and emotions.
Horton (2021)	United States	Quantitative research approach	Art accessibility	Higher Education	This paper analyses 3D printing program at an academic library that was used for educational or research purposes. The departments that have used the 3D printer the most have been: Mechanical Engineering and Energy Processes, Library Affairs, Architecture, Industrial Design, Curriculum and Instruction, Computer Science, Mass Communication and Media Arts and Geology.
Jordan et al. (2021)	United States	Mixed-methods approach	Art education	and general public	In this work, mobile makerspaces like MAKE 3D integrate 3D printing into art education. Through interdisciplinary learning that bridges art, design, and technology, MAKE 3D fosters kinaesthetic experiences that encourage artistic expression, problem-solving, and technical skills, expanding access to STEAM education in diverse, place-based contexts.

Reilly and Dawson (2021)	United Kingdom	Research Article	Art and Archaeology	General public	This paper describes human creative responses to a surface assemblage (a scatter) of lithic artefacts via the use of 3D printed replicas made with certain modifications in terms of colour and scale.
Ye et al. (2020)	China	A systematic review and meta-analysis	Education	Secondary and Higher Education	The review shows that in teaching the human body using 3D printed models, the test results are not inferior to that of the conventional teaching group. Compared with the cadaver or 2D group, the 3D group had higher test scores. Compared with the conventional group, students in the 3D group had higher test accuracy, and the students found the 3D model more useful.
Turner et al. (2017)	Canada	Descriptive article - collaborative research	Art accessibility	Elementary and Secondary Education, Museum	This article describes a research project about how children learn to 3D print in a museum, evaluating their technical understanding and interest in the cultural history of shoemaking. The use of 3D printing technologies in museum contexts encourages creative participation which helps engagement and enthusiasm with museum content and digital technologies.

In the screening process, certain criteria were established that helped to derive the presented selection of articles, the main objective of which was to search for articles that identified the use of 3D printing in education and art. All the authors start from the key element of additive manufacturing and the utilities that this technology finds in the aforementioned areas and the benefits they bring.

The dates of the publications have shown that the existing literature and studies about this research are very recent, from which it can be deduced that the object of study is current and important. The publications range from 2017 to 2024, where most of them were published in the period from 2021 onwards.

Regarding the educational context, differences were observed in the educational levels addressed in the studies. Some papers focused on secondary education, such as Malinka et al. (2024), while others covered both secondary and higher education, such as Alhonkoski et al. (2021) and Ye et al. (2020). Jordan et al. (2021) and Horton (2021) worked in the higher education setting, with the latter also covering the general population. Wargo et al. (2022) focused their study on trainee teachers, while Turner et al. (2017) included both primary and secondary education in their research on museums. Finally, some studies targeted the public, such as Khyzhynskyi et al. (2024), Adler (2023), and Reilly and Dawson (2021).

After the analysis of the selected articles, the use of 3D printing in education brings multiple benefits that have been demonstrated by several studies. Within the field of art education, various thematic approaches were found. Some research studied the use of 3d printing in education in general, such as those of Alhonkoski et al. (2021) and Ye et al. (2020). Others focused specifically on art education, such as Malinka et al. (2024) and Jordan et al. (2021) or Wargo et al. (2022) who explored artistic expression in future teachers. In terms of accessibility to art, Horton (2021) and Turner et al. (2017) stand out. On the other hand, some studies approached art from different perspectives with an indirect relationship with education, such as the work of Khyzhynskyi et al. (2024) on the teaching of artistic ceramics, the study of Adler (2023) on authenticity in art and the analysis of Reilly and Dawson (2021) around art and archeology.

Regarding the incorporation of 3D printing in education as a pedagogical tool, authors such as Malinka, et al. (2024), Wargo et al. (2022), Jordan et al. (2021) and Horton (2021) justify the great benefits that 3D printing brings. Malinka et al. (2024) present research in secondary education that summarises the benefits that this technology brings to education such as increased student motivation, greater interactivity and attractiveness, improvement of students' observation and concentration, creativity and spatial imagination, and statistically significant drop, in students' boredom. This general

approach also encompasses art education. Apart from the benefits there are also certain problems that the educational system must face, such as low correspondence of existing materials with the educational framework, lack of a broader set of teaching materials and teachers' lack of knowledge often leads to a decision not to purchase equipment.

Wargo et al. (2022) explore how 13 teacher trainees used 3D printing to transform sociocultural values and practices into 3D artifacts, enabling a construction of meaning that transcended the representational into the abstract. The process involved both design collaboration and critique and exhibition of the creations, fostering reflection and engagement with art education. On the other hand, Jordan et al. (2021) highlight the potential of 3D printing in art education through interdisciplinary approaches in STEAM projects. Their MAKE 3D initiative merges art, design, and STEM, promoting experiential learning and skill development in digital fabrication. Results show that participation in MAKE 3D improved awareness of the intersection between art and engineering, although differences in interest persisted between students from both disciplines. The study underscores that 3D printing not only facilitates artistic experimentation, but also fosters convergence between different fields of knowledge.

Horton (2021) is another author who justifies the relevance of 3D printing in the educational field, however, he operates in the university environment, where a long-term project has been carried out during which data has been collected and analyzed in relation to the introduction of 3D printers in the academic library. Through credit courses, library workshops, and more traditional outreach type events, the teaching-learning processes have been improved, as the printers were made available to the entire university community. On the other hand, the technology has also been made available to the public which expands the technology collection, perform outreach to certain groups, or market to specific departments. The author demonstrates that 3D printing can significantly help with the needs of teaching and research and demonstrates

the potential to expand in the future due to its positive results.

Another key area from the perspective of arts education, is the use of 3D printing in museum and heritage contexts is observed in multiple studies as Turner et al. (2017) and Khyzhynskyi et al. (2024). The study by Turner et al. (2017) demonstrated in a museum space that 3D printing can enhance the learning environment and make it more fruitful. It especially highlights the benefits that 3D printing has when used as a directed workshop in combination with museum-specific pedagogical tools. The author points out the fusion of technical-digital and cultural literacies that engages children with objects with historical-cultural value through a 3D design process. The findings affirm engagement and enthusiasm with both the content of the museum in which the research took place and with digital technologies, and further underline their better understanding.

Khyzhynskyi et al. (2024) explore the impact of 3D printing in artistic ceramics, highlighting its potential to transform both teaching and creative practice. Unlike printing with plastic or metal, 3D printed ceramics require an additional drying and firing process, which introduces unique challenges but also new possibilities for artists. The precision of this technology allows the creation of complex shapes and innovative textures, pushing the boundaries of traditional ceramic design. Despite some technical problems, such as deformation of models before firing, the research highlights the growing interest in clay 3D printing and its integration into art education, including collaborations with artist and ceramic 3D printing teachers to optimize its applications. The impact of 3D printing on the authenticity of art is a key topic in some research. We find new possibilities and contributions: Adler (2023) and Reilly and Dawson (2021) are the only authors who were selected in the process of the systematic review and who are concerned by the topic of 3D printing in art. The study by Reilly and Dawson (2021) highlights the properties of the most used material in 3D printing, PLA, such as biodegradability and biocompatibility with the human body. They created projects

whose purposes were replicas of lithic artefacts that were found in a cornfield. These replicas were made with certain modifications in terms of colour and scale. These are the great benefits of 3D printing, which makes it possible to replicate artefacts and for better analysis to enlarge them and even turn them into art through their colour modifications that add new meaning. The replicated and modified artefacts were introduced into the environment where the original elements were found to be rediscovered and to create new contexts.

Adler (2023) offers a unique perspective on the use of 3D printing that challenges a sensitive area of the authenticity of works. As can be seen in the previous study (Reilly & Dawson, 2021), highly advanced technologies can reproduce any object. As a result, art works and their authenticity are threatened by this technological advance. Building on this concern, Adler (2023) warns about the elimination of the visual distinction between copies and originals. Questions are raised about the value of art, whether in the future we will all be able to have the Mona Lisa at home and not have to travel to the Louvre to see it.

Regarding the topic of education, there are authors who have studied the contributions of

3D printing in relation to a better knowledge of the human body, enriching students in health care education (Alhonkoski et al., 2021; Ye et al., 2020). Alhonkoski et al. (2021) use a scoping review to demonstrate the positive effects of the use of 3D printing. This study of different research has demonstrated the usefulness of this technology especially in the field of teaching of anatomy. The authors also point out positive results from the perspective of learning outcomes and outcomes that supported learning for example students' motivation. They highlight the benefits in multiple areas and includes improved skills, knowledge and empathic concerns which are in line with studies in medical education.

Likewise, Ye et al. (2020) discuss 3D print utility, where 3D printed models were found to be more useful than conventional models. After analyzing the selected studies in a systematic review, the authors show that most studies confirm that students who use 3D printing were more satisfied than the conventional group. Only one article does not show a statistical difference between the two groups. The study also highlights the speed with which students answer questions on certain medical topics, showing that the 3D printing groups took less time to answer questions compared to the conventional groups.

4. Discussion

This systematic review has shown that the use of 3D printers in artistic education is beneficial, since it has been possible to see its multiple applications in various educational contexts. Smith (2014) and Menano et al. (2019) concur that the integration of 3D printing in arts education has been demonstrated to engender creativity, critical thinking and active learning. The two studies highlight that this process, based on iterative design, allows students to define criteria, generate solutions, create digital prototypes and receive feedback. The reports also emphasize that 3D printing does not replace traditional techniques, but complements them

and expands creative possibilities. Furthermore, both studies emphasize the pivotal role of teacher training in facilitating effective integration of 3D printing in arts education, as well as the significant contribution of contemporary artists in inspiring students. However, the two studies diverge in their approach to implementation. Smith (2014) emphasizes the need for a clearly defined curriculum structure for 3D printing to have a significant impact on learning, while Menano et al. (2019) place more emphasis on interdisciplinary collaboration as key to its success. Likewise, Menano et al. (2019) further highlight the potential of 3D printing to generate

new educational perspectives by integrating art and technology, while Smith focuses more on its practical application within traditional art education.

Zhang's (2024) study demonstrates how 3D printing can enhance creativity and innovation in art education by facilitating the creation of intricate forms that are challenging to achieve manually. Digital tools such as Sculpt GL facilitate students' experimentation, iteration of designs, and exploration of novel concepts beyond the limitations imposed by traditional materials. The study also emphasizes the interdisciplinary benefits of integrating art, design, and engineering, promoting both functionality and aesthetics. Nevertheless, Zhang (2024) aligns with Smith (2014) and Menano et al. (2019) in underscoring the necessity for adequate teacher training, systematic curriculum integration, and effective resource management. While the transformative potential of 3D printing in the domain of art education is indisputable, its success is predicated on the successful navigation of two significant challenges: the technical and the pedagogical. To ensure a harmonious balance between traditional and digital skills, it is essential to maintain a nuanced approach to the integration of 3D printing in art education.

While creativity and innovation have been widely highlighted as competencies promoted by the use of 3D printing in arts education contexts, the literature reviewed also demonstrates benefits in the development of spatial thinking, problem-solving, digital literacy, collaborative work, and project planning. These skills are fundamental in the context of 21st-century education, aligned with frameworks such as the Digital Competencies for Teachers (DigCompEdu) framework.

Following the contributions of Assante et al. (2020), the study by Chen and Chang (2018)

also highlights the potential of 3D printing in art education for students with visual impairments, overcoming challenges such as the lack of specialized teachers and appropriate materials. Through interviews and experimentation with the ARCS (Attention, Relevance, Confidence, and Satisfaction) motivational model, the authors conclude that 3D printing facilitates the teaching of the concept of space in art, allowing students to perceive and create compositions with different depths (foreground, middle ground, and background). The utilization of 3D replicas of renowned paintings served to stimulate curiosity and enhance spatial understanding through tactile engagement. Additionally, the study emphasizes the importance of fostering students' confidence in their artistic abilities and facilitating greater access to cultural spaces, such as museums and galleries, which serve to enrich learning and promote development in the visual arts. Museums were also highlighted as key areas from the perspective of arts education in relation to 3D printing by Turner et al. (2017) and Khyzhynskyi et al. (2024).

Furthermore, there are studies that analyse the advantages and disadvantages of using 3D printing in art education. Meng's (2022) study examines the integration of 3D printing in secondary art education, highlighting its ability to enhance spatial understanding, creativity, and student interaction with art. Virtual modelling enables students to navigate 3D environments, engage with their artwork through simulations and virtual reality, and cultivate teamwork skills. Furthermore, the utilisation of 3D software has been shown to foster autonomy and motivation. However, the study also identifies challenges such as potential technology addiction, the time required to learn the software, and the risk of limiting creativity when over-relying on digital tools. To address these concerns, the author proposes a balanced integration of traditional and digital methods in art education.

5. Conclusions

Following a comprehensive analysis of the 10 selected articles, it can be concluded that 3D printing, used in different contexts (i.e. schools, educational institutions, universities and museums), acts as a versatile tool in the teaching-learning process in art education. It has been demonstrated that this technology can be employed to develop skills related to problem-solving, enhance subject matter comprehension, and stimulate students' motivation and interest in learning, thereby fostering their commitment and enthusiasm. The usefulness and versatility of 3D printing in art have also been demonstrated, as it allows objects to be replicated with great precision and modified in aspects such as scale and colours, giving them new meaning. The ability to transform abstract concepts into tangible objects has been demonstrated to enhance spatial reasoning and artistic expression, broadening students' perspectives on art and technology. However, concerns and controversies have been raised regarding the authenticity of artworks, which may be challenged by these technologies. The successful integration of 3D printing in art education is contingent on the provision of adequate teacher training, as educators must develop the necessary digital and pedagogical skills to guide students effectively and maximize the potential of this technology in the learning process.

The integration of 3D printing in artistic and educational environments offers significant

potential to enrich learning and stimulate creativity. However, the studies reviewed reveal several areas that require further attention. Critical issues such as the question of possible weaponization and how to avoid it, licensing issues related to making replicas of certain objects and the lack of research on the contribution of 3D printing in art are not adequately addressed. There is also no mention of the technical challenges of 3D printers, such as the difficulty of printing minute details, the manufacturing of large objects, long printing times, the solidity of the material or its toxicity, especially relevant when the material comes into contact with children. These factors are the limitations not encountered in the selected studies and serve as a motivation for further research. It is also necessary to go deeper into the subject of art, as there have not been enough studies to analyze it.

The review shows that disciplines such as sculpture, industrial design, architecture, and digital art benefit most from the integration of 3D printing, due to their focus on three-dimensionality and prototyping. Regarding educational levels, the impact is especially significant in secondary and higher education, where students have greater technical and cognitive skills to harness the potential of these technologies. However, positive experiences are also recorded at elementary levels through adaptive approaches geared toward creative exploration.

6. Acknowledgments

This study is part of the project developed at the University of Almería (Spain) thanks to the Departmental Collaboration Aid granted by the Ministry of Education and Vocational Training.

Teaching Innovation Group nº 24_25_1_62C: *Artificial Intelligence and Design Thinking: enhancing creativity.*

7. Bibliographical references

- Adler, A. (2023). Artificial Authenticity. *New York University Law Review*, 98(3), 706-769.
- Alhonkoski, M., Salminen, L., Pakarinen, A. & Veermans, M. (2021). 3D technology to support teaching and learning in health care education – A scoping review. *International Journal of Educational Research*, 105. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2020.101699>
- Assante, D., Cennamo, G.M. & Placidi, L. (2020). 3D Printing in Education: an European perspective. In 2020 *IEEE Global Engineering Education Conference (EDUCON)* (pp. 1133-1138). Institute of Electrical and Electronics Engineers (IEEE). <https://doi.org/10.1109/EDUCON45650.2020.9125311>
- Brown, M. (2023). *A brief history of 3D printing*. Cad Crowd.
- Chen, Y. H., & Chang, P. L. (2018). 3D printing assisted in art education: Study on the effectiveness of visually impaired students in space learning. In 2018 *IEEE International Conference on Applied System Invention (ICASI)* (pp. 803-806). Institute of Electrical and Electronics Engineers (IEEE). <http://dx.doi.org/10.1109/ICASI.2018.8394384>
- Chun, H. (2021). A Study on the Impact of 3D Printing and Artificial Intelligence on Education and Learning Process. *Scientific Programming*, 2021. <https://doi.org/10.1155/2021/2247346>
- Dixit, U. S. (2022). Evolution of Manufacturing. In V. Sharma and P.M. Pandey (Eds.), *Additive and Subtractive Manufacturing Processes: Principles and Applications* (pp.1-30). CRC Press. <https://doi.org/10.1201/9781003327394-1>
- Farnicka, M. & Serrano Diaz, N (2019). 3D printing skills as a resource for the development of creativity in middle childhood. *Rocznik Lubuski*, 45(1), 123–134. <https://doi.org/10.34768/rl.2019.v451.07>
- González-Zamar, M.-D. (2024). *Expresión plástica y visual: un espacio creativo y didáctico de aprendizaje*. Universidad Almería.
- González-Zamar, M.-D., & Abad-Segura, E. (2023). Aproximación al aprendizaje artístico-visual y digital en la Educación Superior. *Maskana*, 14(1), 66-77. <https://doi.org/10.18537/mskn.14.01.05>
- González-Zamar, M.-D., Abad-Segura, E., & Ademar Ferreyra, H. (2023). Alfabetización visual en la Educación Artística en contextos universitarios. *International Journal of Educational Research and Innovation*, (19), 1-16. <https://doi.org/10.46661/ijeri.5735>
- Heredia Martínez, C. A. & Franco Rubio, J. P. (2014). Tecnologías de fabricación aditiva. La impresora 3D, antecedentes y funcionamiento. *Ignis*, (7), 24-30. <https://doi.org/10.52143/2711-029X.92>
- Horton, J. (2021). Assessment of the first 1000 3D prints requests at an academic library. *Public Services Quarterly*, 17(1), 1-11. <https://doi.org/10.1080/15228959.2020.1857320>
- Jordan, A., Knochel, A.D., Meisel, N., Reiger, K. & Sinha, S. (2021). Making on the Move: Mobility, Makerspaces, and Art Education. *The International Journal of Art y Design Education*, 40(1), 52-65. <https://doi.org/10.1111/jade.12333>
- Khyzhynskyi, V., Lampeka, M., & Strilets, V. (2024). The history of the development of 3D printing technologies and their use in world artistic ceramics. *History of Science and Technology*, 14(1), 152-183. <https://doi.org/10.32703/2415-7422-2024-14-1-152-183>
- Malinka, K., Vodová, L., Jancová, M., Sobková L. & Schindler, V. (2024). Evaluation of the Pedagogical Impact of the Educational Usage of 3D Printing in Czech Lower Secondary and Grammar Schools. *European Journal of*

- Educational Research*, 13(2), 631-649. <https://doi.org/10.12973/eu-jer.13.2.631>
- Menano, L., Fidalgo, P., Santos, I. M., & Thormann, J. (2019). Integration of 3D Printing in Art Education: A Multidisciplinary Approach. *Computers in the Schools*, 36(3), 222-236. <https://doi.org/10.1080/07380569.2019.1643442>
- Meng, C. (2022). Introduce 3D Modelling and Virtual Technology to High School Art Education. *Advances in Social Science, Education and Humanities Research*, 637, 767-770. <https://doi.org/10.2991/assehr.k.220131.139>
- Mpofu, T.P., Mawere, C. & Mukosera, M. (2012). The Impact and Application of 3D Printing Technology. *International Journal of Science and Research*, 3(6), 2148-2152.
- Ochoa Guevara, A. (2023). Origen y avance de la impresión 3D. +Ciencia. *Revista de la Facultad de Ingeniería*, (33), 24-28.
- Reilly, P. & Dawson, I. (2021). Track and Trace, and Other Collaborative Art/Archaeology Bubbles in the Phygital Pandemic. *Open Archaeology*, 7(1), 291-313. <https://doi.org/10.1515/opar-2020-0137>
- Siemiński, P. (2021). Introduction to fused deposition modeling. In J. Pou, A. Riveiro and J.P. Davim (Eds.), *Additive Manufacturing* (pp. 217-275). Elsevier. <https://doi.org/10.1016/B978-0-12-818411-0.00008-2>
- Smith, S. (2014). 3D Printing: where art and technology collide. *TRENDS, The Journal of the Texas Art Education Association*, 17-23.
- Sullivan, P. (2020). 3D Printing in Early Childhood Classrooms: Teacher Considerations and Decisions. In N. Ali, and M.S. Khine (Eds.), *Integrating 3D printing into teaching and learning* (1a ed., Vol. 13, pp. 15-31). BRILL. <https://doi.org/10.1163/9789004415133>
- Turner, H., Resch, G., Southwick, D., McEwen, R., Dubé, A.K. & Record, I. (2017). Using 3D Printing to Enhance Understanding and Engagement with Young Audiences: Lessons from Workshops in a Museum. *Curator*, 60(3), 311-333. <https://doi.org/10.1111/cura.12224>
- Wargo, J. M., Morales, M., & Corbitt, A. (2022). Fabricating response: Preservice elementary teachers remediating response to The Circuit through 3D printing and design. *Curriculum Inquiry*, 52(5), 544-570. <https://doi.org/10.1080/003626784.2022.2149028>
- Wendt, J., Beach J. & Wendt, S. (2020). 3D Printing: Practical Applications for K-16 Education. In N. Ali, and M.S. Khine (Eds.), *Integrating 3D printing into teaching and learning* (1a ed., Vol. 13, pp. 1-14). BRILL. <https://doi.org/10.1163/9789004415133>
- Wisdom, S. & Novak, E. (2020). Using 3D Printing to Enhance STEM Teaching and Learning: Recommendations for Designing 3D Printing Projects. In N. Ali, and M.S. Khine (Eds.), *Integrating 3D printing into teaching and learning* (1a ed., Vol. 13, pp. 189-205). BRILL. <https://doi.org/10.1163/9789004415133>
- Wohlers, T., Gornet, T., Mostow, N., Campbell, I., Diegel, O., Kowen, J., Huff, R., Stucker, B., Fidan, I., Doukas, A., Drab, B., Drstvenšek, I., Eitsert, N., Espalin, D., Feldhausen, T., Ghany, K.A., Gillett-Crooks, M., Guo, D., Held, A., Hargovan, S., Holmegaard, L., Jeng, J.Y., Jurrens, K., Keating, B., Ksy, A., Kircher, R., de Beer, D., Brandt, M., Vasco, J., Khorasani, M., Overy, C., Park, K., Chen, S., Pearce, N. & Peels, J. (2016). History of Additive Manufacturing. *Wohlers Report 2016-2022*. <http://dx.doi.org/10.2139/ssrn.4474824>
- Ye, Z., Dun, A., Jiang, H., Nie, C., Zhao, S., Wang, T. & Zhai, J. (2020). The role of 3D printed models in the teaching of human anatomy: A systematic review and meta-analysis. *BMC Medical Education*, 20(1), 335 <https://doi.org/10.1186/s12909-020-02242-x>
- Zhang, H. Y. (2024). Investigating the Use of 3D Printing in Fine Arts Education: A Case Study on Student Artistic Development. *Art and Design Review*, 12, 284-299. <https://doi.org/10.4236/adr.2024.124020>

La innovación educativa desde una perspectiva transformadora y de compromiso social

Innovation in Education: A Transformative and Socially-Committed Approach

Autores:

Laura Farré-Riera

Universitat de Vic-Universitat Central de Catalunya, España

Enrique-Javier Díez-Gutiérrez

Universidad de León, España

Núria Simó-Gil

Universitat de Vic-Universitat Central de Catalunya, España

Autor de correspondencia:

Laura Farré-Riera

laura.farre@uvic.cat

- **Recibido:** 20 - Febrero - 2025
- **Aprobado:** 15 - Agosto - 2025
- **Publicación en línea:** 29 - Diciembre - 2025

How to cite this article: Farré-Riera, L., Díez-Gutiérrez, E.J. y Núria Simó-Gil (2025). La innovación educativa desde una perspectiva transformadora y de compromiso social. *Maskana*, 16(2), 79-95. <https://doi.org/10.18537/mskn.16.02.05>

La innovación educativa desde una perspectiva transformadora y de compromiso social

Innovation in Education: A Transformative and Socially-Committed Approach

Resumen

Este artículo identifica cómo se entiende la innovación en distintas experiencias educativas y si se corresponde con una visión de transformación y compromiso social de los centros, o si utilizan el término para justificar novedades asociadas a las prácticas. Para ello, se presenta una revisión sistemática de la literatura (SLR) de 99 artículos publicados en acceso abierto (2011 – 2022) en Scopus, Dialnet, Web of Science y Scielo. Mediante un análisis de contenido inductivo, los artículos se han organizado en torno a cuatro perspectivas de la innovación educativa: tecnodigital, tecnodidáctica, de aula y centro, y crítica. El análisis plantea que el alcance de las mejoras educativas en los centros se relaciona con el enfoque de la innovación planteado en cada artículo. Se concluye que la visión transformadora de la innovación en los centros es la minoritaria y se relaciona con propuestas de mejora colectiva que implican la participación, la implicación democrática y la reflexión conjunta de toda la comunidad educativa.

Palabras clave: innovación educativa, mejora educativa, transformación social, justicia social, estudio bibliográfico.

Abstract

This study examines how the concept of educational innovation is understood in different academic contexts, exploring whether it aligns with a transformative and socially-committed approach for schools or is merely used to justify various types of novel practices. A systematic literature review (SLR) was conducted, analyzing 99 open-access articles published between 2011 and 2022 in Scopus, Dialnet, Web of Science, and Scielo. Through an inductive content analysis, the articles have been organized around four perspectives of educational innovation: techno-digital, techno-didactic, classroom and center innovation, and critical. The conducted analysis suggests that the extent of educational improvements in schools is directly related to the approach to innovation underlying this study. Our findings highlight the fact that transformative innovation remains a minority and is primarily linked to collective improvement proposals that foster participation, democratic engagement, and collaborative reflection among all stakeholders in the educational community.

Keywords: educational innovation, educational improvement, social transformation, social justice, literature review.

1. Introducción

El presente artículo analiza la construcción de los discursos sobre la innovación en las prácticas educativas de los centros de educación obligatoria a través de una revisión sistemática de la literatura científica. Este artículo forma parte de los resultados obtenidos en el Proyecto Nacional I+D “Resituando la Renovación Pedagógica en España desde una perspectiva crítica” (PID2019-108138RB-C21/C22) con el que hemos contribuido a caracterizar el término renovación pedagógica (Beneyto-Seoane et al., 2023; De Castro et al., 2024; Díez-Gutiérrez et al., 2023; Feu et al., 2024). Durante el desarrollo del proyecto ha emergido la relevancia de conceptualizar el término innovación educativa, dada la proximidad conceptual de ambos términos.

Definir el término innovación educativa es complejo porque es un término sobreutilizado, en el que se depositan muchas esperanzas de cambio y mejora en los centros educativos (González-Monteagudo, 2020) sin debatir el sentido educativo de dichos cambios y mejoras (Hargreaves y Fink, 2006). Partimos de la concepción de innovación educativa como la incorporación sistemática y con cierto grado de planificación de prácticas y experiencias transformadoras de dinámicas, culturas, concepciones y modelos educativos con el fin de mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje, los centros escolares y el propio sistema educativo y social desde parámetros de equidad, inclusividad, justicia social y bien común (Carbonell, 2015). Tal y como plantea Meirieu (2019), “si realmente queremos innovaciones que ayuden a progresar las escuelas, la institución debe asumir responsabilidades. Es necesario que se posicione claramente sobre sus objetivos y que no se contente en transformar en tótems sus herramientas” (p. 32).

González-Sanmamed et al. (2022) plantean cuatro dimensiones de la innovación que se interrelacionan en la acción y desarrollo de los procesos de innovación educativa. Estas son: la dimensión teórica que establece distintas

perspectivas desde las que se fundamenta la innovación educativa; la sociopolítica que plantea que los procesos de innovación se construyen desde los contextos políticos, socioeconómicos e ideológicos que los legitiman; la estratégica que propone que en la medida en que la innovación sea más compleja afectará a toda la organización del centro y, por último, la subjetiva que tiene en cuenta que la innovación depende de las interpretaciones que harán las personas que la van a llevar a cabo. Dichas dimensiones están presentes en las innovaciones. Por ello, los procesos de cambio son complejos y de difícil perdurabilidad en las organizaciones educativas.

Durante las últimas décadas el auge de propuestas pedagógicas supuestamente innovadoras ha sido constante (Giachi, 2023), frecuentemente asociado a la incorporación de tecnologías o metodologías activas. Sin embargo, muchas de estas propuestas no cuestionan las estructuras escolares ni abordan las desigualdades sociales que persisten en los centros educativos (Escudero, 2024). Como afirma García-Pérez (2018), en muchas de ellas su base científica se fundamenta en estudios concretos, descontextualizados y bastante selectivos que no tienen en cuenta la vida educativa de centros y aulas ni tampoco la diversidad de estilos de aprendizaje. Y a este auge se han apuntado en los últimos años fundaciones de grupos bancarios y otras entidades privadas de tipo empresarial (Cañadell, 2017) con el propósito de impulsar el éxito educativo. En estos discursos se evidencia la relación creciente del término innovación con el de resultados y, por derivación, con el de rendición de cuentas. Es decir, la productividad deviene protagonista vinculándose a conceptos de eficacia o eficiencia en un entorno competitivo donde el producto innovador es lo que “se vende” como solución a problemas educativos complejos (Rivas et al., 2019).

Ante este escenario, se hace necesario analizar críticamente qué tipo de innovación se promueve y con qué objetivos (Escudero, 2024). Este

estudio propone diferenciar las experiencias innovadoras que no solo aportan novedad, sino que impulsan cambios estructurales desde una perspectiva inclusiva, crítica y de participación democrática de toda la comunidad educativa. Es decir, se pretende identificar en las prácticas educativas que se plantean como innovadoras, si esta innovación se orienta a la transformación educativa y al compromiso social, y si es entendida como una herramienta para que el alumnado pueda comprender el mundo que les rodea y participar en acciones colectivas como protagonistas capaces de cuestionar, reflexionar y aportar soluciones a los desafíos de su entorno (Leach et al., 2024). Es fundamental desarrollar

en el alumnado una mirada crítica y asumir un rol activo en la sociedad (Capello et al., 2024; Collet et al., 2022). Así, el compromiso social se convierte en un eje central, impulsando proyectos que respondan a necesidades reales de la comunidad y que fortalezcan valores como la solidaridad y la justicia.

Por todo ello, la pregunta que guía este trabajo es: ¿Qué innovaciones educativas, entre las experiencias analizadas, promueven la inclusión, la participación democrática y la justicia social en los centros desde una perspectiva transformadora y de compromiso social?

2. Materiales y métodos

Se ha llevado a cabo una revisión sistemática de la literatura (Systematic Literature Review - SLR) en torno a investigaciones y publicaciones relacionadas con el objeto de estudio: la innovación educativa en el ámbito español, según la declaración PRISMA 2020 (Preferred Reporting Items for Systematic Reviews) para una revisión sistemática (Grant y Booth, 2009; Marcos-Pablos y García-Peñalvo, 2018; Page et al., 2021; Petticrew y Roberts, 2006) con el fin de evitar, o al menos minimizar, posibles sesgos (Moraga y Cartes-Velásquez, 2015). Se han analizado de manera detallada y crítica artículos científicos revisados por pares, basados tanto en metodologías cuantitativas y/o cualitativas,

así como artículos de revisión bibliográfica o ensayos. El método de recopilación de fuentes ha sido el rastreo en bases de datos a partir del término de búsqueda “innovación educativa” en español y en inglés (Tabla 1).

Se ha realizado una búsqueda sistemática en las bases de datos de referencia (Scopus, Dialnet, Web of Science y Scielo) de todas las publicaciones entre enero de 2011 y diciembre de 2022, utilizando operadores booleanos, revisando las publicaciones emergentes, leyendo y analizando los contenidos de los artículos con el fin de llevar a cabo un mapeo del estado de la cuestión.

Tabla1: Procedimiento de búsqueda en bases de datos
Fuente: Elaboración propia (2025)

Base de datos	Palabras clave	Operadores Booleanos	Resultados de búsqueda
SCOPUS	“educational innovation”	AND	14,620
DIALNET	“innovación educativa”	AND	17,567
WOS	“educational innovation”	AND	20,937
SCIELO	“innovación educativa”	AND	565
TOTAL			53,689

Tras la primera revisión en la que aparecieron un total de 53,689 documentos en el periodo analizado, utilizando los operadores booleanos señalados, se seleccionaron aquellos que eran documentos de acceso abierto, descartándose 30,206 textos, por lo que siguieron en el proceso de selección 23,483.

De todos estos se descartaron 11,561 por no referirse a experiencias o propuestas en España y 90 más por ser de varios países, siguiendo en el proceso de selección 11,832. A continuación, se seleccionaron los que se situaban en el ámbito de la educación, descartándose 8,515 y quedando en el proceso de selección 3,317. Finalmente, se seleccionaron aquellos en los cuales al menos uno de sus descriptores incluía innovación educativa y educational innovation, por lo que se contó con un total de 1,227 documentos.

De esta forma se han aplicado los siguientes filtros: a) los artículos son documentos de acceso abierto; b) se sitúan en el ámbito educativo de España; c) el área de conocimiento es educación; e d) incluyen dentro de los descriptores innovación educativa y educational innovation.

Tras el proceso de selección inicial se realizó el primer cribado teniendo en cuenta los títulos y los resúmenes. Se desecharon aquellos en los que: a) la innovación educativa se situaba en la educación superior, puesto que nos hemos focalizado en las etapas educativas obligatorias; b) no se centraban en la innovación educativa de forma global, sino que se referían a un aspecto tangencial en el artículo (acción tutorial, liderazgo educativo, papel de la inspección, bienestar emocional docente, etc.); c) eran reseñas de otras publicaciones; d) se referían a la formación del profesorado; e) se circunscribían a un análisis histórico de innovaciones educativas del pasado. Según esos criterios el número de registros excluidos fue de 1,102. Con lo cual, han sido 125 artículos los que pasaron el filtro del cribado. A partir de ellos se procede a excluir aquellos registros duplicados que aparecen en varias bases de datos, siendo excluidos 26 artículos. Por lo que finalmente son 99 los artículos incluidos en este trabajo de revisión bibliográfica. Este proceso se resume en la Figura 1.

La validación siguió los criterios de la Universidad de York complementados (Centre for Reviews and Dissemination, 2009): inclusión y exclusión, pertinencia e idoneidad, evaluación de calidad de los estudios, descripción de datos, actualidad, referencialidad y suficiencia.

El criterio de inclusión y exclusión permitió seleccionar un amplio número de artículos que evidencian discursos sobre la innovación educativa. El de pertinencia e idoneidad consistió en identificar aquellos estudios que cumplieran con los filtros establecidos. El criterio de evaluación de calidad y de descripción de datos se centró en la validez y solidez del proceso de investigación, así como la robustez de los datos aportados.

El criterio de actualidad tuvo en cuenta que este tema ha tenido un auge inusitado en los últimos años, por lo que el corpus de estudio ha comprendido desde enero del año 2011 hasta diciembre de 2022 recogiendo tanto los referentes históricos más significativos como las experiencias más actuales. En la Figura 2 se recoge el número de artículos seleccionados según el año de publicación. A partir de 2013 se observa una tendencia creciente de publicaciones sobre esta temática (exceptuando los años 2014 y 2016), que se incrementa durante los años 2020 y 2021, y se reduce el año 2022.

En cuanto al criterio de referencialidad, cabe señalar que la totalidad del corpus de referencias analizados son artículos publicados en revistas de reconocido prestigio e impacto, con revisión por pares. Por último, el criterio de suficiencia abarca 99 referencias finales, lo que supone suficiente amplitud de la revisión.

En el presente artículo, se ha optado por un análisis cualitativo inductivo de contenido (Mayring, 2015) con el objetivo de identificar, organizar e interpretar las categorías emergentes que se muestran en la Tabla 2. Esta decisión metodológica se justifica por el carácter exploratorio del estudio y por la necesidad de comprender cómo se construyen, describen y orientan las experiencias de innovación educativa analizadas.

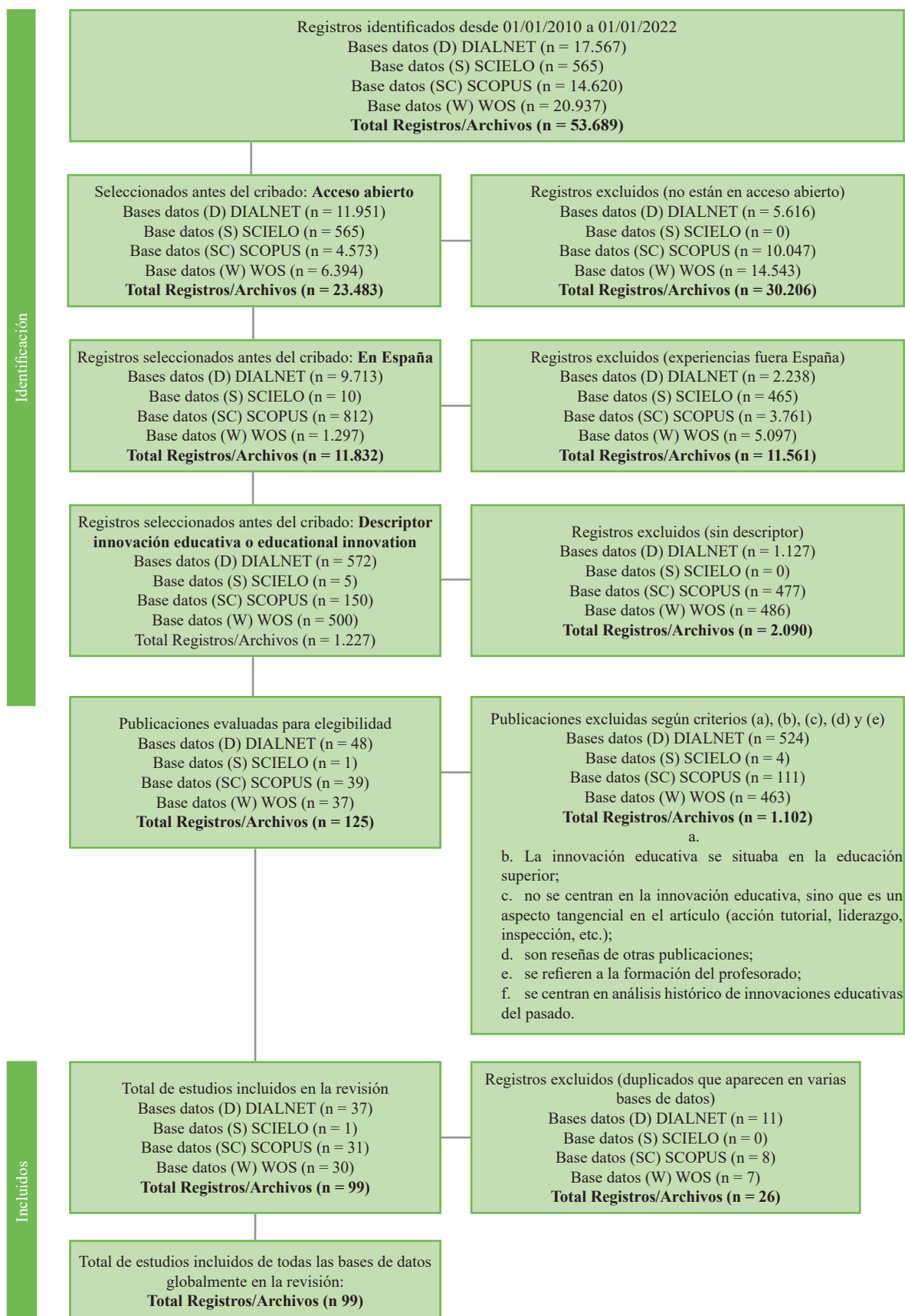


Figura 1: Diagrama de Flujo Prisma adaptado a partir de Page et al. (2021)
Fuente: Elaboración propia (2025)

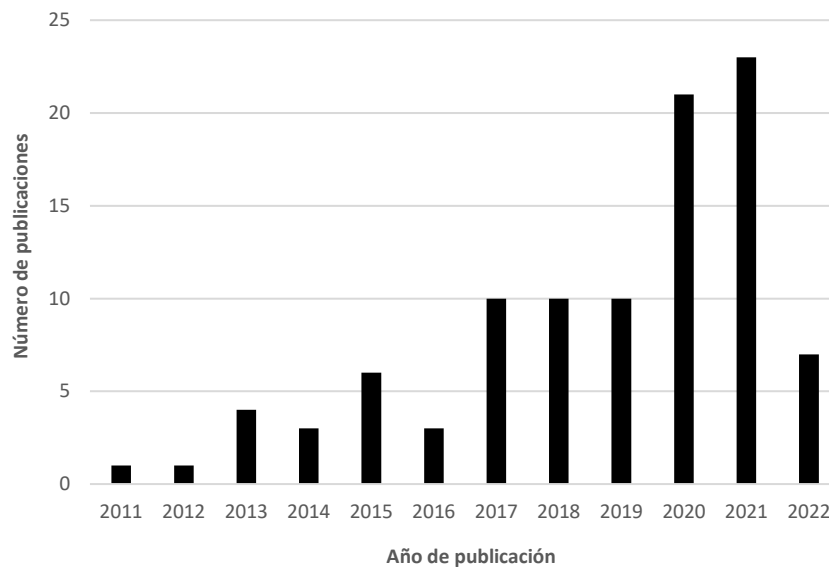


Figura 2: Artículos seleccionados según el año de publicación
Fuente: Elaboración propia (2025)

Tabla 2: Categorización
Fuente: Elaboración propia (2025)

Categoría	Definición
1. Soluciones tecnológicas	El cambio se focaliza en la introducción de recursos TIC en los centros como elemento clave de la innovación.
2. Tecnodidáctica	El cambio se focaliza en la introducción de estrategias metodológicas novedosas con impacto en la motivación del alumnado como elemento prioritario de la innovación.
3. De aula y de centro	En el aula, el cambio se orienta a la introducción de estrategias con impacto en la organización y adquisición de contenidos curriculares como elemento prioritario de la innovación. Sin embargo, en el contexto de centro, el cambio se orienta a la introducción de propuestas con impacto en los factores impulsores o limitadores de la innovación.
4. Crítica	El cambio se focaliza en la introducción de propuestas de centro que se desarrollan según principios educativos de inclusión y equidad, participación democrática y justicia social.

Estas categorías representan distintos enfoques de la innovación en función de los cambios que generan en las prácticas educativas. Entre ellas, el enfoque crítico se distingue por su compromiso con la inclusión, participación democrática y justicia social. Este enfoque

promueve transformaciones profundas en las prácticas, concepciones y culturas institucionales con el fin de capacitar a niños, niñas y jóvenes para participar activamente en la sociedad y dotar de sentido al mundo que los rodea.

3. Resultados y discusión

Los artículos revisados muestran el concepto de innovación educativa vinculado al término novedad. Destacamos el uso recurrente de la palabra innovación para novedades que se presentan como cambios o mejoras, que en muchos casos no se relacionan con experiencias

transformadoras de las culturas, modelos y dinámicas educativas cuyo propósito sea mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje, los centros escolares y el propio sistema educativo y social.

A continuación, se exponen los resultados obtenidos en el análisis categorial en torno a los cuatro enfoques analizados en función de la innovación educativa en los centros: (a) artículos que relatan experiencias educativas con una visión de la innovación educativa vinculada a soluciones tecnológicas, (b) artículos que plantean propuestas con una concepción de la innovación tecnodidáctica, (c) artículos que analizan el impacto de estrategias innovadoras en el aula y en los centros, y (d) artículos que analizan el concepto de la innovación educativa desde una visión crítica y transformadora.

3.1. Innovación tecnodigital

En primer lugar, cabe destacar que 9 de los artículos relacionan la innovación con la introducción de artefactos tecnológicos (*Area et al., 2020) en la educación. El discurso se centra en que es posible cambiar la forma de enseñar gracias a la integración de recursos tecnológicos que son tratados como novedades y que modifican los procesos de enseñanza y aprendizaje por el mero hecho de incorporarlos en el aula.

Esta visión de la innovación educativa se recoge en artículos publicados entre los años 2011 y 2016 que hacen referencia a la integración de las TIC en los procesos educativos a través de programas estatales de dotación de recursos en los centros como por ejemplo el Programa Escuela 2.0 (*Del Moral et al., 2014; *Santiago-Campion et al., 2014). También cuenta con algunos análisis críticos que afirman la baja repercusión de estas innovaciones tecnológicas para mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje (*Machado-Trujillo, 2020; *Pérez et al., 2011).

En los artículos de dicho enfoque se evidencia que la tecnología, sin una visión pedagógica crítica, negociada y compartida democráticamente por la comunidad, no tiene posibilidad de transformar la educación ni tiene un claro compromiso social. Según *Pardo y San Martín (2020) se utiliza un concepto reduccionista de la innovación educativa y, en cierto modo, “vacío” que se limita a contemplar las prácticas realizadas con dispositivos digitales. *Sosa-Díaz et al. (2022) concluyen que la mayoría de los estudios de investigación sobre la integración de las TIC son

demasiado sesgados y se centran en la influencia de algunas características del proceso de integración de las TIC, olvidando la naturaleza sistémica del fenómeno.

Un total de 28 artículos revisados asocian la innovación educativa a recursos de enseñanza-aprendizaje novedosos, motivadores y ludificados con el fin de potenciar la motivación y la participación, entendiendo que dichas características facilitan el aprendizaje y la consecución de objetivos educativos. Estos tienen como propósito plantear nuevas estrategias de enseñanza y aprendizaje, que en múltiples ocasiones se expresan con términos anglosajones como: *flipped classroom*, *adaptive learning*, *smart classroom*, *learning ecologies* o *gamification*.

Los artículos que se centran en la digitalización de la acción educativa la plantean como una innovación educativa ya que promueven nuevas formas de organizar el aprendizaje del alumnado: las TIC “han supuesto una auténtica revolución en el ámbito educativo, provocando cambios estructurales en la forma de enseñar y en la manera de aprender” (*Herrada y Baños, 2018, p. 16). Cuando se analiza el uso digital propuesto, son las estrategias como la gamificación, la robótica o la realidad aumentada, entre otras, las que desencadenan un aumento de motivación, participación, compromiso, autonomía, liderazgo, etc. por parte del alumnado (*Leal, 2020; *López-Núñez et al., 2020) y en otros casos se valora la facilidad con la que se pueden dinamizar propuestas comunicativas entre alumnado. Los artículos de este enfoque afirman que las decisiones que toman los docentes en la promoción y dinamización de estos recursos digitales son clave para desarrollar nuevas formas de aprendizaje.

Sin embargo, es necesario destacar que en algunos de estos artículos los recursos digitales analizados no dan cuenta de cambios significativos en la configuración de las prácticas, dinámicas y acciones educativas (*Del-Cerro y Morales-Méndez, 2017; *Mayor y Rodríguez, 2016; *Prendes y Cerdán, 2021). Tal y como analiza *Machado-Trujillo (2020) es necesario reconocer que muchas de las preguntas fundamentales en

torno a la educación y las tecnologías didácticas no son preguntas técnicas per se. Más bien están relacionadas con preguntas más amplias acerca de lo que la educación es y lo que pretende ser. En el enfoque de dichos artículos se evidencia la noción de innovación educativa planteada por *Solé:

La innovación educativa (...) aparece como la palanca de las reformas que permitirán superar las limitaciones de la formación que hoy ofrecen la mayoría de las escuelas, institutos y universidades. Imbuida de una fuerte impronta empresarial, la innovación se quiere vincular al éxito, aunque no siempre suponga una mejora, sobre todo en el contexto educativo (2020, p. 103).

En los artículos de dicho bloque se proponen soluciones tecnológicas relacionadas con innovaciones didácticas descontextualizadas del proyecto educativo y de la perspectiva transformadora de la educación. Asimismo, en muchos casos se justifican con la realización de investigaciones de diseño cuasiexperimental descriptivo, correlacional o pre-test-post-test (*Hinojo-Lucena et al., 2020; *Marín-Marín et al., 2020; *Parra-González et al., 2020; *Pozo-Sánchez et al., 2020) que recogen datos de experiencias escolares, cuyas aportaciones se centran principalmente en la motivación del alumnado y la interacción entre profesorado y alumnado.

3.2. Innovación de aula y de centro

Un total de 44 artículos adoptan un enfoque analítico de la innovación; 22 se centran en propuestas que incorporan cambios didácticos en el aula, y dichos cambios se perciben como mejoras en los ciclos y etapas educativas en los que se han llevado a cabo, y 22 artículos se focalizan en los factores que intervienen en los procesos de implementación de las innovaciones educativas en los centros.

En primer lugar, se han identificado experiencias educativas de aula que se valoran como innovadoras y que pueden involucrar a un grupo de docentes y alumnado en concreto o a una parte del centro. En algunos casos se relata la relación de dicha experiencia con el entorno (*Casals-Ibáñez, 2015; *Fabregat-Pitarch y Gallardo-Fernández,

2015; *Gallardo-López y Muñoz, 2021; *Latorre y Mérida, 2019; *Neira-Piñeiro y Del Moral-Pérez, 2021; *Perales y Vilchez-González, 2015). En otros, son artículos que proponen el cambio escolar a través de metodologías didácticas de tipo funcional que buscan la mejora del proceso didáctico de aprendizaje de contenidos en el área de aplicación de la propuesta (*Alcaraz-Domínguez y Barajas, 2021a y 2021b; *Antón y Sánchez, 2020; *Nielsen et al., 2020). Se valoran como innovaciones didácticas que mejoran procesos de enseñanza y aprendizaje, centradas en el aprendizaje de contenidos curriculares, pero descontextualizadas del proyecto educativo del centro.

Tampoco promueven una mirada individual o colectiva de compromiso con la comunidad, participación democrática o transformación social (*Riera-Jaume et al., 2022). *Marcelo (2013, p. 29) sugiere tres dimensiones a la hora de promover procesos de innovación educativa profundos: “el profesional que innova es decir el docente, la propia innovación y el contexto de la innovación”. En dichos artículos si bien se analizan aspectos del docente y la propia innovación, la dimensión del contexto de la innovación es inexistente.

Toda mejora de las estrategias y del proceso pedagógico para ayudar en el desarrollo de un aprendizaje y una enseñanza más cercana al contexto del alumnado, más motivadora y participativa es, sin duda, una aportación imprescindible en el proceso educativo. El problema radica en que dichas innovaciones no se conciben como cambios sistémicos que cuestionen la organización de los procesos de enseñanza y aprendizaje que tienen lugar en el centro ni contribuyen a impulsar una perspectiva crítica del alumnado acerca del mundo que les rodea (Leach et al., 2024).

En segundo lugar, se recopilan 22 artículos que abordan diversos factores de análisis involucrados en la experiencia educativa del centro. Estos comparten una visión de la innovación centrada en los elementos internos que deben mejorarse, según lo planteado por *Pérez y Gutiérrez (2020). En estos artículos se destacan elementos clave sobre estrategias para

implementar innovaciones metodológicas como: el trabajo cooperativo en el aula, el aprendizaje servicio en el entorno social o la educación cívica para la ciudadanía global (*Bugallo-Rodríguez y Naya-Riveiro, 2018; *Coma et al., 2022), con el objetivo de que puedan ser sostenibles en el centro (Pulido, 2020). Se plantean procesos de reflexión de los equipos docentes para mejorar la práctica educativa (*Brevis-Yéber et al., 2022; *Parrilla et al., 2018), así como elementos que posibilitan la innovación educativa en los centros como la implicación del profesorado (*Álvarez-Álvarez y Vejo-Sainz, 2017), el rol del equipo directivo en relación con el liderazgo distribuido o la importancia del proceso de mejora docente (*Barba-Martin et al., 2015). Como barreras se plantea la sostenibilidad de la innovación al enfrentarse a factores como la resistencia de algunos profesores, la inversión de tiempo o las dificultades institucionales, y otros como los sentimientos de aislamiento, el estrés o el enfoque de la formación docente orientado al traspaso de información (Martínez-Maireles et al., 2022). En la mayoría de estos artículos no se plantean como elementos clave de la innovación educativa los cambios en la cultura docente ni tampoco el compromiso con la transformación cultural, personal y social (Pericacho y Andrés-Candelas, 2018). Además, en estos 22 artículos se recogen algunas investigaciones de corte interpretativo (*Álvarez-Álvarez y Vejo-Sainz, 2017; *Trujillo et al., 2020) que muestran los factores presentes en las innovaciones de los centros, desde un enfoque inclusivo y crítico, con la participación democrática de la comunidad educativa (*López-Yáñez y Sánchez-Moreno, 2021). Sin embargo, las propuestas de transformación de la cultura institucional desde un enfoque de justicia social y equidad, que impliquen un compromiso real con el entorno y las problemáticas sociales, resultan difíciles de identificar.

3.4. Innovación crítica

Los 18 artículos que se incluyen en este último apartado plantean una visión crítica de la innovación educativa, con un enfoque de transformación global (Area y Adell, 2021; Machado-Trujillo, 2020; Montanero-Fernández, 2019; Pascual, 2019; Solé, 2020; Trujillo et al.,

2020). De hecho, Del Río-Fernández (2023) afirma que la mera modernización de la escuela nada tiene que ver con la innovación.

Martínez y Jolouch (2019) afirman que innovaciones educativas como realizar proyectos, trabajar cooperativamente, diseñar ambientes de aprendizaje o introducir herramientas digitales, entre otras experiencias, no contribuirán por sí mismas a transformar realmente el sistema educativo o mejorar el sistema social, ni siquiera el sistema y la cultura del centro hacia un modelo de mayor equidad y justicia social y ambiental, si no se adopta dicha innovación con un enfoque de transformación social desde su planteamiento y diseño.

Los artículos analizados coinciden en afirmar que un proceso innovador, crítico y transformador lo es si se hace de forma radicalmente democrática con la participación de toda la comunidad educativa y social involucrada en el centro y, en la medida de lo posible, con los centros de la zona, creando redes de colaboración (López-Yáñez y Sánchez-Moreno, 2021). Por ello, entienden que se debe someter a una actitud de evaluación crítica constante.

En este bloque, la perspectiva crítica de la innovación no plantea la innovación como procesos de calidad y excelencia descontextualizadas, sino que, por ejemplo, se recogen propuestas que promueven una ciudadanía crítica basada en la reflexión y análisis, la participación democrática y la toma de decisiones por parte del alumnado de forma compartida con otros agentes de la comunidad (Coma et al., 2022). Para dichos planteamientos son necesarias políticas educativas que posibiliten un contexto que apoye y acompañe la innovación de los centros y que no carguen la responsabilidad de la innovación al profesorado ante la falta de medios y recursos para una educación que no deje a nadie atrás (Parrilla et al., 2018). En definitiva, esta perspectiva lo que sugiere es la importancia de una mirada crítica vinculada con la transformación educativa y social para avanzar hacia una escuela y sociedad más comprometida con la inclusión y la justicia social.

4. Conclusiones

Tras revisar los 99 artículos seleccionados, podemos afirmar que, de forma mayoritaria, cuando se habla de innovación se hace referencia a palabras como cambio, transformación y mejora utilizándolas como sinónimas y sin explicitar los fines hacia los que se pretende cambiar y mejorar (Hargreaves y Fink, 2006). A la hora de concretar esta innovación en la práctica aparecen múltiples experiencias que, en el contexto de aula, focalizan mayoritariamente en lo técnico y metodológico y, en el contexto de centro, en elementos analíticos que se pueden mejorar para garantizar la perdurabilidad de las innovaciones. Sin embargo, no se contextualizan dichas experiencias de innovación en un planteamiento de compromiso con la transformación social y la perspectiva crítica de emancipación educativa.

Los artículos con un enfoque tecnodigital de la innovación fundamentan la integración educativa de las TIC como soluciones tecnológicas (Mozorov, 2016) de mejora de los procesos educativos. La integración de las TIC se reduce a lo que Adell (2018) denomina una visión tecnocentrista o instrumentalista del impacto de la tecnología sobre la educación. Los artículos que analizan la segunda categoría, la de las innovaciones tecnodidácticas, se centran en el uso digital de plataformas, servicios telemáticos y dispositivos, que alteran las formas de relación y socialización, producción, consumo, difusión y acceso a la cultura y el conocimiento (Cobo, 2019). Cabe destacar la influencia y el poder de empresas, editoriales, bancas privadas, etc. que ven oportunidades en el control de este “cambio educativo” a través de la creación de contenidos educativos digitales con un nuevo mercado por expandir (Gómez-Torres, 2022). En los artículos de la tercera categoría, la de innovaciones de aula y de centro, se recogen prácticas y experiencias educativas con valor pedagógico, pero no cuestionan la gramática escolar existente (Tyack y Tobin, 2001). Es decir, no cambian la forma de organizar las acciones educativas, la perspectiva del conocimiento escolar, la división del horario ni los espacios del centro.

Si bien es posible concluir que los artículos correspondientes a los tres primeros enfoques de la innovación evidencian impactos en dimensiones educativas progresivamente más amplias y de carácter sistémico, estos no incorporan la perspectiva crítica presente en los trabajos del cuarto enfoque. Dichos trabajos advierten que no toda experiencia de cambio implementada por los centros escolares constituye, por sí misma, una innovación educativa (Hernández, 2017). En consecuencia, resulta fundamental reflexionar sobre cómo los objetivos de las innovaciones conllevan compromisos orientados a la transformación social y educativa, al bien común, la inclusión, y a la participación democrática efectiva de toda la comunidad.

Desde esta perspectiva puede afirmarse que las propuestas centradas exclusivamente en la incorporación de tecnología o en la aplicación de nuevos métodos de enseñanza no contribuyen de forma sustantiva a la transformación social ni al fortalecimiento de una ciudadanía crítica y comprometida (Collet et al., 2022; Leach et al., 2024). Por el contrario, solo aquellas experiencias innovadoras que se conciben como un proceso colectivo y contextualizado de transformación, alineadas con los principios de inclusión, equidad y democracia participativa permiten garantizar el derecho a una educación de calidad para todas las personas, sin distinción (Capello et al., 2024).

A partir de los resultados del estudio, se plantea como hipótesis que las innovaciones educativas con enfoque crítico y compromiso social generan impactos más profundos y sostenibles que aquellas centradas solo en lo metodológico o tecnológico. Por lo tanto, señalamos la sostenibilidad como factor complementario para que las innovaciones educativas perduren (Hargreaves y Fink, 2006). A pesar de que pueden surgir con cierta facilidad, para afianzarse necesitan superar amenazas tales como la falta de recursos, la desilusión, las crisis internas en los equipos o la falta de reconocimiento (Stenhouse, 1984). Se destaca

también la necesidad de una actitud reflexiva de las personas que forman la comunidad, la capacidad de tomar decisiones fundamentadas y comprometidas, la participación activa del equipo directivo, con el fin de asumir un liderazgo compartido y distribuido, y la formación del profesorado que incluya la reflexión crítica de las prácticas educativas (*García-Gómez y Escudero, 2021; *García-Gómez y Salas-Martínez, 2021). Asimismo, futuras investigaciones podrían explorar cómo construir ecosistemas de innovación con capacidad de establecer sinergias dentro y fuera de los centros (Escudero, 2024), así como modelos y procedimientos de evaluación coherentes con propuestas transformadoras, y con la integración de los recursos digitales en un planteamiento pedagógico crítico (Adell, 2018).

Tras la revisión sistemática realizada, podemos concluir que el enfoque de la innovación basado en un relato exitoso de novedad y modernidad -adaptado a las demandas del mercado futuro- cuando se integran en el aula y en los centros son valorados como experiencias con resultados de mejora, si bien dichos éxitos se reducen a cambios tecnológicos o didácticos en sí mismos. Por el contrario, aquellas experiencias que plantean cambios educativos fundamentados en propuestas de mejora colectiva plantean la innovación como procesos más complejos de participación e implicación democrática de toda la comunidad educativa. Estas iniciativas surgen de una reflexión compartida, adoptan una perspectiva crítica y buscan transformar el centro escolar hacia un horizonte de emancipación más inclusivo, ecológico y justo.

5. Agradecimientos

Este trabajo se ha realizado en el marco de la investigación “Resituando la Renovación Pedagógica en España desde una perspectiva crítica” financiada por el Ministerio de Ciencia,

Innovación y Universidades. IP: Nuria Simó-Gil y Laura Domingo-Peñafiel de la Universitat de Vic - Universitat Central de Catalunya. Ref: PID2019-108138RB-C22.

6. Referencias bibliográficas

Adell, J. (2018). Más allá del instrumentalismo en tecnología educativa. En J. Gimeno (Ed.), *Cambiar los contenidos, cambiar la educación* (pp. 116-128). Morata.

Alcaraz-Domínguez, S. y Barajas, M. (2021). Conceptualization of Socioscientific Issues in Educational Practice from a Review of Research in Science Education, *International Journal of Information and Education Technology*, 11(6), 297-302. <https://doi.org/10.18178/ijiet.2021.11.6.1526>

Álvarez-Álvarez, C. y Vejo-Sainz, R. (2017). ¿Cómo se sitúan las escuelas españolas del medio

rural ante la innovación? Un estudio exploratorio mediante entrevistas. *Aula Abierta*, 45(1), 25-32. <https://doi.org/10.17811/rifie.45.1.2017.25-32>

Antón, A. y Sánchez, M. (2020). Metodología mixta Flipped Classroom y Aprendizaje Basado en Proyectos para el aprendizaje de la geometría analítica en Secundaria. *Enseñanza y Teaching: Revista Interuniversitaria de Didáctica*, 38(2), 135-156. <https://doi.org/10.14201/et2020382135156>

Area, M., y Adell, J. (2021). Tecnologías Digitales y Cambio Educativo. Una Aproximación Crítica. *Revista Iberoamericana Sobre Calidad, Eficacia*

- y *Cambio en Educación (REICE)*, 19(4), 83-96. <https://doi.org/10.15366/reice2021.19.4.005>
- Area, M., Santana, P. y Sanabria, A. L. (2020). La transformación digital de los centros escolares. Obstáculos y resistencias. *Digital Education Review*, 37, 15-31. <https://doi.org/10.1344/der.2020.37.15-31>
- Barba-Martín, R.A., Barba, J.J., y Martínez Scott, S. (2015). La formación continua colaborativa a través de la investigación-acción. Una forma de cambiar las prácticas de aula. *Contextos Educativos. Revista De Educación*, (19), 161–175. <https://doi.org/10.18172/con.2769>
- Beneyto-Seoane, M., Carrete-Marín, N., Arregui-Murguiondo, X. y Domingo-Peñafiel, L. (2023). (Re)conceptualizando la renovación pedagógica en España. Una revisión sistemática. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 21(2), 9-30. <https://doi.org/10.15366/reice2023.21.2.001>
- Brevis-Yéber, M., Mas-Torelló, O. y Ruiz-Bueno, C. (2022). Práctica docente reflexiva como estrategia para el fomento de las innovaciones en los centros escolares. *Logos: Revista de Lingüística, Filosofía y Literatura*, 32(2), 269-287. <http://doi.org/10.15443/RL3216>
- Bugallo-Rodríguez, A. y Naya-Riveiro, M.C. (2018). Educación para la Ciudadanía Global (ECG): Comprendiendo lo internacional a través de lo local. *Revista Lusófona de Educação*, 41, 139-151. <https://doi.org/10.24140/issn.1645-7250.rle41.09>
- Cañadell, R. (2017). La innovación educativa: ¿Un paso más hacia la educación neoliberal? *Nuestra bandera: revista de debate político*, (236), 86-95.
- Capello, G., Siino, M., Fernandez, N. y Arciniega, M. (eds.) (2024). *Educational commons. Democratic values, social justice and inclusion in education*. Springer.
- Carbonell, J. (2015). *Pedagogías del siglo XXI. Alternativas para la innovación educativa*. Octaedro.
- Casals-Ibáñez, A. (2015). Aplicación del concepto experiencia crítica al análisis de innovaciones educativas. *Tendencias Pedagógicas*, 21, 79–98. <https://doi.org/10.15366/tp2013.21.006>
- Centre for Reviews and Dissemination. (2009). *Systematic Reviews. CRD's guidance for undertaking reviews in health care*. University of York. https://www.york.ac.uk/media/crd/Systematic_Reviews.pdf
- Collet, J., Naranjo, M., y Soldevila-Pérez, J. (2022). *Global Inclusive Education. Lessons from Spain*. Springer.
- Coma, T., Blasco, A.C., y Echevarria, A. (2022). La Educación para la Ciudadanía Global Crítica a través de un proyecto de Innovación Social en una escuela de Primaria. *Revista Internacional de Sociología de la Educación*, 11(2), 185-211. <https://doi.org/10.17583/rise.9161>
- Cobo, C. (2019). *Acepto las condiciones: Usos y abusos de las tecnologías digitales*. Fundación Santillana.
- Del-Cerro, F. y Morales-Méndez, G. (2017). Realidad aumentada como herramienta de mejora de la inteligencia espacial en estudiantes de educación secundaria. *Revista de Educación a Distancia (RED)*, (54), 1-14. <http://dx.doi.org/10.6018/red/54/5>
- Del Moral-Pérez, M.E., Villalustre-Martínez, L. y Neira-Piñeiro, M. (2014). Oportunidades de las TIC para la innovación educativa en las escuelas rurales de Asturias. *Aula Abierta*, 42, 61-67. [https://doi.org/10.1016/S0210-2773\(14\)70010-1](https://doi.org/10.1016/S0210-2773(14)70010-1)
- Del Río-Fernández, J. L. (2023). A vueltas con la llamada innovación educativa. Algunas reflexiones para suscitar el debate. *Márgenes, Revista de Educación de la Universidad de Málaga*, 4(1), 7-19. <https://doi.org/10.24310/mgnmar.v4i1.15923>
- De Castro-Calvo, A., Carrete-Marín, N., y Simó-Gil, N. (2024). Resignifying pedagogical renewal today: Pedagogical benchmarks and singularities in secondary schools. *Journal of Technology and Science Education*, 14(3), 720-737. <https://doi.org/10.3926/jotse.2704>

- Díez-Gutiérrez, E. J., Horcas, V., Arregui-Murguiondo, X. y Simó-Gil, N. (2023). La renovación pedagógica hoy: Transformación, y defensa de lo público y el bien común. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 21(2), 31-49. <https://doi.org/10.15366/reice2023.21.2.002>
- Escudero, J.M. (2024) Hacia un balance de nuestra innovación educativa caminos hechos, horizontes por alcanzar. *Innovación educativa*, (34), 1-12. <https://doi.org/10.15304/ie.34.10165>
- Fabregat-Pitarch, A. y Gallardo-Fernández, I.M. (2015). Formación para el mundo del trabajo desde la resolución de problemas. *Revista de estudios e investigación en psicología y educación*, (7), 35-39. <https://doi.org/10.17979/reipe.2015.0.07.501>
- Fernández, M.D. (2016). Modelo educativo emergente en las buenas prácticas TIC. *Revista Fuentes*, 18(1), 33-47. <https://doi.org/10.12795/revistafuentes.2016.18.1.02>
- Feu-Gelis, J., Torrent, A., y Prieto-Flores, Ò. (2024). Pedagogical renewal today: Miscellanea. *Journal of Technology and Science Education*, 14(3), 654-663. <https://doi.org/10.3926/jotse.2602>
- Gallardo-López, J.A., y Muñoz, D. (2021). Participatory Methodology with an Intercultural and Intergenerational Approach: An Educational Experience in the City. *IJERI: International Journal of Educational Research and Innovation*, (16), 74–87. <https://doi.org/10.46661/ijeri.3792>
- García-Gómez, R.J. y Escudero, J.M. (2021). Presentación. *Innovación educativa. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación (REICE)*, 19(4), 5-12. <https://doi.org/10.15366/reice2021.19.4>
- García-Gómez, S., y Salas-Martínez, M. (2021). Claves para la sostenibilidad de un proyecto innovador en un instituto de Educación Secundaria. Profesorado, *Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 25(3), 239–258. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v25i3.9499>
- García-Pérez, M. (17 de marzo de 2018). ¿Por qué los pedagogos del BBVA dan lecciones a los profesores de Secundaria? *Mundiaro*. <https://cutt.ly/OIuVEg3>
- Giachi, S. (2023). Paradigmas transformadores para una sociología comprometida: El caso de las políticas de innovación. *Revista de Estudios Socioeducativos. ReSed*, 1(11), 289-304. https://doi.org/10.25267/Rev_estud_socioeducativos.2023.i11.21
- Gómez-Torres, J.R. (2022). Las tecnologías digitales educativas: ¿fines de mercado o medios al servicio del aprendizaje crítico? *Revista Ensayos Pedagógicos*, 17(1), 19-38. <https://doi.org/10.15359/rep.17-1.1>
- González-Monteagudo, J. (2020). Reivindicación de la innovación educativa. *Praxis Pedagógica*, 20(26), 1-5. <https://doi.org/10.26620/uniminuto.praxis.20.26.2020.1-5>
- González-Sanmamed, M., Estévez-Blanco, I. y Souto-Seijo, A. (2022). La innovación educativa como ecosistema de aprendizaje. En J. Marín y M. Pino (Coord.). *Innovación educativa para una educación transformadora*. (pp. 9-28). Dykinson.
- Grant, M.J., y Booth, A. (2009). A typology of reviews: an analysis of 14 review types and associated methodologies. *Health Information and Libraries Journal*, 26(2), 91-108. <https://doi.org/10.1111/j.1471-1842.2009.00848.x>
- Hargreaves, A. y Fink, D. (2006). Estrategias de cambio y mejora en educación caracterizadas por su relevancia, difusión y continuidad en el tiempo. *Revista de Educación*, 339, 43-58. <https://www.educacionfpydeportes.gob.es/revista-de-educacion/numeros-revista-educacion/numeros-antteriores/2006/re339/re339-03.html>
- Hernández, F. (2017). Afavorir innovacions que canviïn la gramàtica de l'escola i les relacions pedagògiques, i que qüestionin la creació d'un subjecte neoliberal. *Revista catalana de Pedagogia*, 12, 17-37. <https://doi.org/10.2436/20.3007.01.93>

- Herrada, R.I. y Baños, R. (2018). Aprendizaje cooperativo a través de las nuevas tecnologías: Una revisión. *@tic. Revista d'Innovació Educativa*, 20, 16-25. <https://doi.org/10.7203/attic.20.11266>
- Hinojo-Lucena, F.J., López-Belmonte, J., Fuentes-Cabrera, A., Trujillo-Torres, J.M. y Pozo-Sánchez, S. (2020). Academic Effects of the Use of Flipped Learning in Physical Education. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17(276), 1-14. <https://doi.org/10.3390/ijerph17010276>
- Latorre, G., y Mérida, R. (2019). La ciudad como contexto educativo: Desarrollo de la competencia cívica en las aulas infantiles y en el alumnado con necesidades de apoyo educativo. *Foro de Educación*, 17(27), 203-227. <http://dx.doi.org/10.14516/fde.649>
- Leach, T., Collet-Sabé, J., Tort, A., Simó, N. y Clarke, M. (2024). The role of education in a democracy. Continuing the debate. *Oxford Review of Education*, 50(4), 484-498. <https://doi.org/10.1080/03054985.2023.2239702>
- Leal, L. (2020). Producción de recursos didácticos para el aula de matemáticas de Secundaria con realidad aumentada. *Innovación Educativa*, (30), 185-198. <https://doi.org/10.15304/ie.30.6905>
- López-Núñez, J.A., López-Belmonte, J., Moreno-Guerrero, A.J., Marín-Marín, J.A. (2020). Dietary Intervention through Flipped Learning as a Techno Pedagogy for the Promotion of Healthy Eating in Secondary Education. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17(3007), 1-16. <https://doi.org/10.3390/ijerph17093007>
- López-Yáñez, J., y Sánchez-Moreno, M. (2021). Red, Comunidad, Organización. La Escuela como Ecosistema de la Innovación Educativa. *Revista Iberoamericana Sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación (REICE)*, 19(4). <https://doi.org/10.15366/reice2021.19.4.002>
- Machado-Trujillo, C. (2020). El boom tecnológico en las escuelas de los años 80: una aproximación al programa ATENEA español. *Espacio, Tiempo y Educación*, 7(1), 247-262. <http://dx.doi.org/10.14516/ete.249>
- Mayring, P. (2015). Qualitative Content Analysis: Theoretical Background and Procedures. En A. Bikner-Ahsbals, C. Knipping, N. Presmeg, (Eds.), *Approaches to Qualitative Research in Mathematics Education. Advances in Mathematics Education*. Springer. https://doi.org/10.1007/978-94-017-9181-6_13
- Marcelo, C. (2013). Las tecnologías para la innovación y la práctica docente. *Revista Brasileira de Educação*, 18(52), 25-47. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782013000100003>
- Marcos-Pablos, S., y García-Peñalvo, F.J. (2018). Decision support tools for SLR search string construction. In F. J. García-Peñalvo (Ed.), *Proceedings TEEM'18. Sixth International Conference on Technological Ecosystems for Enhancing Multiculturality* (Salamanca, Spain, October 24th-26th) (pp. 660-667). ACM.
- Marín-Marín, J.A., Costa, R.S., Moreno-Guerrero, A.J. y López-Belmonte, J. (2020). Makey Makey as an Interactive Robotic Tool for High School Students' Learning in Multicultural Contexts. *Education Sciences*, 10(239). <https://doi.org/10.3390/educsci10090239>
- Martínez, M., y Jolouch, A. (2019). *Las paradojas de la innovación educativa*. Horsori.
- Martínez-Maireles, D., Naranjo-Llanos, M., y Tort-Bardolet, A. (2022). Aportaciones y dificultades valoradas por las personas participantes en un proceso de innovación educativa de infantil a secundaria obligatoria. *Revista de Investigación Educativa*, 40(2), 495-512. <https://doi.org/10.6018/rie.465491>
- Mayor, D. y Rodríguez, D. (2016). Aprendizaje-servicio y práctica docente: una relación para el cambio educativo. *Revista de Investigación Educativa*, 34(2), 535-552. <https://doi.org/10.6018/rie.34.2.231401>
- Meirieu, P. (2019). Quin futur per a la innovació a les escoles? Els desafiaments de la pedagogia i la professió docent en l'actualitat. En M.

- Martínez y A. Jolonch (Coord.). *Les paradoxes de la innovació educativa* (pp. 29-50). Horsori.
- Montanero-Fernández, M. (2019). Métodos pedagógicos emergentes para un nuevo siglo ¿Qué hay realmente de innovación? Teoría de la Educación. *Revista Interuniversitaria*, 31(1), 5-34. <https://doi.org/10.14201/teri.19758>
- Moraga, J. y Cartes-Velásquez, R. (2015). Pautas de Chequeo, parte II: QUOROM y PRISMA. *Revista Chilena de Cirugía*, 67(3), 325-330. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-40262015000300015>
- Mozorov, E. (2016). *La locura del solucionismo tecnológico*. Katz Editores.
- Nielsen, A., Romance, A.R., y Chinchilla, J.L. (2020). Los ambientes de aprendizaje como metodología activa promotora de la actividad física en Educación Infantil. Un estudio de caso. *Retos*, 37, 498-504. <https://doi.org/10.47197/retos.v37i37.71026>
- Page, M.J., McKenzie, J.E., Bossuyt, P.M., Boutron, I., Hoffmann, TC, Mulrow, CD, ... y Moher, D. (2021). The PRISMA 2020 statement: an updated guideline for reporting systematic reviews. *British Medical Journal*. 372(71), 1-9. <https://doi.org/10.1136/bmj.n71>
- Pardo, M.I. y San Martín, A. (2020). Tecnologías y cultura organizativa en los centros escolares. ¿La uberización de las relaciones laborales? Pixel-Bit. *Revista de Medios y Educación*, 58, 161-179. <https://doi.org/10.12795/pixelbit.72767>
- Parra-González, M.E., López-Belmonte, J., Segura-Robles, A., Fuentes-Cabrera, A. (2020). Active and Emerging Methodologies for Ubiquitous Education: Potentials of Flipped Learning and Gamification. *Sustainability*, 12(602), 1-11. <https://doi.org/10.3390/su12020602>
- Parrilla, A., Sierra, S., y Fiuza, M. (2018). Lecciones esenciales sobre el trabajo en red inter-escolar. *Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 22(2), 51-69. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v22i2.7714>
- *Pascual, J. (2019). Innovación Educativa: Un proceso construido sobre relaciones de poder. *Revista Educación, Política y Sociedad*, 4(2), 9-30. <https://doi.org/10.15366/rep2019.4.2.001>
- Perales, F.J. y Vílchez-González, J.M., (2015). Iniciación a la investigación educativa con estudiantes de secundaria: el papel de las ilustraciones en los libros de texto de ciencias. *Enseñanza de las Ciencias*, 33(1), 243-262. <http://dx.doi.org/10.5565/rev/ensciencias.1484>
- Pérez, M.A., Hernando-Gómez, Á., y Aguaded-Gómez, I. (2011). La integración de las TIC en los centros educativos: percepciones de los coordinadores y directores. *Estudios Pedagógicos*, 37(2), 197-211. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052011000200012>
- Pérez Albó, M. J., y Gutiérrez Lacalle, A. (2020). Proyectos globalizados. Cómo articular la innovación en Educación Secundaria. *Tendencias Pedagógicas*, 36, 187-199. <https://doi.org/10.15366/tp2020.36.15>
- Pericacho, F.J. y Andrés-Candelas, M. (2018). Actualidad de la renovación pedagógica en la Comunidad de Madrid: un estudio a través de centros escolares representativos. *Educação e Pesquisa*, 44, 1-18. <https://doi.org/10.1590/S1678-4634201844174543>
- Petticrew, M., y Roberts, H. (2006). *Systematic reviews in the social sciences: A practical guide*. Wiley. <https://doi.org/10.1002/9780470754887>
- Pozo-Sánchez, S., López-Belmonte, J., Fuentes-Cabrera, A. y López-Núñez, J.A. (2020). Gamification as a Methodological Complement to Flipped Learning-An Incident Factor in Learning Improvement. *Multimodal Technologies and Interaction*, 4(12), 1-13. <https://doi.org/10.3390/mti4020012>
- Prendes, M.P., y Cerdán, F. (2021). Tecnologías avanzadas para afrontar el reto de la innovación educativa. *Revista Iberoamericana de Educación a Distancia (RIED)*, 24(1), 35-53. <https://doi.org/10.5944/ried.24.1.28415>
- Pulido, C. (2020). *La privatización de y en la educación pública: un estudio comparado de los*

- casos de Inglaterra y España* (Tesis Doctoral). Universitat de València.
- Rivas, K., Egea, A. y Prats, E. (2019). La innovació educativa en una època de postveritats accelerades. En M. Martínez y A. Jolouch (Coord.). *Les paradoxes de la innovació educativa* (p.127-148). Horsori.
- Sancho, J.M. (2018). Innovación y enseñanza. De la “moda” de innovar a la transformación de la práctica docente. *Educação*, 41(1), 12–20. <https://doi.org/10.15448/1981-2582.2018.1.29523>
- Sosa-Díaz, M.J., Sierra-Daza, M.C., Arriazu-Muñoz, R., Llamas-Salguero, F. y Durán-Rodríguez, N. (2022). EdTech Integration Framework in Schools: Systematic Review of the Literature. *Frontiers in Education*, 7, 1-14. <https://doi.org/10.3389/feduc.2022.895042>
- Stenhouse. L. (1984). *Investigación y desarrollo del currículum*. Morata.
- Santiago-Campion, R., Navaridas-Nalda, F. y Repáraz-Abaitua, R. (2014). La escuela 2.0: La percepción del docente en torno a su eficacia en los centros educativos de La Rioja. *Educación XXI*, 17(1), 243-270. <https://doi.org/10.5944/educxx1.17.1.10713>
- Solé, J. (2020). El cambio educativo ante la innovación tecnológica, la pedagogía de las competencias y el discurso de la educación emocional. Una mirada crítica. *Teoría De La Educación. Revista Interuniversitaria*, 32(1), 101-121. <https://doi.org/10.14201/teri.20945>
- Tyack, D. y Tobin, L. (2001). ¿Por qué persiste la gramática de la escolaridad? En D. Tyack y L. Tobin. *En busca de la utopía: Un siglo de reformas en las escuelas públicas* (p 167-214). FCE.
- Trujillo, F., Segura, A., González, A., Cubillas, E., García, J., Bermúdez, M., Real, S., Ramírez, S., Marín, V., Liébana, J., Álvarez, J. F., Magro, C., Álvarez, D. (2020). ¿Qué podemos aprender de la escuela innovadora para la formación inicial y permanente del profesorado? Propuesta de investigación. *Márgenes, Revista de Educación de la Universidad de Málaga*, 1(1), 129-142. <http://dx.doi.org/10.24310/mgnmar.v1i1.6637>

Estigma hacia los trastornos mentales en estudiantes universitarios de ciencias de la salud

Stigma toward mental disorders in university students of health sciences

Autores:

Ángel López García

Ilustre Colegio Oficial de Psicología de Andalucía Oriental, España

José Luis Mata-Martín

Universidad de Granada, España

Macarena de los Santos-Roig

Universidad de Granada, España

Humbelina Robles-Ortega

Universidad de Granada, España

Autor de correspondencia:

Humbelina Robles-Ortega

hrobles@ugr.es



Recibido: 14 - Febrero - 2025

Aprobado: 02 - Septiembre - 2025

Publicación en línea: 22 - Diciembre - 2025

How to cite this article: López García, A., Mata-Martín, J.L., De los Santos-Roig, M. y Robles-Ortega, H. (2025). Estigma hacia los trastornos mentales en estudiantes universitarios de ciencias de la salud. *Maskana*, 16(2), 97-112. <https://doi.org/10.18537/mskn.16.02.06>

Estigma hacia los trastornos mentales en estudiantes universitarios de ciencias de la salud

Stigma toward mental disorders in university students of health sciences

Resumen

El estigma hacia los trastornos mentales es un problema que impacta muy negativamente en la vida de quienes sufren problemas psicológicos, en especial, cuando éste proviene de los profesionales de la salud. Objetivo: comprobar cuáles son las principales variables asociadas al estigma en futuros profesionales de la salud. Metodología: Participaron 1,125 estudiantes universitarios de diferentes grados de ciencias de la salud de la Universidad de Granada, que cumplimentaron voluntariamente el Attribution Questionnaire (AQ-27) Corrigan et al. (2003). Resultados: variables como la experiencia directa con la enfermedad mental (contacto con personas con trastornos mentales y sufrir un trastorno mental), recibir formación al respecto e interés por esta especialización, se relacionan con actitudes más positivas hacia los trastornos mentales. Las mujeres presentaron actitudes menos estigmatizantes que los hombres. Conclusiones: estos datos apoyan medidas como promover el contacto directo de los estudiantes de ciencias de la salud con pacientes con problemas de salud mental para favorecer actitudes menos estigmatizantes.

Palabras clave: estigma, trastornos mentales, estudiantes de la salud, salud mental.

Abstract

Stigma towards mental disorders is a problem that has a very negative impact on the lives of those who suffer from psychological problems, especially when it comes from healthcare professionals. Objective: To determine the main variables associated with stigma in future healthcare professionals. Methodology: 1,125 university students from different healthcare degrees at the University of Granada participated and voluntarily completed the Attribution Questionnaire (AQ-27) by Corrigan et al. (2003). Results: Variables such as direct experience with mental illness (contact with people with mental disorders and suffering from a mental disorder), receiving training on the subject and interest in this specialization, are related to more positive attitudes towards mental disorders. Women presented less stigmatizing attitudes than men. Conclusions: These data support measures such as promoting direct contact of health students with patients with mental health problems to foster less stigmatizing attitudes.

Keywords: stigma, mental disorders, healthcare students, mental health.

1. Introducción

Sufrir un trastorno mental puede suponer un proceso bastante duro para quienes lo padecen: ya sea por los problemas asociados a la sintomatología, las dificultades relativas a la recuperación del mismo, o el riesgo de recaídas futuras. Una de esas trabas a superar cuando se sufre un trastorno mental sería el estigma asociado a los problemas de salud mental, el cual supone una barrera que deben afrontar incontables personas para alcanzar una calidad de vida óptima (Carrara et al., 2019).

El “estigma” como término genérico fue definido hace ya varias décadas por Goffman (1963), como un “atributo profundamente desacreditador” que aleja a la persona de los demás e incluso llega a derivar en que no sea percibida del todo como ser humano. Más recientemente, y en relación con los trastornos mentales, Corrigan y Shapiro (2010) lo definen como la combinación de estereotipos o creencias junto a prejuicios o actitudes negativas, siendo dichas actitudes las que generan la discriminación de las personas que padecen problemas salud mental. También diferencian entre estigma público, perpetrado por la población o la sociedad, estigma institucional, llevado a cabo a través de políticas gubernamentales y organizaciones privadas, y autoestigma, que supone la interiorización del estigma por quien lo sufre (Corrigan et al., 2004).

Según Corrigan et al. (2003), cuando pensamos que la persona que sufre el trastorno puede “controlarlo” y que es peligroso, le atribuimos a ella la responsabilidad de padecerlo y nos genera emociones negativas, derivando así en conductas de discriminación. Por el contrario, cuando consideramos que la persona no tiene el control de su trastorno o que no es peligroso, no le hacemos responsable de él y generamos emociones más positivas hacia ella, derivando en comportamientos de ayuda o apoyo. Todo esto implica una serie de relaciones directas e indirectas entre todos estos constructos, proceso ejemplificado en la Figura 1.

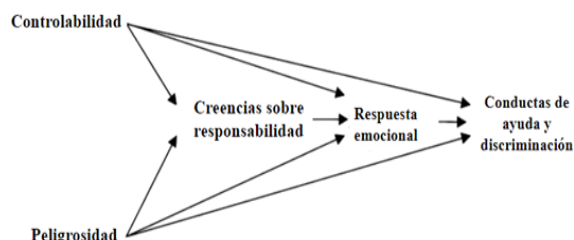


Figura 1: Procesos de Atribución y Evaluación del Peligro en el EHTM

Fuente: Corrigan et al., (2003)

El estudio del estigma hacia los trastornos mentales (EHTM) es especialmente relevante si consideramos las repercusiones que tiene en la vida de quienes padecen problemas de salud mental. Algunas de ellas serían la vergüenza, el aislamiento, la baja autoestima o el mal funcionamiento social y laboral de quien sufre el trastorno mental; o el rechazo, la discriminación y la percepción de irracionalidad, irresponsabilidad y comportamiento violento hacia él/ella (Dubreucq et al., 2021; Grover et al., 2020; Kong et al., 2020). Las actitudes negativas hacia los problemas de salud mental deterioran el bienestar y la recuperación de quienes los padecen (Ben et al., 2021). Es conveniente destacar que las actitudes negativas son especialmente significativas hacia los casos de esquizofrenia, siendo este el diagnóstico más estigmatizado a lo largo de diversas investigaciones (Valery y Prouteau, 2020). Frente a él, otros trastornos como la depresión, la ansiedad generalizada o el TOC serían percibidos más favorablemente (Hazell et al., 2022).

Cabría esperar que el EHTM fuera un problema reducido a la población general, pero lo cierto es que está bastante extendido dentro del ámbito de la salud (Da Silva et al., 2020; Mannarini et al., 2020; Oliveira et al., 2020; Zamorano et al., 2023). Aunque el estigma en este grupo es menor que el de la población que no trabaja en el ámbito de la salud, son varios los estudios que han encontrado actitudes estigmatizantes de profesionales de la salud hacia las personas

con trastornos mentales: emociones negativas, pensamientos pesimistas hacia la utilidad de la terapia y la cronicidad de sus problemas, o percepciones de incapacidad y de baja autonomía hacia ellas (Valery y Prouteau, 2020; Zamorano et al., 2023). También se han encontrado actitudes más negativas hacia los trastornos psicológicos que hacia otras condiciones médicas (Stone et al., 2019).

Cabe resaltar que los profesionales de la salud son “víctimas” del estigma asociado a sus pacientes con trastornos mentales, el cual se ha relacionado con una peor calidad en la asistencia que ofrecen, el aumento del riesgo de sufrir burnout, o el deseo de cambiar de especialidad de la salud (Njaka et al., 2023). Esto implica que el EHTM podría derivar en una atención inadecuada desde el ámbito de la salud (Grover et al., 2020), reduciendo las opciones de tratamiento, disminuyendo el potencial de recuperación de estos pacientes e incluso dificultando su integración social (Carrara et al., 2019; Economou et al., 2020).

Algunas de las principales variables que se han relacionado negativamente con el estigma de los profesionales de la salud hacia los trastornos mentales serían el contacto directo con alguien que sufre un trastorno mental, el haber padecido uno, o el haber recibido o no formación al respecto (Giralt Palou et al., 2023), así como el género, con resultados dispares que apuntarían principalmente a que las mujeres presentan mejores actitudes hacia los trastornos mentales que los hombres (Atienza-Carbonell et al., 2023; Zamorano et al., 2023). También se han resaltado en varios estudios la relación inversa entre los conocimientos que se tienen sobre los trastornos mentales y el estigma hacia ellos (Sari y Yuliastuti, 2018; Shahif et al., 2019; Zitoun et al., 2021).

Las actitudes negativas de los profesionales de la salud hacia los trastornos mentales suponen un problema tan relevante que se han creado diversos programas para reducirlas. La mayoría de ellos abordan factores mencionados previamente, como el entrenamiento y la formación en salud mental o el contacto directo e indirecto con quienes sufren problemas en este ámbito (Atienza-Carbonell et al., 2023; Carrara et al., 2021). Otros

autores como Stone et al. (2019) proponen que las intervenciones deben ser adaptadas a cada grupo concreto de profesionales de la salud, abordando aspectos como los sesgos, los estresores laborales o las habilidades de comunicación.

Podemos concluir que el EHTM es un proceso de especial interés para cualquier profesional de la salud, dado el impacto tan negativo que tiene no solo en los pacientes con problemas de salud mental y en la atención que reciben, sino en los propios profesionales.

Basándonos en la información anterior, y en que investigaciones previas de otros países han encontrado actitudes negativas hacia los trastornos mentales entre el alumnado de carreras relacionadas con la salud (Fletcher et al., 2020; Janoušková et al., 2021), planteamos la necesidad de estudiar este fenómeno en los estudiantes universitarios de ciencias de la salud, ya que ellos serán los profesionales que podrían (o no) mostrar estigma hacia los trastornos mentales en el futuro, con todas las repercusiones que ello conlleva.

Así pues, nuestro objetivo principal ha sido analizar la posible relación de diversas variables (por ejemplo, el género, la experiencia directa con los trastornos mentales, el haber recibido tratamiento específico por problemas de salud mental, los conocimientos/formación al respecto, y el deseo de especializarse en este ámbito de la salud) con el EHTM. También nos ha interesado conocer qué trastornos de la salud mental son más estigmatizados y cuales menos por los estudiantes de ciencias de la salud.

Las hipótesis que se plantean en esta investigación han sido las siguientes:

1. Las mujeres tendrán actitudes más positivas hacia los trastornos mentales que los hombres.
2. El contacto directo o la convivencia con personas que sufren trastornos mentales se relacionará negativamente con el EHTM.
3. El haber sufrido un trastorno mental se relacionará negativamente con el EHTM.
4. El haber recibido ayuda profesional se relacionará negativamente con el EHTM.

5. Tener formación en trastornos mentales se relacionará negativamente con el EHTM.
6. El estudiantado interesado en especializarse en salud mental tendrá actitudes más positivas que quienes no están interesados en ello.

7. El trastorno mental asociado a las actitudes más negativas será la esquizofrenia y los trastornos mentales asociados a actitudes menos negativas serán la depresión y la ansiedad.

2. Materiales y métodos

2.1. Muestra

La muestra del estudio estuvo compuesta por 1,125 estudiantes de grados de ciencias de la salud (también denominados grados sanitarios) de la Universidad de Granada (873 mujeres -77,7%- y 242 hombres -21,5%- y 6 personas no binarias -.5%-). En concreto: Psicología (n= 246; 21.9%), Logopedia (n= 164; 14,6%), Enfermería (n= 114; 10,1%), Fisioterapia (n= 85; 7.6%), Terapia Ocupacional (n= 109; 9.7%) y Medicina (n= 407, 36,2%). En un principio participaron en la investigación 1.171 personas, pero 46 de ellas fueron descartadas por haber dejado varias preguntas del AQ-27 sin responder o por no haber firmado el consentimiento informado. La edad media de los participantes ha sido de 20,85 años (DT = 4.11).

El 82,1% de los participantes, han tenido contacto directo con personas con enfermedad mental (el tipo de relación se recoge en la Tabla 1), y el 14,3% conviven actualmente con personas con enfermedad mental. El 27,6% ha sufrido algún trastorno mental (el tipo de trastorno se recoge en la Tabla 1), y de estos, el 67,5% ha recibido ayuda profesional por su problema de salud mental.

El 73,5 ha recibido formación en salud mental y el 59, 3% le gustaría especializarse en salud mental (Tabla 1).

Todos los estudiantes que componen la muestra leyeron la hoja informativa del estudio y dieron su consentimiento informado antes de cumplimentar los instrumentos de evaluación para la utilización de sus datos con fines de investigación. Este protocolo de actuación fue

Tabla 1: Características de la muestra relacionadas con el estigma.
Fuente: Elaboración propia (2025)

Tipo de relación	n = 924	%
Padre/Madre	95	10,3
Otro familiar	213	23,1
Compañero/a	49	5,3
Amigo/a	273	29,6
Pareja	13	1,4
Varias personas	278	30,2
Diagnóstico	n = 813	%
Ansiedad	123	39,9
Depresión	63	20,5
Ansiedad y depresión	39	12,7
Trastorno Conducta Alimentaria (TCA)	38	12,3
Trastorno de Estrés Postraumático	6	1,9
Ansiedad y TCA	6	1,9
Educación (lugar/forma)	n = 825	%
Carrera	339	40,7
Autodidacta	153	18,4
Cursos	11	1,3
Prácticas	2	,2
Voluntariado	5	,6
Varios	322	38,7

aprobado previamente por el Comité de Ética de Investigación Humana de la Universidad de Granada (código de referencia 3130/CEIH/2023) y llevado a cabo conforme a la Declaración de Helsinki (World Medical Association, 2015).

2.2. Instrumentos

Para llevar a cabo esta investigación se utilizaron dos cuestionarios: uno para recoger variables sociodemográficas y otro para evaluar el EHTM,

en concreto se utilizó el Attribution Questionnaire (Corrigan et al., 2003). Ambos se presentaron en formato papel, en el aula, en hora de clase.

El cuestionario sociodemográfico, de elaboración propia, recogía las siguientes variables: edad, género, grado y curso; contacto directo con alguien que sufre un trastorno mental y tipo de relación; convivencia actual con alguien que sufre un trastorno mental; haber sufrido un trastorno mental, cuándo, diagnóstico, y si se ha recibido ayuda profesional; si se ha recibido formación al respecto y dónde; interés por la especialización en salud mental: trastorno que consideran más peligroso y trastorno que consideran menos peligroso.

El Attribution Questionnaire (AQ-27; Corrigan et al., 2003) es un instrumento de medida del EHTM adaptado y validado en España por Muñoz et al. (2009; 2015). Compuesto de 27 ítems. En él se recogen nueve dimensiones basadas en la propuesta teórica de Corrigan et al. (2003) en forma de atribuciones, emociones y conductas: Responsabilidad y Peligrosidad (cognitiva); Ira, Miedo y Piedad (emocional); y Coacción, Segregación, Evitación y Ayuda (conductual). Cada dimensión está compuesta por 3 ítems en formato escala likert con 9 opciones de respuesta (en la que 1 significa “En absoluto”, y 9 “Muchísimo”). (por lo que la puntuación en cada dimensión oscila entre 3 puntos –puntuación más baja- y 27 puntos –puntuación más alta-).

El AQ-27 plantea una situación hipotética protagonizada por una persona (José) que sufre un trastorno mental, ante la cual la persona evaluada responde a una serie de preguntas referentes a las dimensiones anteriores (por ejemplo, “Sentiría pena por José”, “¿Hasta qué punto crees que es controlable la causa de la situación actual de José?”). Según la dimensión, puntuaciones altas indicarán actitudes positivas (Ayuda y Piedad) o negativas (Responsabilidad, Peligrosidad, Ira, Miedo, Coacción, Segregación y Evitación) hacia los trastornos mentales. La versión española del AQ-27 ha mostrado ser un instrumento con propiedades psicométricas aceptables, con un alfa de Cronbach de 0,76 (Muñoz et al., 2015).

2.3. Procedimiento

Esta investigación ha sido realizada en la Universidad de Granada (España) a lo largo del curso 2022/23. Para acceder a la muestra, se contactó por correo electrónico con el profesorado que imparten docencia en grados de ciencias de la salud de la Universidad de Granada, informándoles de los objetivos y características del estudio. Tras la confirmación de los docentes, que nos daban permiso para acceder a su hora de clase, su participación se programó de acuerdo con ellos: una sesión de evaluación presencial realizada durante una de sus clases. Se trata, por tanto, de un muestreo no probabilístico.

La evaluación se realizó de forma consistente en todos los participantes del estudio. Antes de pasar los cuestionarios, se resaltó en cada clase que la participación era totalmente voluntaria y anónima, así como que esta participación no afectaría de ninguna manera a sus calificaciones. La información estaba recogida por escrito en el consentimiento informado que tuvieron que firmar quienes participaron.

Los criterios de inclusión fueron:

- Ser estudiante universitario de uno de los siguientes grados de ciencias de la salud de la Universidad de Granada: Psicología, Logopedia, Enfermería, Fisioterapia, Terapia Ocupacional y Medicina.
- Estar de acuerdo en participar de forma voluntaria, sin ningún tipo de compensación.
- Firmar el consentimiento informado.
- Cumplimentar todos los ítems del cuestionario AQ-27.

Los estudiantes que no deseaban participar, se le propuso que al final de la sesión, no entregaran los cuestionarios cumplimentados.

2.4. Análisis de Datos

Para analizar los datos, hemos utilizado el programa IBM Statistical Package for the Social Sciences (Versión 20.0). En primer lugar, se realizó un análisis descriptivo (media, DT y en algunas variables, porcentajes –trastorno más peligroso y menos peligroso-) de las características sociodemográficas de la muestra

y de las variables relacionadas con el estigma. Después hemos realizado los análisis pertinentes para identificar diferencias significativas. Dado que en las variables estudiadas se cumplían los criterios de normalidad y homocedasticidad (homogeneidad de las varianzas) los análisis estadísticos realizados se han llevado a cabo con análisis paramétricos.

En concreto, y dado que las variables independientes analizadas tenían dos niveles, con el objetivo de comprobar si existían diferencias

significativas en las variables dependientes (puntuación en las distintas dimensiones del cuestionario AQ-27) en función de las variables independientes (género, contacto directo o convivencia con la enfermedad mental, haber sufrido una enfermedad mental, recibir tratamiento profesional, tener formación en salud mental y tener interés en este tipo de especialización) se realizaron diferentes *t* de Student para muestras independientes y optó por un nivel de significación de $p < 0,05$.

3. Resultados

Lo primero que hemos analizado han sido las puntuaciones medias de las dimensiones evaluadas por el AQ-27, las puntuaciones medias más altas se observaron en Ayuda ($M = 23,59$; $DT = 3,37$) y Piedad ($M = 18,37$; $DT = 3,95$) y las puntuaciones medias más bajas, en las dimensiones Ira ($M = 8,17$; $DT = 3,89$), Responsabilidad ($M = 8,57$; $DT = 3,31$), Segregación ($M = 9,04$; $DT = 4,84$) y Miedo ($M = 9,08$; $DT = 5,01$).

En segundo lugar, hemos analizado el porcentaje de estudiantes en cada una de las variables independientes: un 82,1% de los participantes ha tenido contacto directo con alguien que sufre un trastorno mental, y de este grupo, destaca el porcentaje de estudiantes que tienen relación con varias personas (30,2%), con un amigo (29,6%) o con un familiar no directo (23,1%). La convivencia con alguien que sufre un trastorno no es tan frecuente, ocurriendo en un 14,3% de los casos.

Un 27,6% de la muestra ha sufrido un trastorno mental, sobre todo ansiedad (39,9% de los diagnósticos) y depresión (20,5%). En 2/3 de estos casos (67,5%) los participantes que padecieron algún trastorno han recibido ayuda psicológica.

Un 73,5% de la muestra ha recibido formación sobre trastornos mentales, sobre todo en la carrera (40,7%) o por varios medios (en el grado, de manera autodidacta; 38,7%). También es conveniente mencionar que un 59,3% del

alumnado de ciencias de la salud dice mostrar interés en la especialización en salud mental.

Analizada la variable género, encontramos que las mujeres presentan menos estigma que los hombres en las dimensiones de responsabilidad, ayuda y evitación (*t* de 2,41 a -5,87 y *p* de ,03 a ,016) (Tabla 2).

Respecto a las otras variables analizadas, como podemos observar en la Tabla 3, encontramos una relación negativa significativa entre el EHTM y:

- el haber tenido contacto directo en 7/9 dimensiones (*t* de 2,53 a 3,86 y *p* de ,000 a ,012), es decir, puntuaciones más bajas, lo que significa menos estigma en las dimensiones responsabilidad, ira, peligrosidad, miedo, segregación y evitación.
- la convivencia actual con una persona con enfermedad mental en 5/9 dimensiones (*t* de 2,52 a 4,48 y *p* de ,000 a ,012), es decir, puntuaciones más bajas, lo que significa menos estigma en las dimensiones de ira, peligrosidad, miedo y evitación, y
- el sufrir o haber sufrido un trastorno mental en 5/9 dimensiones (*t* de 2,02 a 3,90 y *p* de ,000 a ,044); es decir, puntuaciones más bajas, lo que significa menos estigma, en las dimensiones de peligrosidad, segregación, miedo y evitación.
- el haber recibido ayuda profesional no presentó ninguna relación significativa con el EHTM.

Tabla 2: Media (M), Desviación Típica (SD), t de Student (t) y nivel de significación (p) en las dimensiones del Cuestionario AQ-27: Diferencias en función del género.
Fuente: Elaboración propia (2025)

Dimensiones	Muestra total	Género ¹		t	p
		Hombres	Mujeres		
		M (DT)	M (DT)		
Responsabilidad	8,57 (3,31)	9,03 (3,46)	8,46 (3,26)	2,41	,016*
Piedad	18,37 (3,95)	18,07 (3,26)	18,45 (3,92)	-1,32	,188
Ira	8,17 (3,89)	8,49 (4,08)	8,10 (3,85)	1,39	,164
Peligrosidad	11,14 (4,96)	11,48 (5,17)	11,07 (4,92)	1,13	,259
Miedo	9,08 (5,01)	9,02 (5,17)	9,12 (4,96)	-,279	,780
Ayuda	23,59 (3,37)	22,36 (3,80)	23,92 (3,17)	-5,87	,000*
Coacción	17,05 (5,08)	17,19 (5,01)	17,04 (5,12)	,39	,698
Segregación	9,04 (4,84)	9,61 (5,27)	8,89 (4,72)	1,91	,057
Evitación	11,92 (5,46)	12,91 (5,88)	11,68 (5,33)	2,94	,003*

¹ En la muestra total había solo 6 participantes no-binarios y 2 estudiantes que respondieron “no sabe/no contesta” en la pregunta sobre su género. Por ello, estos 8 participantes no se han incluido en los análisis en función de la variable género.

Tabla 3: Media (M), Desviación Típica (SD), t de Student (t) y nivel de significación (p) en las dimensiones del Cuestionario AQ-27 en función de las siguientes variables: contacto directo con personas con trastorno mental, convivencia actual con persona con trastorno mental y tener o haber tenido un trastorno mental.
Fuente: Elaboración propia (2025)

Dimensiones	Contacto directo con trastorno mental				Convivencia actual con persona con trastorno mental				Tener / haber tenido trastorno mental			
	No M (DT)	Si M (DT)	t	p	No M (DT)	Si M (DT)	t	p	No M (DT)	Si M (DT)	t	p
Responsabilidad	9,10 (3,16)	8,45 (3,34)	2,53	,012*	8,60 (3,27)	8,32 (3,52)	,99	,323	8,54 (3,25)	8,63 (3,47)	-,41	,680
Piedad	18,33 (4,01)	18,38 (3,95)	-,14	,891	18,35 (3,97)	18,47 (3,92)	-,33	,741	18,46 (3,92)	18,13 (4,04)	1,22	,221
Ira	8,83 (3,99)	8,02 (3,86)	2,67	,008*	8,31 (3,91)	7,31 (3,69)	3,00	,003*	8,29 (3,76)	7,86 (4,23)	1,65	,100
Peligrosidad	12,10 (4,81)	10,93 (4,97)	3,03	,002*	11,29 (4,95)	10,23 (4,95)	2,52	,012*	11,45 (4,88)	10,33 (5,09)	3,41	,001*
Miedo	10,21 (5,05)	8,83 (4,98)	3,57	,000*	9,24 (5,01)	8,04 (4,89)	2,84	,005*	9,36 (4,48)	8,33 (5,06)	3,10	,002*
Ayuda	22,76 (3,80)	23,77 (3,25)	-3,51	,001*	23,43 (3,43)	24,55 (2,86)	-4,48	,000*	23,38 (3,44)	24,14 (3,14)	-3,52	,000*
Coacción	17,34 (4,77)	16,98 (5,16)	,913	,361	17,12 (5,05)	16,50 (5,28)	1,44	,151	17,17 (5,02)	16,69 (5,28)	1,41	,159
Segregación	9,92 (4,84)	8,84 (4,83)	2,87	,004*	9,13 (4,86)	8,45 (4,64)	1,65	,099	9,21 (4,81)	8,56 (4,91)	2,02	,044*
Evitación	13,17 (4,95)	11,65 (5,53)	3,86	,000*	12,21 (5,38)	10,19 (5,61)	4,39	,000*	12,31 (5,43)	10,90 (5,41)	3,90	,000*

Y en la tabla 4, observamos una relación negativa significativa entre el EHTM y la formación especializada en salud mental en 7/9 dimensiones (t de 2,08 a 4,93 y p de ,000 a ,038), y el interés de especialización en salud mental en 7/9 dimensiones (t de 3,92 a 7,72 y p de ,000).

En ambas variables, las puntuaciones más bajas, lo que indica menos estigma, se observa en las dimensiones de ira, peligrosidad, miedo, segregación, coacción y evitación.

Tabla 4: Media (M), Desviación Típica (SD), t de Student (t) y nivel de significación (p) en las dimensiones del Cuestionario AQ-27 en función de las siguientes variables: haber recibido formación en salud mental e interés en la futura especialización en el campo de la salud mental.

Fuente: Elaboración propia (2025)

Dimensiones	Contacto directo con trastorno mental				Convivencia actual con persona con trastorno mental			
	No M (DT)	Si M (DT)	t	p	No M (DT)	Si M (DT)	t	p
Responsabilidad	8,75 (3,25)	8,50 (3,33)	1,14	,255	8,74 (3,28)	8,44 (3,29)	1,47	,142
Piedad	18,56 (3,91)	18,31 (3,98)	,92	,360	18,30 (4,06)	18,40 (3,91)	-,41	,685
Ira	8,85 (3,97)	7,93 (3,85)	3,50	,000*	8,76 (4,05)	7,77 (3,74)	4,20	,000*
Peligrosidad	12,36 (5,10)	10,72 (4,85)	4,93	,000*	12,30 (5,06)	10,35 (4,76)	6,25	,000*
Miedo	10,11 (5,21)	8,72 (4,90)	4,11	,000*	9,99 (5,23)	8,46 (4,79)	4,96	,000*
Ayuda	22,97 (3,64)	23,81 (3,25)	-3,50	,001*	22,63 (3,80)	24,25 (2,87)	-7,72	,000*
Coacción	17,57 (4,76)	16,85 (5,20)	2,08	,038*	17,73 (4,80)	16,53 (5,23)	3,92	,000*
Segregación	10,19 (5,08)	8,63 (4,70)	4,79	,000*	9,78 (4,83)	8,52 (4,81)	4,29	,000*
Evitación	13,10 (5,52)	11,52 (5,38)	4,31	,000*	13,28 (5,47)	10,95 (5,28)	7,13	,000*

Y todas estas variables analizadas (Tablas 3 y 4), la dimensión que presenta mayor puntuación en la dimensión de ayuda. Y la dimensión que no ha mostrado diferencias en función la variable analizada ha sido la piedad.

Por último, analizado los trastornos más estigmatizados por los estudiantes, encontramos que la esquizofrenia es percibida como el trastorno más peligroso con mayor frecuencia

(37,1%), seguida de la depresión (28,3%), los trastornos de la conducta alimentaria (TCA) (4,7%) y el trastorno de personalidad límite (TLP) (4,6%). Por otro lado, los trastornos percibidos como menos peligrosos con mayor frecuencia son la ansiedad (35,3%), el trastorno obsesivo-compulsivo (TOC) (11,5%), el trastorno por déficit de atención con hiperactividad (TDAH) (8,1%) y la depresión (6,2%) respectivamente.

4. Discusión

El presente estudio partió de un objetivo: analizar y comparar las actitudes estigmatizantes de los estudiantes universitarios de ciencias de la salud hacia los trastornos mentales teniendo en cuenta diversas variables como género, experiencia con la enfermedad mental (convivencia con una persona con enfermedad mental, contacto directo con alguien con enfermedad mental, presentar actualmente o haber pasado por una enfermedad mental), formación sobre esta temática y, deseo de especializarse en el área de la salud mental.

Respecto a las hipótesis que nos planteamos en esta investigación, la primera hipótesis se cumple, ya que las mujeres han presentado actitudes más

positivas que los hombres hacia los trastornos mentales. Aunque existen estudios que han encontrado lo contrario (Samari et al., 2018), la mayoría de los resultados respecto a diferencias de género indican que los hombres presentarían mayor EHTM (Al Omari et al., 2022; Atienza-Carbonell et al., 2023; Molina Mula et al., 2018; Sandhu et al., 2021). Corrigan y Watson (2007) plantean que las mujeres podrían presentar mejores actitudes debido a que éstas son más propensas a ayudar a las personas con problemas de salud mental y a evitarlas menos que los hombres, además de que les culpabilizan menos por los trastornos que sufren y no los perciben tanto como “incompetentes”. Por su parte,

Amaechi et al. (2023) proponen que esto podría relacionarse con que las mujeres presentan más empatía social en general que los hombres, sobre todo tras haber recibido prácticas en el ámbito de la salud mental.

La segunda y tercera hipótesis de este estudio se cumplen: el contacto directo con los trastornos mentales, sea porque se conoce a alguien que sufre problemas de salud mental o se convive con ella, o bien por presentar o haber sufrido uno mismo un problema de salud mental, se ha relacionado con mejores actitudes hacia estas personas en la mayoría de las dimensiones del AQ-27, tanto a nivel cognitivo (se les responsabiliza menos de su problema y se consideran menos peligrosos), a nivel emocional (menos ira y miedo) como a nivel conductual (predisposición a la ayuda y menor tendencia a la segregación y evitación). Encontramos los mismos resultados en numerosas investigaciones (Atienza-Carbonell et al., 2022; 2023; Moreira et al., 2021; Oliveira et al., 2020; Rodríguez Almagro et al., 2019; Samari et al., 2018; Sandhu et al., 2019; Sari y Yuliastuti, 2018).

Amaechi et al. (2023) proponen que el contacto directo con personas que sufren trastornos mentales podría reducir el estigma hacia ellos debido a que aumenta la conciencia, los conocimientos y la comprensión al respecto, mejorando la forma en la que se aprecian los síntomas y reduciendo los mitos que provocan miedo. Nosotros hipotetizamos que esto ocurre de igual forma cuando la persona sufre problemas de salud mental, añadiendo además un componente de empatía: como yo he sufrido X trastorno, puedo sentirme identificado con aquellos que lo sufren, y por tanto les percibo de manera más favorable que si no hubiera sufrido el trastorno. Autores como Samari et al. (2018) y Solmi et al. (2020) resaltan de igual manera la importancia de la empatía y la comprensión de los sentimientos ante problemas de salud mental como factores muy importantes en la reducción del EHTM.

La cuarta hipótesis no se cumple, ya que el haber recibido ayuda profesional no se ha relacionado significativamente con el EHTM. Parece que este aspecto ha sido poco estudiado, sobre todo si lo comparamos con otras variables como son

el contacto directo o los conocimientos sobre la enfermedad mental. Solo hemos encontrado un estudio previo que halló una relación positiva entre haber recibido ayuda profesional y la tendencia a ayudar a quienes padecen problemas de salud mental (Fernandes et al., 2022). En él, los investigadores vuelven a enfatizar la importancia de la empatía que se genera entre el estudiante/profesional y el paciente; quienes han recibido el tratamiento psicológico o psiquiátrico se vuelven más conscientes de las dificultades que sufren las personas con problemas de salud mental, derivando en un menor miedo hacia ellos a favor de la ayuda. Por tanto, sería necesario realizar más investigaciones respecto a este factor concreto, para confirmar con mayor precisión su posible relación (o no) con el EHTM.

La quinta hipótesis se cumple, ya que tener formación en trastornos mentales se ha relacionado con mejores actitudes hacia ellos (menor estigma). Nuestros resultados son congruentes con los hallados en otros estudios (Al Omari et al., 2022). Así, parece lógico pensar que si se ha recibido esta formación (ya sea autodidacta, o en la carrera), esta va a reducir el estigma. Sin embargo, la formación entendida como “conocimientos sobre trastornos mentales” por sí sola podría no ser suficiente para reducir el EHTM. Atienza-Carbonell et al. (2023), no encontraron diferencias entre los estudiantes de Medicina y la población general. Algunos estudios señalan que las actitudes estigmatizantes persisten en estudiantes de Medicina pese a la formación recibida (Babicki et al., 2021; Oliveira et al., 2020). Y en esta línea, Fernandes et al. (2022), y Atienza-Carbonell et al. (2023) plantean que el aumento del conocimiento teórico por sí solo no se relacionaría tanto con una mejora a largo plazo de las actitudes hacia los trastornos mentales, sino que es necesario complementarlo mediante experiencias clínicas con pacientes.

Otros estudios han abordado el paso del tiempo en la formación (el paso o el avance de cursos), como Rodríguez Almagro et al. (2019), que plantean una idea muy similar: la reducción del estigma se relaciona no solo con el aumento de la formación teórica, sino con las posibilidades que existen de entrar en contacto con pacientes mediante residencias y prácticas. Esto es muy

importante si consideramos que carreras como Psicología, en la mayoría de las universidades españolas, solo ofrecen asignaturas prácticas durante el último año de la carrera, mientras que otros estudios como Enfermería ofrecen prácticas desde 3º. Estos datos apoyan la necesidad de asegurar al alumnado de ciencias de la salud el contacto con los pacientes lo más tempranamente posible, tal como reivindican Masedo et al. (2021): no solo por su importancia con respecto a la calidad de su formación, sino por su relación directa con todas las variables que promueven las actitudes positivas hacia los trastornos mentales.

La sexta hipótesis se cumple, ya que el tener interés por especializarse o por trabajar en salud mental se ha relacionado con mejores actitudes hacia los trastornos mentales. Estos resultados han sido replicados: los estudiantes de Medicina que tenían planeado hacer Psiquiatría y la participación en actividades de voluntariado mostraron más aceptación hacia las personas con trastornos mentales que los que no planeaban dicha especialización (Ortiz Melgar, 2024; Zitoun et al., 2021); o los estudiantes que habían considerado trabajar en salud mental presentaban menos ira, evitación y peligrosidad hacia los pacientes con trastornos mentales (Fernandes et al., 2022). También son varios los estudios que han encontrado que el rechazo hacia la especialización en Psiquiatría por parte de los estudiantes de Medicina podría ligarse a las actitudes negativas hacia los problemas de salud mental (Janoušková et al., 2021; Kodakandla et al., 2016). Por ello, podría ser conveniente fomentar el interés de los estudiantes hacia este campo, independientemente de que acaben escogiéndolo o no, para reducir su EHTM. Esto sería beneficioso para cualquier estudiante de ciencias de la salud.

Los resultados de un estudio basado en revisión sistemática y meta-análisis (Wong et al., 2024), dan un paso más apoyando no solo la efectividad de la educación para reducir el estigma sobre la enfermedad mental en los estudiantes de grados de ciencias de la salud, sino también en los profesionales que trabajan en el ámbito de la salud (profesionales sanitarios) para fomentar un entorno inclusivo, compasivo y una comprensión holística de la enfermedad mental.

Hablamos de incluir esta formación no solo en el currículo educativo estándar, sino también en la formación continua (para los profesionales). Formación basada en la interacción directa con personas con enfermedad mental, que transforme creencias y actitudes estigmatizadoras. Y para garantizar que los cambios de actitudes y el aprendizaje se mantenga a lo largo del tiempo, estos autores recomiendan implementar sesiones de seguimiento.

La séptima hipótesis se cumple en parte, ya que la esquizofrenia ha sido el trastorno que más veces ha sido catalogado como el más peligroso (Da Silva et al., 2020; Samari et al., 2018). Y la ansiedad y el TOC son algunos de los trastornos más veces catalogados como los menos peligrosos. Nosotros consideramos que hablar de “trastorno más / menos peligroso” es representativo de las actitudes que se tienen hacia él, como se recoge no solo en la propuesta teórica de Corrigan et al. (2003), siendo la peligrosidad una de las principales dimensiones del EHTM, sino en otros estudios (Mannarini et al., 2020), en los que se ha resaltado la relación entre “percepción de peligro” y “EHTM”. Amaechi et al. (2023) plantean que aquellos trastornos que parecen implicar más daños para otras personas que para quienes los sufren podrían ser percibidos en mayor medida como una amenaza, lo cual podría ocurrir con la esquizofrenia. A ello contribuye, sin duda, la representación tan negativa que sufre en medios de comunicación, películas y series.

En el caso de la depresión -catalogada como uno de los trastornos menos peligroso en unos estudios y a la vez como más peligroso (solo por detrás de la esquizofrenia) en otros estudios (Da Silva et al., 2020; Samari et al., 2018)-, podría deberse a que es uno de los diagnósticos más conocidos, por lo que sería normal que sea la primera respuesta que viene a la mente ante estas preguntas. En el caso de la ansiedad, igualmente conocida, no haber sido catalogada como una de las más peligrosas podría deberse a no ser entendida desde una perspectiva clínica sino desde la “normalidad” o la “cotidianidad”. En otras palabras: no tendría el mismo impacto decir “tengo ansiedad”, lo cual puede ser visto como algo normativo e incluso esperable en épocas

de alta carga laboral, o en periodo de exámenes, frente a decir “tengo depresión”, lo cual podría adquirir un carácter mucho más patológico (hasta el punto de ser visto como algo que sí requiere ayuda profesional).

Algunas de las limitaciones de este estudio son:

- La muestra no es probabilística, ya que su recogida dependía de la colaboración del profesorado. Además, solo han participado estudiantes de una universidad concreta. Por ello, los resultados obtenidos no son fácilmente generalizables.
- El EHTM es un tema especialmente vulnerable a la deseabilidad social (Rodríguez Almagro et al., 2019), y no hemos aplicado ninguna prueba para evaluarla debido a que las restricciones temporales asociadas a pasar cuestionarios durante una clase lo impedían.
- Aunque la tasa de no respuesta ha sido muy baja, no podemos asegurar que las personas que no respondieron sean iguales o presenten las mismas respuestas que quienes sí participaron (los no participantes podrían ser significativamente diferentes de los participantes del estudio).
- Las respuestas de “trastorno más peligroso” y de “trastorno menos peligroso” podrían deberse más a la popularidad y visibilidad de ciertos diagnósticos que a la

verdadera percepción de peligro en ellos o a los conocimientos al respecto. En esa línea, no podemos negar la influencia de muchos factores sociales en el EHTM: comunicación, entretenimiento, cultura alrededor de la salud mental, etc. Estos factores deberían ser analizados.

Ante estas limitaciones proponemos que sería necesario futuras líneas de investigación como:

- Comparar las actitudes del estudiantado de ciencias de salud de diversas universidades de España para poder obtener resultados más generalizables y ser capaces de enriquecer los distintos modelos educativos entre sí.
- Analizar el EHTM en profesionales de la salud para comprobar si estas actitudes universitarias se replican en la práctica clínica, ya que estudios de otros países han encontrado que estas actitudes se mantienen con el paso del tiempo (Husain et al., 2020; Wong et al., 2024).
- Valorar como posible variable relevante la calidad de la relación con la persona que sufre trastornos mentales, ya que dependiendo de si la experiencia con esta ha sido positiva o negativa, posiblemente influirá en el desarrollo de un mayor o menor estigma (Oliveira et al., 2020; Yuan et al., 2017).

5. Conclusiones

Apartir de los resultados obtenidos, y considerando las limitaciones mencionadas anteriormente, podemos afirmar que las mejores actitudes se relacionan positivamente con el contacto directo con alguien que sufre un trastorno mental, con haber sufrido un trastorno mental, con haber recibido una formación al respecto y con tener interés en la especialización dirigida a la salud mental. Las mujeres presentan menos EHTM que los hombres, el trastorno más estigmatizado es la esquizofrenia y el menos estigmatizado es la ansiedad.

Teniendo en cuenta todo lo anterior, consideramos que es necesario mejorar la educación que reciben los estudiantes universitarios de ciencias de la salud en lo que respecta a las actitudes hacia la salud mental. Así, proponemos que se favorezca el contacto con pacientes que sufren problemas de salud mental mediante prácticas extensas supervisadas y lo antes posible, apoyando especialmente el trabajo con aquellos diagnósticos o colectivos que están más estigmatizados. Esto no solo reducirá las actitudes negativas mediante el contacto, sino que actuará mediante otras variables colaterales como el aumento de los

conocimientos sobre salud mental o el posible interés hacia esta rama.

Trabajar por reducir el EHTM recae no solo en los futuros profesionales, individuos concretos que deben asegurar una asistencia digna a los pacientes; sino que recae también sobre instituciones como las universidades, las cuales tienen que plantear un modelo formativo y académico que cubra todas las necesidades expuestas: por el bien del alumnado, por su calidad como centros educativos, y por el desarrollo de la comunidad que se beneficiará del buen hacer de sus profesionales de la salud en general y de la salud mental en particular. Además, reducir el estigma en los estudiantes

universitarios en disciplinas relacionadas con la salud, puede contribuir a generar un campus más inclusivo, un campus más respetuoso con los estudiantes que tienen algún problema de salud mental; esto ayudará a que ellos/as busquen ayuda y apoyo psicológico cuando lo necesiten.

Debemos trabajar para crear un mundo más sano e inclusivo, con todos los deberes y derechos que ello implica. Los estudiantes universitarios son importantes agentes de cambio en la sociedad. Si se abordan y cambian actitudes estigmatizantes durante la educación universitaria, es más probable que estos cambios se reflejen en los futuros profesionales de la salud.

6. Referencias bibliográficas

- Al Omari, O., Khalaf, A., Al Sabei, S., Wynaden, D., Ballad, C. A., Al Dameery, K., y Al Qadire, M. (2022). Associated factors of stigma toward people with mental illness among university and school students. *Perspectives in Psychiatric Care*, 58(4), 1736-1743. <https://doi.org/10.1111/ppc.12982>
- Amaechi, I. A., Nwani, P. O., y Akadieze, A. O. (2023). Stigmatizing attitude towards mental illness, disabilities, emotional and behavioral disorders, among healthcare students in a Tropical University College of Health Sciences. *J Educ Health Promot*, 12(1), 82.
- Atienza-Carbonell, B., Balanzá-Martínez, V., Bermejo-Franco, A., y Carrascosa-Iranzo, L. (2023). Stigmatizing Attitudes towards Mental Illness among University Students: a Comparative Study with the General Population. *Trends in Psychiatry and Psychotherapy*, 46. <http://doi.org/10.47626/2237-6089-2023-0708>
- Atienza-Carbonell, B., Hernández-Évole, H., y Balanzá-Martínez, V. (2022). A “patient as educator” intervention: Reducing stigmatizing attitudes toward mental illness among medical students. *Frontiers in Public Health*, 10, 4991. <https://doi.org/10.3389/fpubh.2022.1020929>
- Babicki, M., Małecka, M., Kowalski, K., Bogudzińska, B., y Piotrowski, P. (2021). Stigma levels toward psychiatric patients among medical students - A worldwide online survey across 65 countries. *Frontiers in Psychiatry*, 12, 2343. <https://doi.org/10.3389/fpsy.2021.798909>
- Ben, C. L., Chio, F. H., Mak, W. W., Corrigan, P. W., y Chan, K. K. (2021). Internalization process of stigma of people with mental illness across cultures: A meta-analytic structural equation modeling approach. *Clinical Psychology Review*, 87, 102029. <https://doi.org/10.1016/j.cpr.2021.102029>
- Carrara, B. S., Fernandes, R. H. H., Bobbili, S. J., y Ventura, C. A. A. (2021). Health care providers and people with mental illness: An integrative review on anti-stigma interventions. *International Journal of Social Psychiatry*, 67(7), 840-853. <https://doi.org/10.1177/0020764020985891>
- Carrara, B. S., Ventura, C. A. A., Bobbili, S. J., Jacobina, O. M. P., Khenti, A., y Mendes, I. A.

- C. (2019). Stigma in health professionals towards people with mental illness: An integrative review. *Archives of Psychiatric Nursing*, 33(4), 311-318. <https://doi.org/10.1016/j.apnu.2019.01.006>
- Corrigan, P. W., Markowitz, F. E., y Watson, A. C. (2004). Structural levels of mental illness stigma and discrimination. *Schizophrenia Bulletin*, 30(3), 481-491. <https://doi.org/10.1093/oxfordjournals.schbul.a007096>
- Corrigan, P. W., Markowitz, F. E., Watson, A., Rowan, D., y Kubiak, M. A. (2003). An attribution model of public discrimination towards persons with mental illness. *Journal of Health and Social Behavior*, 44(2), 162-179. <https://doi.org/10.2307/1519806>
- Corrigan, P. W. y Shapiro, J. R. (2010). Measuring the impact of programs that challenge the public stigma of mental illness. *Clinical Psychology Review*, 30(8), 907-922. <https://doi.org/10.1016/j.cpr.2010.06.004>
- Corrigan, P. W., y Watson, A. C. (2007). The stigma of psychiatric disorders and the gender, ethnicity, and education of the perceiver. *Community Mental Health Journal*, 43, 439-458. <https://doi.org/10.1007/s10597-007-9084-9>
- Da Silva, A. G., Loch, A. A., Leal, V. P., da Silva, P. R., Rosa, M. M., Bomfim, O. D. C., Malloy Diniz, L. F., Schwarzbald, M. L., Diaz, A. P. y Palha, A. P. (2020). Stigma toward individuals with mental disorders among Brazilian psychiatrists: a latent class analysis. *Brazilian Journal of Psychiatry*, 43(3), 262-268. <https://doi.org/10.1590/1516-4446-2020-0864>
- Dubreucq, J., Plasse, J. y Franck, N. (2021). Self-stigma in serious mental illness: A systematic review of frequency, correlates, and consequences. *Schizophrenia Bulletin*, 47(5), 1261-1287. <https://doi.org/10.1093/schbul/sbaa181>
- Economou, M., Peppou, L. E., Kontoangelos, K., Palli, A., Tsaliagkou, I., Legaki, E. M., Gournellis, R. y Papageorgiou, C. (2020). Mental Health Professionals' Attitudes to Severe Mental Illness and its Correlates in Psychiatric Hospitals of Attica: The Role of Workers' Empathy. *Community Mental Health Journal*, 56(4), 614-625. <https://doi.org/10.1007/s10597-019-00521-6>
- Fernandes, J. B., Família, C., Castro, C. y Simões, A. (2022). Stigma towards people with mental illness among Portuguese nursing students. *Journal of Personalized Medicine*, 12(3), 326. <https://doi.org/10.3390/jpm12030326>
- Fletcher, I., Castle, M., Scarpa, A., Myers, O. y Lawrence, E. (2020). An exploration of medical student attitudes towards disclosure of mental illness. *Medical Education Online*, 25(1), 1727713. <https://doi.org/10.1080/10872981.2020.1727713>
- Giralt Palou, R., Prat Vigué, G., Romeu-Labayen, M. y Tort-Nasarre, G. (2023). Attitudes of nursing students towards mental health and the influence of social desirability: a cross-sectional study. *The Journal of Mental Health Training, Education and Practice*, 18(1), 30-43. <https://doi.org/10.1108/JMHTEP-12-2020-0089>
- Goffman, E. (1963). *Estigma: la identidad deteriorada* (2ª ed.). Amorrortu Editores.
- Grover, S., Sharma, N. y Mehra, A. (2020). Stigma for Mental Disorders Among Nursing Staff in a Tertiary Care Hospital. *Journal of Neurosciences in Rural Practice*, 11(2), 237. <https://doi.org/10.1055/s-0040-1702916>
- Hazell, C. M., Berry, C., Bogen-Johnston, L. y Banerjee, M. (2022). Creating a hierarchy of mental health stigma: testing the effect of psychiatric diagnosis on stigma. *BJPsych Open*, 8(5), e174. <https://doi.org/10.1192/bjo.2022.578>
- Husain, M. O., Zehra, S. S., Umer, M., Kiran, T., Husain, M., Soomro, M., Dunne, R., Sultan, S., Chaudhry, I. B., Naeem, F., Chaudhry, N. y Husain, N. (2020). Stigma toward mental and physical illness: attitudes of healthcare professionals, healthcare students and the general public in Pakistan. *BJPsych Open*, 6(5), e81. doi: 10.1192/bjo.2020.66.

- Janoušková, M., Formánek, T., Bražínová, A., Mílek, P., Alexová, A., Winkler, P. y Motlová, L. B. (2021). Attitudes towards People with Mental Illness and Low Interest in Psychiatry among Medical Students in Central and Eastern Europe. *Psychiatric Quarterly*, 92(1), 407-418. <https://doi.org/10.1007/s11126-020-09817-3>
- Kodakandla, K., Nasirabadi, M. y Pasha, M. S. (2016). Attitude of interns towards mental illness and psychiatry: A study from two medical colleges in South India. *Asian Journal of Psychiatry*, 22, 167-173. <https://doi.org/10.1016/j.ajp.2016.06.008>
- Kong, L., Fan, W., Xu, N., Meng, X., Qu, H. y Yu, G. (2020). Stigma Among Chinese Medical Students Toward Individuals With Mental Illness. *Journal of Psychosocial Nursing and Mental Health Services*, 58(2), 27-31. <https://doi.org/10.3928/02793695-20191022-03>
- Mannarini, S., Rossi, A. y Munari, C. (2020). How do education and experience with mental illness interact with causal beliefs, eligible treatments and stigmatising attitudes towards schizophrenia? A comparison between mental health professionals, psychology students, relatives and patients. *BMC Psychiatry*, 20, 1-11. <https://doi.org/10.1186/s12888-020-02580-6>
- Masedo, A., Grandón, P., Saldivia, S., Vielma-Aguilera, A., Castro-Alzate, E. S., Bustos, C., Romero-López, C., Pena-Andreu, J. M., Xavier, M. y Moreno-Küstner, B. (2021). A multicentric study on stigma towards people with mental illness in health sciences students. *BMC Medical Education*, 21, 1-11. <https://doi.org/10.1186/s12909-021-02695-8>
- Molina Mula, J., González Trujillo, A., & Simonet Bennassar, M. (2018). Emergency and mental health nurses' perceptions and attitudes towards alcoholics. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 15(8), 1733. <https://doi.org/10.3390/ijerph15081733>
- Moreira, A. R., Oura, M. J. y Santos, P. (2021). Stigma about mental disease in Portuguese medical students: a cross-sectional study. *BMC Medical Education*, 21(1), 1-8. <https://doi.org/10.1186/s12909-021-02714-8>
- Muñoz, M., Guillén, A. I., Pérez-Santos, E. y Corrigan, P. W. (2015). A structural equation modeling study of the Spanish Mental Illness Stigma Attribution Questionnaire (AQ-27-E). *American Journal of Orthopsychiatry*, 85(3), 243. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/ort0000059>
- Muñoz, M., Pérez Santos, E., Crespo, M., y Guillén, A. I. (2009). *Estigma y enfermedad mental. Análisis del rechazo social que sufren las personas con enfermedad mental*. Editorial Complutense.
- Njaka, S., Ada Ogbodo, B., Chidinma Okpua, N. y Nkechi Uwa, A. (2023). A Systematic Review on Prevalence and Perceived Impacts of Associative stigma on Mental Health Professionals. *International Journal of Africa Nursing Sciences*, 18, 100533. <https://doi.org/10.1016/j.ijans.2023.100533>
- Oliveira, A. M., Machado, D., Fonseca, J. B., Palha, F., Silva Moreira, P., Sousa, N., Cerqueira, J. J. y Morgado, P. (2020). Stigmatizing Attitudes Toward Patients with Psychiatric Disorders Among Medical Students and Professionals. *Frontiers in Psychiatry*, 11, 326. <https://doi.org/10.3389/fpsyt.2020.00326>
- Ortiz Melgar, A. (2024). *Factores asociados al estigma hacia personas con enfermedad mental en estudiantes de Medicina humana de la Universidad Ricardo Palma en el año 2023*. Universidad Ricardo Palma - URP. Disponible en: <https://hdl.handle.net/20.500.14138/7309>
- Rodríguez Almagro, J., Hernández Martínez, A., Rodríguez Almagro, D., Quiros-García, J. M., Solano-Ruiz, M. D. C. y Gómez-Salgado, J. (2019). Level of stigma among Spanish nursing students toward mental illness and associated factors: a mixed-methods study. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 16(23), 4870. <https://doi.org/10.3390/ijerph16234870>
- Samari, E., Seow, E., Chua, B., Ong, H., Abdin, E., Chong, S. y Subramaniam, M. (2018).

- Stigma towards people with mental disorders: Perspectives of nursing students. *Archives of Psychiatric Nursing*, 32(6), 802-808. <https://doi.org/10.1016/j.apnu.2018.06.003>
- Sandhu, H. S., Arora, A. y Brasch, J. (2021). Correlates of explicit and implicit stigmatizing attitudes of Canadian undergraduate university students toward mental illness: A cross-sectional study. *Journal of American College Health*, 69(5), 567-571. <https://doi.org/10.1080/07448481.2019.1682002>
- Sandhu, H. S., Arora, A., Brasch, J. y Streiner, D. L. (2019). Mental Health Stigma: Explicit and Implicit Attitudes of Canadian Undergraduate Students, Medical School Students, and Psychiatrists. *The Canadian Journal of Psychiatry*, 64(3), 209-217. <https://doi.org/10.1177/2F0706743718792193>
- Sari, S. P. y Yuliastuti, E. (2018). Investigation of attitudes toward mental illness among nursing students in Indonesia. *International Journal of Nursing Sciences*, 5(4), 414-418. <https://doi.org/10.1016/j.ijnss.2018.09.005>
- Shahif, S., Idris, D. R., Lupat, A. y Rahman, H. A. (2019). Knowledge and attitude towards mental illness among primary healthcare nurses in Brunei: A cross-sectional study. *Asian Journal of Psychiatry*, 45, 33-37. <https://doi.org/10.1016/j.ajp.2019.08.013>
- Solmi, M., Granzio, U., Danieli, A., Frasson, A., Meneghetti, L., Ferranti, R., Zordan, M., Salvetti, B., Conca, A., Salcuni, S. y Zaninotto, L. (2020). Predictors of stigma in a sample of mental health professionals: Network and moderator analysis on gender, years of experience, personality traits, and levels of burnout. *European Psychiatry*, 63(1), e4. <https://doi.org/10.1192/j.eurpsy.2019.14>
- Stone, E. M., Chen, L. N., Daumit, G. L., Linden, S., y McGinty, E. E. (2019). General Medical Clinicians' Attitudes Toward People with Serious Mental Illness: A Scoping Review. *The Journal of Behavioral Health Services & Research*, 46(4), 656-679. <https://doi.org/10.1007/s11414-019-09652-w>
- Valery, K. M. y Prouteau, A. (2020). Schizophrenia stigma in mental health professionals and associated factors: A systematic review. *Psychiatry Research*, 290, 113068. <https://doi.org/10.1016/j.psychres.2020.113068>
- Wong, J. C. M., Chua, J. Y. X., Chan, P. Y. y Shorey, S. (2024). Effectiveness of educational interventions in reducing the stigma of healthcare professionals and healthcare students towards mental illness: A systematic review and meta-analysis. *Journal of Advanced Nursing*, 80, 4074-4088. <https://doi.org/10.1111/jan.16127>
- Yuan, Q., Picco, L., Chang, S., Abidin, E., Chua, B. Y., Ong, S., Yow, K. L., Chong, S. A. y Subramaniam, M. (2017). Attitudes to mental illness among mental health professionals in Singapore and comparisons with the general population. *PLoS One*, 12(11), e0187593. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0187593>
- Zamorano, S., Sáez Alonso, M., González Sanguino, C. y Muñoz, M. (2023). Social Stigma Towards Mental Health Problems in Spain: A Systematic Review. *Clinical and Health*, 34(1), 23-34. <https://doi.org/10.5093/clysa2023a5>
- Zitoun, O. A., Alnaser, A. R., Niazi, K., Saquib, N. y Rosenheck, R. (2021). Attitudes of medical students in Saudi Arabia towards mental illness and their beliefs regarding its causes and treatability. *Asian Journal of Psychiatry*, 56, 102515. <https://doi.org/10.1016/j.ajp.2020.102515>

Investigación ética en el autismo: Una revisión integrativa de perspectivas autistas en la superación de paradigmas patológicos

Ethical Research in Autism: An Integrative Review
of Autistic Perspectives in Overcoming Pathological
Paradigms

Autores:

Angélica Silva-Ríos
Universidad Santo Tomás, Chile

Autor de correspondencia:

Angélica Silva-Ríos
asilvar@santotomas.cl

- **Recibido:** 06 - Junio - 2025
- **Aprobado:** 11 - Noviembre - 2025
- **Publicación en línea:** 29 - Diciembre - 2025

How to cite this article: Silva-Ríos, A. (2025). Investigación ética en el autismo: Una revisión integrativa de perspectivas autistas en la superación de paradigmas patológicos. *Maskana*, 16(2), 113-129. <https://doi.org/10.18537/mskn.16.02.07>

Investigación ética en el autismo: Una revisión integrativa de perspectivas autistas en la superación de paradigmas patológicos

Ethical Research in Autism: An Integrative Review of Autistic Perspectives in Overcoming Pathological Paradigms

Resumen

Se reconoce el autismo como una variación del neurodesarrollo caracterizada por algún grado de dificultad en la comunicación e interacción social. La aparición del paradigma de la neurodiversidad ha motivado investigaciones que permiten una práctica más constructiva en oposición al paradigma patológico prevalente. Las tensiones entre paradigmas han abierto discusiones necesarias de examinar previo a iniciar procesos investigativos. Objetivo: Indagar en las tensiones éticas descritas en la literatura y las estrategias de prevención propuestas. Metodología: revisión integrativa de la literatura. Se utilizaron las palabras claves “ethical” AND “autism” AND “research” y sus combinaciones, seleccionando 14 artículos tras el cribado. Los hallazgos subrayan la importancia de marcos éticos que valoren la identidad autista, la participación comunitaria y enfoques de bienestar contextualizados. Conclusión: Es crucial adoptar un enfoque inclusivo que valore las voces y perspectivas de las personas autistas en el proceso investigativo. La teoría crítica y el concepto de neurocosmopolitismo se proponen como herramientas para reconfigurar la investigación y garantizar prácticas inclusivas, respetuosas y centradas en la experiencia de las personas autistas.

Palabras clave: ética en investigación, autismo, participación comunitaria, discriminación social, neurodiversidad.

Abstract

Autism is recognized as a variation of neurodevelopment characterized by some degree of difficulty in communication and social interaction. The emergence of the neurodiversity paradigm has motivated research that enables a more constructive practice in contrast to the prevailing pathological paradigm. The tensions between these paradigms have opened necessary discussions that must be examined prior to initiating research processes. Objective: To explore the ethical tensions described in the literature and the proposed prevention strategies. Methodology: An integrative literature review was conducted. The keywords “ethical” AND “autism” AND “research” and their combinations were used, resulting in 14 selected articles after screening. Findings highlight the importance of ethical frameworks that value autistic identity, community participation, and contextually grounded well-being approaches. Conclusion: It is crucial to adopt an inclusive approach that values the voices and perspectives of autistic individuals throughout the research process. Critical theory and the concept of neurocosmopolitanism are proposed as tools to reconfigure research and ensure inclusive, respectful practices centered on the experiences of autistic people.

Keywords: Ethics research, autism, community participation, social discrimination, neurodiversity.

1. Introducción

Con el objetivo de proteger los derechos, la dignidad y el bienestar de sus participantes, la investigación con seres humanos está sujeta a regulaciones éticas internacionales (Nuremberg Code, 1947; World Conferences on Research Integrity Foundation, 2010; The World Medical Association, 2013). Algunos de los principios clave incluyen: obtener el consentimiento informado de los participantes; minimizar los riesgos maximizando las utilidades; garantizar la confidencialidad y el anonimato de la información recopilada; permitir a los contribuyentes retirarse del estudio en cualquier momento; y contar con la aprobación de un comité de ética científico antes de iniciar la investigación (Emanuel, 1999; The World Medical Association, 2013). Además, se debe prestar especial atención a las poblaciones vulnerables para asegurar que su colaboración sea voluntaria abordando adecuadamente sus necesidades específicas (National Commission for the Protection of Human Subjects of Biomedical and Behavioral Research, 1979). El cumplimiento de estos principios éticos es fundamental para mantener la integridad de la investigación y proteger los derechos humanos de las personas participantes.

La investigación en autismo comenzó formalmente en la década de 1940 a partir del trabajo de Kanner (1943) y Asperger (1944). Estos estudios marcaron el inicio del reconocimiento del autismo como una condición diferenciada de otras discapacidades del desarrollo. Ambos autores definieron el autismo como una desviación de la norma desde el paradigma médico y patológico. Si bien sus observaciones fueron distintas, consideraron el autismo como una alteración a comprender en término de déficits y limitaciones relacionadas al desarrollo social y las capacidades de adaptación.

A partir de los años 60 y 70, investigaciones basadas en genética, neurobiología y psicología cognitiva comenzaron a refutar estas teorías, dando lugar a modelos más científicos y precisos. Desde entonces, el autismo ha sido reconocido

como un trastorno del neurodesarrollo con causas biológicas, lo que ha conducido a un enfoque más integral para su estudio y tratamiento (APA, 2013).

Actualmente se reconoce el autismo como una variación del neurodesarrollo que se caracteriza por algún grado de dificultad en la comunicación e interacción social. De esta manera, las personas autistas requieren de apoyos que permitan abordar sus necesidades específicas en el curso de sus vidas (Braden et al., 2022; Deserno et al., 2019; Knüppel et al., 2018; Liu et al., 2023; Williams y Gotham, 2022).

Es importante considerar que la discapacidad como constructo se ha visto históricamente influenciada por las fuerzas sociopolíticas imperantes. Así, previo al surgimiento de la medicina, las personas en situación de discapacidad (PeSD) eran percibidas como portadoras del juicio divino que recaía sobre la familia o comunidad debido a una transgresión moral o religiosa (Anderson-Chavarria, 2022). A partir de los años 30, el modelo médico se instala y expande, promoviendo el biologicismo, pragmatismo, individualismo y normalización, entre otros (Menéndez, 2020). Es así, como el modelo médico es utilizado para fines de diagnóstico, intervención e investigación de las PeSD, entendiendo bajo este prisma, que las discapacidades son de naturaleza patológica y deben ser corregidas. En este contexto, el paradigma patológico instituye la dicotomía entre lo “normal” y lo “anormal”, favoreciendo tácitamente el estado “normal” como el ideal deseable. Desde esta representación, la discapacidad adquiere un carácter individual situándose en el cuerpo o en la mente de las personas (Marks, 1997) desvinculándola de los otros sistemas que conforman la sociedad.

En este marco, destaca el rol del biologicismo como rasgo estructural de la medicina. A través de él se otorga el fundamento científico a los diagnósticos y tratamientos, conformando

el eje y núcleo formativo de los futuros profesionales. Ahora bien, aunque el modelo médico ha permeado los discursos de la población general, se ha comprendido que la discapacidad no puede entenderse fuera de la estructura social (Marks, 1997). Gracias a esta perspectiva, se ha incorporado en el análisis de la discapacidad, las relaciones entre las personas, sus condiciones sociales, políticas, culturales, etc. construyéndose, en el tiempo, un enfoque ecológico de la discapacidad.

De este modo, las investigaciones realizadas inicialmente tendían a excluir o subordinar a las personas autistas en la toma de decisiones (Menéndez, 2003) sometiénolas a criterios biologicistas. Es así como, las diferencias cognitivas o físicas entre personas se consideraban déficits a ser normalizados a fin de alcanzar un desarrollo típico (Dwyer, 2022). Según Shakespeare (2013), este modelo reduccionista no considera la complejidad de elementos que dan forma a la discapacidad y, finalmente, ha conducido a escenarios de discriminación y opresión al constituirse como un medio de clasificación de las personas en torno a su funcionalidad.

El movimiento de la neurodiversidad surge a finales de la década de 1990, como una respuesta de autodefensa y reivindicación de derechos por parte de personas autistas y sus comunidades. Su aparición se dio en paralelo a la crítica a los enfoques medicalizados y patologizantes del autismo, promoviendo una visión que reconoce la diversidad cognitiva como un valor social y político, y no únicamente como una condición a corregir. Este movimiento ha generado un impacto significativo en la investigación y en la formulación de políticas, al cuestionar la centralidad de la normalización y enfatizar la participación de las personas autistas en los estudios que les conciernen (Hughes, 2016; Chapman, 2021). En la misma dirección, el paradigma de la neurodiversidad (Silverman, 2015) ha permitido el surgimiento de una serie de investigaciones, cuyos aportes han servido de base para una práctica constructiva en oposición al paradigma patológico prevalente. Este paradigma promueve cambios en la perspectiva del autismo, fomentando el respeto

por la diversidad neurológica, toda vez que las diferencias en el funcionamiento cerebral son consideradas una expresión natural de la diversidad humana (Singer, 1998). Destaca, la incorporación del concepto de biodiversidad, entendiendo que cada organismo contribuye al sistema en su capacidad para permanecer y prosperar, persistiendo frente a los cambios en el tiempo. Desde esta perspectiva, los organismos no son funcionales o disfuncionales en sí mismos, sino en la relación contextual organismo-ambiente-ecología (Chapman, 2021).

Desde este paradigma, la diversidad neurocognitiva se replantea como manifestación no solo normal, sino también saludable de la biodiversidad. Además, se reconoce que la discapacidad aparece en la interacción entre los niveles individual y social. Desde este prisma, las intervenciones deberían centrarse en el entorno particular en el que se desenvuelve la persona minimizando sus dificultades frente a los desafíos y cambios que se le presenten. Es importante mencionar que la neurodiversidad no niega la discapacidad, sino que la problematiza en términos sociales y políticos enfatizando las fortalezas en conjunto a los déficits de cada persona en su contexto histórico-cultural (Jurgens, 2023).

De esta forma, las tensiones entre paradigmas han abierto diálogos que deben examinarse previo a iniciar procesos investigativos a fin de no continuar generando evidencia que incremente la exclusión, estigma y discriminación a la que la población autista se ha encontrado sometida dada su condición de minoría. En esta línea, es importante reconocer como el capacitismo ha permeado la forma en que se interpretan los déficits funcionales, concebidos como una condición que desvaloriza al ser humano constituyéndolo como entidad esencialmente negativa y que, por tanto, debe ser eliminada o curada (Toboso, 2021).

Por su parte, la Organización Mundial de la Salud (OMS) en la 67ª Asamblea Mundial de la Salud (OMS, 2014), señaló que las personas autistas se ven sometidas a barreras que limitan su participación en condiciones de igualdad dentro de la sociedad, enfrentándose a la estigmatización social, el aislamiento y la discriminación, lo que

resulta incompatible con la dignidad humana. Es así como insta a sus Estados miembros a reconocer las necesidades específicas de las personas afectadas, se elaboren o actualicen políticas, leyes y planes multisectoriales pertinentes, que se apoye la investigación y las campañas contra la estigmatización, que se aumente la capacidad de los sistemas de salud y asistencia social, que se garantice la detección y tratamiento oportuno en servicios de Atención Primaria de Salud (APS), se refuercen los sistemas de información, los datos científicos y las investigaciones, entre otros puntos.

Es relevante situar la investigación como una herramienta que permite contribuir en la generación de soluciones a problemas complejos, respetando siempre, los principios y valores éticos que protegen a los participantes y las

comunidades a las que pertenecen (Calia et al., 2021). Es así como, la investigación debe constituirse como un potencial transformador de impacto social, visibilizando temas relevantes y emergentes, como es en este caso, la población autista.

Por lo anteriormente expuesto, se plantea la siguiente interrogante de investigación ¿cuáles son las tensiones éticas identificadas en la literatura sobre investigación en autismo, y qué estrategias de prevención han sido propuestas por distintos autores para abordarlas? Así, el objetivo de esta revisión es analizar estas tensiones éticas y examinar las estrategias de prevención sugeridas, con el fin de ofrecer una visión integrada que oriente prácticas investigativas más responsables e inclusivas.

2. Materiales y métodos

Se realizó una revisión integrativa de la literatura (Manterola, 2023) en la base de datos Pubmed siguiendo las recomendaciones PRISMA 2020 (Page et al., 2021) adaptada a las características de una revisión integrativa. Esto incluyó la identificación, cribado, elegibilidad e inclusión de los estudios, documentado mediante un diagrama de flujo PRISMA. La base de datos Pubmed se seleccionó considerando su amplio acceso a investigaciones con un enfoque especializado en ciencias de la salud, proveer de herramientas avanzadas para búsquedas precisas y su capacidad para proporcionar literatura relevante y de alta calidad. A su vez, la estructura organizada y su acceso a estudios revisados por pares permitió minimizar los riesgos de sesgos facilitando una revisión basada en evidencia sólida y actualizada

Las restricciones para la búsqueda fueron: trabajos originales, acceso completo en la red y que la fecha de publicación fuese igual o inferior a cinco años. La frontera temporal se estableció considerando captar los avances recientes en un campo de rápida evolución, garantizando de esta forma, cierta homogeneidad en los métodos de

investigación y contextos sociales y tecnológicos. Como criterios de inclusión se estableció que abordaran el autismo en personas adultas y temas relacionados a conflictos o sugerencias éticas en investigación. A su vez se excluyeron aquellos artículos que se enfocaran en población infantil, cuidadores o padres, investigaciones en tratamientos farmacológicos y aquellas que incluían comorbilidades. Para garantizar la calidad de los textos seleccionados, se evaluó su rigor metodológico y relevancia para el objetivo de la revisión, considerando la claridad de la problemática, la fundamentación teórica y la contribución a la comprensión de los dilemas éticos.

La búsqueda se realizó entre los días 7 al 13 de octubre del 2024. Se utilizaron las palabras claves obtenidas del Medical Subject Headings (MESH) y sus combinaciones: “ethical” AND “autism” AND “research” programando que aparecieran en cualquier parte del documento. El proceso de selección se desarrolló en tres fases: (1) eliminación de duplicados mediante la herramienta de PubMed; (2) cribado por título

y resumen; y (3) revisión a texto completo para confirmar la pertinencia. La búsqueda inicial arrojó 137 registros, de los cuales se seleccionaron 8 tras la aplicación de los criterios de inclusión y exclusión. Posteriormente, se identificaron 6 artículos adicionales a través de revisión de referencias (“bola de nieve”), totalizando 14 artículos incluidos (Figura 1).

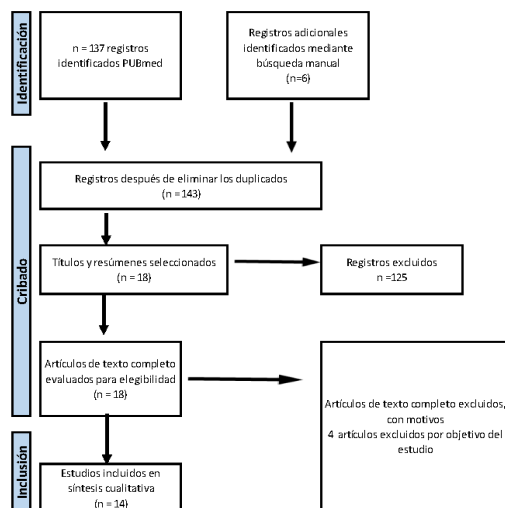


Figura 1: Diagrama Prisma de selección de artículos
Fuente: Autora (2024)

Para la sistematización, se construyó una matriz en Microsoft Excel que recogió: título, país, autores, año, objetivo del estudio, diseño metodológico, principales hallazgos y tensiones éticas reportadas. Esta información sirvió como insumo para el análisis temático posterior.

Para el análisis de los documentos se empleó un enfoque cualitativo de análisis temático (Braun y Clarke, 2006). Se aplicó un proceso de codificación abierta manual, en el que cada artículo fue leído de forma integral y fragmentado en unidades de significado relacionadas con tensiones éticas y estrategias de prevención. Las unidades identificadas se registraron en una matriz de Excel junto con las referencias bibliográficas correspondientes.

Posteriormente, se agruparon los códigos afines en subcategorías y categorías, siguiendo un procedimiento iterativo de comparación constante. La codificación se realizó de manera independiente por la autora y fue revisada dos veces para garantizar consistencia interna y exhaustividad.

3. Resultados

Los artículos seleccionados se presentan en la Tabla 1, considerando el título, país, autores y objetivo planteado.

A partir de la codificación abierta realizada emergieron cuatro categorías o tensiones predominantes, a saber: conceptualización del autismo, ¿prevenir o acompañar?, participación y bienestar autista. A continuación, se presentan las categorías o tensiones relevantes identificadas luego del análisis de los artículos.

3.1. Conceptualización del autismo

Siete de los artículos revisados reconocen cuestionamientos éticos que han surgido en torno a la forma en cómo se conceptualiza el autismo. La investigación de Hens (2019) explora la dualidad existente entre el componente biológico

del autismo y la experiencia vivida. Esta última traducida en la forma específica en que las personas autistas procesan la información y la sensibilidad sensorial. Hens (2019) plantea el autismo como un concepto polisémico, que considera tanto la naturaleza biológica como la experiencia vivida y corpórea. Para Hens (2019), entender el autismo como un concepto polisémico permite a la investigación reconocer que las causas genéticas o neurológicas no explican completamente por qué ciertas personas presentan comportamientos considerados autistas. También es necesario comprender el significado que esos comportamientos tienen para cada individuo en un contexto específico. Con todo, este enfoque plantea nuevos cuestionamientos éticos relacionados con el tratamiento y el diagnóstico, propiciando una interpretación no reduccionista del autismo.

Tabla 1: Artículos seleccionados
Fuente: Autora (2024)

	Título	País	Autores	Objetivo
1	The many meanings of autism: conceptual and ethical reflections.	Bélgica	Hens (2019)	Describir los desafíos conceptuales que enfrentan los especialistas en ética cuando intentan dar sentido a las cuestiones éticas en torno al autismo.
2	Ethical dimensions of translational developmental neuroscience research in autism	Reino Unido	Manzini et al. (2021)	Brindar una descripción general de las cuestiones éticas que surgen de la creciente comprensión del desarrollo neurológico de los niños en los primeros años de vida.
3	Autistic Self-Advocacy and the Neurodiversity Movement: Implications for Autism Early Intervention Research and Practice.	Inglaterra	Leadbitter et al. (2021)	Argumentar que todas las partes interesadas en la intervención del autismo deben comprender y participar activamente en los debates éticos.
4	How are adults with capacity-affecting conditions and associated communication difficulties included in ethically sound research? A documentary-based survey of ethical review and recruitment processes under the research provisions of the Mental Capacity Act (2005) for England and Wales	Reino Unido	Bunning et al. (2022)	Determinar las características de los procesos de revisión ética y de reclutamiento, en relación con la inclusión de adultos con afecciones que afectan la capacidad y dificultades de comunicación asociadas en investigaciones éticamente sólidas, según las disposiciones de la Ley de Capacidad Mental (MCA, 2005) para Inglaterra y Gales.
5	Including Speaking and Nonspeaking Autistic Voice in Research	Canadá	Lebenhagen (2020)	Para mejorar el reconocimiento y la inclusión de la voz autista en la investigación, deben cambiarse los supuestos y las prácticas que equiparan la voz hablada con la voz racional.
6	Being, Knowing, and Doing: Importing Theoretical Toolboxes for Autism Studies	Reino Unido	Rosqvist (2023)	Pensar y elaborar teorías desarrolladas fuera de la investigación sobre el autismo y la comunidad autista, y a través de esto apoyar la producción de nuevas teorías lideradas por el autismo.
7	Going Beyond the Catch-22 of Autism Diagnosis and Research. The Moral Implications of (Not) Asking “What Is Autism?”	Bélgica	Bervoets (2020)	Reconceptualizar el autismo para ofrecer espacio para imaginar a las personas autistas como agentes morales que no están totalmente determinados por su autismo.
8	A Critical Review of Academic Literature Constructing Well-Being in Autistic Adults	China - EEUU	Lam (2021)	Identificar y criticar cómo se construye el bienestar en adultos autistas en la investigación.
9	Person-oriented ethics for autism research: Creating best practices through engagement with autism and autistic communities	EEUU - Canadá	Cascio (2020)	Presentar consejos sobre la ética cotidiana cuando las personas autistas participan en una investigación
10	Academic, Activist, or Advocate? Angry, Entangled, and Emerging: A Critical Reflection on Autism Knowledge Production	Reino Unido	Botha (2021)	Presentar una reflexión crítica sobre experiencias académicas como investigador del autismo
11	A Critical Realist Approach on Autism: Ontological and Epistemological Implications for Knowledge Production in Autism Research	Reino Unido	Kourti (2021)	Explorar cómo los principios del realismo crítico pueden ayudar a fortalecer las teorías del autismo dirigidas por autistas
12	Making Autism Research Inclusive by Attending to Intersectionality: a Review of the Research Ethics Literature	Canadá	Cascio (2021)	Revisar las preocupaciones de ética de la investigación en torno al sexo y el género; el nivel de necesidades de apoyo; los modos de comunicación; la raza, la etnia, la geografía y el idioma; el nivel socioeconómico; y la edad.
13	Toward a Neuroqueer Future: An Interview with Nick Walker	EEUU	Walker (2021)	Estado de los estudios y la práctica de la neurodiversidad, pasado, presente y futuro
14	Improving research about us, with us: a draft framework for inclusive autism research	España, Reino Unido, Australia	Chown (2017)	Analizar los conceptos de investigación participativa e investigación emancipadora antes de presentar un borrador de marco para una investigación verdaderamente inclusiva sobre el autismo.

Walker et al. (2021) señalan que el paradigma patológico reduccionista se basa en la premisa de que las diferencias significativas respecto a las normas socioculturales (predominantes en la cognición y en la corporalidad), son percibidas como manifestaciones de deficiencias o trastornos. Para los autores, la patologización de las neurominorías puede ser considerada como una expresión más de opresión sistémica, funcionando de manera análoga a la dominación que enfrentan otras minorías (Walker et al., 2021).

En este contexto, Manzini et al., (2021) añaden que la experiencia particular vivida en el autismo constituye un elemento fundamental de la identidad de la persona y, al mismo tiempo, representa una expresión más de la diversidad humana. No obstante, Manzini et al. (2021) reivindican la función pragmática y social que cumple el diagnóstico psiquiátrico, señalando que el rótulo facilita el acceso a los apoyos y servicios necesarios para las personas autistas. Además, advierten que la eliminación del diagnóstico podría tener repercusiones en la identidad y el sentido de sí mismos de aquellos que ya cuentan con él.

Por su parte, Mole (2017) cuestiona si calificar el autismo como un trastorno o reivindicarlo como una identidad positiva. Al respecto, Bervoets et al. (2020) plantean la necesidad de despatologizar el autismo. Los autores destacan que los desajustes experimentados por las personas autistas ocurren en la interacción con el entorno, y estos se agravan por la falta de los apoyos o ajustes necesarios en los distintos contextos. En la misma línea, Kourti (2021) resalta el rechazo de los enfoques medicalizados y patologizantes del autismo por parte de los movimientos en pro de la neurodiversidad, planteando la necesidad de entender como influyen las construcciones sociales y las relaciones de poder subyacentes en la interpretación del autismo. No generar estos cambios en la forma de comprender la condición autista implicaría continuar con prácticas discriminatorias que impactan en la salud mental y bienestar de este grupo de personas.

Para Bervoets et al. (2020) es fundamental conceptualizar el autismo como fenómeno

sociobiológico ambivalente, enfatizando en esta reconceptualización, que las personas autistas son agentes no totalmente determinados por su condición. Si bien, el diagnóstico permite facilitar los procesos de identificación, también genera incongruencias, debido a que aceptar esta etiqueta conlleva el peso del estigma y los estereotipos asociados (Bervoets y Hens, 2020). La investigación de Chown et al. (2017), recoge las ideas de un grupo de personas autistas adultas proponiendo una serie de recomendaciones para la investigación en autismo. Entre ellas, destaca que la investigación debería priorizar por un enfoque emancipador utilizando un lenguaje que priorice la identidad y la persona. Además, invitan a considerar el autismo como una discapacidad del desarrollo, en lugar de una discapacidad intelectual o un problema de salud mental, aunque estas puedan coexistir.

En consonancia, Botha (2021) realiza una crítica contundente a la literatura sobre autismo considerando que algunos estudios han llevado a la deshumanización de este colectivo. En este contexto, plantea que la forma en que se ha presentado la investigación ha llevado a la negación de la humanidad plena de las personas autistas, de la identidad de grupo y de la capacidad de experimentar emociones complejas. Asimismo, se han negado rasgos importantes como la civilidad, sensibilidad moral, lógica, madurez, individualidad y agencia, entre otros. Este tipo de narrativas deshumanizadoras representan un acto de violencia contra las personas autistas y contribuyen a la victimización interpersonal (Botha, 2021).

3.2. ¿Prevenir o acompañar?

Un tópico relevante que levantan cuatro de los artículos revisados es la necesidad de considerar el modelo que subyace a la conceptualización del autismo cuando se hace investigación.

Botha (2021) menciona que el modelo biomédico positivista tiende a interpretar las desviaciones de la norma como trastornos. En este contexto, la rehabilitación, la prevención y la curación se consideran los objetivos principales de la investigación. Sin embargo, Botha (2021) sostiene que el autismo no puede ser explicado

únicamente desde la perspectiva biológica, tanto porque los genes implicados se presentan en una amplia gama de combinaciones en constante evolución, como porque los cerebros autistas son neurobiológicamente heterogéneos.

Sin embargo, se debe reconocer que la mayor parte de la investigación en autismo se ha situado desde el paradigma biomédico cuyo objetivo principal ha sido descubrir los mecanismos subyacentes que conducen a las conductas patológicas o incluso a buscar una causa o cura de la condición (Bervoets y Hens, 2020).

Para Manzini et al. (2021) un punto relevante a discutir es si la investigación en autismo debería continuar buscando marcadores genéticos o neurológicos que permitan intervenciones preventivas. En este contexto, cuestionan si las investigaciones que buscan “prevenir” tienen por objetivo el bienestar de las personas o el encontrar “curas” para las expresiones conductuales. Este planteamiento ha llevado a los adultos autistas a discutir si las intervenciones tempranas en niños autistas tienen como finalidad la normalización, esperando que a través de ellas sean indistinguibles de sus compañeros neurotípicos. En la misma línea, Manzini et al. (2021) resaltan dos principios éticos en pugna respecto a la investigación en detección temprana: por un lado, el derecho de los padres a conocer la susceptibilidad de sus hijos e intervenir ante dicha sospecha; y, por otro lado, las intervenciones de tipo “mejora” elegidas por los padres, que podrían estar alineadas con la normalización y el capacitismo.

Por su parte, Leadbitter et al. (2021) señalan que las intervenciones deben respetar aquellos aspectos que traen felicidad y alegría advirtiendo que los padres neurotípicos podrían pasar por alto ciertos elementos desde la perspectiva de sus hijos autistas. En este sentido, Leadbitter et al. (2021) sugieren a los futuros investigadores reflexionar sobre cómo sus prácticas de intervención se alinean con el marco de la neurodiversidad y las opiniones de las personas autistas; incluir en los programas de intervención los procesos naturales de desarrollo autista, las estrategias de afrontamiento, la autonomía y el bienestar; y contribuir en el desarrollo y validación de herramientas que permitan medir los resultados

prioritarios para las personas autistas. Además, añade que, si bien la neurodivergencia reconoce las fortalezas individuales, estas coexisten con debilidades inherentes que pueden manifestarse en la interacción con el entorno. Estas desventajas pueden beneficiarse de intervenciones dirigidas a quienes lo necesiten, sin que ello implique dejar de ser ellos mismos. Es decir, sin buscar una “cura” para quienes son (Leadbitter et al., 2021).

3.3. Participación

Nueve de los artículos analizados discuten sobre la incorporación de las personas autistas en la investigación. Al respecto, Rosqvist et al. (2023) señalan que, si bien la participación comunitaria se ha normalizado en los últimos años, todavía se considera una “inclusión simbólica”. Los autores sostienen que la investigación debe avanzar hacia la integración de las perspectivas únicas de las personas autistas, quienes han sido históricamente marginadas. Asimismo, destacan la importancia de la experiencia corporal de ser autista, riqueza que permite comprender el comportamiento autista y contribuir al conocimiento de una forma que no puede ser igualada por un investigador no autista (Rosqvist et al., 2023).

Por otro lado, Kourti (2021) enfatiza la necesidad de reflexión, por parte de los investigadores, sobre los sesgos inherentes a sus posiciones sociales dominantes, que tienden a considerar a los grupos minoritarios como un “otro” desde una perspectiva de déficit, lo que limita la comprensión de los fenómenos. En este contexto, enfatiza que la participación comunitaria no debe ser desestimada ni considerada como una carga administrativa.

Otro aspecto que obstaculiza la participación es la exclusión de aquellas personas autistas que presentan dificultades en la comunicación verbal. En este sentido, el habla representa una forma de normatividad excluyente en los procesos de investigación. En este punto, Lebenhagen (2020) propone incorporar la escucha activa, prestando atención a todas las formas de comunicación de la persona a través de los diferentes sentidos. De este modo, se contribuiría a la inclusión y valoración de formas no habladas, validando las perspectivas de todas las personas autistas.

La autora desafía así a construir nuevas formas de investigar, utilizando métodos flexibles que incorporen las fortalezas de las personas autistas. Por su parte, Bunning et al. (2022) amplían la discusión al plantear la exclusión de personas autistas que presentan coexistencias que afectan su “capacidad”. En la misma línea, los autores resaltan la necesidad de adoptar enfoques que permitan incluir a estas personas en investigaciones éticamente sólidas que contribuyan al desarrollo de tratamientos más efectivos. Señalan que, aunque existen intentos de generar materiales accesibles para las personas con déficits cognitivos, aún es necesario prestar atención al contenido lingüístico para que este se ajuste a las necesidades de procesamiento de los participantes.

Cascio et al. (2020) ofrecen sugerencias éticas a los investigadores a fin de incorporar a las personas autistas en la investigación. Entre estas consideraciones destacan: individualizar la comunicación sobre el estudio, especialmente en lo que respecta a los procedimientos de consentimiento informado, incluyendo un proceso accesible para todas las personas con autismo; adaptar el lenguaje a las preferencias de cada persona; reconocer el estigma, los estereotipos y las experiencias pasadas de los participantes que impactan en el proceso de investigación; tener en cuenta que las personas autistas han sido perjudicadas en investigaciones clínicas lo que puede generar desconfianza hacia la investigación; redactar los resultados evitando palabras estigmatizantes; y considerar formas en que la investigación pueda empoderar a las personas.

Al respecto, Cascio et al. (2021) ponen acento en la interseccionalidad, entendida como la interacción de múltiples dimensiones de identidad y experiencia social que pueden generar exclusión en la investigación. Plantea como preocupación ética la exclusión de subgrupos de personas autistas que son marginadas de la investigación y de aquellos subgrupos que, debido a factores como género, edad, etnia, nivel socioeconómico,

capacidades coexistentes o diferencias lingüísticas, enfrentan barreras adicionales para participar plenamente en los estudios. Para subsanar esta deuda propone la implementación de entornos de investigación inclusivos y la generación de apoyos o facilitadores como estrategias de comunicación accesibles, adaptación de materiales y procedimientos o el desplazamiento de los investigadores a fin de reunirse con los participantes en entornos más familiares para ellos, de modo que se reconozca y valore la diversidad completa de sus identidades y experiencias.

3.4. Bienestar autista

La revisión crítica de la literatura realizada por Lam et al. (2021) ponen en la discusión un llamado por parte de la comunidad autista para realizar investigaciones que promuevan su bienestar, lo que hace relevante indagar cómo se construye el bienestar en esta población. En consonancia, Hens (2019) señala que el bienestar para una persona autista podría no ser lo mismo que el bienestar para la población con un desarrollo más típico.

Los autores mencionan que existe una suposición implícita de que los dominios que cubren los instrumentos que evalúan el bienestar son valorados de igual forma por todos. De esta forma, es posible sugerir que se plantea una comprensión normativa del bienestar que podría estar en tensión con las experiencias vividas por las personas autistas (Lam et al., 2021). En este contexto, Lam et al. (2021), a través de la teoría crítica, promueven una medida del bienestar como un relato situado, que privilegie y centre las perspectivas de las personas autistas por sobre las medidas normativas aplicadas a la comunidad general. De esta manera, estudios que utilicen metodologías progresistas permitirían ampliar el conocimiento al incluir perspectivas sobre diversas formas de ser autista y abrirían nuevas vías que permitan comprender el cómo promover el bienestar de la comunidad autista.

4. Discusión

El autismo es una condición cada vez más prevalente (Zeidan et al., 2022) que plantea una serie de desafíos éticos en la investigación. Se hace necesario abordar estos retos a fin de asegurar que los estudios se realicen de manera responsable y respetuosa evitando incrementar la estigmatización de este grupo minoritario y vulnerable. El propósito de esta revisión fue indagar sobre los dilemas éticos que se plantean en la literatura, pesquizando estrategias de prevención que permitan mejorar la práctica de la investigación en el campo del autismo. Entre las tensiones éticas más predominantes se plantean la forma en que se conceptualiza el autismo dando paso al reconocimiento de la identidad autista; la necesidad de participación de la comunidad autista en los proyectos investigativos como voz legítima y corporizada; el replanteamiento de los objetivos de la investigación y la conceptualización de bienestar planteada desde la normatividad.

En primer lugar, es importante deliberar en cómo se conceptualiza el autismo al momento del diseño de la investigación, considerando que esta decisión imprimirá la concepción de sujeto y la forma en que los resultados serán interpretados. Así, los investigadores deben visualizar cómo se alinean con el marco de la neurodiversidad, en especial en torno a los objetivos y metodología a utilizar (Leadbitter et al., 2021),

En este contexto, el movimiento de la neurodiversidad surge como medio de autodefensa, justicia social y derechos civiles de las personas autistas (Hughes, 2016), generando debates éticos que han impactado significativamente en la investigación, y en especial en aquellos estudios centrados en población autista adulta (Cascio et al., 2021; Leadbitter et al., 2021). No obstante, Chapman (2021) destaca que aún existe resistencia al paradigma de la neurodiversidad, especialmente entre ciertos sectores clínicos y académicos tradicionalmente vinculados al enfoque biomédico del autismo. Esta resistencia se relaciona con la percepción

de que el enfoque de la neurodiversidad ofrece una “visión higienizada” del autismo, es decir, una representación que minimiza los desafíos y dificultades asociados con la condición y que, al enfatizar únicamente la aceptación de la diversidad cognitiva, podría desviar recursos y atención de quienes requieren apoyos clínicos o educativos más intensivos. Chapman (2021) advierte que esta tensión refleja un conflicto entre la valorización de la identidad y autonomía de las personas autistas y los modelos centrados en la normalización, evidenciando así los debates éticos y políticos que atraviesan la investigación y la práctica en este campo. Para el autor el concepto de neurodiversidad resalta la fuerza colectiva inherente a la diversidad cognitiva, lo que incluye todo tipo de diferencias asociadas al autismo, como la discapacidad intelectual o las alteraciones del lenguaje, por lo que esta resistencia no tendría sustento.

El paradigma de la neurodiversidad observa el autismo como una condición que imprime la forma en que la persona percibe, experimenta e interactúa con el mundo. Por tanto, en esta perspectiva, el autismo pasa a conformar parte de la identidad de las personas. En contraposición, el no reconocimiento de la identidad autista por aquellos investigadores que abogan por la neutralidad puede conducir a injusticia epistémica (Fricker, 2007), una arbitrariedad que la población autista ha experimentado tanto en los ámbitos sociales como en el ámbito de la investigación

La identidad autista emerge como tema relevante, donde cobra relevancia la experiencia vivida por las personas en esta condición, por sobre los factores biológicos que la explican (Hens, 2019; Rosqvist et al., 2023). Esta experiencia individual, reclama su reivindicación dado que las fortalezas y debilidades que la componen son parte del espectro de la diversidad humana (Manzini et al., 2021). En este punto, es relevante el aporte de Bervoets et al. (2020) que reconceptualiza el autismo como un fenómeno sociobiológico que

requiere de un enfoque interdisciplinario para ser comprendido.

Dentro de esta línea, Walker et al. (2021) acuñan el término “neurocosmopolitismo”, que implica la aceptación y valoración de las diferencias neurocognitivas sin determinar una forma de funcionamiento como correcta. De este modo, se reconoce el valor político de todos los “neurotipos”. Así, Walker et al. (2021) señalan que el autismo es una categoría construida culturalmente que, por tanto, en algún momento histórico dejará de ser relevante.

Es importante considerar que las personas autistas adultas relatan percibir de manera negativa los discursos estigmatizantes que surgen de la investigación, reconociendo la etiqueta de “discapacitado” como ofensiva y una barrera para su inclusión (Rosqvist et al., 2023). De esta manera, las interrogantes que surgen en relación con el propósito de las investigaciones sobre autismo son de gran relevancia. Es necesario evaluar si se deben mantener aquellos proyectos centrados en la búsqueda de los orígenes biológicos (enfocados en la cura o prevención) o si se deben redirigir los fondos hacia estudios que indaguen en cómo mejorar la calidad de vida y el bienestar de las personas autistas (Lam et al., 2021; Leadbitter et al., 2021).

Respecto a la participación de la comunidad, la literatura promueve la consideración de las necesidades y preferencias de las personas autistas en los objetivos de investigación, el reconocimiento de las vivencias únicas de los participantes, la elaboración de procesos de consentimiento accesibles y que consideren las necesidades de comunicación que puedan surgir, la adopción de métodos de investigación participativa y la creación de entornos que disminuyan las barreras de acceso a la investigación (Cascio et al., 2020, 2021; Leadbitter et al., 2021). Asimismo, se promueve la incorporación de personas autistas como investigadores, considerando que la comprensión de un investigador no autista siempre será externa y no alcanzará el nivel de experiencia de una persona autista (Rosqvist, 2023).

Este enfoque sugiere que la investigación futura debería explorar cómo la adopción de marcos conceptuales inclusivos puede influir en la percepción de identidad, agencia y bienestar de las personas autistas, así como en el diseño de intervenciones y políticas más equitativas. Por ejemplo, podrían desarrollarse estudios que comparen la efectividad de metodologías participativas frente a enfoques tradicionales, o que validen instrumentos de medición del bienestar situados en la experiencia autista. Asimismo, resulta relevante investigar cómo diferentes conceptualizaciones del autismo (biológica, experiencial o sociobiológica) impactan en la interpretación de resultados y en la formulación de políticas y apoyos. Estas líneas futuras no solo ampliarían el conocimiento académico, sino que también contribuirían a orientar prácticas investigativas y políticas inclusivas, promoviendo un bienestar integral que respete y valore la diversidad de la comunidad autista.

Por otro lado, es importante contemplar procesos reflexivos en la redacción de los reportes investigativos. Esta instancia debe promover el respeto y las preferencias de la comunidad autista. En este sentido, los autores sugieren el uso de un lenguaje que priorice la identidad, así como también el uso neutral de “autismo” por sobre “trastorno del espectro autista” (Hens, 2019; Leadbitter et al., 2021).

Finalmente, la población autista destaca la necesidad de orientar la investigación al desarrollo de la autonomía y bienestar (Leadbitter et al., 2021). A modo de contexto, el estudio empírico del bienestar ha desarrollado teorías e instrumentos que permiten su medición (Diener et al., 1985; Ryff, 2013; Ryff y Keyes, 1995; Seligman, 2011). Sin embargo, la discusión actual es si estos estudios reflejan la percepción de las personas autistas o si este constructo se alinea más bien con la población que presenta un desarrollo más típico (Hens, 2019; Lam et al., 2021). En este marco, se observa la posibilidad de encausar estudios que permitan validar estos constructos en la comunidad autista a fin de generar formas de acompañamiento terapéutico más pertinentes y ajustadas a sus necesidades.

La revisión presentada tuvo varias limitaciones importantes. Por un lado, se centró en estudios publicados en inglés, lo que podría haber restringido la inclusión de investigaciones relevantes en otros idiomas, sesgando los resultados a perspectivas más occidentales o anglosajonas. Por otra parte, el horizonte

temporal planteado a cinco años puede haber excluido estudios relevantes más antiguos. Además, el uso de un buscador puede haber limitado los artículos recopilados por lo que se hace interesante ampliar la búsqueda a fin de enriquecer el análisis presentado.

5. Conclusiones

Las normas generales de ética para la investigación aportan un marco de regulaciones que permiten promover los derechos y el bienestar de las personas y comunidades que participan en los estudios. Estas regulaciones acogen adaptaciones distintas dependiendo de la población estudiada, en especial si se trata de grupos vulnerables. En el caso del autismo es importante conocer estas distinciones e integrarlas en la planificación, curso y finalización de las investigaciones.

La reflexión ética durante todo el proceso investigativo debe incorporar elementos tan relevantes como el reconocimiento, valorando el proceso de identificación de cada persona autista. El paradigma de la neurodiversidad promueve la aceptación y valoración de las diferencias neurológicas fortaleciendo la identidad autista como parte importante de la diversidad humana. Es así como, este paradigma se convierte en un marco para entender, aceptar y valorar a las personas autistas dentro de la sociedad.

La investigación sobre el bienestar en la comunidad autista es fundamental para comprender y promover una calidad de vida que

refleje las experiencias y necesidades específicas de esta población. Es crucial adoptar un enfoque que valore las voces y perspectivas de las personas autistas en el proceso investigativo de manera respetuosa y no estigmatizante. En este sentido, la teoría crítica y el concepto de neurocosmopolitismo ofrecen marcos valiosos para reconfigurar cómo se entiende y mide el bienestar. Al priorizar relatos situados y experiencias vividas, se abre un espacio para desarrollar instrumentos y metodologías que reflejen auténticamente lo que significa el bienestar para las personas autistas. Esto no solo contribuirá a la creación de políticas más efectivas y pertinentes, sino que también fomentará un ambiente social que priorice la convivencia y el respeto.

En última instancia, promover el bienestar en la comunidad autista implica reconocer su diversidad y singularidad, así como, desafiar las concepciones que han prevalecido históricamente. Al hacerlo, se puede avanzar hacia una sociedad más equitativa donde todas las formas de ser sean valoradas y celebradas.

6. Referencias bibliográficas

- APA: American Psychiatric Association. (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders*. Editorial American Psychiatric Publishing, Inc.
- Anderson-Chavarria, M. (2022). The autism predicament: Models of autism and their impact on autistic identity. *Disability & Society*, 37(8), 1321-1341. <https://doi.org/10.1080/09687599.2021.1877117>
- Asperger, H. (1944). Die «Autistischen Psychopathen» im Kindesalter. *Archiv für Psychiatrie und Nervenkrankheiten*, 117(1), 76-136.
- Bervoets, J., y Hens, K. (2020). Going Beyond the Catch-22 of Autism Diagnosis and Research. The Moral Implications of (Not) Asking “What Is Autism?” *Frontiers in Psychology*, 11, 529193. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.529193>
- Botha, M. (2021). Academic, Activist, or Advocate? Angry, Entangled, and Emerging: A Critical Reflection on Autism Knowledge Production. *Frontiers in Psychology*, 12, 727542. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.727542>
- Braden, B. B., Pagni, B. A., Monahan, L., Walsh, M. J. M., Dixon, M. V., Delaney, S., Ballard, L., y Ware, J. E. (2022). Quality of life in adults with autism spectrum disorder: Influence of age, sex, and a controlled, randomized mindfulness-based stress reduction pilot intervention. *Quality of Life Research: An International Journal of Quality of Life Aspects of Treatment, Care and Rehabilitation*, 31(5), 1427-1440. <https://doi.org/10.1007/s11136-021-03013-x>
- Braun, V., y Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77-101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Bunning, K., Jimoh, O. F., Heywood, R., Killett, A., Ryan, H., Shiggins, C., y Langdon, P. E. (2022). How are adults with capacity-affecting conditions and associated communication difficulties included in ethically sound research? A documentary-based survey of ethical review and recruitment processes under the research provisions of the Mental Capacity Act (2005) for England and Wales. *BMJ Open*, 12(3), e059036. <https://doi.org/10.1136/bmjopen-2021-059036>
- Calia, C., Reid, C., Guerra, C., Oshodi, A.-G., Marley, C., Amos, A., Barrera, P., y Grant, L. (2021). Ethical challenges in the COVID-19 research context: A toolkit for supporting analysis and resolution. *Ethics & Behavior*, 31(1), 60-75. <https://doi.org/10.1080/10508422.2020.1800469>
- Cascio, M. A., Weiss, J. A., y Racine, E. (2020). Person-oriented ethics for autism research: Creating best practices through engagement with autism and autistic communities. *Autism*, 24(7), 1676-1690. <https://doi.org/10.1177/1362361320918763>
- Cascio, M. A., Weiss, J. A., y Racine, E. (2021). Making Autism Research Inclusive by Attending to Intersectionality: A Review of the Research Ethics Literature. *Review Journal of Autism and Developmental Disorders*, 8(1), 22-36. <https://doi.org/10.1007/s40489-020-00204-z>
- Chapman, R. (2021). Neurodiversity and the Social Ecology of Mental Functions. *Perspectives on Psychological Science: A Journal of the Association for Psychological Science*, 16(6), 1360-1372. <https://doi.org/10.1177/1745691620959833>
- Chown, N., Robinson, J., Beardon, L., Downing, J., Hughes, L., Leatherland, J., Fox, K., Hickman, L., y MacGregor, D. (2017). Improving research about us, with us: A draft framework for inclusive autism research. *Disability & Society*, 32(5), 720-734. <https://doi.org/10.1080/09687599.2017.1320273>

- Deserno, M. K., Borsboom, D., Begeer, S., Agelink van Rentergem, J. A., Mataw, K., y Geurts, H. M. (2019). Sleep determines quality of life in autistic adults: A longitudinal study. *Autism Research: Official Journal of the International Society for Autism Research*, 12(5), 794-801. <https://doi.org/10.1002/aur.2103>
- Diener, E., Emmons, R. A., Larsen, R. J., y Griffin, S. (1985). The Satisfaction with Life Scale. *Journal of Personality Assessment*, 49(1), 71-75. https://doi.org/10.1207/s15327752jpa4901_13
- Dwyer, P. (2022). The Neurodiversity Approach(es): What Are They and What Do They Mean for Researchers? *Human Development*, 66(2), 73-92. <https://doi.org/10.1159/000523723>
- Emanuel, E. (1999). ¿Qué hace que la investigación clínica sea ética? Siete requisitos éticos. En *Investigación en sujetos humanos: Experiencia internacional* (pp. 33-46). Organización Panamericana de la Salud. https://www.bioeticacs.org/iceb/seleccion_temas/investigacionEnsayosClinicos/Emanuel_Siete_Requisitos_Eticos.pdf
- Fricker, M. (2007). *Epistemic Injustice: Power and the Ethics of Knowing*. Oxford University Press.
- Hens, K. (2019). The many meanings of autism: Conceptual and ethical reflections. *Developmental Medicine and Child Neurology*, 61(9), 1025-1029. <https://doi.org/10.1111/dmcn.14278>
- Hughes, J. (2016). *Increasing neurodiversity in disability and social justice advocacy groups* [White paper]. Autistic Self Advocacy Network. <https://autisticadvocacy.org/wp-content/uploads/2016/06/whitepaper-Increasing-Neurodiversity-in-Disability-and-Social-Justice-Advocacy-Groups.pdf>
- Jurgens, A. (2023). Body social models of disability: Examining enactive and ecological approaches. *Frontiers in Psychology*, 14, 1128772. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1128772>
- Kanner, L. (1943). Autistic disturbances of affective contact. *Nervous Child*, 2(3), 217-250.
- Knüppel, A., Telléus, G. K., Jakobsen, H., y Lauritsen, M. B. (2018). Quality of life in adolescents and adults with autism spectrum disorder: Results from a nationwide Danish survey using self-reports and parental proxy-reports. *Research in Developmental Disabilities*, 83, 247-259. <https://doi.org/10.1016/j.ridd.2018.09.004>
- Kourti, M. (2021). A Critical Realist Approach on Autism: Ontological and Epistemological Implications for Knowledge Production in Autism Research. *Frontiers in Psychology*, 12, 713423. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.713423>
- Lam, G. Y. H., Sabnis, S., Migueliz Valcarlos, M., y Wolgemuth, J. R. (2021). A Critical Review of Academic Literature Constructing Well-Being in Autistic Adults. *Autism in Adulthood: Challenges and Management*, 3(1), 61-71. <https://doi.org/10.1089/aut.2020.0053>
- Leadbitter, K., Buckle, K. L., Ellis, C., y Dekker, M. (2021). Autistic Self-Advocacy and the Neurodiversity Movement: Implications for Autism Early Intervention Research and Practice. *Frontiers in Psychology*, 12, 635690. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.635690>
- Lebenhagen, C. (2020). Including Speaking and Nonspeaking Autistic Voice in Research. *Autism in Adulthood: Challenges and Management*, 2(2), 128-131. <https://doi.org/10.1089/aut.2019.0002>
- Liu, S., Larsson, H., Kuja-Halkola, R., Lichtenstein, P., Butwicki, A., y Taylor, M. J. (2023). Age-related physical health of older autistic adults in Sweden: A longitudinal, retrospective, population-based cohort study. *The Lancet Healthy Longevity*, 4(7), e307-e315. [https://doi.org/10.1016/S2666-7568\(23\)00067-3](https://doi.org/10.1016/S2666-7568(23)00067-3)
- Manterola, C., Rivadeneira, J., Delgado, H., Sotelo, C., y Otzen, T. (2023). ¿Cuántos Tipos de Revisiones de la Literatura Existen? Enumeración, Descripción y Clasificación. Revisión Cualitativa. *International Journal of Morphology*, 41(4), 1240-1253. <https://dx.doi.org/10.4067/S0717-95022023000401240>

- Manzini, A., Jones, E. J. H., Charman, T., Elsabbagh, M., Johnson, M. H., y Singh, I. (2021). Ethical dimensions of translational developmental neuroscience research in autism. *Journal of child psychology and psychiatry, and allied disciplines*, 62(11), 1363-1373. <https://doi.org/10.1111/jcpp.13494>
- Marks, D. (1997). Models of disability. *Disability and Rehabilitation*, 19(3), 85-91. <https://doi.org/10.3109/09638289709166831>
- Menéndez. (2020). Modelo médico hegemónico: Tendencias posibles y tendencias más o menos imaginarias. *Salud Colectiva*, 16, e2615. <https://doi.org/10.18294/sc.2020.2615>
- Menéndez, E. (2003). Modelos de atención de los padecimientos: De exclusiones teóricas y articulaciones prácticas. *Ciência & saúde coletiva*, 8, 185-207. https://www.scielo.org/article/ssm/content/raw/?resource_ssm_path=/media/assets/csc/v8n1/a14v08n1.pdf
- Mole, C. (2017). Autism and 'disease': The semantics of an ill-posed question. *Philosophical Psychology*, 30(8), 1126-1140. <https://doi.org/10.1080/09515089.2017.1338341>
- National Commission for the Protection of Human Subjects of Biomedical and Behavioral Research. (1979). *The Belmont Report: Ethical Principles and Guidelines for the Protection of Human Subjects of Research*. U.S. Department of Health & Human Services. <https://www.hhs.gov/ohrp/regulations-and-policy/belmont-report/index.html>
- Nuremberg Code. (1947). *In Trials of War Criminals before the Nuremberg Military Tribunals under Control Council Law*. U.S. Government Printing Office.
- OMS: Organización Mundial de la Salud. (2014). *67o Asamblea Mundial de la Salud*. https://apps.who.int/gb/s_s_wha67.html
- Page, M. J., McKenzie, J. E., Bossuyt, P. M., Boutron, I., Hoffmann, T. C., Mulrow, C. D., Shamseer, L., Tetzlaff, J. M., Akl, E. A., Brennan, S. E., Chou, R., Glanville, J., Grimshaw, J. M., Hróbjartsson, A., Lalu, M. M., Li, T., Loder, E. W., Mayo-Wilson, E., McDonald, S., ... Alonso-Fernández, S. (2021). Declaración PRISMA 2020: Una guía actualizada para la publicación de revisiones sistemáticas. *Revista Española de Cardiología*, 74(9), 790-799. <https://doi.org/10.1016/j.recesp.2021.06.016>
- Ryff, C. D. (2013). Psychological Well-Being Revisited: Advances in the Science and Practice of Eudaimonia. *Psychotherapy and Psychosomatics*, 83(1), 10-28. <https://doi.org/10.1159/000353263>
- Ryff, C. D., y Keyes, C. L. (1995). The structure of psychological well-being revisited. *Journal of Personality and Social Psychology*, 69(4), 719-727. <https://doi.org/10.1037//0022-3514.69.4.719>
- Rosqvist, H. B., Botha, M., Hens, K., O'Donoghue, S., Pearson, A., & Stenning, A. (2023). Being, Knowing, and Doing: Importing Theoretical Toolboxes for Autism Studies. *Autism in Adulthood: Challenges and Management*, 5(1), 15-23. <https://doi.org/10.1089/aut.2022.0021>
- Shakespeare, T. (2013). *Disability rights and wrongs revisited*. Routledge.
- Seligman, M. E. P. (2011). *Flourish: A visionary new understanding of happiness and well-being*. Free Press.
- Silverman, C. (2015). Steve Silberman, NeuroTribes: The Legacy of Autism and the Future of Neurodiversity. *Anthropological Quarterly*, 88(4), 1111-1122. <https://go.gale.com/ps/i%7CA438289737&sid=googleScholar&linkaccess=abs>
- Singer, J. (1998). *Odd people in: The birth of community amongst people on the autistic spectrum: A personal exploration of a new social movement based on neurological diversity*. Faculty of Humanities and Social Science University of Technology.
- Toboso, M. (2021). Afrontando el capacitismo desde la diversidad funcional. *Dilemata*, 36. <https://www.dilemata.net/revista/index.php/dilemata/article/view/412000450>

The World Medical Association. (2013). *Declaración de Helsinki de la AMM – Principios éticos para las investigaciones médicas en seres humanos*. <https://www.wma.net/es/polices-post/declaracion-de-helsinki-de-la-amm-principios-eticos-para-las-investigaciones-medicas-en-seres-humanos/>

Walker, N., y Raymaker, D. M. (2021). Toward a Neuroqueer Future: An Interview with Nick Walker. *Autism in Adulthood: Challenges and Management*, 3(1), 5-10. <https://doi.org/10.1089/aut.2020.29014.njw>

Williams, Z. J., y Gotham, K. O. (2022). Current and Lifetime Somatic Symptom Burden Among Transition-aged Autistic Young Adults. *Autism research: official journal of the International Society for Autism Research*, 15(4), 761-770. <https://doi.org/10.1002/aur.2671>

World Conferences on Research Integrity Foundation. (2010). *Declaración de Singapur sobre la integridad en la investigación*. <https://www.wcrif.org/guidance/singapore-statement>

Zeidan, J., Fombonne, E., Scolah, J., Ibrahim, A., Durkin, M. S., Saxena, S., Yusuf, A., Shih, A., y Elsabbagh, M. (2022). Global prevalence of autism: A systematic review update. *Autism Research: Official Journal of the International Society for Autism Research*, 15(5), 778-790. <https://doi.org/10.1002/aur.2696>

Control psicológico parental y género: percepción en adolescentes en Cuenca

Parental Psychological Control and Gender: Adolescents' Perceptions in Cuenca

Autores:

Gissell Alejandra Yanza Martínez
Pedro Luis Paucar Peralta
Nube del Rocío Arpi Peñaloza
Universidad de Cuenca, Ecuador

Autor de correspondencia:

Gissell Alejandra Yanza Martínez
alejandra.yanza@ucuenca.edu.ec

- **Recibido:** 23 - Abril - 2025
- **Aprobado:** 11 - Noviembre - 2025
- **Publicación en línea:** 22 - Diciembre - 2025

How to cite this article: Yanza Martínez, G.A., Paucar Peralta, P.L. y Arpi Peñaloza, N. R. (2025). Control psicológico parental y género: percepción en adolescentes en Cuenca. *Maskana*, 16(2), 131-146. <https://doi.org/10.18537/mskn.16.02.08>

Control psicológico parental y género: percepción en adolescentes en Cuenca

Parental Psychological Control and Gender: Adolescents' Perceptions in Cuenca

Resumen

El control psicológico parental afecta negativamente el desarrollo social y emocional de los adolescentes, limitando su autonomía y adaptación. Este estudio analizó el control psicológico parental en función del rol de los padres y el género de 513 adolescentes de bachillerato de instituciones públicas y privadas de Cuenca, Ecuador, mediante un enfoque cuantitativo, no experimental, transversal y descriptivo, para lo que se aplicó la Escala de Control Psicológico Orientado a la Dependencia y al Logro. Los resultados revelaron un mayor control parental hacia los hijos varones y diferencias significativas en el control orientado al logro, con tendencia de los padres a ejercer mayor presión que las madres. Estas conclusiones subrayan la importancia de investigar la crianza con enfoque de género con el fin de fomentar prácticas parentales más equitativas.

Palabras clave: socialización de género, prácticas parentales, relación padre-adolescente, crianza, control parental.

Abstract

Parental psychological control negatively affects the social and emotional development of adolescents, limiting their autonomy and adaptation. This study analyzed parental psychological control based on the role of parents and the gender of 513 high school adolescents from public and private high schools in Cuenca, Ecuador. The study used a quantitative, non-experimental, cross-sectional, and descriptive approach, applying the Psychological Control Scale Oriented to Dependency and Achievement. The results reveal greater parental control towards sons and significant differences in achievement-oriented control, with fathers tending to exert greater pressure than mothers. The conclusions highlight the importance of researching gender-sensitive upbringing to promote more equitable parenting practices.

Keywords: gender socialization, parenting practices, parent-adolescent relationship, upbringing, parental control.

1. Introducción

El género configura nuestra identidad y determina cómo percibimos e interactuamos con el entorno, ejerciendo una influencia considerable en la organización de la vida privada y social (Endendijk et al., 2018; Liu, 2023). Según Scott (1986), el género es una construcción cultural creada a partir de los conceptos sociales que delimitan los comportamientos asignados socialmente a hombres y mujeres, lo que implica que estos roles son producto de normas sociales más que de diferencias biológicas. En este sentido, Wood y Eagly (2012), a través de su Teoría de la construcción biosocial del sexo, plantean que las divisiones en las actividades cotidianas y laborales entre hombres y mujeres están influenciadas tanto por factores biológicos como sociales, económicos y culturales; sin embargo, el factor más influyente en los procesos de diferenciación es el biológico, teniendo mayor peso en sociedades tradicionalistas.

De acuerdo con Molina (2000), esto responde a una *actitud natural*, en la que el sexo es el componente sobre el que se ha construido el concepto de lo femenino y lo masculino. Las representaciones culturales de género se aprenden por medio de procesos de socialización dentro de un contexto sociocultural, siendo la familia el socializador por excelencia (Latorre et al., 2019; Merino, 2024). Los progenitores, mediante prácticas diferenciadas de socialización según el sexo con el que sus hijos han nacido, favorecen la interiorización de roles de género a los niños y niñas de maneras que fomentan las diferencias en el comportamiento social (Wood y Eagly, 2012). Mediante los procesos de socialización familiar, cada uno aprende el repertorio conductual que debe asumir en función de su sexo y rol, además de aspectos como las relaciones de poder (Herrero, 2020). Por ello, la crianza se constituye como el principal medio de transmisión de valores, creencias y actitudes que impactan en las conductas adaptativas de sus hijos (Díaz et al., 2021).

En este contexto, las prácticas parentales se conceptualizan como los mecanismos que los progenitores emplean con el fin de cumplir metas de socialización (Velázquez y Hernández, 2024). Smetana (2017) añade que las prácticas parentales implican el conjunto de capacidades, habilidades y actitudes con que los progenitores cuentan para educar a sus hijos e hijas con base en la etapa evolutiva en la que se encuentren y en circunstancias familiares concretas; esto en definitiva incluye el género. Varios estudios resaltan la existencia de una crianza diferenciada por el género (tanto en progenitores como en su prole); a su vez, hijos e hijas pueden verse afectados de forma diferente por estas prácticas de crianza (Alemany-Arrebola et al., 2019; Velázquez y Hernández, 2024). Hosley y Montemayor (1997) en su *Teoría de los roles* describen cómo las diferencias en las prácticas de crianza de padres y madres ocurren. Sugieren que el rol de las madres ha sido tradicionalmente definido como el de cuidador; por ende, sus formas de crianza están más asociadas a la proporción de afecto y cuidado. En contraste, el rol de los padres se ha definido como el de proveedor y disciplinario, excluyendo el proporcionar calor y cuidados a sus hijos. En relación con esto, Gvozdenović y Bandalović (2024) mencionan que los padres tienden a afirmar que las madres están más implicadas en la crianza y que su participación parece más significativa, principalmente porque pasan más tiempo con sus hijos, lo que les permitía formar vínculos y conexiones más estrechas. A pesar de ello, esta percepción puede verse modificada en función de cambios sociales y culturales.

El estudio de las prácticas parentales es abordado desde la *Teoría de la Autodeterminación*, la cual propone fundamentalmente el estudio de la motivación desde la exploración de las necesidades básicas de los individuos y los procesos que dan sentido a los estímulos internos y externos que satisfacen estas necesidades (Stover et al., 2017). Bajo esta perspectiva, Ryan y Deci (2017) plantean que las necesidades

psicológicas básicas, tales como la necesidad de competencia, de relación y de autonomía, son la base del bienestar y desarrollo psicológico saludable durante todo el ciclo evolutivo del individuo. Los padres y madres cumplen un rol relevante en la satisfacción de estas necesidades, así como también en el desarrollo de la regulación autónoma o controlada del comportamiento de los hijos (Soenens et al., 2010).

Desde la *Teoría de la Autodeterminación*, se conceptualizó un modelo dimensional tripartito de la crianza, basado en las dimensiones de apoyo a la autonomía, provisión de estructura e implicación parental (Grolnick et al., 1997), fundamentado bajo la idea de que estas dimensiones se relacionan con las necesidades psicológicas básicas que facilitan la internalización de normas y valores sociales por parte de los niños y niñas (Di Pasquale y Rivolta, 2018; Rodríguez-Menéndez et al., 2018). La implicación parental abarca la calidez y afecto de los progenitores, expresados por medio de muestras de atención y dedicación positiva al desarrollo óptimo de hijos e hijas (Grolnick y Slowiaczek, 1994). Los progenitores positivamente implicados proporcionan recursos emocionales y concretos que fomentan el sentido de confianza y autodirección de niños y niñas (Di Pasquale y Rivolta, 2018). Sin embargo, también existen formas inadecuadas de implicación parental como el rechazo, la falta de implicación y la hostilidad, que impactan en el desarrollo de los hijos. Estas prácticas se asocian con niveles más altos de problemas internalizantes (ansiedad y depresión) y externalizantes (agresión y conductas disruptivas) (Rothenberg et al., 2022).

Por lo que refiere a la provisión de estructura, se la puede definir como el grado de organización del entorno en la facilitación de competencias de los hijos. Los progenitores se encargan de explicar las conductas esperadas por el entorno por medio de la proporción de un sentido de por qué (reglas y normas) y su conexión con determinadas consecuencias, lo que permite la anticipación y planeación de la conducta (Di Pasquale y Rivolta, 2018; Rodríguez-Menéndez et al., 2018). Lo opuesto a esta dimensión es el caos, comprendido por la falta de predictibilidad sobre las consecuencias de las acciones y la caoticidad del entorno parental (Grolnick et

al., 2015). Finalmente, el apoyo a la autonomía se entiende como el reconocimiento de puntos de vista, la posibilidad de tomar decisiones y la motivación a la resolución de problemas de forma autónoma durante los procesos de transmisión de normas y demandas sociales por parte de las figuras parentales (Di Pasquale y Rivolta, 2018). Lo opuesto a la autonomía es el control psicológico, que se refiere a las conductas coercitivas que impiden su desarrollo autónomo (Rodríguez-Menéndez et al., 2018).

En este sentido, el control psicológico como una dimensión de la parentalidad se conceptualiza como una forma negativa de control, principalmente por el hecho de que inhibe el desenvolvimiento psicológico por medio de la manipulación y explotación del lazo entre padres e hijos, expresiones y críticas cargadas con afecto y el control personal excesivo (Barber et al., 1994; Rodríguez-Menéndez et al., 2018). Solís y Manzanares (2019) añaden que se relaciona con problemas de ajuste emocional y social de hijos e hijas por su impacto en aspectos como el desarrollo de la autonomía, el retraimiento, conductas disruptivas, desobediencia, agresividad, impulsividad y el riesgo de sufrir baja autoestima, así como problemas de depresión. Adicionalmente, Barber y Harmon (2002) y Grolnick y Pomerantz (2009) mencionan que el control psicológico como práctica parental perjudica el desenvolvimiento saludable de las propias funciones paternas, pues los progenitores tienen la incapacidad de diferenciar sus propias necesidades con las de sus hijos e hijas, lo que a su vez impacta en la satisfacción de las necesidades de estos últimos. Desde esta perspectiva, Barber (1996) menciona que el control psicológico se presenta de las siguientes maneras: a) Inducción de culpa, que implica utilizar la culpa para que los hijos e hijas cumplan con las expectativas parentales; b) Retirada del afecto, donde el cariño y la atención se emplean como recompensa o castigo para que hijos e hijas se adapten a las demandas de los padres; c) Inducción de ansiedad, cuyo propósito es que la progeñie actúe de acuerdo con los deseos de los progenitores; y d) Invalidación de la perspectiva del niño, niña o adolescente, donde se descalifican sus pensamientos, deseos y emociones (Rodríguez-Menéndez et al., 2018).

Por otro lado, Soenens et al. (2010) mencionan que el control psicológico parental puede ser percibido desde dos manifestaciones: orientado a la dependencia y orientado al logro. La primera se define como el uso del control con la finalidad de mantener a los hijos dentro de límites físicos y emocionales estrechos; y la segunda como la búsqueda de que la progenie cumpla con estándares excesivos de los padres y madres para conseguir logros. Los progenitores con esta perspectiva autoimponen la presión de alcanzar un buen desempeño y perciben el bajo rendimiento como una amenaza, lo que los lleva a comportarse de manera controladora y a exigir resultados exitosos de manera constante (Grolnick, 2002; Soenens et al., 2010).

Dichas dinámicas se presentan de manera diferenciada en hijos e hijas. En algunos estudios, los hijos reportaron percibir mayor control psicológico que las hijas (Luebke et al., 2014; Shek, 2008), mientras que otras investigaciones no encontraron diferencias significativas (Cui et al., 2014; Mabbe et al., 2016). Además, se ha observado que los efectos del control parental pueden variar dependiendo de si se ejerce sobre hija o hijo; puede estar vinculado al ajuste de los progenies, mejorando (control conductual) o empeorando (control psicológico) la calidad de la relación padre-hijo, lo que a su vez afecta la autoestima y la satisfacción con la vida de niñas, niños y adolescentes (Bacikova-Sleskova et al., 2023).

La interacción entre el rol de padres y madres y el género de su progenie añade otra capa de complejidad a la comprensión del control psicológico. En general, las madres han sido percibidas como más controladoras y presentes en la crianza (Ahmad et al., 2022; Gugliamdo et al., 2019; Hosley y Montemayor, 1997), mientras los padres suelen estar más asociados con el rol de autoridad en el hogar (Hosley y Montemayor). Estas diferencias influyen en la forma en que cada figura parental puede ejercer

control psicológico en la dinámica familiar. Diversos estudios han mostrado efectos más significativos de la crianza en diadas conformadas de progenitores e hijos del mismo sexo (Crouter et al., 1995; Murray et al., 2013; Van Lissa et al., 2019). Esto puede explicarse en parte por la perspectiva del *Modelo de Proceso Familiar de Género*, donde existe una tendencia más marcada a imitar el comportamiento del progenitor del mismo sexo (Endendijk et al., 2018). Además, los adolescentes pasan más tiempo con los padres del mismo sexo y tienen relaciones más cercanas con ellos (Laursen y Collins, 2009; Padilla-Walker et al., 2022). Las comparaciones emparejadas entre madres y padres revelaron diferencias significativas en todas las variables estudiadas, excepto en el antagonismo (Bacikova-Sleskova et al., 2023).

De acuerdo con lo mencionado, los estudios enfocados en los procesos de crianza desde una perspectiva de género son pocos y quedan muchos temas por cubrir (Bacikova-Sleskova et al., 2023; Endendijk et al., 2018; Martínez-González et al., 2021). A pesar de las investigaciones desarrolladas hasta el momento, el conocimiento sobre el control psicológico parental diferenciado por el rol que desempeñan ambos progenitores y cómo se manifiestan en función del género de los hijos e hijas es poco concluyente. El presente trabajo tiene como objetivo analizar la conducta parental de control psicológico en función del rol de los progenitores y el género de las y los adolescentes. A su vez, se busca responder a las siguientes preguntas de investigación:

1. ¿Cuáles son las manifestaciones específicas de control psicológico que perciben los adolescentes de sus padres y madres?
2. ¿Existen diferencias en la percepción de las manifestaciones de control psicológico según el género del adolescente y el rol de los progenitores?

2. Materiales y métodos

2.1. Diseño de estudio

En el presente estudio se utilizó un enfoque cuantitativo, un diseño descriptivo relacional de corte transversal y no experimental, considerando que la recolección de datos se realizó de una manera estructurada y secuencial en un periodo determinado y una población de estudio definida (Hernández-Sampieri y Mendoza, 2018).

2.2. Participantes

En el estudio participaron 513 adolescentes de primero, segundo y tercer año de bachillerato pertenecientes a 18 instituciones educativas públicas y privadas de la zona urbana de Cuenca, Ecuador. El tamaño de la muestra se calculó con la base de datos del Archivo Maestro de Instituciones Educativas (AMIE), con un nivel de confianza del 95% y un margen de error del 3%. Para la selección de estas instituciones se empleó un método polietápico, es decir, se fijó un número de 18 instituciones elegidas aleatoriamente que corresponden a cada nivel de bachillerato, a través de conglomerados. La muestra estuvo conformada por 235 mujeres y 278 varones, con edades comprendidas entre 14 y 18 años, predominando los adolescentes de 16 años (33,3 %). En cuanto a los criterios de inclusión, se consideraron únicamente aquellos estudiantes que formaban parte de familias nucleares y que completaron la totalidad del cuestionario aplicado en el estudio. Se excluyeron los casos de participantes mayores de 18 años.

2.3. Instrumento

Para el análisis se utilizaron datos provenientes de la Escala de control psicológico orientado a la dependencia y orientado al logro (DAPCS) (García-Pérez et al., 2019). Es un cuestionario de 17 ítems que evalúa dos modalidades de control psicológico parental: orientado a la dependencia (DPC, 8 ítems) y orientado al logro (APC, 9 ítems). Los participantes indican el alcance de acuerdo con declaraciones medidas por una escala

de Likert de 5 puntos que va desde “Totalmente en desacuerdo” a “Totalmente de acuerdo”. En su validación en población española, el instrumento presentó niveles adecuados de confiabilidad: para la subescala DPC, $\alpha = .90$ en padres y $\alpha = .83$ en madres; para la subescala APC, $\alpha = .94$ en padres y $\alpha = .95$ en madres; y para la escala total, $\alpha = .93$ en padres y $\alpha = .89$ en madres.

2.4 Procedimiento

Antes de la recolección de la información, se contó con el respectivo asentimiento del uso de los datos y el consentimiento informado de los progenitores para autorizar la participación voluntaria de sus hijos e hijas en la investigación. La aplicación de los instrumentos tuvo una duración de 15 minutos. La presente investigación se acogió a los requerimientos científicos y deontológicos, aprobados por el Comité de Bioética del Área de la Salud (COBIAS) UC, que regula los proyectos de investigación en la Universidad de Cuenca y, para responder, se contó con la autorización de las autoridades locales de Educación.

2.5 Análisis de datos

Se analizó descriptivamente la muestra a través de los indicadores de medias y desviación estándar y se construyeron tablas personalizadas, considerando inicialmente los puntajes obtenidos de manera general por adolescentes sobre su percepción con respecto a sus progenitores, para analizar posteriormente las manifestaciones específicas de control psicológico ejercido por padres y madres hacia sus hijos e hijas. Concretamente, tras haber identificado que los datos no seguían una distribución normal, se optó por el uso de la prueba U de Mann-Whitney como alternativa a la prueba t-Student para obtener el valor de significancia que permitiera sacar conclusiones sobre los datos; estos análisis se realizaron mediante el uso del programa SPSS Statistics. Adicionalmente, para determinar el tamaño del efecto, se procesó la base de datos depurada en el programa JASP, con lo cual fue posible obtener dicho valor.

3. Resultados

3.1. Control psicológico parental de acuerdo con el progenitor

El análisis de las dimensiones de control psicológico parental en función del rol de los progenitores indicó que tanto madres como padres presentan diferencias significativas en la dimensión de control orientado a la dependencia hacia sus hijos. En dicha dimensión, el promedio de las madres fue de 18.56 (DT= 6.27), mientras que el de los padres fue de 17.37 (DT= 5.74). Además, existe una diferencia significativa entre ambos. Respecto al control orientado al logro, los promedios de madres y padres son similares (Madres: M= 16.68, DT= 7.94; Padres: M= 16.63, DT= 7.51) y no se encontraron diferencias significativas ($p=.86$) (Tabla 1).

3.2. Manifestaciones generales y específicas de control psicológico que perciben los adolescentes de las madres

La tabla 2 muestra los resultados de las manifestaciones específicas de control psicológico ejercido por las madres; se evidenció que este fue percibido en mayor medida por los adolescentes hombres ($U=24841.0$; $p=.004$). Así mismo, se registraron mayores manifestaciones generales de control dirigidas al logro hacia los hombres

($U=25201.5$; $p<.001$). Las manifestaciones específicas que reflejan diferencia entre el género de los adolescentes fueron: “Muestra que me quiere menos si tengo malos resultados en las actividades que realizo”, “Me hace sentir culpable si mi rendimiento es malo en las actividades que realizo”, “Sólo muestra que me quiere si saco buenas notas”, “Sólo me respeta si soy el/la mejor en todo”, “Sólo se lleva bien conmigo si destaco en todo lo que hago”, “Me quiere más si persigo buenos resultados en las actividades que realizo” y “Sólo está orgullosa de mí si tengo éxito en los exámenes”; los hombres percibieron mayor control (Tabla 2).

Con respecto a las manifestaciones generales de dependencia, no se identificó diferencia significativa ($p=.31$). Tanto en hombres como en mujeres, las manifestaciones predominantes fueron: “Se siente decepcionada si no le confío mis problemas” e “Interfiere en mis problemas incluso cuando prefiero resolverlos por mí misma/o”, sin registrar diferencia significativa. En esta dimensión, las manifestaciones específicas de control psicológico: “Solo me manifiesta cariño siempre y cuando sigamos haciendo todo juntos” y “Sólo se lleva bien conmigo si confío en ella en vez de en mis amigos” fue significativamente superior en los hombres ($p<.05$) (Tabla 2).

Tabla 1: Control psicológico parental de acuerdo con el progenitor
Fuente: Elaboración propia (2024)

Dimensión	Progenitor	Min	M	Máx	DT	p
Control orientado a la dependencia	Madre	8.00	18.56	49.00	6.27	<.001***
	Padre	8.00	17.37	35.05	5.74	
Control orientado al logro	Madre	9.00	16.68	58.00	7.94	.86
	Padre	9.00	16.63	44.00	7.51	

Tabla 2: Manifestaciones generales y específicas de control psicológico que perciben los adolescentes de las madres
Fuente: Elaboración propia (2024)

Dimensión	Mi padre...	Mujeres		Hombres		U	p	d
		M	DT	M	DT			
Dependencia	Manifestaciones generales de dependencia	16,72	5,44	17,91	5,94	26602,00	,03*	-0,11
	Se siente decepcionado si no le confío mis problemas	2,58	1,29	2,74	1,26	29330,50	,10	-0,08
	Me culpa de que ya no quiera volver a hacer cosas que solíamos disfrutar juntos	1,86	1,21	1,86	1,18	31352,00	,78	-0,01
	Me hará sentir culpable cuando me vaya de casa para vivir independientemente	1,64	1,06	1,69	1,06	30472,00	,40	-0,04
	Se siente decepcionado conmigo si no comparto ciertos intereses, ideas, pensamientos e inquietudes con él	2,22	1,28	2,16	1,23	31382,00	,64	0,02
	Solo es feliz conmigo si le pido consejo a él exclusivamente	2,04	1,20	2,17	1,34	30632,50	,48	-0,03
	Solo me manifiesta cariño siempre y cuando sigamos haciendo todo juntos	2,34	1,42	2,72	1,53	27280,50	,006**	-0,14
	Interfiere en mis problemas incluso cuando prefiero resolverlos por mí misma/o	2,43	1,30	2,73	1,32	27650,00	,009**	-0,13
	Solo se lleva bien conmigo si confío en él en vez de en mis amigos	1,60	1,04	1,89	1,18	27024,50	<,001***	-0,16
Logro	Manifestaciones generales de logro	15,40	6,90	17,64	7,85	25364,50	<,001***	-0,18
	Es poco amable conmigo cuando no rindo perfectamente las actividades que realizo	2,03	1,15	2,21	1,31	29800,00	,21	-0,06
	Está menos atento conmigo si no rindo a mi máximo potencial en las actividades que realizo	1,90	1,15	2,02	1,22	30399,00	,33	-0,04
	Muestra que me quiere menos si tengo malos resultados en las actividades que realizo	1,62	1,08	1,85	1,28	29214,50	,05	-0,09
	Me hace sentir culpable si me rendimiento es malo en las actividades que realizo	1,91	1,12	2,26	1,46	28172,50	,01*	-0,12
	Solo muestra que me quiere si saco buenas notas	1,49	0,95	1,79	1,28	28330,00	,01*	-0,10
	Solo me respeta si soy el/la mejor en todo	1,29	0,74	1,61	1,01	26434,50	<,001***	-0,18
	Solo se lleva bien conmigo si destaco en todo lo que hago	1,46	0,93	1,70	1,13	28459,00	,008**	-0,11
	Me quiere más si persigo buenos resultados en las actividades que realizo	1,86	1,19	2,16	1,31	27639,00	,007**	-0,13
	Solo está orgulloso de mí si tengo éxito en los exámenes	1,93	1,34	2,16	1,38	28554,50	,02*	-0,11
Total		32,01	10,18	35,62	11,97	23836,00	<,001***	-0,18

3.3. Manifestaciones generales y específicas de control psicológico que perciben los adolescentes de los padres

Por su parte, como se señala en la Tabla 3, el control psicológico ejercido por los padres fue percibido en mayor medida por los adolescentes hombres ($U=23836.0$; $p<.001$). Además, se registró mayores manifestaciones generales de control dirigidas al logro hacia los hombres ($U=25364.5$; $p<.001$). Las manifestaciones específicas que reflejan diferencia entre el género de los adolescentes fueron: “Me hace sentir culpable si mi rendimiento es malo en las actividades que realizo”, “Solo muestra que me quiere si saco buenas notas”, “Solo me respeta si soy el/la mejor en todo”, “Solo se lleva bien conmigo si destaco en todo lo que hago”, “Me quiere más si persigo buenos resultados en las actividades que realizo”, y “Solo está orgulloso de mí si tengo éxito en los exámenes”; los hombres percibieron mayor control.

Con respecto a las manifestaciones generales de dependencia, se identificaron diferencias significativas ($p=.03$), siendo los adolescentes hombres quienes perciben mayor control. Tanto en hombres como en mujeres, las manifestaciones predominantes fueron: “Se siente decepcionado si no le confío mis problemas” y “Se siente decepcionado conmigo si no comparto ciertos intereses, ideas, pensamientos e inquietudes con él”, sin registrar diferencia significativa. En esta dimensión, las manifestaciones específicas de control psicológico: “Solo me manifiesta cariño siempre y cuando sigamos haciendo todo juntos”, “Interfiere en mis problemas incluso cuando prefiero resolverlos por mí misma/o” y “Solo se lleva bien conmigo si confío en él en vez de en mis amigos” fueron significativamente superiores en los hombres ($p<.01$; $p<.001$) (Tabla 3).

4. Discusión

El presente estudio tuvo por objetivo analizar la conducta parental de control psicológico en función del rol de los progenitores y el género de los adolescentes cuencanos. A través del análisis de los resultados, se identificaron diferencias significativas de control psicológico percibido por los hijos, siendo estos quienes perciben en mayor medida este tipo de control en sus dos manifestaciones (dependencia y logro). A nivel de diferencias en los progenitores, se evidenció que los padres tienden a puntuar más alto en el control psicológico orientado al logro.

Los hallazgos indican que los progenitores son percibidos en igual medida como controladores por sus hijos, lo cual contrasta con otros estudios que sugieren que las madres ejercen control psicológico en mayor medida (Ahmad et al., 2022; Dwairy y Achoui, 2010; Gugliandolo et al., 2019). Esto puede ser resultado del involucramiento significativo de las madres en la vida cotidiana de sus hijos, exponiéndolos a

un mayor número de formas adaptativas como maladaptativas de control, explicando de cierta forma por qué puntúan más alto que los padres (Shek, 2008; Mastrotheodoros et al., 2019). Sin embargo, en la presente investigación se evidenció la existencia de variaciones notables en las manifestaciones de control que aplican y en las áreas en las que se enfocan.

Las madres son percibidas por sus hijos como más controladoras, orientadas a la dependencia, enfocadas a la toma de decisiones, el reforzamiento de lazos relacionales y la confianza. Según Bacikova-Sleskova et al. (2023), las madres son percibidas como más intensas, controladoras y conflictivas, además de más vinculadas emocionalmente con sus hijos. A nivel de control orientado al logro, se evidencia que las madres lo ejercen en igual medida que los padres; sin embargo, este está enfocado mayormente al proceso de adquisición de logros. Desde el rol de la madre, las prácticas de crianza

Tabla 3: Manifestaciones generales y específicas de control psicológico que perciben los adolescentes de los padres
Fuente: Elaboración propia (2024)

Dimensión	Mi padre...	Mujeres		Hombres		U	p	d
		M	DT	M	DT			
Dependencia	Manifestaciones generales de dependencia	16.72	5.44	17.91	5.94	26602.00	.03*	-0.11
	Se siente decepcionado si no le confío mis problemas	2.58	1.29	2.74	1.26	29330.50	.10	-0.08
	Me culpa de que ya no quiera volver a hacer cosas que solíamos disfrutar juntos	1.86	1.21	1.86	1.18	31352.00	.78	-0.01
	Me hará sentir culpable cuando me vaya de casa para vivir independientemente	1.64	1.06	1.69	1.06	30472.00	.40	-0.04
	Se siente decepcionado conmigo si no comparto ciertos intereses, ideas, pensamientos e inquietudes con él	2.22	1.28	2.16	1.23	31382.00	.64	0.02
	Sólo es feliz conmigo si le pido consejo a él exclusivamente	2.04	1.20	2.17	1.34	30632.50	.48	-0.03
	Sólo me manifiesta cariño siempre y cuando sigamos haciendo todo juntos	2.34	1.42	2.72	1.53	27280.50	.006**	-0.14
	Interfiere en mis problemas incluso cuando prefiero resolverlos por mí misma/o	2.43	1.30	2.73	1.32	27650.00	.009**	-0.13
	Sólo se lleva bien conmigo si confío en él en vez de en mis amigos	1.60	1.04	1.89	1.18	27024.50	<.001***	-0.16
Logro	Manifestaciones generales de logro	15.40	6.90	17.64	7.85	25364.50	<.001***	-0.18
	Es poco amable conmigo cuando no rindo perfectamente las actividades que realizo	2.03	1.15	2.21	1.31	29800.00	.21	-0.06
	Está menos atento conmigo si no rindo a mi máximo potencial en las actividades que realizo	1.90	1.15	2.02	1.22	30399.00	.33	-0.04
	Muestra que me quiere menos si tengo malos resultados en las actividades que realizo	1.62	1.08	1.85	1.28	29214.50	.05	-0.09
	Me hace sentir culpable si me rendimiento es malo en las actividades que realizo	1.91	1.12	2.26	1.46	28172.50	.01*	-0.12
	Sólo muestra que me quiere si saco buenas notas	1.49	0.95	1.79	1.28	28330.00	.01*	-0.10
	Sólo me respeta si soy el/la mejor en todo	1.29	0.74	1.61	1.01	26434.50	<.001***	-0.18
	Sólo se lleva bien conmigo si destaco en todo lo que hago	1.46	0.93	1.70	1.13	28459.00	.008**	-0.11
	Me quiere más si persigo buenos resultados en las actividades que realizo	1.86	1.19	2.16	1.31	27639.00	.007**	-0.13
	Sólo está orgulloso de mí si tengo éxito en los exámenes	1.93	1.34	2.16	1.38	28554.50	.02*	-0.11
Total		32.01	10.18	35.62	11.97	23836.00	<.001***	-0.18

se centran principalmente en la proporción de afecto a los hijos, lo que las hace más presentes en los procesos de adquisición de logros y más implicadas en las actividades cotidianas de sus hijos (Hosley y Montemayor, 1997).

Por su parte, los padres son percibidos por sus hijos como más controladores, orientados al logro, centrados en resultados antes que en el proceso que ha permitido conseguir dichos resultados. Esto concuerda con otros estudios en que los padres de los adolescentes puntúan más alto en aquellas manifestaciones que indican una focalización hacia el efecto o consecuencia final de alguna actividad o dominio (Nazifi et al., 2023; Palacios-Madero et al., 2023; Soenens et al., 2010). Con respecto al control orientado a la dependencia, los padres parecen ejercerlo desde una postura menos vinculada a lo emocional, sino que más bien centrada en la lealtad y el mantenimiento del rol de autoridad dentro de la jerarquía familiar, mediante el reforzamiento del rol de padre construido socioculturalmente. Hosley y Montemayor (1997) manifiestan que el rol del padre es más amplio que el rol tradicional centrado en el mantenimiento de la familia, pues

se reconoce que los padres desempeñan funciones significativas como ser compañeros, cuidadores, cónyuges, protectores, modelos, guías morales y maestros.

Adicionalmente, los hijos percibieron de manera general más control que las hijas, lo que concuerda con los resultados obtenidos en otras investigaciones (Luebbe et al., 2014; Shek, 2008; Soenens et al., 2010), mientras que otros estudios no encontraron diferencias de género (Cui et al., 2014; Mabbe et al., 2016). Algunas investigaciones sugieren que las hijas perciben mejor las relaciones con sus padres que los hijos; además, los mismos tienden a percibir a ambos padres como más autoritarios que las hijas (Huang et al., 2019; Van Lissa et al., 2019). Sin embargo, consideramos relevante el poner en cuestionamiento la existencia de manifestaciones más sutiles de control que lo hacen menos identificable en el caso de las hijas. Según Bacikova-Sleskova et al. (2023), las hijas pueden experimentar formas de control más matizadas, que pueden tener un impacto en su adaptación psicológica de forma diferente que los hijos.

5. Conclusiones

El presente trabajo permitió la identificación de diferencias significativas en la percepción de control psicológico parental en función del rol del progenitor y el género de los adolescentes cuencanos. Se reveló que los adolescentes varones perciben mayor control psicológico, tanto en su dimensión orientada a la dependencia como al logro, ejercida por ambos progenitores. A su vez, se evidenció una diferenciación en las manifestaciones específicas de control, siendo madres aquellas que ejercen un control orientado al relacionamiento emocional y la toma de decisiones, mientras que los padres presentan una tendencia a ejercer control con fines de logro y resultados, confirmando la persistencia de roles de género en las prácticas parentales. El abordaje metodológico implementado y el cumplimiento de los objetivos aportan evidencia

empírica actualizada a la limitada literatura que gira en torno al control psicológico parental desde una perspectiva de género. La distinción de este artículo radica en el análisis diferenciado por diadas (madre-hijo, madre-hija, padre-hijo, padre-hija), lo que proporciona una comprensión profunda de las prácticas parentales.

A partir de estos hallazgos, se considera relevante poner en discusión la relación entre crianza y género, tomando en consideración que las investigaciones existentes sobre el tema se limitan únicamente a reportar las diferencias entre hijo e hija, pero no analizan las razones de las mismas. En este sentido, no sólo es necesario entender la presencia de diferencias marcadas en las prácticas de crianza de los padres, sino también generar directrices para proyectos enfocados en crianza

saludable, en la que se pueda mitigar el control psicológico como práctica parental, además de fomentar dinámicas familiares más equitativas y menos diferenciadas. Según Wood y Eagly (2012), implementar actitudes más igualitarias

sobre el género permite una menor diferenciación entre niños y niñas; por lo tanto, comprender y analizar las prácticas parentales diferenciadas por género es fundamental para avanzar hacia una crianza más equitativa y menos estereotipada.

6. Recomendaciones

A partir de la investigación realizada, se destacan algunas limitaciones del presente estudio que permiten delinear directrices útiles para futuras investigaciones que se enfoquen en trabajar el tema. De manera inicial, el presente estudio se enfocó en solo dos manifestaciones de control (Logro y Dependencia), por lo que se sugiere que futuros trabajos puedan explorar las diferencias de control de padre y madre desde otras herramientas o incluso hacer correlaciones con distintos tipos de control. Otra de las limitaciones fue el enfoque de la investigación, pues se considera que existen ítems que necesitaban un contraste cualitativo (ej. entrevista con los

adolescentes) que permitiera contextualizar la manifestación y analizar con mayor profundidad las diferencias entre padre y madre, por lo que se puede optar por el uso de un enfoque mixto, en el que se indague y sea factible contextualizar de mejor manera las manifestaciones de control diferenciadas por género. Finalmente, el presente estudio analizó una única variable (género); se considera que las variables contextuales como nivel socioeconómico y nivel educativo median la relación entre género y control psicológico parental, por lo que estudios correlacionales con más variables permitirían hacer un abordaje más profundo.

7. Agradecimientos

Agradecemos al proyecto *Apoyo – control parental y promoción de la autonomía, autoconcepto y autorregulación del aprendizaje en adolescentes de Cuenca*, impulsado por la Universidad de Cuenca; así como a los rectores y estudiantes de las escuelas participantes que hicieron posible este estudio. Agradecemos las

valiosas sugerencias y comentarios recibidos por parte de la Dra. María Dolores Palacios Madero y la Mgst. Gardenia Conforme Zambrano, así como a aquellas personas que contribuyeron con sus conocimientos y opiniones que permitieron mejorar el trabajo.

8. Referencias bibliográficas

- Ahmad, M., Shafiq, F., y Nadeem, M. (2022). Exploring Parental Control and its Impact on Secondary Level Students' Attitude Towards Studies. *Journal of Contemporary Teacher Education*, 6(1), 69-86. <https://doi.org/10.58444/jcte.v6i1.728>
- Alemany-Arrebola, I., González-Gijón, G., Ruiz, F., y Ortiz, M. (2019). La percepción de los adolescentes de las prácticas parentales desde la perspectiva de género. *Pedagogía Social*, (33), 127-138. https://doi.org/10.7179/PSRI_2019.33.09
- Bacikova-Sleskova, M., Barbierik, L., y Orosová, O. (2023). Perceived Parental Control, Parent-Adolescent Relationship and Adolescents' Psychological Adjustment. Does Gender Matter?. *Journal of Child and Family Studies*, 33 (3), 1632-1646. <https://doi.org/10.1007/s10826-023-02643-8>
- Barber, B. (1996). Parental psychological control: Revisiting a neglected construct. *Child Development*, 67(6), 3296-3319. <https://doi.org/10.2307/1131780>
- Barber, B. K., Olsen, J. E., y Shagle, S. C. (1994). Associations between parental psychological and behavioral control and youth internalized and externalized behaviors. *Child Development*, 65(4), 1120-1136. <https://doi.org/10.2307/1131309>
- Barber, B. K. y Harmon, E. L. (2002). Violating the self: Parental psychological control of children and adolescents. En B. K. Barber (Ed.), *Intrusive parenting: How psychological control affects children* (pp. 15-52). American Psychological Association. <https://doi.org/10.1037/10422-002>
- Crouter, A. C., Manke, B. A., y McHale, S. M. (1995). The family context of gender intensification in early adolescence. *Child development*, 66(2), 317-329. <https://doi.org/10.2307/1131580>
- Cui, L., Morris, A. S., Criss, M. M., Houlberg, B. J., y Silk, J. S. (2014). Parental psychological control and adolescent adjustment: The role of adolescent emotion regulation. *Parenting: Science and Practice*, 14(1), 47-67. <https://doi.org/10.1080/15295192.2014.880018>
- Di Pasquale, R., y Rivolta, A. (2018). A conceptual analysis of food parenting practices in the light of self-determination theory: Relatedness-enhancing, competence-enhancing and autonomy-enhancing food parenting practices. *Frontiers in Psychology*, 9, 145-159. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.02373>
- Díaz, G., Leyva, A., Ochoa, E., y Mirón, C. (2021). Estilos de crianza y perspectiva temporal en mujeres y hombres jóvenes. *Revista Pilquen, Sección Psicopedagogía*, 18(1), 28-40. <https://revele.uncoma.edu.ar/index.php/psico/article/view/3172>
- Dwairy, M., y Achoui, M. (2010). Parental control: A second cross-cultural research on parenting and psychological adjustment of children. *Journal of Child and Family Studies*, 19(1), 16-22. <https://doi.org/10.1007/s10826-009-9334-2>
- Endendijk, J. J., Groeneveld, M. G., Bakermans-Kranenburg, M. J., y Mesman, J. (2016). Gender-Differentiated Parenting Revisited: Meta-Analysis Reveals Very Few Differences in Parental Control of Boys and Girls. *PLoS ONE*, 11(7). <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0159193>
- Endendijk, J. J., Groeneveld, M. G., y Mesman, J. (2018). The Gendered Family Process Model: An Integrative Framework of Gender in the Family. *Archives of sexual behavior*, 47(4), 877-904. <https://doi.org/10.1007/s10508-018-1185-8>
- García-Pérez, O., Rodríguez-Menéndez, C., Torío-López, S., y Rodríguez-Pérez, S. (2019). Validation of the Dependency-Oriented and

- Achievement-Oriented Psychological Control Scale (DAPCS) in a Spanish-speaking late adolescent sample. *Anales de Psicología/Annals of Psychology*, 35(3), 453-463. <https://doi.org/10.6018/analesps.35.3.329991>
- Grolnick, W. (2002). *The psychology of parental control: How well-meant parental backfires*. Psychology Press. <https://doi.org/10.4324/9781410606303>
- Grolnick, W., y Slowiaczek, M. (1994). Parents' Involvement in Children's Schooling: A Multidimensional Conceptualization and Motivational Model. *Child Development*, 65(1), 237-252. <https://doi.org/10.2307/1131378>
- Grolnick, W., Deci, R., y Ryan, R. (1997). Internalization within the family: The self-determination theory perspective. En J. E. Grusec y L. Kuczynski (Eds.), *Parenting and children's Internalization of Values: A Handbook of Contemporary Theory* (pp.135-161). John Wiley & Sons Inc.
- Grolnick, W., y Pomerantz, E. (2009). Issues and challenges in studying parental control: Toward a new conceptualization. *Child Development Perspectives*, 3(3), 165-170. <https://doi.org/10.1111/j.1750-8606.2009.00099.x>
- Grolnick, W., Raftery-Helmer, J., Flamm, E., Marbell, K. y Cardemil, E. (2015). Parental provision of academic structure and the transition to middle school. *Journal of Research on Adolescence*, 25(4), 668-684. <https://doi.org/10.1111/jora.12161>
- Gugliandolo, M. C., Costa, S., Cuzzocrea, F., y Larcan, R. (2019). Parenting styles and Psychological control: similarities and differences between mothers and fathers of school-age children. *Journal of Clinical and Developmental Psychology*, 1(3), 22-29. <https://doi.org/10.6092/2612-4033/0110-2159>
- Gvozdenović, A., y Bandalović, G. (2024). Differences in mothers' and fathers' parenting styles: a qualitative study. *ST-OPEN*, 5, 1-15. <https://doi.org/10.48188/so.5.3>
- Hernández-Sampieri, R., y Mendoza, C. (2018). *Metodología de la Investigación: Las rutas cuantitativas, cualitativas y mixtas*. McGraw-Hill Interamericana
- Herrero, M. (2020). *Estereotipos de género en la infancia [Comunicación Escrita]*. XI Congreso Regional de Investigadores Junior CARM - CMN 2020, Universidad de Murcia, España. <https://www.um.es/web/umusecundaria/congreso-investigadores-2020>
- Hosley, C. A., y Montemayor, R. (1997). Fathers and adolescents. En M. E. Lamb (Ed.), *The role of the father in child development* (3ra ed.) (pp. 162-178). John Wiley & Sons Inc.
- Huang, C. Y., Hsieh, Y. P., Shen, A. C. T., Wei, H. S., Feng, J. Y., Hwa, H. L., y Feng, J. Y. (2019). Relationships between parent-reported parenting, child-perceived parenting, and children's mental health in Taiwanese children. *International journal of environmental research and public health*, 16(6), 1049. <https://doi.org/10.3390/ijerph16061049>
- Latorre, R., Robledo, P., y Nieto, N. (2019). Representaciones socioculturales de género en estudiantes secundarios/as y violencias de género en la escuela. *Última década*, 27(52), 3-24. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-22362019000200003>
- Laursen, B., y Collins, W. A. (2009). Parent-child relationships during adolescence. En R. M. Lerner y L. Steinberg (Eds.), *Handbook of adolescent psychology: Contextual influences on adolescent development* (3rd ed.) (pp. 3-42). John Wiley y Sons, Inc. <https://doi.org/10.1002/9780470479193.adlpsy002002>
- Liu, R. (2023). The Role of Gender in Parenting Styles and Their Effects on Child Development. *Lecture Notes in Education Psychology and Public Media*, 18, 114-119. <https://doi.org/10.54254/2753-7048/18/20231302>
- Luebke, A. M., Bump, K. A., Fussner, L. M., y Rulon, K. J. (2014). Perceived maternal and paternal psychological control: Relations to adolescent anxiety through deficits in emotion regulation. *Child Psychiatry and*

- Human Development*, 45, 565–576. <https://doi.org/10.1007/s10578-013-0425-3>
- Mabbe, E., Soenens, B., Vansteenkiste, M., y Van Leeuwen, K. (2016). Do personality traits moderate relations between psychologically controlling parenting and problem behavior in adolescents? *Journal of Personality*, 84(3), 381–392. <https://doi.org/10.1111/jopy.12166>
- Martínez-González, R. A., Rodríguez-Ruiz, B., y Iglesias-García, M. T. (2021). Comparación de competencias parentales en padres y en madres con hijos e hijas adolescentes. *Aula abierta*, 50(4), 777–786. <https://doi.org/10.17811/rife.50.4.2021.777-786>
- Mastrotheodoros, S., Van der Graaff, J., Deković, M., Meeus, W. H., y Branje, S. J. (2019). Coming closer in adolescence: Convergence in Mother, Father, and Adolescent Reports of Parenting. *Journal of Research on Adolescence*, 29(4), 846–862. <https://doi.org/10.1111/jora.12417>
- Merino, S. (2024). Transmisión del maltrato de género en la infancia: trastorno traumático de desarrollo. *Revista sobre la infancia y la adolescencia*, (26), 76–94. <https://doi.org/10.4995/reinad.2024.18910>
- Molina, C. (2000). Debates sobre el género. En C. Amorós (Ed.). *Feminismo y Filosofía* (pp. 255–284). Editorial Síntesis.
- Murray, K. W., Dwyer, K. M., Rubin, K. H., Knighton-Wisor, S., y Booth-LaForce, C. (2013). Parent–child relationships, parental psychological control, and aggression: Maternal and paternal relationships. *Journal of Youth and Adolescence*, 43(8), 1361–1373. <https://doi.org/10.1007/s10964-013-0019-1>
- Nazifi, M., Alami, N. H., y Sorkhabi, N. (2023). Fathers' parenting style and academic achievement of emerging adults in Lebanon: Mediating roles of psychological control, self-esteem, and self-construal. *Children and Youth Services Review*, 155(1). <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2023.107218>
- Padilla-Walker, L., Jankovich, M., y Son, D. (2022). Parenting Adolescents. In A. S. Morris y J. Mendez Smith (Eds.), *The Cambridge Handbook of Parenting: Interdisciplinary Research and Application* (pp. 236–238). Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/9781108891400.014>
- Palacios-Madero, M. D., Conforme-Zambrano, E. G., Arpi-Peñaloza, N. R. y Morales-Quizhpi, J. (2023). Relación de las metas de logro parental con el apoyo a la autonomía y el control psicológico percibido por los adolescentes. *Interdisciplinaria*, 40(2), 133–149. <https://doi.org/10.16888/interd.2023.40.2.8>
- Pomerantz, E. M., y Eaton, M. M. (2001). Maternal intrusive support in the academic context: Transactional socialization processes. *Developmental Psychology*, 37(2), 174–186. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.37.2.174>
- Rodríguez-Menéndez, C., Viñuela-Hernández, M., y Rodríguez-Pérez, S. (2018). Hacia una nueva conceptualización del control parental desde la teoría de la autodeterminación. *Teoría de la Educación*, 30(1), 179–199. <https://doi.org/10.14201/teoredu301179199>
- Rothenberg, W. A., Ali, S., Rohner, R. P., Lansford, J. E., Britner, P. A., Di Giunta, L., Dodge, K. A., Malone, P. S., Oburu, P., Pastorelli, C., Skinner, A. T., Sorbring, E., Steinberg, L., Tapanya, S., Tirado, L. M. U., Yotanyamaneewong, S., Alampay, L. P., Al-Hassan, S. M., Bacchini, D., . . . Deater-Deckard, K. (2022). Effects of parental acceptance-rejection on children's internalizing and externalizing behaviors: A longitudinal, multicultural study. *Journal of Child and Family Studies*, 31(1), 29–47. <https://doi.org/10.1007/s10826-021-02072-5>
- Ryan, R. M. y Deci, E. L. (2017). *Self-Determination Theory: Basic psychological needs in motivation, development, and wellness*. Guilford Press.
- Scott, J. W. (1986). Gender: A Useful Category of Historical Analysis. *The American Historical Review*, 91(5), 1053–1075. <https://doi.org/10.2307/1864376>

- Shek, D. T. (2008). Perceived parental control and parent-child relational qualities in early adolescents in Hong Kong: Parent gender, child gender and grade differences. *Sex Roles*, 58(12), 666–681. <https://doi.org/10.1007/s11199-007-9371-5>
- Smetana, J. G. (2017). Current research on Parenting Styles, Dimensions, and Beliefs. *Current Opinion in Psychology*, 15, 19-25. <https://doi.org/10.1016/j.copsyc.2017.02.012>
- Soenens, B., Vansteenkiste, M., y Luyten, P. (2010). Toward a domain-specific approach to the study of parental psychological control: Distinguishing between dependency oriented and achievement oriented psychological control. *Journal of Personality*, 78(1), 217-256. <https://doi.org/10.1111/j.1467-6494.2009.00614.x>
- Solis, G., y Manzanares, E. (2019). Control Psicológico Parental y Problemas Internalizados y Externalizados en Adolescentes de Lima Metropolitana. *Revista Colombiana de Psicología*, 28(1), 29-47. <https://doi.org/10.15446/rcp.v28n1.66288>
- Stover, J. B., Bronco, F. E., Uriel, F. E., y Fernández, M. (2017). Teoría de la autodeterminación: una revisión teórica. *Perspectivas en Psicología: Revista de Psicología y Ciencias Afines*, 14(2), 105-115.
- Van Lissa, C. , Keizer, R., Van Lier, P. , Meeus, W. , y Branje, S. (2019). The role of fathers' versus mothers' parenting in emotion-regulation development from mid-late adolescence: Disentangling between-family differences from within-family effects. *Developmental psychology*, 55(2), 377–389. <https://doi.org/10.1037/dev0000612>
- Velázquez, V., y Hernández, M. (2024). Prácticas parentales y bienestar psicológico en los adolescentes. *PsicoSophia*, 6(1), 14-30. <https://doi.org/10.37354/rpsiso.2024.6.1.042>
- Wood W., y Eagly, A. (2012). Biosocial construction of sex differences and similarities in behavior. En J. Olson y M. Zanna (Eds.). *Advances in Experimental Social Psychology* (pp. 55–123). <https://doi.org/10.1016/B978-0-12-394281-4.00002-7>

Integrating Sustainability into Business Practices: A Bibliometric Analysis of Global Research Trends and Structures

Integración de la sostenibilidad en las prácticas empresariales: un análisis bibliométrico de las tendencias y estructuras de investigación globales

Autores:

Cristian Sáenz De Viteri
Universidad Espíritu Santo, Ecuador

Autor de correspondencia:

Cristian Sáenz De Viteri
crsaenz@uecs.edu.ec

- **Recibido:** 22 - Abril - 2025
- **Aprobado:** 14 - Septiembre - 2025
- **Publicación en línea:** 29 - Diciembre - 2025

How to cite this article: Sáenz De Viteri, C. (2025). Integrating Sustainability into Business Practices: A Bibliometric Analysis of Global Research Trends and Structures *Maskana*, 16(2), 147-159. <https://doi.org/10.18537/mskn.16.02.09>

Integrating Sustainability into Business Practices: A Bibliometric Analysis of Global Research Trends and Structures

Integración de la sostenibilidad en las prácticas empresariales: un análisis bibliométrico de las tendencias y estructuras de investigación globales

Abstract

This study provides a comprehensive bibliometric analysis of the academic literature (2020-2025) on the intersection of sustainability and circular economy in business practices. Employing a robust dataset of 1,922 articles from Scopus, the research utilizes VOSviewer and Bibliometrix to map the field's intellectual structure. Findings reveal an exponential growth in research, concentrated geographically in the UK, China, and Italy. The intellectual core is anchored by "circular economy," connecting key thematic clusters such as operational implementation, strategic innovation (including Industry 4.0), and governance. Notably, gender emerges as a motor theme, signaling a growing focus on social equity. The analysis identifies a critical research gap concerning innovative financing mechanisms needed to scale circular transitions. This data-driven map provides a crucial guide for researchers and practitioners, highlighting consolidated knowledge, key actors, and strategic directions for future inquiry in this vital domain of sustainable business.

Keywords: bibliometric analysis, sustainability, business practices, circular economy, intellectual structure.

Resumen

Este estudio proporciona un análisis bibliométrico exhaustivo de la literatura académica (2020-2025) sobre la intersección entre sostenibilidad y economía circular en las prácticas empresariales. Empleando 1,922 artículos de Scopus, la investigación mapea la estructura intelectual del campo mediante VOSviewer y Bibliometrix. Los hallazgos revelan un crecimiento exponencial en la investigación, geográficamente concentrada en el Reino Unido, China e Italia. El núcleo intelectual se ancla en "economía circular", conectando clústeres temáticos de implementación operativa, innovación estratégica (incluyendo Industria 4.0) y gobernanza. Notablemente, el género emerge como un tema motor, señalando un creciente enfoque en la equidad social. El análisis identifica una brecha de investigación crítica en torno a los mecanismos de financiación innovadores para la transición circular. Este mapa basado en datos sirve como una guía crucial para investigadores y profesionales, destacando el conocimiento consolidado, los actores clave y las direcciones estratégicas para futuras indagaciones.

Palabras Clave: análisis bibliométrico, sostenibilidad, prácticas empresariales, economía circular, estructura intelectual.

1. Introduction

The escalating global crises of environmental degradation and social inequality are fundamentally reshaping the contemporary business landscape, compelling corporations to transcend purely financial metrics (Purwanto et al., 2025; European Environment Agency, 2024). This paradigm shift is driven by a powerful coalition of stakeholders who demand that businesses integrate long-term environmental stewardship and social responsibility into their core strategies (Pérez Estébanez & Sevillano Martín, 2025; Rafi, 2022). This imperative is no longer merely reputational but is increasingly recognized as a cornerstone of financial resilience and competitive advantage. A growing body of empirical evidence demonstrates that strong Environmental, Social, and Governance (ESG) performance correlates positively with enhanced corporate innovation, financial outcomes, and overall firm value (Dsouza et al., 2024; Tang et al., 2025; Yiheng et al., 2024). Companies adopting circular economy (CE) principles are not only mitigating environmental risks but also unlocking new revenue streams and creating novel value chains (Chen, 2020; Urbinati et al., 2020).

Central to this transformation is the circular economy, a systemic alternative to the traditional linear model that decouples economic growth from resource consumption (Ellen MacArthur Foundation, 2024). This shift is further accelerated by a powerful regulatory push. Ambitious legal frameworks, such as the European Union's Corporate Sustainability Reporting Directive (CSRD) and Corporate Sustainability Due Diligence Directive (CSDDD), are establishing non-negotiable standards for environmental and human rights accountability that extend transnationally (Bokor, 2024; Schwartz, 2025). Concurrently, national policies, like China's mandatory ESG disclosure requirements or the EU's Green Finance Taxonomy, create a dual pressure on firms, forcing compliance with stricter environmental standards to secure financing and maintain market access (Jiang &

Ma, 2025; Kirschenmann, 2022). As a result, frameworks like ESG criteria have become crucial not only for evaluating performance but also for guiding capital flows toward firms that demonstrate robust sustainability practices (Tran and Khoa, 2025; Salinas et al., 2023).

As academic and practical interest in these topics has surged, so too has the volume of scholarly literature, creating a complex and rapidly evolving body of knowledge (Lamba et al., 2024). To navigate this landscape, bibliometric analysis has emerged as an indispensable tool for synthesizing trends, mapping intellectual structures, and identifying research frontiers. Recent bibliometric studies confirm the centrality of developing sustainable business models that operationalize CE principles, often accelerated by digital transformation and Industry 4.0 technologies. As research by Aprianoro et al. (2024) and Dachry et al. (2024) demonstrates, technologies like Artificial Intelligence are increasingly integrated to enhance the efficiency of circular practices (Jobstreibitzer et al., 2025). The geographical distribution of this research, however, is markedly uneven. While nations like the United Kingdom, China, and India are leading contributors, a significant disparity persists, with advanced economies producing the majority of studies (Precious, 2025; Uwuigbe et al., 2025), leaving a critical need for more diverse geographical representation.

Furthermore, these bibliometric analyses have been instrumental in identifying specific thematic clusters and critical research gaps. For instance, studies like that of Otasowie et al. (2024) have mapped the application of CE business models in specific sectors like the construction industry, while others have focused on the unique challenges within the food supply chain (Akash et al., 2025; Lwesya & Achanta, 2024). A recurring finding in this body of work is the identification of significant research lacunas. Scholars consistently point to a pressing need for more research in developing markets, where

the context for implementing sustainability goals differs vastly (Jadhav & Sarangi, 2025; Ndlovu et al., 2025). Gaps have been identified in the need for systematic sustainable business model innovation (Minatogawa et al., 2022), the integration of technologies like IoT and blockchain (Song & Ahmad, 2024), and a deeper exploration of technology-driven strategies to address inequality (Prakash et al., 2025). Moreover, fields crucial to corporate transition, such as accounting and reporting for CE, remain significantly underexplored (Maksymiv et al., 2024).

While existing bibliometric reviews offer valuable snapshots of specific sub-domains or identify disparate gaps (Razalli et al., 2024), a comprehensive analysis is needed—one that not only confirms trends but also visualizes the deep intellectual structures connecting the key institutions, influential authors, and dominant concepts shaping this global conversation. This study addresses this need by providing a holistic, data-driven map of the current knowledge landscape.

To address this need, the primary objective of this study is to conduct a comprehensive bibliometric analysis of the recent academic literature (2020–2025) at the intersection of sustainability and circular economy in business practices. By mapping the field’s temporal evolution, geographical distribution, thematic focus, and intellectual structure, this research aims to provide a robust, data-driven panorama of the current knowledge landscape. Specifically, this analysis will: (1) chart the growth trajectory of scholarly output; (2) identify the leading countries, institutions, and authors driving the research agenda; (3) map the core conceptual clusters and their interrelationships using keyword analysis; and (4) visualize the flow of knowledge between key actors and themes. Ultimately, this study serves as an updated guide for researchers and practitioners to understand the field’s architecture, identify consolidated knowledge areas, and pinpoint critical gaps for future scholarly inquiry.

2. Materials and methods

This study employed a quantitative bibliometric analysis to rigorously map the academic literature concerning the integration of sustainability and circular economy principles within business practices. This methodological approach was chosen for its ability to systematically process and analyze a large volume of scholarly publications, providing an objective, data-driven overview of a research field’s evolution, thematic structure, and intellectual connections (Aria & Cuccurullo, 2017; Zupic & Čater, 2015).

Data were meticulously collected from the Scopus database, selected for its broad interdisciplinary coverage and robust metadata features essential for bibliometric analysis. To ensure high thematic relevance and focus, a predefined Boolean search query was developed and executed, targeting publications within a specific recent timeframe

(January 2020 to the present, up to 2025). The search was strategically limited to the core subject areas of Business, Management and Accounting (BUSI), Economics, Econometrics and Finance (ECON), and Social Sciences (SOCI). This focus ensures that the retrieved literature directly addresses the business and socioeconomic dimensions of sustainability, filtering out purely technical or environmental science studies not centered on corporate practices. Furthermore, the search was limited to peer-reviewed journal articles (DOCTYPE, “ar”). The final search query applied was:

(TITLE-ABS-KEY(“sustainable development” OR “sustainability”) AND TITLE-ABS-KEY(“circular economy” OR “circular business model” OR “circular supply chain”) AND TITLE-ABS-KEY(“business” OR

“firm” OR “company” OR “corporate*”) AND (LIMIT-TO(SUBJAREA,”BUSI”) OR LIMIT-TO(SUBJAREA,”ECON”) OR LIMIT-TO(SUBJAREA,”SOCI”)) AND (LIMIT-TO(DOCTYPE,”ar”))

This highly focused and systematic procedure yielded a final dataset of 1,922 articles, forming the empirical basis for this study.

The bibliometric analysis of this curated dataset was conducted using a combination of specialized software to ensure a comprehensive evaluation. The core data processing and initial descriptive analyses were performed using the Bibliometrix

R package (version 3.2.1) within the RStudio environment. For network visualization, which is crucial for revealing underlying intellectual structures, VOSviewer (version 1.6.20) was employed due to its superior capabilities in constructing and visualizing large bibliometric maps (van Eck & Waltman, 2010). The analytical process included: (1) descriptive statistics to characterize publication growth and geographical distribution; (2) co-authorship analysis to map collaborative networks between countries; and (3) co-word analysis of keywords to identify core research themes, detect conceptual clusters, and visualize the intellectual structure of the field.

3. Findings

The bibliometric analysis of 1,922 articles published between 2020 and 2025 reveals a research landscape characterized by exponential growth, distinct geographical collaboration patterns, and a clearly defined intellectual structure. The analysis of scholarly output, presented in Figure 1, demonstrates a dramatic acceleration of research interest. This surge is not coincidental but corresponds with several pivotal global developments. The period coincides with the intensified implementation of policies derived from the Paris Agreement and the UN’s 2030 Agenda for Sustainable

Development. More specifically, the powerful regulatory push from frameworks like the European Green Deal (announced in 2019) and China’s national strategies on circular economy have created a strong institutional demand for research that can guide business transformation. This policy-driven momentum, coupled with rising investor pressure for ESG (Environmental, Social, and Governance) compliance, has turned the integration of sustainability and circularity from a niche topic into a strategic and economic imperative, catalyzing the exponential growth in academic publications we observe.

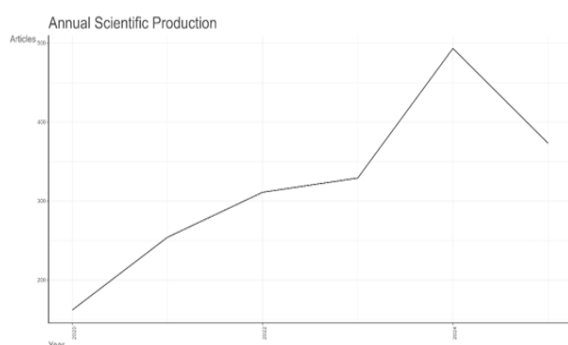


Figure 1: Annual scientific production on sustainability and circular economy in business (2020-2024).

Source: Elaborated by the author based on Scopus data & Bibliometrix tool (2025).

The global structure of this research, visualized in the country co-authorship network in Figure 2, is defined by a multi-clustered and interconnected community. The leadership of nations like the United Kingdom, China, and Italy is not arbitrary but reflects deep structural drivers. The strong performance of the European cluster (UK, Italy, Spain, Germany) can be directly attributed to the robust institutional framework and significant research funding provided by the European Union, particularly through its Circular Economy Action Plan and the Horizon Europe program, which heavily incentivize cross-border collaboration on these topics. The UK’s historical strength in research infrastructure further cements its role as

a central hub. China's prominence is a result of a top-down national policy that prioritizes circular economy as a solution for resource security and pollution, creating a massive domestic research ecosystem. In contrast, the relatively lower density of collaboration in regions like Latin America suggests that while research is occurring, it may be driven by more localized challenges and less integrated into the global funding and policy networks that fuel the leading clusters.

Delving into the intellectual core, the thematic map in Figure 3 illustrates a highly focused structure. Foundational concepts like “sustainability,” “innovation,” and “environmental economics”

show high centrality, connecting the entire field. Well-developed, specialized research areas such as “circular economy” and “supply chains” are identified as Niche Themes, while essential building blocks like “sustainable development” and “recycling” function as Basic Themes. The conceptual relationships are further detailed in the co-word network in Figure 4, which confirms “circular economy” as the primary organizing paradigm. From this central hub, distinct thematic clusters branch out, connecting operational aspects like “waste management,” technological enablers like “Industry 4.0,” and strategic frameworks involving “stakeholders” and “policy,” painting a picture of a sophisticated and integrated research area.

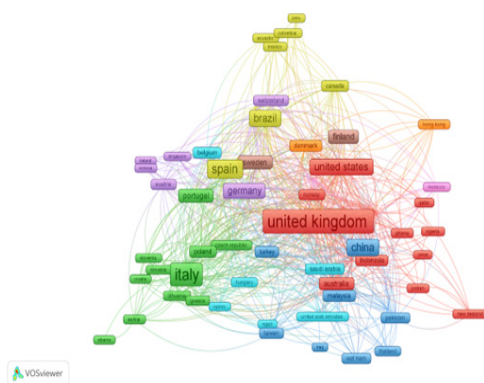


Figure 2. Country co-authorship network (2020-2025). Minimum of 5 documents per country.
Source: Elaborated by the author based on Scopus data & VOSviewer tool (2025).

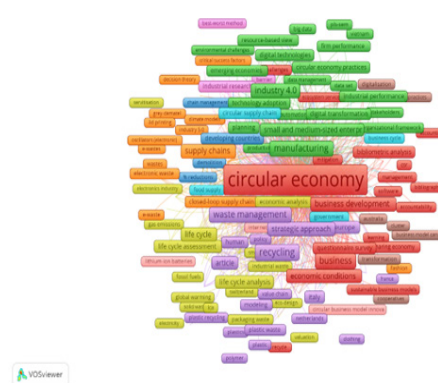


Figure 4. Co-word network of author keywords showing thematic clusters.
Source: Elaborated by the author based on Scopus data & VOSviewer tool (2025).

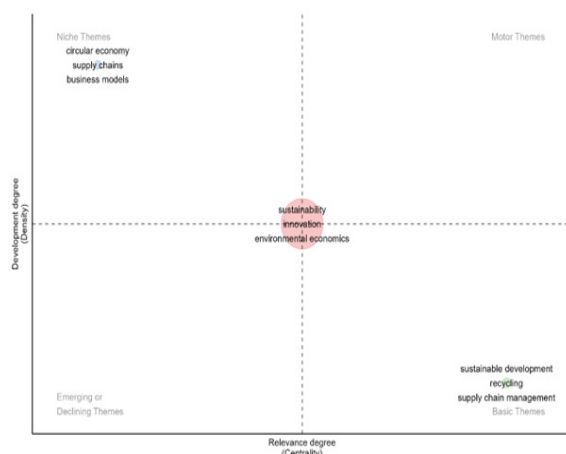


Figure 3. Thematic map based on keyword co-occurrence analysis (2020-2025).
Source: Elaborated by the author based on Scopus data & Bibliometrix tool (2025).

To synthesize these structural elements, a Three-Field Plot (Sankey Diagram) in Figure 5 visualizes the flow of knowledge from leading institutions, through the most prolific authors, to the dominant research themes. This diagram powerfully illustrates how a select group of universities channel their research through key authors, whose collective work predominantly contributes to the core conceptual pillars of the field, such as “circular economy,” “sustainability,” and “sustainable development,” alongside significant streams into applied areas like “Industry 4.0” and “supply chain management.” This visualization provides a clear and compelling map of the intellectual production chain, highlighting the critical institutions and scholars shaping the global academic discourse.

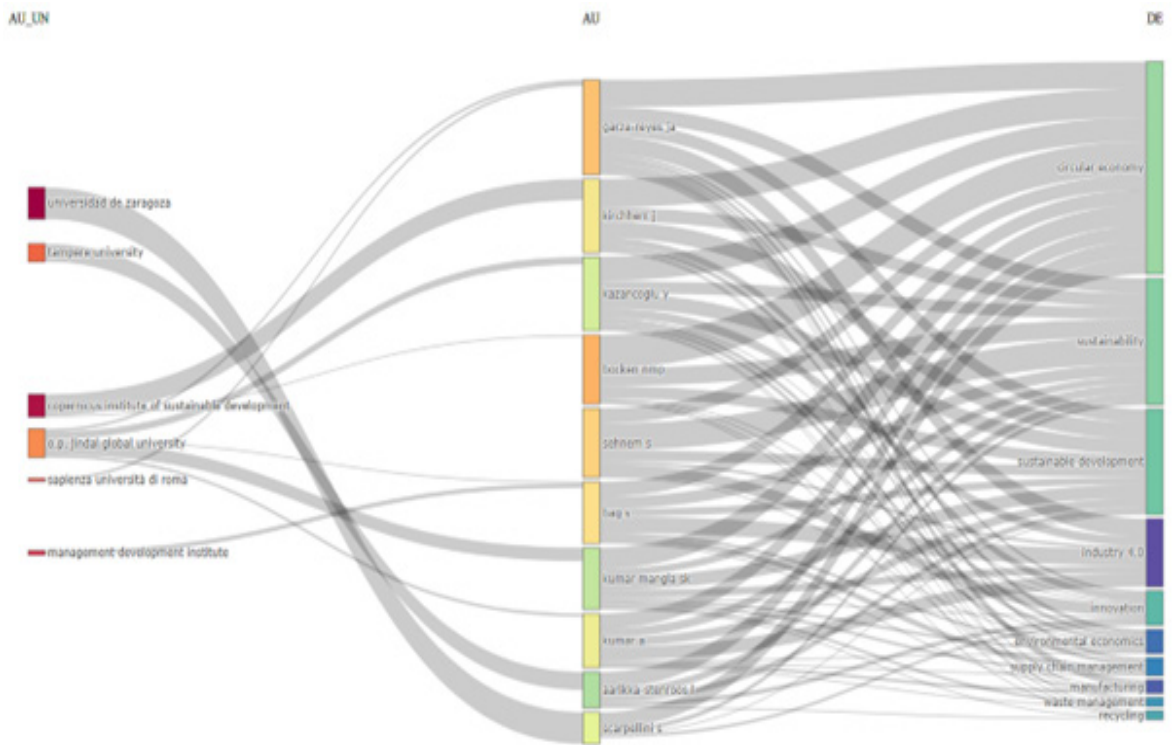


Figure 5. Three-Field Plot illustrating the knowledge flow between top institutions (AU_UN), authors (AU), and keywords (DE).
Source: Elaborated by the author based on Scopus data & Bibliometrix tool (2025).

Finally, a more granular analysis identifies the specific authors and publications that have had the most significant impact. Table 1 lists the top ten most prolific authors, whose sustained contributions are fundamental to the field’s development. Authors such as Bocken, Garza-Reyes, and Sehnem. lead in terms of publication volume, establishing them as central figures in the ongoing scholarly conversation. The intellectual resonance of key studies is shown in Table 2, which presents the ten most cited articles within the dataset. These highly influential works by scholars like Esmaeilian, Bag, and Corvellec, serve as critical reference points, shaping the theoretical and empirical direction of the entire research domain.

Table 1. Top 10 most productive authors on sustainability and circular economy in business (2020-2025).
Source: Elaborated by the author based on Scopus data (2025).

Authors	Articles	Articles Fractionalized
BOCKEN NMP	18	5.016666667
GARZA-REYES JA	17	3.783333333
SEHNEM S	15	4.276190476
BAG S	14	4.6
KIRCHHERR J	14	4.166666667
KUMAR A	12	2.791666667
SCARPELLINI S	12	4
KAZANCOGLU Y	11	2.683333333
KUMAR MANGLA SK	11	2.276190476
AARIKKA-STENROOS L	10	3.45

Table 2. Top 10 most cited documents on sustainability and circular economy in business (2020-2025).
Source: Elaborated by the author based on Scopus data (2025).

Paper	DOI	Total Citations	TC per Year	Normalized TC
Esmailian B, 2020, Resour. Conserv. Recycl.	10.1016/j.resconrec.2020.105064	676	112.66667	7.39047105
Bag S, 2021, Technol. Forecast. Soc. Chang.	10.1016/j.techfore.2020.120420	596	119.2	9.04703281
Corvellec H, 2022, J. Ind. Ecol.	10.1111/jiec.13187	577	144.25	14.5690509
Kristoffersen E, 2020, J. Bus. Res.	10.1016/j.jbusres.2020.07.044	524	87.333333	5.72870833
Fatimah Ya, 2020, J. Clean. Prod.	10.1016/j.jclepro.2020.122263	511	85.166667	5.58658388
Yadav G, 2020, J. Clean. Prod.	10.1016/j.jclepro.2020.120112	490	81.666667	5.35699825
Centobelli P, 2020, Bus. Strategy Environ.	10.1002/bse.2466	471	78.5	5.14927791
Chauhan C, 2022, Technol. Forecast. Soc. Chang.	10.1016/j.techfore.2022.121508	451	112.75	11.3875944
Baars J, 2021, Nat. Sustain.	10.1038/s41893-020-00607-0	428	85.6	6.49686249
Bag S, 2021, Int. J. Prod. Econ.	10.1016/j.ijpe.2020.107844	428	85.6	6.49686249

4. Discussion

This bibliometric analysis mapped the research landscape of sustainability and circular economy in business, revealing a field characterized by explosive growth and a sophisticated, interconnected intellectual structure. The findings confirm that what was once a niche topic has evolved into a central pillar of modern business strategy, driven by a confluence of regulatory pressures, market demands, and academic inquiry. This discussion interprets these findings by segmenting them into the observed research trends and the underlying intellectual structures.

4.1. Research Trends: A Field in Accelerated Consolidation

The exponential increase in publications since 2020 (Figure 1) is a primary finding, signaling a critical mass of scholarly activity that directly mirrors the intensified global policy agenda. This suggests an academic community actively responding to real-world imperatives. The geographical concentration of this output, with hubs in the UK, China, and Italy (Figure 2), however, also reveals a significant trend:

a potential knowledge gap in regions with different institutional contexts. Implementing a circular economy (CE) in emerging economies requires a fundamentally different approach due to a unique set of barriers not as prominent in developed nations (Cantú et al., 2021; Liu, 2025). Key challenges include significant institutional weaknesses, such as a lack of robust regulatory frameworks, inconsistent policy enforcement, and limited financial incentives, which disincentivize long-term CE investments (Zighan et al., 2025). Furthermore, infrastructural deficits, from inadequate waste management systems to underdeveloped digital and financial infrastructure, severely hamper the logistics of circular models. Critically, the large informal sector, often responsible for collection and recycling, is frequently ignored in top-down, technology-focused CE narratives, creating a disconnect between policy and on-the-ground reality (Clube & Tennant, 2023; Liu, 2025). The current research agenda appears heavily shaped by the contexts of developed economies, which limits the direct applicability of findings to emerging markets without careful adaptation.

4.2. Intellectual Structures: A Sophisticated and Interconnected Domain

Beyond the growth trends, the analysis reveals a mature intellectual domain where “circular economy” has been consolidated as the central organizing paradigm (Figures 3 and 4). The structure is characterized by three key clusters: operational implementation, strategic innovation, and governance frameworks. Crucially, the strong connection within our data to the “strategic innovation” cluster, which includes terms like “Industry 4.0,” highlights a fundamental insight: modern technologies are not just tools, but essential enablers for the circular economy. Technologies such as the Internet of Things (IoT), Big Data Analytics, and AI are transforming CE implementation by allowing for real-time tracking, optimizing closed-loop supply chains, and improving managerial decision-making (Ciano et al., 2025; Dolci et al., 2024). Additive manufacturing facilitates on-demand production with recycled materials, while blockchain can enhance traceability and transparency (Uriarte-Gallastegi et al., 2022). For these technologies to drive a truly sustainable transformation, however, they must be integrated into a collaborative ecosystem of circular open innovation, avoiding a narrow focus on purely incremental efficiency gains (Sáenz De Viteri et al., 2025).

Furthermore, the emergence of gender as a motor theme in our bibliometric map signifies a sophisticated evolution of the CE concept, moving beyond purely techno-economic considerations to embrace social sustainability. While often overlooked, the CE has profound social implications, particularly for equity and

inclusive development. An emerging “Social Circular Economy” framework advocates for prioritizing the satisfaction of fundamental human needs and ensuring a “just transition” that includes vulnerable groups (Clube & Tennant, 2023; Villalba-Eguiluz et al., 2023). This human-centric approach emphasizes that CE models in emerging economies must not replicate the exploitative patterns of the linear economy. Instead of focusing solely on market-driven technocratic solutions, a truly sustainable CE should integrate principles of the Social and Solidarity Economy, create decent and equitably distributed jobs, and formally recognize the contributions of informal sector workers who are often at the frontline of circular activities (Liu, 2025; Akash et al., 2025). Neglecting these social dimensions risks creating circular systems that are environmentally sound but socially unjust. Finally, the Three-Field Plot (Figure 5) and the analysis of top authors and papers (Tables 1 and 2) confirm that this entire, complex structure is being built and disseminated by a defined network of influential institutions and scholars, creating a coherent global academic discourse.

4.3. Limitations of the Study

The findings are subject to limitations. The analysis used only the Scopus database; including others might yield slightly different results. The focus on English-language “Article” type documents excludes other forms of scholarly output and non-English literature. Bibliometric analysis maps publication patterns and structures, not research quality or real-world impact. Conclusions reflect documented scholarly activity based on these parameters.

5. Conclusions and Future Research

This bibliometric analysis has unveiled a research field defined by dynamic growth and a consolidating intellectual core. The academic community is clearly engaged in structuring knowledge around the central paradigms of “circular economy” and “sustainability.” However, this consolidation phase is marked

by a significant geographical concentration, posing a risk of creating theories that may not be universally applicable. The primary practical implication of these findings is that for managers and practitioners, engaging with this literature is no longer optional. The interconnectedness of operations, strategy, and governance means that

successful sustainability integration requires a holistic approach. For policymakers, our analysis highlights the success of targeted funding and strong regulatory signals (as seen in Europe and China) in fostering research ecosystems, providing a model for other regions.

To build upon this work and address its limitations, future research should prioritize several avenues. First, addressing the geographical disparities remains crucial; fostering inclusive international collaborations is needed to capture diverse contexts. Second, a deeper integration of the Sustainable Development Goals (SDGs) beyond a contextual frame into a core analytical framework is vital.

Finally, and most critically, this study's map of the intellectual landscape reveals that while the what (circular business models) and the how (digital enablers) are extensively researched, the "how to finance it" remains a significant research lacuna. Scholars highlight that research on circular economy finance is still nascent, having often neglected the role of financial systems in accelerating the transition (Meili & Stucki, 2023). Therefore, future research must address this critical gap. An urgent need exists for studies on innovative financial mechanisms and instruments,

such as green bonds and sustainability-linked loans, specifically tailored to the unique risk profiles of CE business models (Kumar et al., 2025). Future inquiries should also explore the potential of blended finance to mobilize private capital for CE innovations, particularly for SMEs that struggle with traditional financing (De la Cuesta-González & Morales-García, 2022).

Moreover, a path forward requires developing new metrics and risk assessment frameworks that allow financial institutions to properly evaluate circular ventures, which often have different value propositions and cash flow models than their linear counterparts. As this study paves the way for new empirical questions, future research could explore: *What are the specific institutional barriers preventing the adoption of circular business models in emerging economies? How can "circular finance" principles be implemented to support SMEs in their transition? And how do the dominant theoretical frameworks identified in this analysis apply in different cultural and regulatory contexts?* By pursuing these paths, the academic community can ensure the continued relevance and impact of research on one of the most critical business challenges of our time.

6. Bibliographical references

Akash, M. H., Al Aziz, R., Karmaker, C. L., Bari, A. M., Kabir, K. A., & Islam, A. R. M. T. (2025). Investigating the attributes for implementing circular economy in the textile manufacturing supply chain: Implications for the triple bottom line of sustainability. *Sustainable Horizons*, 14, 100129. <https://doi.org/10.1016/j.horiz.2024.100129>

Apriantoro, M. S., Diniyah, D. N., & Rosadi, R. D. P. (2024). Riding the tides of change: A bibliometric expedition on technology-enabled circular economy. *Multidisciplinary Reviews*, 7 (5). <https://doi.org/10.31893/multirev.2024089>

Aria, M., & Cuccurullo, L. (2017). Bibliometrix: An R-tool for comprehensive science mapping analysis. *Journal of Informetrics*, 11(4), 959–975. <https://doi.org/10.1016/j.joi.2017.08.007>

Bokor, B. (2024). Corporate engagement in mitigating plastic pollution: Examining voluntary initiatives and EU regulations. *Frontiers in Sustainability*, 5, 1420041. <https://doi.org/10.3389/frsus.2024.1420041>

Cantú, A., Aguiñaga, E., & Scheel, C. (2021). Learning from failure and success: The challenges for circular economy implementation in SMEs in an emerging economy. *Sustainability*, 13(3), 1529. <https://doi.org/10.3390/su13031529>

- Chen, C. W. (2020). Improving Circular Economy Business Models: Opportunities for Business and Innovation: A new framework for businesses to create a truly circular economy. *Johnson Matthey Technology Review*, 64(1), 48-58. <https://doi.org/10.1595/205651320X15710564137538>
- Ciano, M. P., Peron, M., Panza, L., & Pozzi, R. (2025). Industry 4.0 technologies in support of circular Economy: A 10R-based integration framework. *Computers & Industrial Engineering*, 201, 110867. <https://doi.org/10.1016/j.cie.2025.110867>
- Clube, R. K., & Tennant, M. (2023). What would a human-centred 'social' Circular Economy look like? Drawing from Max-Neef's Human-Scale Development proposal. *Journal of Cleaner Production*, 383, 135455. <https://doi.org/10.1016/j.jclepro.2022.135455>
- Dachry, A., El Assad, N., Fouraiji, H., Gziri, H., Dachry, W., & Messaoudi, N. (2024, May). Sustainability in the Era of Industry 4.0 and Circular Economy: Thoretical Background and Bibliometric Analysis. In *2024 4th International Conference on Innovative Research in Applied Science, Engineering and Technology (IRASET)* (pp. 1-10). IEEE. <https://doi.org/10.1109/IRASET60544.2024.10549392>
- De La Cuesta-González, M., & Morales-García, M. (2022). Does finance as usual work for circular economy transition? A financiers and SMEs qualitative approach. *Journal of Environmental Planning and Management*, 65(13), 2468-2489. <https://doi.org/10.1080/09640568.2021.1972798>
- Dolci, V., Bigliardi, B., Petroni, A., Pini, B., Filippelli, S., & Tagliente, L. (2024). Integrating Industry 4.0 and circular economy: a conceptual framework for sustainable manufacturing. *Procedia Computer Science*, 232, 1711-1720. <https://doi.org/10.1016/j.procs.2024.01.169>
- Dsouza, S., Momin, M., Habibniya, H., & Tripathy, N. (2024). Optimizing performance through sustainability: The mediating influence of firm liquidity on ESG efficacy in African enterprises. *Cogent Business & Management*, 11(1), 2423273. <https://doi.org/10.1080/23311975.2024.2423273>
- Ellen MacArthur Foundation. (2024). *What is a circular economy?* <https://www.ellenmacarthurfoundation.org/topics/circular-economy-introduction/overview>
- European Environment Agency. (2024). *International cooperation*. <https://www.eea.europa.eu/en/about/international>
- Jadhav, D. S., & Sarangi, S. (2025). Corporate sustainability and performance: a bibliometric review for two decades. *Benchmarking: An International Journal*, 32(4), 1459-1483. <https://doi.org/10.1108/BIJ-07-2023-0467>
- Jiang, M., & Ma, J. (2025). Policy, investment, and growth: How green finance drives corporate sustainable development? *International Review of Economics & Finance*, 104326. <https://doi.org/10.1016/j.iref.2025.104326>
- Jobstreibizer, J., Beliaeva, T., Ferasso, M., Kraus, S., & Kallmuenzer, A. (2025). The impact of artificial intelligence on business models: a bibliometric-systematic literature review. *Management Decision*, 63(13), 372-396. <https://doi.org/10.1108/MD-10-2024-2309>
- Kirschenmann, K. (2023). The EU taxonomy's (potential) effects on the banking sector and bank lending to firms. *The Economists' Voice*, 19(2), 275-283. <https://doi.org/10.1515/ev-2022-0027>
- Kumar, B., Kumar, A., Sassanelli, C., & Kumar, L. (2025). Exploring the role of finance in driving circular economy and sustainable business practices. *Journal of Cleaner Production*, 486, 144480. <https://doi.org/10.1016/j.jclepro.2024.144480>
- Lamba, H. K., Kumar, N. S., & Dhir, S. (2024). Circular economy and sustainable development: A review and research agenda. *International Journal of Productivity and Performance Management*, 73(2), 497-522. <https://doi.org/10.1108/IJPPM-06-2022-0314>
- Liu, K. (2025). Contested circular economy and mixed social implications from practice: A scoping review. *Sustainable Development*, 33(2), 2154-2170. <https://doi.org/10.1002/sd.3229>

- Lwesya, F., & Achanta, J. (2024). Mapping research trends on food supply chain: a bibliometric analysis. *Journal of Agribusiness in Developing and Emerging Economies*, 14(3), 496-518. <https://doi.org/10.1108/JADEE-08-2022-0175>
- Maksymiv, Y., Skromyda, N., & Urbancic, J. (2024). Accounting and reporting in supporting the transition to a circular economy: a bibliometric analysis. *Journal of Vasyl Stefanyk Precarpathian National University*, 11(4), 101-110. <https://doi.org/10.15330/jpnu.11.4.101-110>
- Meili, R., & Stucki, T. (2023). Money matters: The role of money as a regional and corporate financial resource for circular economy transition at firm-level. *Research Policy*, 52(10), 104884. <https://doi.org/10.1016/j.respol.2023.104884>
- Mendonça, J. A., Roberto, F. R. A., Kai, D. A., & Benitez, G. B. (2025). The Lock-In Effect on ESG and Business Performance Relationship: A Critical Examination and Meta-Analysis. *Corporate Social Responsibility and Environmental Management*. 32(5), 6912-6936 <https://doi.org/10.1002/csr.70062>
- Minatogawa, V., Franco, M., Rampasso, I. S., Holgado, M., Garrido, D., Pinto, H., & Quadros, R. (2022). Towards systematic sustainable business model innovation: What can we learn from business model innovation. *Sustainability*, 14(5), 2939. <https://doi.org/10.3390/su14052939>
- Ndlovu, M. N., Ndlovu, E. N., & Ebewo, P. E. (2025). The Intersection of Business Models and SME Performance: A Bibliometric Analysis of Research Trends. *Administrative Sciences*, 15(4), 143. <https://doi.org/10.3390/admsci15040143>
- Otasowie, O. K., Aigbavboa, C. O., Oke, A. E., & Adekunle, P. (2024). Mapping out focus for circular economy business models (CEBMs) research in construction sector studies—a bibliometric approach. *Journal of Engineering, Design and Technology*. <https://doi.org/10.1108/JEDT-10-2023-0444>
- Pérez Estébanez, R., & Sevillano Martín, F. J. (2025). Business sustainability and its effect on performance measures: A comprehensive analysis. *Sustainability*, 17(1), 297. <https://doi.org/10.3390/su17010297>
- Prakash, S. K. J., Aluvala, R., Thimmapuram, K., & G, S. (2025). The Role of Business Strategy in Advancing Sustainability Goals: a Comprehensive Systematic and Bibliometric Analysis. *Circular Economy and Sustainability*, 1-28. <https://doi.org/10.1007/s43615-025-00605-4>
- Precious, D. (2025). Mapping the Intellectual Landscape of Circular Economy and SDG 12: A Bibliometric Analysis of Research Evolution, Thematic Structure, and Geographical Disparities (2015–2024). *Sustainable Development*. <https://doi.org/10.1002/sd.70019>
- Purwanto, E., Iskandar, Y., Mala, C. M. F., & Dewi, C. S. (2025). Circular economy and sustainable manufacturing: a bibliometric analysis. In *IOP Conference Series: Earth and Environmental Science*, 1441(1), 012021. IOP Publishing. <https://doi.org/10.1088/1755-1315/1441/1/012021>
- Rafi, T. (2022, June 9). *Why sustainability is crucial for corporate strategy*. World Economic Forum. <https://www.weforum.org/agenda/2022/06/why-sustainability-is-crucial-for-corporate-strategy/>
- Razalli, M. R., Rahim, M. K. I. A., Noordin, A., Kafi, A., Lateh, A., Yusuf, M. F., & Shad, M. K. (2024). Global Trends of Circular Economy and Innovation Research: A Bibliometric Analysis. *International Journal of Sustainable Development & Planning*, 19(12), 3749-3760. <https://doi.org/10.18280/ijstdp.191202>
- Sáenz De Viteri, C.; Luna, M.; Triviño, G. & Rosas, M. (2025). Exploration and Interpretation of Current Bibliometric Data: Ethical Implications of Artificial Intelligence. *Podium*, 47, 59–82. <https://doi.org/10.31095/podium.2025.47.4>
- Salinas, A., Ortiz, C., Muffatto, M. & Changoluisa, J. (2023). Formal Institutions and Informal Entrepreneurial Activity: Panel Data Evidence from Latin American Countries.

- Entrepreneurship Research Journal*, 13(2), 309-344. <https://doi.org/10.1515/erj-2020-0013>
- Schwartz, J. (2025). Transnational ESG: The Impact of EU Sustainability Directives on US Law and Policy. *JL & Pol. Econ.*, 5, 352. <http://doi.org/10.5070/LP60065151>
- Song, C., & Ahmad, F. S. (2024). Bibliometric Analysis of IoT Business Models: Trends, Influences, and Future Directions. *Journal of Intelligence Studies in Business*, 14(2), 24-44. <https://doi.org/10.37380/jisib.v14.i2.2509>
- Tang, C., Guo, X., & Li, X. (2025). ESG and corporate performance: The moderating role of government subsidies and mediating effect of analyst coverage in Chinese A-share listed companies. *PLoS One*, 20(5), e0322190. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0322190>
- Tran, A. V., & Khoa, B. T. (2025). Global Research Trends in Circular Economy: A Bibliometric Analysis in E-Commerce. *Human Behavior and Emerging Technologies*, 2025(1), 8645845. <https://doi.org/10.1155/hbe2/8645845>
- Urbinati, A., Rosa, P., Sassanelli, C., Chiaroni, D., & Terzi, S. (2020). Circular business models in the European manufacturing industry: A multiple case study analysis. *Journal of Cleaner Production*, 274, 122964. <https://doi.org/10.1016/j.jclepro.2020.122964>
- Uriarte-Gallastegi, N., Landeta-Manzano, B., Arana-Landín, G., & Laskurain-Iturbe, I. (2022). How do technologies based on Cyber-Physical systems affect the environmental performance of products? A comparative study of manufacturers' and customers' perspectives. *Sustainability*, 14(20), 13437. <https://doi.org/10.3390/su142013437>
- Uwuigbe, U., Issah, O., Ranti, U. O., Zubeiru, M., Anaba, S., & Seidu, A. A. J. (2025). Circular economy: a bibliometric review of research in emerging economies (2010-2024). *International Journal of Energy Economics and Policy*, 15(1), 77-89. <https://doi.org/10.32479/ijeep.17021>
- van Eck, N. J., & Waltman, L. (2010). Software survey: VOSviewer, a computer program for bibliometric mapping. *Scientometrics*, 84(2), 523-538. <https://doi.org/10.1007/s11192-009-0146-3>
- Villalba-Eguiluz, U., Sahakian, M., González-Jamett, C., & Etxezarreta, E. (2023). Social and solidarity economy insights for the circular economy: Limited-profit and sufficiency. *Journal of Cleaner Production*, 418, 138050. <https://doi.org/10.1016/j.jclepro.2023.138050>
- Wang, Y., & Wang, X. (2024). From ratings to action: The impact of ESG performance on corporate innovation. *Heliyon*, 10(4). e26683 <https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2024.e26683>
- Yiheng, G., Kassim, A. A. M., Heng, X., & Kai, Z. (2024). The impact of environmental, social, and governance on corporate financial performance: Empirical evidence based on Chinese a-share listed companies. *International Journal of Applied Economics, Finance and Accounting*, 18(1), 142-157. <https://doi.org/10.33094/ijaefa.v18i1.1336>
- Zighan, S., Alkalha, Z., & Jum'a, L. (2025). Barriers to Circular Economy Transitions in Emerging Markets: Insights From the GCC and Implications for Sustainable Development. *Sustainable Development*. Early View (Online Version of Record before inclusion in an issue). <https://doi.org/10.1002/sd.70177>
- Zupic, I., & Čater, T. (2015). Bibliometric methods in management and organization. *Organizational Research Methods*, 18(3), 429-472. <https://doi.org/10.1177/1094428114562629>

Saberes, ciudadanía y educación para el siglo XXI

Knowledge, citizenship, and education for the 21st century

Autor:

Carlos Minchala
Universidad Nacional de San Martín,
Argentina

Autor de correspondencia:

Carlos Minchala
clminchala@gmail.com

- **Recibido:** 16 - Junio - 2025
- **Aprobado:** 06 - Noviembre - 2025
- **Publicación en línea:** 29 - Diciembre - 2025

Cómo citar: Minchala, C. (2025). Saberes, ciudadanía y educación para el siglo XXI *Maskana*, 16(2), 161-172.
<https://doi.org/10.18537/mskn.16.02.10>

Saberes, ciudadanía y educación para el siglo XXI

Knowledge, citizenship, and education for the 21st century

Resumen

El objetivo del artículo es describir los saberes para la ciudadanía que desarrollan los/las estudiantes del nivel secundario del partido de San Martín, Buenos Aires. Se argumenta que los/las jóvenes que concurren a las escuelas adquieren saberes para integrarse como ciudadanos/as en una sociedad que tiende hacia la exclusión y negación de derechos. Para ello, trabajamos con técnicas de investigación cualitativa que involucró el desarrollo de entrevistas en profundidad a estudiantes realizadas desde 2021 hasta 2023. Los resultados muestran que los/las jóvenes valoran la escuela puesto que allí se educan para saber ser alguien en la vida, saber hacer y saber estar al ritmo de la sociedad actual. La importancia social del conocimiento, desde la perspectiva de los sujetos, está en que aquello que se aprende en la escuela es la base para afirmarse como ciudadanos/as, ejercer sus derechos e integrarse en la sociedad.

Palabras clave: ciudadanía, escuela, exclusión, saberes, estudiantes.

Abstract

The aim of this article is to describe the forms of citizenship knowledge developed by secondary school students in the district of San Martín, Buenos Aires. It is argued that young people attending these schools acquire knowledge that enables them to integrate as citizens into a society increasingly marked by exclusion and the denial of rights. We employed qualitative research techniques, including in-depth interviews with students conducted between 2021 and 2023. The results show that young people value school as a space where they learn how to be someone in life, how to act, and how to coexist in step with contemporary society. From the students' perspective, the social significance of knowledge lies in the fact that what is learned at school serves as a foundation for affirming themselves as citizens, exercising their rights, and integrating into society.

Keywords: citizenship, school, exclusion, knowledge, students.

1. Introducción

La reconfiguración del capitalismo global (Harvey, 2021), en la actual forma neoliberal (Brown, 2021), tiene efectos en diversos ámbitos de la vida personal y social. Esto se observa en las formas de ser ciudadano/a hoy. Se ha producido un desplazamiento desde una estructura de orden disciplinaria de ciudadanos/as dependientes de un soberano hacia la exaltación de las libertades individuales para actuar como ciudadanos/as activos (Fistteti, 2004), competitivos, emprendedores y autoexigentes (Chul Han, 2017) según las lógicas del mercado. Desde esa perspectiva, la ciudadanía se produce en un marco de relaciones de poder (Foucault, 1988) en donde se ponen en juego los intereses del poder económico con discursos y lógicas neoliberales que excluyen sujetos y las luchas de quienes buscan mejorar sus condiciones materiales de vida. En ese escenario se vuelve central analizar la producción de ciudadanías en la escuela en tanto que en y desde esa institución se desarrollan saberes, enseñanzas y aprendizajes que modulan formas de pensar y ser sujeto ciudadano/a con derechos para estar al ritmo de una sociedad cambiante a nivel global y local.

Las investigaciones que abordan la relación entre ciudadanía y educación (Cox y Castillo, 2015; Núñez, 2023; Siede, 2023) muestran cómo en el marco de la democracia moderna se pasó desde el enfoque de educación cívica hacia la educación para la ciudadanía. Shapiro (2020) expresa que “los cambios de denominación [de la asignatura] han ido de la mano con cambios en los contenidos prescritos, en los enfoques pedagógicos y en las expectativas de formación, ocupando diferentes lugares en la organización de la educación secundaria, pero sin desaparecer” (p. 105). Es decir, la escuela del siglo XIX que tenía la función exclusiva de instruir individuos con valores morales y deberes cívicos (Durkheim, 1997, 2003) con quienes se constituiría una comunidad nacional y civilizada (Sarmiento, [1845] 2018), devino en el siglo XXI en una institución educadora que forma a los/las estudiantes para la participación política

(Siede, 2023), el ejercicio de derechos y el reconocimiento de las diversidades.

En la actualidad, hay investigaciones que caracterizan las dimensiones que conforman la producción de ciudadanías en la escuela. Estas refieren a las estructuras y contenidos curriculares de la formación ciudadana (Cox et al., 2014), las prácticas de sociabilidad y/o convivencia de jóvenes en el espacio escolar (Litichever, 2012; Núñez, 2019), las formas de participar y hacer política en la escuela (Larrondo, 2019; Siede, 2023), la Educación Sexual Integral (ESI), el ambiente, género y diversidad, expectativas de futuro (Núñez, 2023) y los llamados a la competitividad, la autonomía y autogobierno en las sociedades de rendimiento (Chul Han, 2017) que requiere de ciudadanos/as activos/as y emprendedores/as (Cruikshank, 2007). Estas dimensiones tienen diferentes expresiones y son tensionadas con las situaciones de exclusión y desigualdad social en los contextos de pobreza urbana.

Estos antecedentes son la base para repensar los saberes de ciudadanización que se desarrollan actualmente en la escuela. El saber refiere a un conjunto de conocimientos, prácticas discursivas y no discursivas (Foucault, 1979) que se producen en contextos sociohistóricos específicos. De ningún modo el saber es el resultado “de una búsqueda de la verdad”, sino que se desarrolla en un marco de relaciones de poder (Deleuze, 2021; Foucault, 1988), produce formaciones discursivas sobre algo, por ejemplo, la producción de ciudadanías en la escuela. En ese sentido, los saberes de ciudadanización involucran enseñanzas, aprendizajes, modos de pensar, hacer, decir y ser ciudadano/a hoy.

Proponemos que saber ser alguien más refiere a un proceso de subjetivación (Deleuze, 2017) que involucra el deseo de ser reconocido/a como sujeto social y ciudadano/a (Balibar, 2013). El saber qué hacer articula conocimientos que permiten a los sujetos actuar de determinada forma en la vida

cotidiana. Toda acción y práctica involucra un saber (Foucault, 1979). Asimismo, el saber estar al ritmo de la sociedad permite pensar al sujeto ciudadano/a dentro de la trama social (Bourdieu, 2010). Esto implica el desarrollo de determinados saberes que son importantes para integrarse en una sociedad que deja por fuera a quienes “no están al ritmo” de los tiempos actuales.

Desde esa perspectiva, este artículo tiene como objetivo describir los saberes escolares para la ciudadanía que aprenden los/las estudiantes del

nivel secundario en contextos de pobreza urbana del partido de San Martín, Buenos Aires¹. La hipótesis que proponemos desarrollar es que en la escuela los estudiantes desarrollan saberes para integrarse en una sociedad que tienden hacia la exclusión y negación de derechos. Los saberes, enseñanzas y aprendizajes que se producen en la escuela modulan formas de ser ciudadano/a en tanto que configuran subjetividades con determinadas formas de pensar, decir y hacer respecto al modo de relacionarse e integrarse en sociedad con otros/as.

2. Materiales y métodos

El diseño de la metodología involucró el trabajo con entrevistas en profundidad a estudiantes del nivel secundario del partido de San Martín, provincia de Buenos Aires. Esta técnica se caracteriza por ser un modo de conversación interpersonal, un proceso comunicativo que implica “tener un encuentro cara a cara” (Archenti, 2012, p. 215) con el propósito de conocer la perspectiva que tienen los sujetos sobre un determinado tema, experiencia, situación y/o acontecimiento. Esto es, los sentidos que los/as estudiantes dan al ejercicio de la ciudadanía desde la escolaridad, así como las tensiones entre los saberes que se producen en las escuelas y las situaciones barriales y personales. En este artículo focalizamos en los resultados de 2 ejes de indagación, tal como se organiza en la Tabla 1 con sus respectivos ítems que funcionaron como disparadores del diálogo.

Tabla 1. Ejes de indagación y disparadores para las entrevistas
Fuente: Autores, (2021).

Ejes	Disparadores
Escuela	- Historia de cómo llegó a la escuela.
	- Elección de la escuela.
	- Lugares, actividades y/o momentos que le gustan o no de la escuela.
Saberes	- Importancia o no de ir a la escuela.
	- Materias que le gustan, materias que no le gustan.
	- Temas que le gustaría que le enseñen.
	- Materias y/o temas que tengan relación con sus derechos.

Esos ejes y disparadores sirvieron de base para desarrollar las entrevistas en profundidad, pero no fueron condicionantes, sino que fue clave la escucha atenta para reformular preguntas e incluso elaborar otras en el momento, en función de los temas que aparecían en el diálogo. En este artículo hacemos foco en el análisis de los enunciados de los/las estudiantes que refieren a los saberes para la ciudadanía que desarrollan en las escuelas. Con ese propósito se realizaron 48 entrevistas en profundidad a estudiantes producto de una muestra de acuerdo con las proporciones equitativas entre varones y mujeres de 11 a 18 años, estudiantes del primero, tercero y sexto año de tres escuelas del nivel secundario de gestión estatal del partido de San Martín denominadas como EES A, EES B y EES C.

Las entrevistas fueron registradas en audio con consentimiento de los y las estudiantes. El tiempo de duración varía según el año. Con los y las estudiantes de primero se lograba mantener

¹ Los resultados que presentamos en este artículo se enmarcan en la investigación que dio lugar a la tesis doctoral “Ciudadanías, espacio urbano y desigualdades socioeducativas. Prácticas de estudiantes del nivel secundario en contextos de pobreza urbana del partido de San Martín” desarrollada con el financiamiento de dos becas, PICT y CONICET, dirigida por el Dr. Eduardo Langer, presentada y defendida en 2024 en el programa de Doctorado en Ciencias Sociales de la Flacso, sede Argentina.

diálogos continuos entre 30 y 40 minutos y con los y las de tercero y sexto se extendía entre 40, 60 y hasta 80 minutos.

La totalidad de los datos producidos a través de las entrevistas fueron procesados, organizados y codificados con el programa informático AtlasTi. El análisis de la información realizamos con el método de comparación constante (Glaser y Strauss, 1967). Esto implicó leer los datos atentamente, a la vez identificar similitudes,

diferencias y regularidades en todo el conjunto de información. Este proceso dio como resultado la reducción de códigos y la irrupción de categorías principales y/o centrales que son la base para la producción de teoría fundamentada en los datos (Glaser y Strauss 1967). En este artículo los resultados refieren a los saberes escolares para la ciudadanía que aprenden y valoran los/las jóvenes que concurren a las escuelas del nivel secundario en contextos de pobreza urbana, tal como describiremos a continuación.

3. Resultados y discusión

Los saberes, conocimientos, enseñanzas y aprendizajes que transmiten en la escuela configuran subjetividades con determinadas formas de pensar, relacionarse con otros y otras e integrarse en sociedad como ciudadanos/as. Esto observamos en los enunciados de los/las estudiantes que expresan al menos tres formas que adquieren los saberes para la ciudadanía hoy. Nos referimos a “saber ser alguien” en la vida, “saber qué hacer” para ser ciudadano/a y “saber estar al ritmo de la sociedad”. En la Tabla 2 se condensan los resultados de investigación acerca de los saberes de ciudadanización que los/las estudiantes desarrollan en y desde la escuela.

En conjunto de enunciados de los/las estudiantes expresan la importancia que tiene la escuela en la

vida personal y social. Esa institución es pensada y vivida por los/las jóvenes como un espacio de aprendizaje y circulación del saber (Grinberg, 2016), pero también como el lugar en donde se despliegan búsquedas y expresan deseos en una sociedad que tiende hacia la exclusión, tal como analizaremos a continuación.

3.1. Saber ser alguien más en la vida

Los/las estudiantes piensan la educación como posibilidad para trazar futuros posibles (Berardi, 2019) que permitan afirmarse como ciudadanos/as y mejorar sus condiciones de vida. Con ese sentido, un estudiante que inicia la escolaridad del nivel secundario expresa la importancia de estudiar para “ser alguien en la vida”:

Tabla 2. Matriz de categorías con puntos claves de resultados
Fuente: Autores con base en resultados de entrevistas a estudiantes, (2021-2023).

Saberes de ciudadanización	Enunciados de estudiantes
Saber ser alguien	“si es que estudias serás alguien en la vida” “ser alguien más que podés trabajar” “ser alguien que sepa las cosas de las que estás hablando, sepa historia, sepa matemáticas. No ser un burro”
Saber qué hacer	“la escuela te ayuda a saber qué tenés que hacer cuando crezcas” “la escuela ayuda a la gente que no sabe qué hacer” “en la escuela aprendes a saber qué vas a hacer o qué vas a poder hacer”
Saber estar al ritmo de la sociedad	“la escuela es importante para mí porque te da herramientas para integrarte a la sociedad de cierto modo” “vos con una buena educación es más probable puedas estar al ritmo de esta sociedad que está avanzado muy rápido” “la escuela te prepara para que vos estés al ritmo de las cosas que pasan y para que estés más informado”

Estudiar porque tenemos que hacer un futuro sí o sí. Un futuro preparado. Si no estudias, bueno, cagaste tu vida. Y si estudias serás alguien en la vida. Podés ser alguien más en la vida, alguien más que podés trabajar y todo eso (Comunicación personal, estudiante varón, 12 años, EES C, 1er año, 05 de mayo de 2023).

El enunciado del estudiante expresa un doble sentido acerca de la educación. El primero refiere a que los sujetos encuentran en el estudio la posibilidad de construir un futuro preparado, de poder “llegar a ser alguien” en la vida, lo cual involucra alcanzar un trabajo digno en medio de las profundas desigualdades socioeducativas, exclusiones, precariedad y desempleo. Para todo eso, es necesario el estudio, en tanto que, según él mismo resalta aquello que podríamos considerar como parte del doble sentido, “sin estudio no podés llegar a nada”, la vida quedaría arruinada. En medio de esa tensión entre el estudio como posibilidad de “ser alguien y el riesgo de ser nada”, gana fuerza el deseo de “tener una mejor vida”, tal como un estudiante afirma:

Para mí, creo que la escuela trata más que nada de enseñar y ayudar a los chicos para que entiendan y tengan una mejor vida. Ellos [los/as profesores/as] tratan de enseñarles educación, les dan de desayunar. Tratan de ayudar a los chicos para que tengan una mejor vida (Comunicación personal, estudiante varón, 14 años, EES B, 3er año, 27 de marzo del 2023).

Esos enunciados, de ningún modo significan que la escuela adquiere sentido únicamente en función de aquello que sucederá después. Al contrario, la realización personal, tener una mejor vida, enmarcada en la forma de devenir ciudadano/a, se presenta como acontecimiento que insiste en el tiempo, “recoge y reabsorbe el pasado y el futuro” (Deleuze, 1989, p. 9).

En las sociedades que tienden hacia la exclusión, los/las estudiantes piensan y viven la escuela como un soporte para llegar a “ser alguien con la mente desarrollada y con conocimiento de las cosas”, porque consideran que esas son las condiciones para integrarse a la sociedad. Las palabras de un estudiante que cursa el último año del nivel secundario van en este sentido:

Para mí la escuela sirve primero para desarrollar la mente. Desarrollar la mente del que va a estudiar. Para que cuando

el alumno cumpla los 18, este... ¿cómo decirlo? Para que la persona que va a la escuela ingrese a la sociedad. Tenga un conocimiento de las cosas y tenga noción de las cosas, de todo en sí. Saber leer, saber escuchar, un montón de cosas (Comunicación personal, estudiante varón, 17 años, EES B, 6to año, 12 de julio de 2022).

Desde la perspectiva de los/las estudiantes, “desarrollar la mente, tener conocimiento y noción de las cosas, así como saber leer, saber escuchar”, entre otras cosas más, deviene soporte para la integración social. Esos enunciados expresan las formas en que los sujetos devienen ciudadanos/as en y desde la escuela, a la vez que se despliegan hacia el afuera de esa institución, abriendo posibilidades y puertas en la sociedad en general para “tener una vida digna”. Así lo explica una estudiante con sus palabras:

[La escuela] como que te abre posibilidades cuando seas más grande. Lo que te conté, tipo, tener una casa, no pasar necesidades. Para tener una vida digna, que capaz que si no estudias no lo tenés. Te abre puertas. También poder ser alguien con cabeza. Ser alguien que sepa las cosas de las que estás hablando, sepa historia, sepa matemáticas. No un burro (Comunicación personal, estudiante mujer, 17 años, EES B, 6to año, 14 de junio de 2022).

“Ser alguien involucra el modo en que cada uno/ una “se convierte a sí mismo o a sí misma en sujeto” (Foucault, 1988, p. 3). En la sociedad de empresa (Foucault, 2001), en la actualidad devenida en sociedades de gerenciamiento y/o manageriales (Collet y Grinberg, 2021), “convertirse en sujeto para llegar a ser alguien exige” aprender, adquirir y/o asumir actitudes y competencias (Grinberg, 2009; Langer y Levy, 2009) que permitan adaptarse y adentrarse al ritmo de los acelerados cambios y requerimientos sociales, por ejemplo la constante flexibilización laboral que un día tiene a los sujetos “haciendo de todo” con la incertidumbre de que en cualquier momento pueden ser desplazados a estar “haciendo nada” (desocupados/as).

Desde esa perspectiva, los/las estudiantes encuentran en la escuela la posibilidad de ser alguien con cabeza, es decir, con saberes disciplinares como historia, matemáticas, así como también con conocimiento acerca de “las cosas que se habla” y vivencia cotidianamente, lo cual involucra “saber hacer de todo” y todo

el tiempo, tal como describiremos en el apartado que sigue.

3.2. Saber qué hacer para ser ciudadano/a

A diferencia de ciertos discursos que intentan posicionar que el propósito de la escuela ya no es la transmisión de saberes y conocimiento (Carneros, 2018), los/las estudiantes de los barrios urbanos insisten y reafirman la importancia y el lugar que tienen los saberes en y para sus vidas en tanto que enseñan cosas que ellos/ellas van a necesitar en la vida cotidiana y laboral. Así lo sostiene una estudiante al referirse a los saberes disciplinares que se desarrollan en la escuela:

Matemáticas te sirve cuando vos te vas a comprar para calcular bien las cosas. O Naturales, sabes todo sobre los animales, las plantas. Sirve el estudio (Comunicación personal, estudiante mujer, 15 años, EES C, 3er año, 30 de noviembre del 2021).

La estudiante, al igual que otros/as, valora los saberes disciplinares que produce la escuela porque le ofrece la posibilidad de aprender a desenvolverse en la vida cotidiana, así como conocer el entorno Natural y social desde una perspectiva disciplinar, científica y/o académica. Esos enunciados expresan la importancia social y personal que los sujetos otorgan a los saberes en tanto que aquello que aprende en la escuela es base para la interacción en la vida social, como saber escribir, sumar y leer. Así lo describe una estudiante al referirse a la materia que más le gusta:

Gracias a Lengua sé escribir bien. Yo veo pibes de mi edad que no van a la escuela, qué sé yo, escriben “hermosa” sin H. Aparte, los profesores te enseñan bien y salís sabiendo. No es que te hacen escribir algo y después te olvidás y no haces nada. Siento que eso es lo más importante. También, Matemática porque si no después no sabes ni sumar (Comunicación personal, estudiante mujer, 15 años, EES C, 3er año, 06 de abril de 2023).

En estos sentidos nos encontramos con saberes y aprendizajes que configuran y potencian la forma de “ser” ciudadano/a en relación con el hacer. El “saber hacer” se enmarca en un doble movimiento en las sociedades neoliberales. El primero refiere a que los discursos y lógicas acerca de la libertad, la flexibilidad y autonomía impulsan a

los sujetos a “hacerse a sí mismos/as” (Langer, 2013), hacerse cargo de su realización personal y sus condiciones materiales de existencia, para lo cual se precisa aprender y “saber hacer de todo” al mismo tiempo. El segundo movimiento refiere a que no todos/as cuentan con las condiciones socioeconómicas, culturales y materiales para que se efectúe ese poder “hacer de todo”.

En esa dinámica se producen exclusiones y muchas veces los sujetos se quedan sin hacer nada. Como dice la estudiante, en la escuela enseñan bien, “salís sabiendo” escribir y sumar. Si así no fuere, si es que no se aprende o lo aprendido se olvida, aumenta la posibilidad de quedar haciendo nada, no sólo en la escuela, sino en la sociedad. Ese movimiento de inclusión y exclusión, al cual hemos hecho referencia, cada vez se intensifica más en las sociedades neoliberales (Brown, 2021).

Frente al riesgo de “quedarse en la calle o en bancarrota”, “haciendo nada” por las dificultades que los/las jóvenes encuentran en la actualidad para vincularse al mundo laboral, ellos/ellas apuestan a la escuela y piensan los aprendizajes como una forma de resistir a las situaciones de desigualdad y pobreza urbana (Langer y Esses, 2019). Así, los aprendizajes, enseñanzas y saberes potencian la forma en que los sujetos devienen ciudadanos/as en tanto que funcionan como soportes para pensar el futuro en términos instrumentales y prácticos de realización personal y social. Así lo expresa un estudiante que está iniciando la secundaria:

La escuela construye ciudadanía al educar a más gente para que sepan. O sea, te ayuda a saber qué tenés que hacer cuando crezcas. Ayuda básicamente a la gente que no sabe qué hacer. En la escuela aprendes. O sea, aprendes cosas que te van a servir en el futuro, como construcción de la ciudadanía y saber qué vas a hacer o qué vas a poder hacer. Te educa. Educa para que se mejore el país (Comunicación personal, estudiante varón, 12 años, EES B, 1er año, 05 de abril de 2023).

El estudiante ubica en un mismo plano “construir ciudadanía y educar”, desde su perspectiva, son dos procesos que se desarrollan al mismo tiempo para que los sujetos sepan qué pueden y qué tienen que hacer en la sociedad. Con esos sentidos, los aprendizajes que se producen en la

escuela acerca del saber qué hacer no se dan por acumulación de información, sino que abarcan un conjunto de conocimientos, técnicas, lógicas y racionalidades que modulan las prácticas, las formas de ser, pensar y actuar (Foucault, 2018) de los sujetos. En una sociedad signada por las lógicas de la competitividad que llama constante a los sujetos a “saber hacer de todo”, también son llamados a asumir el riesgo de “hacer nada”. Esto no impide que los/las estudiantes piensen a la escuela como una oportunidad para integrarse en una sociedad que avanza a un ritmo acelerado de cambios socioeconómicos, políticos, culturales y tecnológicos, a la vez que excluye y deja por fuera a vastas poblaciones. Desde allí, los/as estudiantes piensan a la escuela como una institución que educa para saber “estar al ritmo de la sociedad”, tal como describiremos a continuación.

3.3. Saber estar al ritmo de la sociedad

Como venimos sosteniendo, ser ciudadano/a se produce en un marco de dinámicas de inclusión y exclusión que cada sociedad negocia del modo que puede (Adamovsky, 2023; Farinetti et al., 2023). En ese proceso, el principio de igualdad (Rosanvallon, 2012) es tensionado con situaciones de precariedad (Butler, 2010) y desigualdad urbana (Di Virgilio y Perelman, 2019; Segura, 2020). Allí, la escuela ocupa un lugar importante en la vida de los/las estudiantes porque, desde sus perspectivas, es la institución que integra a la población de distintos barrios en una sociedad que tiende hacia la discriminación. La escuela es el lugar en donde se desarrollan las condiciones y saberes para que los/las jóvenes tracen “horizontes laborales” (Guzmán et al., 2022) que son importantes para que los sujetos se “adentren e integren” en la sociedad. Así lo explica un estudiante:

La escuela es importante para mí porque te forma como persona y te da herramientas para integrarte a la sociedad de cierto modo [...], para que vos más adelante te adentren a la sociedad. La escuela es fundamental para eso, porque vos con una buena educación es más probable que te adentren mejor y puedas estar al ritmo de esta sociedad que está avanzado muy rápido (Comunicación personal, estudiante varón, 17 años, EES C, 6to año, 28 de abril del 2022).

Como sabemos, la escuela no es el único lugar en

donde los/las jóvenes socializan y aprenden, eso también sucede dentro de la familia y la calle, pero sí es la institución a la que el estudiante le otorga mayor importancia en tanto que allí se “forma como persona” y desarrolla destrezas, tales como “no callar, saber expresarse y estar informado”, lo cual le permiten estar más integrado socialmente.

La escuela como te digo, la educación, te da para que no te pasen por arriba, para que vos sepas expresarte. Para que luego tengas argumentos para lo que vos quieras hacer, tanto para ir a buscar un laburo o simplemente estar en la sociedad. Pienso yo que es así, la educación que te da la escuela es también el saber expresarte (Comunicación personal, estudiante varón, 17 años, EES C, 6to año, 28 de abril del 2022).

Para el estudiante la educación es importante en su vida porque le permite adquirir saberes para desenvolverse en la sociedad y la vida cotidiana. Desde su perspectiva, “saber expresar, no callar y tener argumentos” son tácticas claves que ayuda para que “no te pasen por arriba” en una sociedad que tienden hacia la exclusión. Esas prácticas y saberes modulan subjetividades, a la vez formas de ser ciudadano/a en y desde la escuela. Dicho proceso de subjetivación y/o ciudadanización involucra cambios en las formas de pensar, decir y hacer, como afirma el estudiante con sus palabras: “yo vine con una mentalidad y estoy saliendo de esta escuela con otra mentalidad” (Comunicación personal, estudiante varón, 17 años, EES C, 6to año, 28 de abril del 2022). La preparación de los/las jóvenes en la escuela involucra aquello que sucede dentro y fuera de las instituciones educativas.

La escuela te prepara para que vos estés al ritmo de las cosas que pasan y para que estés más informado, para que sepas y para que en un futuro sepas reaccionar a las situaciones que se te van a presentar de cierto modo, mediante las materias que te enseñan las escuelas, qué sé yo, matemáticas, ciudadanía. Aparte aprendemos muchas cosas de la actualidad que están pasando en este país obviamente. (Comunicación personal, estudiante varón, 17 años, EES C, 6to año, 28 de abril del 2022).

Los sujetos, en este caso estudiantes del nivel secundario, llegan a ser ciudadanos/as en ese movimiento de ir a la escuela, cuestionarse, salir

y proyectarse con “otra mentalidad” que permita acoplarse “al ritmo de la sociedad”, expresarse, no callar, vincularse laboralmente (Corica et al., 2022; Guzmán et al., 2022), continuar con estudios posteriores (Otero et al., 2021) o, en

palabras del estudiante, “simplemente estar en la sociedad”. De ese modo, la escuela es pensada y vivida por los/las jóvenes como un lugar de aprendizajes que devienen en una base de conocimiento para “estar al ritmo de las cosas que pasan” en la sociedad.

4. Conclusiones

La descripción de los saberes escolares para la ciudadanía permitió aproximarnos al lugar que ocupa la educación en la vida de los/las estudiantes en tanto que aquello que aprenden en la escuela es pensado por ellos/ellas como una base para llegar a ser ciudadanos/as hoy en una sociedad que tiende hacia exclusión y negación de derechos. Los resultados dan cuenta de al menos tres figuras y/o formas de ser ciudadano/a con conocimientos. Nos referimos al ciudadano/a que sabe ser alguien más en la vida, “sabe qué hacer” y “sabe estar” el ritmo de la sociedad.

En las sociedades neoliberales que llaman a los sujetos a hacerse cargo del riesgo de llegar a *ser nada*, en definitiva, ser un no-ciudadano/a, los/las jóvenes piensan en la posibilidad de ser ciudadanos/as que *sabe ser alguien más en la vida*. Allí, gana fuerza el deseo de *ser alguien más* con trabajo, educación, derechos y conocimientos para poder no solo vivir, sino que vivir bien y mejor, lo cual es potenciado a través del estudio en y desde la escuela.

Desde la perspectiva de los/las estudiantes cobra importancia la figura de un ciudadano/a con conocimientos que “sabe qué tiene que hacer” para mantenerse estable en la ciudad y sostenerse económicamente en un contexto atravesado por incertidumbres, inestabilidad y exclusión

producidas por la rapidez de los cambios sociales, políticos y económicos.

Asimismo, los enunciados de los/las estudiantes que cursan el último año de escolaridad del nivel secundario expresan la figura del ciudadano/a que *sabe estar* “al ritmo de la sociedad” para “adentrarse e integrarse en la sociedad”. En ese proceso de integración social, la escuela ocupa un lugar importante en la vida de los sujetos porque allí aprenden a expresar la palabra, no callar y tener argumentos para defender sus derechos y desenvolverse en una sociedad signada por condiciones de pobreza extrema, desigualdad y exclusión social.

Hoy ser estudiante, joven, ciudadano/a e incluso trabajador/a, involucra aquello que sucede dentro y fuera de las instituciones educativas, las situaciones barriales y las enseñanzas que desarrollan en la escuela. En definitiva, los saberes escolares —saber ser, saber hacer y saber estar al ritmo de la sociedad— potencian el ser ciudadano/a mientras se transita la escolarización en una sociedad que tiende hacia la exclusión. En ese sentido, la educación ocupa un lugar importante en la vida de los/las jóvenes porque permite construir las condiciones y la posibilidad para que ellos/ellas logren integrarse y sostenerse en la sociedad actual.

5. Agradecimientos

A la Agencia Nacional de Promoción de la Investigación, el Desarrollo Tecnológico y la Innovación que, a través del Fondo para

la Investigación Científica y Tecnológica (FONCYT), financió una Beca Inicial en el marco del PICT 2017-2378 “Dinámicas de

escolarización y precaridad en la periferia metropolitana: un estudio con instituciones de educación secundaria en el área del Reconquista (San Martín, Región Metropolitana de Buenos Aires)”, que fue ejecutado por el Laboratorio de Investigación en Ciencias Humanas (LICH) de la Universidad Nacional de San Martín (UNSAM). De igual forma, al Consejo Nacional

de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET) por el otorgamiento de la Beca de Finalización de Doctorado.

En este artículo presentamos parte de los resultados de investigación que dio lugar a una tesis doctoral, lo cual fue posible gracias al financiamiento de esas dos becas.

6. Referencias bibliográficas

Adamovsky, E. (2023). Prólogo. In M. Farinetti, I. Yujnovsky, y V. Llobet (Eds.), *Luchas de ciudadanía. Integración y exclusión en la construcción histórica de una comunidad política* (pp. 9–14). Prometeo

Archenti, N. (2012). El sondeo. In A. Marradi, N. Archenti, y J. Piovani (Eds.), *Metodología de las Ciencias Sociales* (pp. 203–204). Emecé Editores

Balibar, É. (2013). *Ciudadano sujeto. Vo. 1: El sujeto ciudadano*. Prometeo

Berardi, F. (2019). *Futurabilidad. La era de la impotencia y el horizonte de la posibilidad*. Caja Negra

Bourdieu, P. (2010). *El sentido social del gusto. Elementos para una sociología de la cultura*. Siglo XXI.

Brown, W. (2021). *En las ruinas del neoliberalismo. El ascenso de las políticas antidemocráticas en Occidente*. Traficantes de sueños

Butler, J. (2010). *Marcos de guerra. Las vidas lloradas*. Paidós

Carneros, S. (2018). *La escuela alternativa: Un modelo de búsqueda de la justicia social y ambiental*. UAM

Chul Han, B. (2017). *La sociedad del cansancio*. Herder Editorial

Collet, J., y Grinberg, S. (2021). La educación managerial y sus fugas: entre la individualización y lo común. En J. Collet y S. Grinberg (Eds.), *Hacia una escuela para lo común. Debates, luchas y propuestas* (1st ed., pp. 13–30). Morata

Corica, A., Otero, A., y Merbilhaa, J. (2022). Transiciones educación-trabajo. Un seguimiento de jóvenes egresados en el Gran Buenos Aires (Argentina). *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 26, 79–99

Cox, C., Bascopé, M., Castillo, J. C., Miranda, D., y Bonhomme, M. (2014). *Educación ciudadana en América Latina: prioridades de los currículos escolares*

Cox, C., y Castillo, J. C. (2015). Aprendizaje de la ciudadanía. Contextos, experiencias, resultados. *Cuaderno de Educación*, 65, 1–4

Cruikshank, B. (2007). The Will to Empower: Technologies of Citizenship and the War on Poverty. En B. Cruikshank (Ed.), *The Will to Empower. Democratic Citizens and Other Subjects* (pp. 67–86). Cornell University Press

Deleuze, G. (1989). *Lógica de sentido*. Paidós

Deleuze, G. (2017). *La subjetivación. Curso sobre Foucault*. Editorial Cactus

Deleuze, G. (2021). *El poder. Curso sobre Foucault (2da ed.)*. Editorial Cactus

- Di Virgilio, M. M., y Perelman, M. (2019). Presentación a disputas por el espacio urbano. En M. M. Di Virgilio Y M. Perelman (Eds.), *disputas por el espacio urbano. Digualdades persistentes y territorialidades emergentes* (pp. 11–18). Biblos
- Durkheim, E. (1997). *La educación moral*. Losada
- Durkheim, E. (2003). *Educación y sociología*. Ediciones Península
- Farinetti, M., Yujnovsky, I., y Llobet, V. (2023). *Luchas de ciudadanía. Integración y exclusión en la construcción histórica de una comunidad política*. Prometeo
- Fistteti, F. (2004). *Comunidad. Léxico de política*. Nueva versión
- Fontana, A., y Frey, J. (2015). La entrevista. In N. Denzin & Y. Lincoln (Eds.), *Métodos de recolección y análisis de datos. Manual de investigación cualitativa. Vol. IV* (pp. 140–202). Gedisa
- Foucault, M. (1979). *La arqueología del saber (6ta. ed.)*. Siglo XXI Editores
- Foucault, M. (1988). El sujeto y el poder. *Revista Mexicana de Sociología*, 50, 3–20. <https://doi.org/https://doi.org/10.2307/3540551>
- Foucault, M. (2001). *Defender la sociedad. Curso en el Collège de France (1975-1976) (Segunda)*. Fondo de Cultura Económica
- Glaser, B., y Strauss, A. (1967). *The discovery of Grounded theory: Strategies for qualitative research*. Aldine Publishing
- Grinberg, S. (2009). Pedagogía y gubernamentalidad en las sociedades de gerenciamiento. Notas de formación entre competencias y abyección. *Espacios En Blanco. Serie Indagaciones*, 19, 157–180
- Grinberg, S. (2016). Elogio de la transmisión. La escolaridad más allá de las sociedades de aprendizaje. *Polifonías Revista de Educación*, 8, 71–94
- Guzmán, M., Grinberg, S., y Langer, E. (2022). Horizontes laborales y orientaciones escolares. Miradas de estudiantes de nivel secundario. *Controversias y Concurrencias Latinoamericanas*, 13, 197–220
- Harvey, D. (2021). *Espacios del capitalismo global Hacia una teoría del desarrollo geográfico desigual*. Akal
- Langer, E. (2013). *Los dispositivos pedagógicos en las sociedades de control: prácticas de resistencia de estudiantes y regulación de las conductas en escuelas secundarias en contextos de pobreza urbana del Partido de San Martín*. Universidad de Buenos Aires
- Langer, E., y Esses, J. (2019). *La salida es por arriba. Una historia de juventud, pobreza y educación*. Grupo Editor Universitario, CLACSO
- Langer, E., y Levy, E. (2009). Educación de jóvenes y adultos, política social y gubernamentalidades en el siglo XXI. *Revista de la Escuela de Ciencias de la Educación*, 229–250.
- Larrondo, M. (2019). Cuando la Democracia Volvió a la Escuela: Participación Política y Movimiento Estudiantil Secundario en la Argentina de la Transición (1982 - 1990). *Social and Education History*, 8, 196–218
- Litichever, L. (2012). La convivencia: entre la regla escrita y la apreciación de las normas. *VII Jornadas de Sociología de La Universidad Nacional de La Plata*, UNLP.
- Núñez, P. (2019). La dimensión temporal de la convivencia: tensiones entre los tiempos escolares y los ritmos juveniles. *Revista de Investigación Educativa*, 29, 180–204
- Núñez, P. (2023). *Acciones y discursos políticos juveniles en la postpandemia. Experiencias de ciudadanía en la escuela secundaria en la Ciudad de Buenos Aires*. FLACSO, Sede Argentina/GECITEC
- Otero, A., Corica, A., y Merbilhaa, J. (2021). El pasaje del secundario a la universidad: un estudio

longitudinal entre dos cohortes de jóvenes que egresaron de la escuela secundaria en el Área Metropolitana de Buenos Aires (AMBA). *Revista Educación*, 45, 1–20. <https://doi.org/https://doi.org/10.15517/revedu.v45i1.41544>

Rosanvallon, P. (2012). *La sociedad de iguales*. Manantial

Sarmiento, D. (2018). *Facundo. Civilización o barbarie*. Biblioteca del Congreso de la Nación

Segura, R. (2020). El espacio urbano y la (re) producción de desigualdades sociales. Desacoples entre distribución del ingreso y patrones de urbanización en ciudades latinoamericanas. En *Repensar las desigualdades. Cómo se producen y entrelazan las asimetrías globales (y qué hace la gente con eso)* (pp. 89–110). Siglo XXI

Shapiro, C. (2020). Revisión del concepto de ciudadanía en los espacios curriculares de Instrucción Cívica, Cultura Ciudadana y ERSa en la educación secundaria argentina. *El Cardo*, 16, 103–118

Siede, I. (2023). Política en las aulas. Una presencia inquietante y necesaria. En I. Siede (Ed.), *Educación ciudadana* (pp. 17–50). AIQUE

Optimización de la concentración de gases y nutrientes en el sistema de fotobiorreactores

Optimization of gas and nutrient concentrations in the photobioreactor system

Autores:

Edmundo Recalde Posso

Pontificia Universidad Católica del Ecuador,
Ibarra - Ecuador

Luis Roca-Pérez

Universidad de Valencia, España

María Rosa Mosquera-Losada

Universidad de Santiago de Compostela, España

Autor de correspondencia:

Edmundo Recalde Posso
erecalde@pucesi.edu.ec

- **Recibido:** 06 - Junio - 2025
- **Aprobado:** 06 - Noviembre - 2025
- **Publicación en línea:** 23 - Diciembre - 2025

Cómo citar: Recalde Posso, E., Roca-Pérez, L. y Mosquera-Losada, M.R. (2025). Optimización de la concentración de gases y nutrientes en el sistema de fotobiorreactores. *Maskana*, 16(2), 173-185. <https://doi.org/10.18537/mskn.16.02.11>

Optimización de la concentración de gases y nutrientes en el sistema de fotobiorreactores

Optimization of gas and nutrient concentrations in the photobioreactor system

Resumen

La investigación con microalgas ofrece soluciones tecnológicas para capturar gases de efecto invernadero, transformando el CO₂ de emisiones industriales en biomasa microalgal de valor comercial, como bioestimulantes agrícolas. Este proceso combina simultáneamente beneficios ambientales, mediante la reducción de emisiones, con la producción de bioproductos de interés industrial. Para optimizar su crecimiento en fotobiorreactores, es clave determinar los nutrientes y la concentración óptima de CO₂. En pruebas piloto, una dosis de 100 ppm de nitrógeno maximizó el rendimiento (2,95 g m⁻²d⁻¹ en la cosecha 5). Además, se evaluaron tres concentraciones de CO₂ (500, 1000 y 1500 ppm), suministradas mediante gases de combustión generados por diésel, sin diferencias significativas en la producción de biomasa. La microalga *Scenedesmus*, enriquecida con Nitrofoska (1 ml L⁻¹), mostró que altas concentraciones de CO₂ no afectan su rendimiento. Así, los gases capturados se convierten en biomasa microalgal, útil como bioestimulante, demostrando una solución sostenible para emisiones industriales.

Palabras clave: Gases de combustión, captura de gases, *Scenedesmus* sp, nutrientes, microalgas.

Abstract

Microalgae research provides technological solutions for capturing greenhouse gases by converting industrial CO₂ emissions into commercially valuable microalgal biomass, such as agricultural biostimulants. This process simultaneously combines environmental benefits through emission reduction with the production of industrially relevant bioproducts. To optimize their growth in photobioreactors, determining optimal nutrient levels and CO₂ concentration is critical. In pilot tests, a nitrogen dosage of 100 ppm maximized yield (2.95 g m⁻²d⁻¹ at harvest 5). Additionally, three CO₂ concentrations (500, 1000, and 1500 ppm) were evaluated, supplied via diesel-generated combustion gases, with no significant differences in biomass production observed. The microalga *Scenedesmus*, enriched with Nitrofoska (1 ml L⁻¹), demonstrated that high CO₂ concentrations did not impair its performance. Thus, captured gases are converted into microalgal biomass, suitable as a biostimulant, proving a sustainable solution for industrial emissions.

Keywords: Combustion gases, gas capture, *Scenedesmus* sp., nutrients, microalgae.

1. Introducción

Las microalgas se consideran entre los primeros organismos vivos que aparecieron en la tierra, y fueron las responsables de absorber el CO₂ atmosférico y transformarlo en glucosa y oxígeno. Pueden producir carbohidratos, lípidos, proteínas, pigmentos, vitaminas y otros productos químicos de valor agregado. Estos organismos tienen una tasa de crecimiento rápida y una alta productividad de lípidos (Lu et al., 2020).

Las microalgas constituyen en la actualidad una opción para la producción de biomasa con múltiples usos que puede ser usada como suplemento animal, producción de biocombustibles, y separación de componentes tanto para alimentación humana o usos específicos en la industria. Por ejemplo, los lípidos de las microalgas se pueden utilizar como materia prima para la producción de biodiesel, los carbohidratos como fuente de carbono en la industria de fermentación, los ácidos grasos de cadena larga se utilizarían como complementos alimenticios saludables, mientras que las proteínas y pigmentos se usarían para tratar enfermedades (Chew et al., 2017).

La clave en la producción de biomasa microalgal se encuentra en la optimización de las condiciones de crecimiento (Blair et al., 2014), entre los parámetros de control clave en el desarrollo se encuentra la iluminación, pH y temperatura (Chegukrishnamurthi et al., 2020), además los nutrientes bien de uso agrícola o procedentes de subproductos animales. El cultivo de microalgas en laboratorio se ha desarrollado de forma importante en las últimas décadas. Así existen estudios validando el uso de medios de cultivo preparados en laboratorio con el fin de incrementar la producción de especies de microalgas que tienen un elevado coste en Ecuador como el Chu-10 modificado (Sharma et al., 2011). Lee y Zhang (2016) estudiaron varios factores físico-químicos que influyen en el crecimiento microalgal como el nitrógeno y el dióxido de carbono, la intensidad de la luz y la temperatura.

Si bien las necesidades de nitrógeno para *Scenedesmus* están bien establecidas, fue necesario determinar una dosis de referencia eficiente para el sistema específico utilizado. Además, se considera como principal cuello de botella para la escalabilidad industrial el suministro eficiente y económico de carbono. La captura de gases de combustión y su posterior inyección en cultivos de microalgas se establece como una de las tecnologías más prometedoras para una captura de carbono de bajo coste energético (Young et al., 2019). Sin embargo, la composición compleja de estos gases, que pueden contener otros compuestos además de CO₂, presenta un desafío para el desarrollo de las cepas microalgales.

Si se conocen las necesidades nutricionales de las microalgas, podemos ir reemplazando dichos medios comerciales por otros que sean más económicos y ecológicos. Estudios con aguas residuales permiten usar medios nutritivos que de otra manera podrían contaminar otros efluentes. Especies de microalgas como *Scenedesmus* y *Chlorella* se han adaptado a condiciones muy extremas como las aguas residuales de tenerías (Nagi et al., 2020).

A pesar del consenso sobre la importancia del nitrógeno, existen vacíos en cuanto a la dosis óptima para sistemas de cultivo en biofilm o láminas fotobioreactoras, donde la dinámica de nutrientes difiere significativamente de los cultivos suspendidos. La mayoría de los estudios se centran en maximizar la acumulación de lípidos o en la remediación de aguas residuales, pero son escasos los trabajos que abordan de manera integrada y bajo condiciones semicontinuas las dosis óptimas de nitrógeno y el enriquecimiento con CO₂ derivado directamente de gases de combustión reales. Comprenderlo permitirá diseñar sistemas viables a escala industrial, donde la eficiencia en el uso de recursos (fertilizantes y CO₂) determina la sostenibilidad económica y ambiental del proceso.

Este estudio tiene como objetivo principal evaluar la viabilidad técnica de utilizar gases de combustión como fuente de carbono para el cultivo de *Scenedesmus* sp. en un sistema de fotobiorreactores de lámina, determinando:

(1) el efecto de diferentes concentraciones de CO₂ (500-1500 ppm) sobre la productividad y parámetros fisicoquímicos del medio, y (2) una dosis de nitrógeno de referencia que optimice la producción de biomasa dentro de este sistema integrado de captura de emisiones.

2. Materiales y métodos

Los ensayos se realizaron en las instalaciones de la PUCE Ibarra (Provincia de Imbabura – Ecuador) en un invernadero de estructura metálica con policarbonato. Se utilizaron 16 fotobiorreactores laminares para la producción de microalgas en cuyo interior circulan gases de combustión. Los paneles tienen una dimensión de 1,3 m de alto por 0,90 m de ancho contruidos en poliestireno expandido con cuatro cavidades, sobre esta lámina se colocó polietileno de alta densidad (sarán) como soporte para el material textil. Una bomba de recirculación instalada en cada fotobiorreactor permite que la solución nutritiva se distribuya por toda la lámina (Optimización de la Patente ES2347515A1). Se desarrollaron dos experimentos independientes bajo condiciones de invernadero. Cada tratamiento constó de cuatro réplicas (unidades fotobiorreactoras independientes). Los experimentos se detallan a continuación.

2.1. Optimización de dosis de nutrientes (Experimento 1)

Para la optimización de las dosis de nutriente en el sistema de biorreactores se propagó inicialmente el cultivo de *Scenedesmus* sp en los paneles con una sola dosis de nutriente de Nitrofoska (1 ml L⁻¹). Transcurridos 12 días de la siembra se procede a añadir las dosis de nutriente Nitrofoska requeridas para el ensayo en concentración de Nitrógeno de D1: 100 mgL⁻¹; D2: 200 mgL⁻¹; D3: 300 mgL⁻¹; y D4: 400 mgL⁻¹. El ensayo se implementó bajo un modelo en bloques al azar con 4 réplicas. El único tratamiento en donde se añade solución nutritiva extra es en D1 con el fin de mantener una solución estable de 100 mgL⁻¹ de N durante todo el ensayo y esto

debido a que transcurrida la cosecha los niveles de nitratos disminuyen. Se mantiene inyección constante de aire a cada unidad fotobiorreactora. El tiempo de duración del ensayo fue de 70 días con 7 cosechas con espaciamientos de 7 días. La variable respuesta principal fue producción de biomasa (materia seca, g m⁻² d⁻¹).

2.2. Optimización de concentración de gases (Experimento 2)

La variable independiente fue la concentración de CO₂ en 16 unidades fotobiorreactoras. La microalga utilizada fue *Scenedesmus* sp y se utilizó una solución nutritiva de Nitrofoska (1 ml L⁻¹). Las concentraciones de CO₂ ensayadas fueron C1 = ambiente (~400 ppm), C2 = 500 ppm, C3 = 1000 ppm, C4 = 1500 ppm, se utilizó un diseño de bloques completamente al azar distribuido en 4 bloques. El ingreso de gases de combustión al sistema se realizó durante 12 horas seguidas (6h hasta 18h) y 12 horas sin suministro (18h hasta 6h). La temperatura en la fase del ensayo se mantuvo en un promedio de 20,87°C (máxima de 26,50°C y mínima de 16,13°C) Las concentraciones de CO₂ seleccionadas (500–1500 ppm) se alinean con rangos estudiados recientemente para optimizar la captura y asimilación de carbono en microalgas, donde incluso concentraciones superiores han mostrado ser viables sin inhibir el crecimiento (Yang et al., 2024).

Las variables respuesta secundarias para ambos experimentos fueron: pH, conductividad eléctrica, concentración de nitratos (solo para experimento 1), sólidos disueltos totales, sales, absorbancia a 750 nm, y consumo de agua.

2.3. Determinaciones analíticas

Para la medición de los niveles de CO₂ en las unidades fotobiorreactoras se utilizó un equipo marca ALNOR modelo COMPUFLOW 8610 con un rango de 0 a 5000 ppm con una resolución de lectura de $\pm 3\%$. La toma de datos se realizó en cada cavidad creada de la unidad (subpanel), para esto se acopló una unión a cada manguera flexible de tal manera que al momento de realizar la lectura se separa, se coloca el equipo y se une inmediatamente la unión, este proceso toma menos de 1 minuto. La concentración de CO₂ en las unidades fotobiorreactoras se midió diariamente.

Para determinar el pH, conductividad eléctrica, sólidos disueltos totales y sales en la solución nutritiva se empleó un dispositivo conjunto marca HORIBA modelo F-74BW. Se tomó una muestra de 50 ml del tanque en donde se encuentra la solución nutritiva a través de una manguera de retorno acoplada a la unidad fotobiorreactora, una vez tomada la medición con el equipo de estas variables se retornó la muestra, la medición se realizó diariamente durante todo el ciclo evaluado.

La absorbancia (750 nm) en la solución nutritiva se determinó diariamente mediante el empleo del equipo Thermo Spectronic Modelo Genesys 20.

La medición de nitratos en la solución nutritiva se realizó pasando un día con el equipo HORIBA Modelo LAQUATWIN B-743. Se realizaron mediciones del contenido de nitrato en el medio de cultivo antes de realizar la cosecha de algas y posterior a la aplicación de la solución nutritiva, esto con el fin de mantener concentraciones estables durante todas las fases del cultivo (100 ppm N, 1 mL⁻¹ de Nitrofoska). La medición del contenido de nitratos fue considerada como indicador para aplicación nutritiva en caso de requerir. Se realizaron 6 cosechas con espaciamentos de 7 días y con un tiempo total de 60 días.

El consumo de agua se midió diariamente en cada unidad fotobiorreactora, para ello se aforó el tanque de solución nutritiva al inicio del día, al finalizar la tarde se añadió agua hasta la línea de

aforo. Para la medición del consumo de agua se consideró las horas del día (desde 6h hasta 18h) y las horas de la noche (desde 18h05 hasta 6h00).

Se ajustó el suministro de CO₂ hacia las unidades fotobiorreactoras con el fin de cumplir con las concentraciones establecidas en el ensayo, (C2: 527 ± 15 , C3: 1001 ± 32 y C4: 1504 ± 26 ppm) de esta manera se encuentran dentro de los rangos establecidos de los tratamientos a analizar (C2: 500 ppm, C3: 1000 ppm y C4: 1500 ppm). El tratamiento que no se inyecta gases de combustión (C1), en las mediciones previas tiene una concentración de 406 ± 27 ppm de CO₂; si bien, fuera del invernadero (en el ambiente) es de 349 ± 14 ppm de CO₂, este incremento se debe a que dentro del invernadero exista una ligera concentración de gases por el ambiente creado.

Las microalgas se recolectaron de la lámina textil por raspado previo a la suspensión del suministro de la solución nutritiva, inmediatamente se retomó el ciclo de suministro de la solución nutritiva. Una muestra de 40 ml de la cosecha se centrifugó con el fin de disminuir el agua contenida en el medio, posteriormente se deshidrató a 40°C hasta mantener peso constante. Para el ensayo de concentraciones de nutrientes se realizaron 7 cosechas continuas y para la concentración de gases de combustión se evaluaron 6 cosechas. Se estableció un espacio de 15 días tras la siembra de microalgas para mantener un crecimiento estable en la unidad fotobiorreactora y en lo posterior se colectó cada 7 días.

2.4. Análisis estadístico

El análisis de los datos se realizó con el software estadístico R (versión 4.3.1). Los datos de cada experimento se analizaron por separado. Para todas las variables de respuesta (producción de biomasa, pH, conductividad eléctrica, nitratos, etc.), se verificaron previamente los supuestos de normalidad y homocedasticidad (homogeneidad de varianzas).

Dado que las mediciones entre cosechas sucesivas no son completamente independientes, se optó por un enfoque conservador analizando cada cosecha por separado. Para cada una de ellas, se aplicó un Análisis de Varianza (ANOVA) de una vía y

en caso de detectar diferencias significativas ($p < 0.05$), se procedió a una comparación múltiple de medias mediante la prueba de Tukey.

3. Resultados

3.1. Experimento 1: Optimización de la dosis de nitrógeno

En este apartado se muestran el efecto de la aplicación de 4 dosis de nutrientes sobre distintos parámetros. Como se puede observar (Figura 1) los tratamientos, en los que aplicaron distintas dosis de nutrientes, no afectaron a la concentración de CO_2 , lo cual revela que una mayor dosis de nutrientes no conlleva un mayor consumo de CO_2 . El promedio obtenido durante todo el ensayo para cada dosis de nutriente fue de D1: 358.9 ± 12.58 ppm; D2: 358.8 ± 12.61 ppm; D3: 359.04 ± 12.77 ppm y D4: 359.04 ± 12.78 ppm de CO_2 .

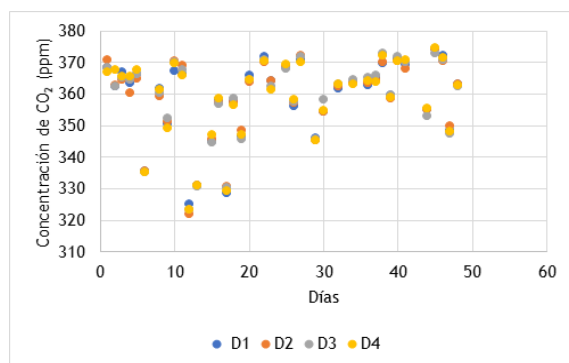


Figura 1. Concentración promedio de CO_2 de los 4 subpaneles de la unidad fotobiorreactora (D1: 100 mgL^{-1} ; D2: 200 mgL^{-1} ; D3: 300 mgL^{-1} ; D4: 400 mgL^{-1} de N).
Fuente: Elaboración propia (2025)

Concentración de nitratos

En la figura 2 se muestra la evolución del contenido en nitratos en la solución nutritiva para los cuatro tratamientos de nutrientes aplicados. En la dosis D1 se puede apreciar que la aplicación de nutriente en el medio de cultivo permite mantener estable la concentración en torno a

100 ppm N. Por otra parte, en los tratamientos D2, D3 y D4 se puede observar la disminución progresiva del contenido de nitratos sugiriendo saturación inicial y posterior consumo activo.

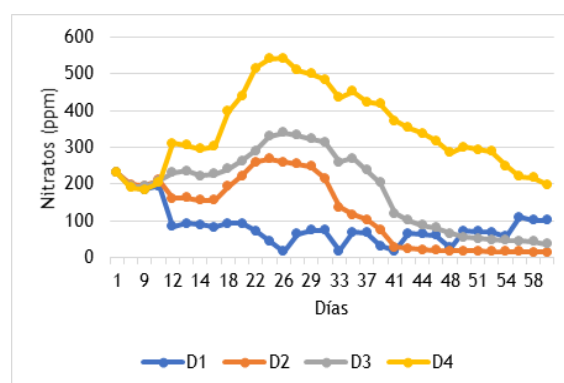


Figura 2. Evolución temporal de la concentración de nitratos para las diferentes dosis de nitrógeno (D1: 100 ppm; D2: 200 ppm; D3: 300 ppm; D4: 400 ppm de N).
Fuente: Elaboración propia (2025).

Conductividad eléctrica

La conductividad eléctrica (CE) en las cosechas se mantiene diferenciada en cada tratamiento y esto debido a las concentraciones distintas de nutriente (Tabla 1). A medida que transcurre el tiempo la CE disminuye gradualmente para las dosis D2, D3 y D4, no siendo así para D1 en donde la CE se incrementa. Se observa por tanto que inicialmente la CE tiene una relación directa y positiva con la dosis de nutriente aplicada. El tratamiento D1 recibe Nitrofoska con el fin de mantener una concentración de 100 mgL^{-1} de N (Tabla 1). En general la dosis D4 presenta una CE significativamente superior a D2 y D3.

Tabla 1. Conductividad eléctrica ($\mu\text{S cm}^{-1}$) por cosecha semanal. Para cada cosecha tratamientos con la misma letra no presentan diferencias significativas (Tukey $p < 0,05$).
Fuente: Elaboración propia (2025).

DOSIS	Cosecha 1	Cosecha 2	Cosecha 3	Cosecha 4	Cosecha 5	Cosecha 6	Cosecha 7
D1	516.10d	395.09c	503.14c	628.76b	787.25ab	874.00a	1083.12a
D2	950.02c	824.43b	637.14bc	518.46b	574.29b	556.01b	663.07c
D3	1353.51b	1161.55b	931.57b	727.50b	695.13ab	639.14b	713.07bc
D4	1774.28a	1636.88a	1350.53a	1163.72a	997.15a	819.54a	773.43b

Producción de microalgas

En relación a la producción de materia seca se observa (Tabla 2) que los valores más elevados en todas las cosechas se encuentran en el tratamiento de 100 mgL⁻¹ de N (D1), en este tratamiento en la cosecha 5 existe la mayor producción (2.95 gm-2d-1). En las cosechas de las semanas 1 y 2 no se encuentran diferencias significativas entre las dosis empleadas. Sin embargo, la dosis D1, en las cosechas 3, 4 y 5, presenta una producción significativamente superior que el resto de tratamientos. La mejor producción por una parte y el menor coste asociado a la dosis más baja nos lleva a concluir que este es el tratamiento idóneo. De tal manera que el rendimiento durante las 7

cosechas evaluadas evidenció valores elevados para las dosis 1 mientras que, para el resto de dosis los valores fueron menores. El máximo rendimiento fue para la dosis D1 en la semana 5 de la cosecha.

Si bien en las dosis D2, D3 y D4 presenta concentraciones de nutrientes superiores a D1 esto no beneficia en la producción de materia seca, a tal punto que el rendimiento es estadísticamente igual para estos tratamientos y con una disminución gradual en las cosechas posteriores. Nuestros resultados muestran que la menor dosis aplicada da lugar a una mayor producción con lo cual para optimización el coste de producción hay que utilizar la dosis más baja.

Tabla 2. Producción de materia seca (g m-2d-1) de *Senedesmus* sp en respuesta a diferentes dosis de nitrógeno (D1: 100 ppm, D2: 200 ppm, D3: 300 ppm, D4: 400 ppm de N) a lo largo de siete cosechas. Dentro de cada cosecha, los valores con letras distintas son significativamente diferentes (prueba de Tukey, $p < 0.05$).
Fuente: Elaboración propia (2025).

Dosis	Cosecha 1	Cosecha 2	Cosecha 3	Cosecha 4	Cosecha 5	Cosecha 6	Cosecha 7
D1	1.37 ^a	1.84 ^a	2.17 ^a	2.67 ^a	2.95 ^a	2.28 ^a	1.64 ^a
D2	1.22 ^a	1.35 ^a	1.12 ^b	1.50 ^{ab}	1.21 ^b	1.21 ^{ab}	0.94 ^a
D3	1.11 ^a	1.07 ^a	1.00 ^b	0.95 ^b	0.90 ^b	1.21 ^{ab}	1.13 ^a
D4	1.32 ^a	1.28 ^a	0.97 ^b	0.87 ^b	0.89 ^b	0.85 ^b	0.95 ^a

D1: 100 ppm; D2: 200 ppm; D3: 300 ppm; D4: 400 ppm de N

3.2. Experimento 2: Optimización de la concentración de CO₂

En este apartado se estudia el efecto de los tratamientos, con diferentes concentraciones de CO₂, sobre los parámetros analizados.

pH

Los valores de pH en los diferentes tratamientos se encuentran en un rango entre 8.1 y 8.4

durante la fase de crecimiento. Sin embargo, en las fases posteriores este rango es mucho mayor fluctuando enormemente entre los días de medida. En relación al efecto de los tratamientos, encontramos que generalmente el tratamiento de CO₂ de 1000 ppm muestra los valores de pH más bajos en comparación con el tratamiento control y el de 1500 ppm en las fases 3, 4, 5 y 6, siendo el tratamiento de 500 ppm el que habitualmente presenta unos niveles de pH mayores en comparación con el de 1000 ppm de CO₂.

Conductividad eléctrica y sólidos disueltos totales

La conductividad eléctrica y la concentración de sólidos totales en la solución nutritiva mostraron un comportamiento similar en todos los tratamientos en cuanto a la tendencia temporal global y tras la cosecha, así como en la respuesta a la mayoría de los tratamientos. Estos dos parámetros muestran un claro incremento a medida que transcurren las diferentes cosechas, comenzando con unos valores de CE próximos a 500 $\mu\text{S cm}^{-1}$ y finalizando con unos valores de casi 800 $\mu\text{S cm}^{-1}$ o superiores a mil en función de si medimos antes o después de la última cosecha respectivamente, lo que es indicativo de una relación directa entre la concentración de nutrientes y la conductividad eléctrica, descrita previamente. Tras la cosecha se adiciona solución nutritiva con lo cual se incrementa la conductividad eléctrica, este parámetro desciende con el tiempo debido a que las microalgas durante su desarrollo absorben los nutrientes del medio. No se observaron diferencias significativas entre tratamientos de la CE.

Los tratamientos afectaron significativamente a la conductividad eléctrica y a la concentración de sólidos disueltos totales durante la primera, segunda y tercera cosecha de tal forma que el tratamiento de CO_2 de 1000 ppm (C3) resultó tener valores significativamente más altos que el resto. Sin embargo, en la fase 6 fue el tratamiento de CO_2 de 500 ppm (C2) presentó una CE significativamente mayor al tratamiento con concentración de CO_2 ambiental (C1).

Sales

Los niveles de sales siguen en general un patrón similar a los encontrados para la conductividad eléctrica y sólidos disueltos totales en relación a su incremento desde el principio al final del ensayo y entre cosechas. La respuesta de los niveles de sales en las fases 1, 2 y 6 también resultaron similares a las variables previamente mencionadas. Sin embargo, y a diferencia de lo ocurrido con la conductividad eléctrica y sólidos disueltos totales, nos encontramos con que en las cosechas o fases 4 y 5 si obtenemos diferencias significativas entre tratamientos.

Absorbancia

Con este parámetro se pretendió llevar a cabo el seguimiento de la mayor o menor presencia de algas en la solución nutritiva. En la fase de crecimiento se observó una tendencia gradual de incremento del nivel de absorbancia a medida que pasa el tiempo, si bien es cierto el coeficiente de variación es alto esto se puede deber a que las mediciones de absorbancia en la mayoría de los casos son menores a 0.03 y cualquier variación mínima afecta drásticamente en su variabilidad.

Consumo de agua

El consumo de agua está relacionado con la temperatura en el interior del invernadero, de ahí las fluctuaciones tanto en el día como en la noche, notándose menores variaciones de consumo de agua por la noche entre tratamientos (Tabla 3).

En la Tabla 3 se muestra el consumo total de agua tanto en el día como noche en los tratamientos aplicados. No se observaron diferencias significativas entre los tratamientos en el día y noche. De esta manera se puede decir que la variación en la concentración de gases de combustión no incide en el consumo de agua del sistema de recirculación.

Tabla 3. Consumo promedio de agua durante el ensayo (L h⁻¹ m⁻²) entre tratamientos.
Fuente: Elaboración propia (2025).

En el día	C1	C2	C3	C4
Media	0.106	0.093	0.093	0.094
En la noche	C1	C2	C3	C4
Media	0.129	0.124	0.125	0.121

C1= ambiente, C2= 500 ppm CO_2 , C3= 1000 ppm CO_2 , C4= 1500 ppm CO_2

Producción

La Tabla 4 presenta los resultados de producción de materia seca (g m⁻² d⁻¹) en el volumen cosechado para cada tratamiento. Los resultados del ANOVA no muestran diferencias significativas en el contenido en materia seca entre las distintas dosis de CO_2 aplicadas por cada cosecha realizada.

Tabla 4. Producción en Materia seca en g m⁻²d⁻¹. Para cada cosecha los tratamientos sin letras indica que no presentan diferencias significativas (Tukey, p<0.05).**Fuente:** Elaboración propia (2025).

Concentración CO ₂	Cosecha 1	Cosecha 2	Cosecha 3	Cosecha 4	Cosecha 5	Cosecha 6	Cosecha 7
C1	2.64	3.64	3.71	4.33	4.44	2.94	1.64 ^a
C2	2.42	2.79	4.25	4.33	4.77	2.91	0.94 ^a
C3	2.29	2.66	4.08	4.72	4.92	3.12	1.13 ^a
C4	2.24	3.43	3.90	4.89	4.69	3.10	0.95 ^a

C1= ambiente, C2= 500 ppm CO₂, C3= 1000 ppm CO₂, C4= 1500 ppm CO₂

La producción de materia seca en todas las cosechas realizadas no muestra diferencias significativas entre los tratamientos (Tukey, p<0.05) lo cual pone de relieve que el incremento de la concentración de CO₂ no mejora ni empeora la producción en las cosechas desarrolladas durante el experimento.

En las cosechas 3, 4 y 5 se puede observar un incremento en la producción, esto se debe a que la lámina de la unidad fotobiorreactora forma una película microalgal compacta lográndose llegar a la máxima producción. En especial en la cosecha 5 el valor para las concentraciones C1, C2 y C3 es el mayor comparando con el resto de cosechas. En la sexta cosecha existe un decremento en el rendimiento de materia seca, esto puede deberse a que la solución nutritiva tiene una elevada conductividad eléctrica (sobre los 1000 μscm^{-1}) lo cual puede provocar que disminuya el crecimiento de *Scenedesmus* sp. Los resultados obtenidos son ratificados por Huang et al (2016)

en ensayos sobre la influencia del CO₂ en el crecimiento celular de *Chlorella* en un biofilm, observado que el aumento de CO₂ en la cámara de cultivo no significa un incremento en la tasa de crecimiento de esta especie. Por otra parte, en ensayos realizados por Zhao et al (2015) la biomasa de *Chlorella* fue inversa al incremento de concentración de CO₂.

pH en las cosechas realizadas

En la Tabla 5 se aprecia que existen diferencias altamente significativas (p<0.01) en relación al pH en todas las cosechas realizadas con excepción de la cosecha 3 en donde las diferencias son significativas al 0,1%.

El comportamiento del pH en las tres primeras cosechas se mantiene ligeramente estable, posterior a los cual existe un incremento en su valor, disminuyendo en la última cosecha, este decremento coincide con el registrado en la materia seca.

Tabla 5. Variación del pH por cosecha y concentración de CO₂. Para cada cosecha si los tratamientos tienen la misma letra no presentan diferencias significativas (Tukey p<0.05).**Fuente:** Elaboración propia (2025).

Concentración CO ₂	Cosecha 1	Cosecha 2	Cosecha 3	Cosecha 4	Cosecha 5	Cosecha 6	Cosecha 7
C1	7.70 ^{ab}	7.85 ^a	7.69 ^a	7.88 ^a	7.93 ^{ab}	7.80 ^b	1.64 ^a
C2	7.77 ^a	7.74 ^a	7.64 ^{ab}	7.90 ^a	8.04 ^a	7.92 ^a	0.94 ^a
C3	7.65 ^b	7.75 ^a	7.66 ^{ab}	7.70 ^b	7.82 ^b	7.78 ^b	1.13 ^a
C4	7.66 ^b	7.60 ^b	7.60 ^b	7.81 ^{ab}	7.97 ^a	7.77 ^b	0.95 ^a

C1= ambiente, C2= 500 ppm CO₂, C3= 1000 ppm CO₂, C4= 1500 ppm CO₂

4. Discusión

Los resultados de este estudio proporcionan información valiosa para la optimización de la concentración de nutrientes y CO₂ en el cultivo de *Scenedesmus* sp. en sistemas de fotobiorreactores. Los hallazgos resaltan la compleja interacción entre la dosificación de nutrientes, el enriquecimiento con CO₂ y la producción de biomasa, lo cual tiene implicaciones significativas para el cultivo de microalgas a gran escala.

4.1. Concentración de nutrientes y producción de biomasa

El estudio demostró que la dosis más baja de nitrógeno (D1: 100 mg L⁻¹) produjo la mayor cantidad de biomasa, superando significativamente a las dosis más altas (D2-D4). Esta observación coincide con investigaciones previas que indican que concentraciones excesivas de nutrientes pueden inhibir el crecimiento de microalgas (Kumar y Bera, 2020). La disminución gradual en los niveles de nitratos en los tratamientos D2-D4 sugiere que las dosis más altas de nitrógeno podrían no ser utilizadas eficientemente por *Scenedesmus*, posiblemente debido a la saturación de nutrientes o al estrés osmótico causado por el aumento en la conductividad eléctrica (CE). La correlación directa entre la CE y la concentración de nutrientes respalda esta idea, ya que los valores más altos de CE se registraron en D4, coincidiendo con los rendimientos más bajos de biomasa. Estos resultados enfatizan la importancia de equilibrar la disponibilidad de nutrientes para evitar condiciones de crecimiento subóptimas.

4.2. Enriquecimiento con CO₂ y rendimiento del sistema

Contrario a lo esperado, el enriquecimiento con CO₂ (500–1500 ppm) no mejoró significativamente la producción de biomasa. Este hallazgo contrasta con estudios que reportan un aumento en las tasas de crecimiento de *Scenedesmus* bajo condiciones elevadas

de CO₂ (Shayesteh et al., 2021). Sin embargo, la estabilidad en la producción de biomasa en todos los tratamientos de CO₂ sugiere que *Scenedesmus* podría tener una amplia tolerancia a diferentes concentraciones de CO₂, como lo señalaron Huang et al. (2016). Estos hallazgos coinciden con estudios recientes que emplean gases de combustión en fotobiorreactores, donde concentraciones elevadas de CO₂ (1000–1500 ppm) no siempre incrementan la biomasa, pero garantizan una captura eficiente del carbono (Nad' et al., 2023). La reducción del pH observada en niveles más altos de CO₂ (1000–1500 ppm) no afectó negativamente el crecimiento, lo que indica que las microalgas pueden adaptarse a una acidificación moderada del medio de cultivo. Esta adaptabilidad es ventajosa para aplicaciones industriales donde se utiliza gas de combustión (con niveles variables de CO₂) como fuente de carbono.

4.3. Parámetros fisicoquímicos

La estabilidad en la conductividad eléctrica, los sólidos disueltos totales y el consumo de agua en todos los tratamientos de CO₂ resalta la robustez del sistema de fotobiorreactores. La ausencia de diferencias significativas en estos parámetros sugiere que el enriquecimiento con CO₂ no altera el equilibrio fisicoquímico del medio de cultivo. Sin embargo, las fluctuaciones en el pH posteriores a la cosecha destacan la necesidad de un monitoreo continuo para mantener condiciones óptimas de crecimiento, especialmente en sistemas a gran escala donde la estabilidad del pH es crucial para una productividad constante.

4.4. Implicaciones industriales

El mejor rendimiento del tratamiento con baja concentración de nitrógeno (D1) tiene beneficios económicos y ambientales directos, ya que reduce tanto los costos de fertilizantes como el riesgo de contaminación por escorrentía de nutrientes. Además, la capacidad del sistema para operar eficientemente con CO₂ derivado

de gases de combustión se alinea con prácticas sostenibles, ofreciendo un doble beneficio: la captura de carbono y la producción de biomasa (Young et al., 2019). Estos resultados respaldan la viabilidad de utilizar *Scenedesmus* para la producción de biofertilizantes, contribuyendo a una agricultura más sostenible al reducir la dependencia de fertilizantes sintéticos (Osorio, J. et al., 2023).

4.5. Limitaciones y futuras investigaciones

Si bien este estudio sienta las bases para optimizar el cultivo de *Scenedesmus*, se requiere más investigación para explorar los efectos a

largo plazo del enriquecimiento con CO₂ en el metabolismo y el contenido de lípidos/proteínas de las microalgas. Además de la integración de aguas residuales como fuente de nutrientes para mejorar la sostenibilidad y la escalabilidad del sistema de fotobiorreactores bajo diferentes condiciones ambientales. Pese a haberse realizado el estudio bajo condiciones controladas es importante considerar el entorno real de una industria en donde las fluctuaciones térmicas, la variabilidad de los gases de combustión y el desarrollo de otras especies microalgales puede afectar la reproducibilidad de los resultados en escalas mayores.

5. Conclusiones

Las algas unicelulares en la actualidad se están utilizando para un sinnúmero de aplicaciones y cada vez más su producción pasa de ensayos piloto con el fin de optimizar su producción a nivel industrial dado que el aumento de la demanda de los productos derivados de las microalgas, especialmente por sus componentes funcionales.

La producción de *Scenedesmus* en un sistema de fotobiorreactores fue superior para la menor dosis de Nitrofoska (100 mg L⁻¹ de N) frente a los tratamientos de mayor concentración (200, 300 y 400 mgL⁻¹ de N), lo cual podría estar relacionado con el aumento de la conductividad eléctrica de la solución nutritiva. La conductividad eléctrica y el consumo de agua no mostraron diferencias entre los tratamientos con diferentes dosis de CO₂.

Las concentraciones de CO₂ más elevadas (1000 y 1500 ppm) disminuyeron el pH de la solución nutritiva, sin que este hecho provoque diferencias en la producción de *Scenedesmus* entre los tratamientos. El sistema implementado permitió captar gases de combustión a una concentración máxima de 1500 ppm de CO₂ sin disminuir la producción de biomasa.

La producción de biomasa de *Scenedesmus* optimizada en este estudio, utilizando bajas dosis de nitrógeno (100 mg L⁻¹) y enriquecida con gases de combustión de diésel a concentraciones de hasta 1500 ppm de CO₂, establece las bases para generar una materia prima sostenible y de bajo coste. Futuras investigaciones deben caracterizar el perfil bioquímico de esta biomasa (ej., contenido de fitohormonas, aminoácidos, polisacáridos) y realizar ensayos agronómicos para validar su eficacia y potencial aplicación comercial como bioestimulante.

Este estudio demuestra que dosis bajas de nitrógeno y un enriquecimiento moderado con CO₂ son óptimos para la producción de biomasa de *Scenedesmus*. Estos hallazgos contribuyen al desarrollo de sistemas de cultivo de microalgas rentables y respetuosos con el medio ambiente para aplicaciones industriales. Futuros estudios podrían explorar la integración de tecnologías complementarias, como celdas de combustible microbianas (Sharma et al., 2023), para acoplar la captura de CO₂ con generación de energía, optimizando así la sostenibilidad económica y ambiental del sistema.

6. Referencias bibliográficas

- Blair, M. F., Kokabian, B., y Gude, V. G. (2014). Light and growth medium effect on *Chlorella vulgaris* biomass production. *Journal of Environmental Chemical Engineering*, 2(1), 665-674. doi: <https://doi.org/10.1016/j.jece.2013.11.005>
- Chegukrishnamurthi, M., Shahabazuddin, M., Sreevathsan, S., Sarada, R., y Narayan, S. (2020). Ozonation as non-thermal option for bacterial load reduction of *Chlorella* biomass cultivated in airlift photobioreactor 1230. *Journal of Cleaner Production*, 276(123029). doi: <https://doi.org/10.1016/j.jclepro.2020.123029>
- Chew, K. W., Yap, J. Y., Show, P. L., Suan, N. H., Juan, J. C., Ling, T. C., . . . Chang, J. S. (2017). Microalgae biorefinery: High value products perspectives. *Bioresource Technology*, 229, 53-62. doi: <https://doi.org/10.1016/j.biortech.2017.01.006>
- Huang, Y., Xiong, W., Liao, Q., Fu, Q., Xia, A., Zhu, X., & Sun, Y. (2016). Comparison of *Chlorella vulgaris* biomass productivity cultivated in biofilm and suspension from the aspect of light transmission and microalgae affinity to carbon dioxide. *Bioresource Technology*, 122. doi: <https://doi.org/10.1016/j.biortech.2016.09.099>
- Kumar, A., & Bera, S. (2020). Revisiting nitrogen utilization in algae: A review on the process of regulation and assimilation. *Bioresource Technology Reports*, 12. <https://doi.org/10.1016/j.biteb.2020.100584>
- Lee, E., & Zhang, Q. (2016). Integrated co-limitation kinetic model for microalgae growth in anaerobically digested municipal sludge centrate. *Algal Research*, 8, 15-24. <https://doi.org/10.1016/j.algal.2016.05.019>
- Lu, W., Alam, A., Liu, S., Xu, J., & Parra, R. (2020). Critical processes and variables in microalgae biomass production coupled with bioremediation of nutrients and CO₂. *Science of The Total Environment*, 716(135247), <https://doi.org/10.1016/j.scitotenv.2019.135247>
- Marín, C., Estrada, J., Delgado, J., Zapata, P., y Peñuela, M., (2024). Cyanobacteria and microalgae as potential sources of biofertilizers: a review. *Actualidades Biológicas*, 46(120), e4606. <https://doi.org/10.17533/udea.acbi/v46n120a06>
- Nadř, M., Brummer, V., Lošák, P., Máša, V., Sukačová, K., Tatarová, D., Pernica, M., y Procházková, M. (2023). Waste-to-energy plants flue gas CO₂ mitigation using a novel tubular photobioreactor while producing *Chlorella* algae. *Journal of Cleaner Production*, 385, 135721. <https://doi.org/10.1016/j.jclepro.2022.135721>
- Nagi, M., He, M., Li, D., Gebreluel, T., Cheng, B., y Wang, C. (2020). Utilization of tannery wastewater for biofuel production: New insights on microalgae growth and biomass production. *Sci Rep* 10, 1530 (2020). <https://doi.org/10.1038/s41598-019-57120-4>
- Osorio, J., Valenzuela, H, Pizaña, J., Ramírez, D., Meléndez, E., López, M., Castañeda, M.D., Coronado, K., Gomes, R., Sosa, J., Melchor, E., Iqbal, H., Parra, R., y Martínez, M. (2023). Microalgae-Based Biotechnology as Alternative Biofertilizers for Soil Enhancement and Carbon Footprint Reduction: Advantages and Implications. *Mar Drugs*, 21(2),93. <https://doi.org/10.3390/md21020093>
- Sharma, R., Singh, G., y Sharma, V. (2011). Comparison of different media formulations on growth, morphology and Chlorophyll content of green alga, *Chlorella vulgaris*. *International Journal of Pharma and Bio Sciences*, 2(2), 509-516
- Sharma, A., Sarkar, P., Chhabra, M., Kumar, A., Kumar, A., Kothadia, H., y Mallick, A. (2023). Carbon capture from petrol-engine flue gas: Reviving algae-based sequestration with integrated microbial fuel cells. *Chemical*

Engineering Journal, 476, 146578. <https://doi.org/10.1016/j.cej.2023.146578>

Shayesteh, H., Vadiveloo, A., Bahri, P. y Moheimani, N. (2021). Can CO₂ addition improve the tertiary treatment of anaerobically digested abattoir effluent (ADAE) by *Scenedesmus sp.* (*Chlorophyta*)? *Algal Research*. <https://doi.org/10.1016/j.algal.2021.102379>

Yang, Y., Tang, S. y Chen, J. P. (2024). Carbon capture and utilization by algae with high concentration CO₂ or bicarbonate as carbon source. *Science of The Total Environment*, 918, 170325. <https://doi.org/10.1016/j.scitotenv.2024.170325>

Young, Y., Kumar, A., Eui, M., Seok, W. y Jun, S. (2019). Microalgae Bioenergy with Carbon Capture and Storage (BECCS): An emerging sustainable bioprocess for reduced CO₂ emission and biofuel production. *Bioresource Technology Reports*, 7. <https://doi.org/10.1016/j.biteb.2019.100270>.

Zhao, Zhao, B., Su, Y., Zhang, Y. y Cui, G. (2015). Carbon dioxide fixation and biomass production from combustion flue gas using energy microalgae. *Energy*, 89, 347-357. <https://doi.org/10.1016/j.energy.2015.05.123>

Salud mental en mujeres indígenas gestantes ecuatorianas durante la pandemia de COVID-19. Aportes desde el feminismo crítico

Mental health in pregnant ecuadorian indigenous women during the covid-19 pandemic. Approaches from critical feminism

Autores:

María Gisela Escobar

Universidad Metropolitana, Venezuela

María del Carmen Gangotena

**Gender and Public Health Emergencies
Group, Canadá**

Autor de correspondencia

María Gisela Escobar

mescobar@unimet.edu.ve

- **Recibido:** 29 - Julio - 2025
- **Aprobado:** 09 - Noviembre - 2025
- **Publicación en línea:** 23 - Diciembre - 2025

Cómo citar: Escobar. M.G. y Gangotena, M.C.(2025). Salud mental en mujeres indígenas gestantes ecuatorianas durante la pandemia de COVID-19. Aportes desde el feminismo crítico. *Maskana*, 16(2), 187 - 202. <https://doi.org/10.18537/mskn.16.02.12>

Salud mental en mujeres indígenas gestantes ecuatorianas durante la pandemia de COVID-19. Aportes desde el feminismo crítico

Mental health in pregnant ecuadorian indigenous women during the covid-19 pandemic. Approaches from critical feminism

Resumen

El estudio tuvo como objetivo analizar las experiencias vividas por mujeres indígenas ecuatorianas en el embarazo y parto durante la pandemia de COVID-19. Las participantes fueron siete mujeres de la comunidad de San Francisco de Huarca. La recolección de datos involucró grupos focales y entrevistas, enmarcadas en un trabajo mayor de intervención acción participativa realizado durante el primer semestre de 2024. Los relatos fueron analizados a través del análisis de contenido y permitieron interpretar: a) experiencias negativas en las interacciones de las mujeres con los servicios de salud en pandemia, caracterizadas como violencia obstétrica; b) respuestas emocionales derivadas del confinamiento y la separación familiar durante los procedimientos obstétricos; y c) procesos de bienestar emocional en aquellas mujeres que conectaron con el apoyo familiar y prácticas culturales. Se discuten los determinantes interseccionales y de inequidad de la salud mental en mujeres indígenas, que se ven exacerbados en situaciones límite.

Palabras clave: mujer indígena, maternidad, salud mental, COVID-19, feminismo crítico.

Abstract

The study aimed to analyze the experiences of pregnancy and childbirth in indigenous women during the lockdown caused by the COVID-19 pandemic. The participants were seven women from the community of San Francisco de Huarca. Data collection involved focus groups and participatory interviews, framed within larger community intervention action research carried out during the first half of 2024. The narratives were subsequently analyzed through content analysis and made it possible to identify and interpret: a) negative experiences encountered by women in their interactions with health services, characterized as obstetric violence; b) emotional responses due confinement and family separation during obstetric procedures; and c) a subjective sense of well-being in some women, connected to family support and cultural practices. It is argued that the determinants of mental health are intersectional and underpinned by processes of inequity, which are exacerbated in extreme situations.

Keywords: indigenous women, motherhood, mental health, COVID-19, critical feminism.

1. Introducción

El feminismo crítico es una práctica reflexiva sustentada en el diálogo y cuestionamiento sobre el entorno opresivo del cual las mujeres forman parte. A través de este enfoque, las mujeres son capaces de expresar sus historias situadas desde su cultura, valorando las diversas experiencias, subjetividades y dinámicas de poder esenciales en la búsqueda de la justicia social y el empoderamiento (English e Irving, 2015; Duran et al., 2019), haciendo hincapié en la necesidad de abordarlos desde una visión más inclusiva y contextual que en esta investigación se ancla en la conciencia sobre la salud pre, peri y postnatal. Desde esta perspectiva, el feminismo crítico, promueve que todas las mujeres puedan resistir a la jerarquía que subyace a los sistemas y discursos de la salud-enfermedad durante la gestación y el parto, a través del diálogo y la reflexión sobre el poder, movilizado en un entorno participativo (Oetzel et al., 2018). En tal sentido, el estudio parte de un proceso transformador que se ha construido epistemológicamente sobre la base de los principios de la pedagogía crítica (Freire, 1982) y tiene en cuenta los determinantes sociales y la interseccionalidad entre la etnia, el género y la clase social (Lugones, 2008).

Comprender las experiencias de salud de las mujeres durante la pandemia es crucial, dado que la interseccionalidad revela cómo los sistemas de género, sexualidad, educación, etnia y clase social interactúan con estructuras más amplias, como los sistemas sanitarios y las políticas públicas (Fulcher et al., 2023). En países de ingresos bajos y medios como Ecuador, la depresión prenatal afecta a un cuarto de las mujeres (Gelaye et al., 2016), lo cual subraya la desigualdad en el acceso a recursos de salud mental; pero durante la pandemia, los problemas de salud mental en embarazadas y parturientas se agudizaron globalmente, ya que el confinamiento generó aislamiento (Bremner et al., 2021; Wilson et al., 2022) por la falta de contacto social (Milne et al., 2020), y a muchas se les negó el acompañamiento durante el parto (Akseer et al., 2020; Hübner et al., 2022; Jolivet et al., 2020; Pérez-Escamilla et

al., 2020; Organización de las Naciones Unidas ONU 2020; ONU Mujeres 2021), contraviniendo las recomendaciones de la Organización Mundial de la Salud (OMS 2020a; OMS 2020b).

El aislamiento durante la pandemia de COVID-19 generó consecuencias psicológicas negativas importantes en las mujeres embarazadas y parturientas, incluyendo estrés postraumático, ansiedad y depresión (Basu et al., 2021), así como angustia emocional, falta de control e incertidumbre por la percepción de vulnerabilidad durante el parto (Choi et al., 2020) y miedo al contagio (Corbett et al., 2020; Liu et al., 2020; Perzow et al., 2021; Taubman-Ben-Ari et al., 2020). Esta experiencia se caracterizó por el temor a la infección, la desinformación y la percepción de falta de preparación del personal sanitario (Gangotena y Zurita, 2023). La intensidad de estos efectos negativos en la salud mental estuvo asociada a factores geográficos según el número de infecciones por COVID-19 (Wu et al., 2020), socioeconómicos, por menor disponibilidad de alimentos (Mappa et al., 2020), intrafamiliares, por conflictos en el hogar (Moyer et al., 2020), edad, nivel educativo y menores ingresos familiares (Berthelot et al., 2020), así como incidencias en la etapa de gestación, con mayor ansiedad reportada tanto en el último (Moyer et al., 2020) como en el primer trimestre (Saccone et al., 2020).

Durante el confinamiento, la atención sanitaria prenatal fue irregular o incluso interrumpida. En la mayoría de los países los proveedores de atención médica minimizaron las visitas obstétricas no esenciales (Cohen et al., 2020; Davenport et al., 2020) y se interrumpieron los protocolos destinados a fomentar una experiencia de parto positiva. Los servicios de salud excluyeron a las parejas durante el trabajo de parto y el parto, separaron a las madres y los bebés en el período posnatal inmediato y restringieron la lactancia materna. Estas interrupciones tuvieron un impacto negativo en la calidad general de la atención al parto y en los procesos emocionales

de las madres (Cohen et al., 2020; Gangotena y Zurita, 2023). La Organización Mundial de la Salud (2018) expresa que el parto positivo implica dar a luz un bebé sano en un entorno seguro (clínica y psicológicamente), con apoyo continuo de una persona elegida, donde la atención debe ser proporcionada por personal amable y competente y asegurar que la mujer sienta control y participación en las decisiones.

La resiliencia, -definida como la capacidad de afrontar situaciones difíciles (Davis y Narayan, 2020)-, fue un factor crucial para la salud mental y el bienestar de las mujeres durante el embarazo y el parto en la pandemia. Estudios revelaron que las mujeres embarazadas mostraron diversos estilos de afrontamiento, utilizando sus capacidades individuales en interacción con sus contextos comunitarios y culturales (Kaye-Kauderer et al., 2021). Se observó una clara asociación entre mayores niveles de resiliencia y menor depresión y ansiedad (Brown y Shenker, 2021; Chen et al., 2022; Lubián et al., 2021), mientras que técnicas como la meditación o la oración promovieron la auto-confianza y redujeron la ansiedad (Taubman-Ben-Ari et al., 2022). Las redes de apoyo social, especialmente la familia, fueron fundamentales para generar resiliencia en las gestantes, superando incluso la dependencia de los profesionales de la salud (Preis et al., 2020; Brown y Shenker, 2021; Jean-Baptiste et al., 2020; Kaye-Kauderer et al., 2021; Silveiro, 2021). La pandemia también brindó una oportunidad para el desarrollo de fortaleza y resiliencia, al enseñar a las mujeres la importancia de la preparación para la adversidad y el valor de la hermandad (Gangotena y Zurita, 2023).

La pandemia de COVID-19 intensificó las inequidades sistémicas en la salud de las poblaciones indígenas a nivel global (Pickering et al., 2023; Robertson et al., 2021), haciéndolas más vulnerables a consecuencias graves y exacerbando problemas de salud mental (Mallard et al., 2021). Históricamente, las poblaciones indígenas enfrentan desigualdades estructurales en acceso a servicios básicos y atención médica de baja calidad en centros comunitarios (Pickering et al., 2023; ONU, 2020). Durante la pandemia, la drástica reducción de la atención pre, peri y posnatal para mujeres indígenas se vinculó con

un aumento de la mortalidad materna e infantil (Reinders et al., 2020; Rubio y Rangel, 2023; Stratton et al., 2021), subrayando la vulnerabilidad específica de los pueblos indígenas en salud.

Además, la situación de confinamiento entró en contradicción con la concepción de bienestar y la cosmovisión andina, enraizada en una lógica intuitiva y simbólica, que percibe la vida en su totalidad, priorizando la interconexión entre el ser humano, la comunidad, la naturaleza y el cosmos (Rodríguez, 1999). La filosofía andina entiende la enfermedad como un evento comunitario, y la curación implica restaurar el equilibrio con el medio ambiente y con uno mismo (Drexler, 2002); de tal manera que la intersección entre el simbolismo y la emoción que subyace a la cultura busca una comprensión profunda del ser a través de la integración, reconociendo la interconexión de todas las cosas dentro de una red de relaciones. En este sentido, la salud y el bienestar se logran en armonía y equilibrio de todas las dimensiones de la vida, trascendiendo las dicotomías occidentales y abrazando una visión holística e interconectada del mundo (Balarezo, 2015). Lo anterior nos permite afirmar que la salud física y mental no son independientes, sino que son parte de la interconexión entre la dimensión individual, espiritual y comunitaria. Del mismo modo, los saberes ancestrales sobre el embarazo, el parto y el puerperio en las mujeres indígenas son prácticas vitales transmitidas entre generaciones, que van más allá de la salud física para abarcar el bienestar emocional, espiritual y social-comunitario (Rodríguez y Duarte, 2020). Teniendo esto en cuenta, en Ecuador desde hace pocos años, el Ministerio de Salud Pública (2021) busca proteger a las mujeres de las desigualdades sistémicas y culturales que son promotoras de la violencia obstétrica, promoviendo un trato digno y humanizado a partir de un enfoque intercultural.

La salud materno-infantil en comunidades indígenas americanas depende de prácticas ancestrales de cuidado colectivo y la transmisión de conocimientos culturales entre mujeres (Acosta y Cleghorn, 2017; Martínez-Forero, 2021). Sin embargo, los dispositivos médicos hegemónicos discriminan las prácticas originarias y generan efectos de poder en la salud mental, sexual y reproductiva de las mujeres indígenas,

obligándolas a adaptarse al modelo médico (Baeza, 2013) y, en consecuencia, a perder paulatinamente sus conocimientos y prácticas tradicionales en salud (Alarcón y Nahuecheo, 2008). Aunado a esto, existe una disparidad persistente con mujeres indígenas recibiendo menos atención prenatal y hospitalaria que las no indígenas (Noreña-Herrera et al., 2015).

Pese al control que ejerce el modelo biomédico sobre las prácticas de salud indígenas, existen estrategias sanitarias en gestación y parto que combinan elementos de la medicina occidental con el conocimiento ancestral, permitiendo la resistencia y supervivencia de algunas comunidades en sus procesos de salud física y mental (Dias-Scopel et al., 2017), poniendo en diálogo los conocimientos comunitarios con los aportes científicos.

A partir de los supuestos previos, la presente investigación tuvo como objetivo analizar *expost facto* las experiencias vividas por mujeres indígenas ecuatorianas en la gestación y parto durante la pandemia de COVID-19, a fin de comprender cómo las dinámicas de poder dieron forma a sus oportunidades en el sistema sanitario público y las emociones asociadas a sus vivencias. Entendemos que los relatos obtenidos estuvieron mediados por los procesos de resignificación de experiencias transcurridos cuatro años desde los eventos; no obstante, consideramos oportuna su exploración como parte de la comprensión de las dinámicas de poder-salud que aún persisten y atraviesan el bienestar individual y comunitario de las mujeres indígenas ecuatorianas.

2. Materiales y métodos

Este estudio cualitativo adoptó una perspectiva crítica feminista para analizar las experiencias de embarazo y parto de siete mujeres indígenas multíparas (entre 17 y 35 años) de Imbabura y Cotopaxi, residentes en San Francisco de Huarca, Ecuador, durante la pandemia de

COVID-19, como se detalla en la Tabla 1. El enfoque epistémico-metodológico permitió profundizar en sus narrativas, prestando atención a las prácticas de cuidado gestacional en conjunto con los servicios de salud, la familia y la comunidad

Tabla 1. Participantes
Fuente: Autoras (2025)

Seudónimo ¹	Edad	Edad del parto	Número de hija/o*	Fecha de nacimiento del/la hijo/a	Origen	Lugar de parto
Pamela	26	22	2	26/9/2020	Prov. Cotopaxi	Casa
Danna	21	17	2	26/4/2020	Prov. Cotopaxi	Maternidad de la Nueva Aurora, Quito
Alondra	36	32	2	18/4/2020	Prov. Cotopaxi	Maternidad de la Nueva Aurora, Quito
Nicole	34	30	2	6/5/2020	Prov. Cotopaxi	Maternidad de la Nueva Aurora, Quito
Melany	39	35	2	20/8/2020	Prov. Cotopaxi	Casa
Gesela	33	29	4	24/12/2020	Prov. Cotopaxi	Maternidad de la Nueva Aurora, Quito
Sahori	29	25	3	20/04/2020	Prov. Imbabura	Hospital Sn. Luis Otavalo

Nota: *esta columna muestra el número de hija o hijo nacido en el período en estudio.

¹ Se empleó un seudónimo para resguardar la seguridad y confidencialidad de las personas participantes.

3. Resultados

Violencia obstétrica en tiempos de pandemia

La primera categoría temática que emerge de las narrativas de las mujeres la hemos denominado violencia obstétrica, teniendo en cuenta los postulados de la Organización Mundial de la Salud (OMS, 2014), que se refiere al maltrato y omisiones por parte de los profesionales de la salud en la atención de las mujeres durante el proceso de parto. Los relatos de las participantes remiten a una violencia generalizada por parte de los servicios de salud pública que las atendieron durante el embarazo y parto, agravadas por las medidas sanitarias implementadas por la pandemia.

Una experiencia de parto no positiva en tiempos de emergencia

Las restricciones impuestas en los centros de salud debido a la COVID-19 contribuyeron a que las experiencias prenatales y de parto se expresaran a través de evaluaciones predominantemente negativas. Estas evaluaciones ponen de manifiesto sentimientos de desvalorización, miedo, tristeza y sensación de olvido durante los momentos más intensos del parto:

“El COVID nos hizo llorar. Me dan ganas de llorar, cuando pienso en eso” (Melany, comunicación personal, 20 marzo 2024).

“Es duro en el hospital dar a luz porque ahí sí lloré hasta donde no tenía que llorar, fue durísimo” (Gesela comunicación personal, 20 marzo 2024).

Las experiencias negativas comienzan desde los controles prenatales debido a las estrictas medidas de distanciamiento social que acentuaron el abandono del personal de salud, que explicaremos más adelante. Todas las mujeres coinciden en señalar falencias en el acceso a los servicios de salud para los controles prenatales, algunas mujeres incluso descubrieron su embarazo cuando ya estaba avanzado. Melany refiere no haber recibido ningún control prenatal y tener

que tomar ella misma las acciones necesarias para hacer un seguimiento del embarazo:

“Como no hice control prenatal, fui a sacarme una ecografía pagando de mi bolsillo, pero sin ninguna orden médica. En el centro de salud no me quisieron atender” (Melany, comunicación personal, 20 marzo 2024).

En general, debido a la falta de control prenatal, las madres no contaban con un conteo preciso de la semana de gestación. Además, el desconocimiento sobre la condición del bebé generó angustia y, para algunos, les hizo dudar de la salud del embarazo:

“Me dolía la barriga y me sentía mal, no podíamos hacer nada porque no sabía que estaba embarazada. (...) ya no estaban recibiendo en los centros de salud ni hospitales. Casi una semana pasó y no avanzaba porque no sabía cuánto tiempo de embarazo tenía. Era una bebé y no se movía, no le daba cuenta a nada” (Gesela, comunicación personal, 20 marzo 2024).

El miedo al contagio y las limitadas facilidades que brindan los servicios de salud para el transporte y la atención de las parturientas llevaron a Pamela y Melany a decidir dar a luz en casa, apoyándose en sus redes de apoyo basadas en las tradiciones indígenas. Sin embargo, la experiencia no estuvo exenta de riesgos, ya que no existía un mecanismo de atención durante o después del parto. En el caso de Melany, su familia tuvo que utilizar sus recursos para llevar al recién nacido al centro de salud:

“Para dar a luz, no quería ir al hospital por el miedo al contagio. Decidí dar a luz en casa, y como mi hermana es partera, ella me ayudó (...) Mi marido tuvo que irse con mi hija a la clínica” (Melany, comunicación personal, 20 marzo 2024).

Las mujeres que decidieron acudir a los hospitales indicaron que se sometieron a procedimientos

invasivos. Experimentaron un dolor significativo debido a los largos tiempos de espera para la atención del parto y temieron por su salud y la de sus bebés:

“Estaba volviéndome loca, como usted dice, quería que me sacaran el bebé, que hicieran lo que fuera”. (Nicole, comunicación personal, 20 marzo 2024).

Negligencia del personal de salud

En general, todas las mujeres coinciden en que el personal de salud las trató con falta de cortesía, hubo omisiones y, en la mayoría de los casos, se les negó la atención en algún momento. Al respecto, Nicole relata que luego de ir al centro de salud y que le negaran el acceso, tuvo que regresar a su casa a pie, y luego solicitar una ambulancia porque estaba en trabajo de parto; Aun así, al regresar al centro de salud, se demoraron en atenderla:

“Cuando estaba a punto de dar a luz, no había carro para llevarme. Me fui a la maternidad de Nueva Aurora a las 4 de la mañana, llevando a un compadre escondido porque no podíamos movilizar el carro abiertamente. Él me dejó allí y se fue. Estuve hasta las 9 de la mañana sin que me atendieran (...) me mandaron regresar. Llegué aquí a pie, y el dolor empezó a aumentar más y más. (...) La ambulancia vino, me llevaron al centro de salud de Huamaní. Ya era tarde, tipo 3 o 4 de la tarde (...) no me querían atender” (Nicole, comunicación personal, 20 marzo 2024).

Coinciden en señalar que no fue solo la falta de atención, sino que el personal de salud no creyó en los reportes de mujeres embarazadas y parturientas. Alondra señala que ya estaba en trabajo de parto, pero el personal no le permitía ingresar al establecimiento de salud:

“Más dolor es mío, antes de botar en piso tengo que ir adentro... pero guagua ya salía” (Alondra, comunicación personal, 20 marzo 2024).

Paradójicamente, para prestar el servicio de salud, el personal sanitario solicitó a las mujeres la confirmación de sus síntomas de parto sin un examen clínico previo:

¡El bebé no se movía, me preocupé y llamé al centro de salud en Otavalo. Me dijeron que no podían mandar la ambulancia a menos que tuviera algo grave como sangrado” (Sahori, comunicación personal, 20 marzo 2024).

En algunos casos, se brindó atención informal en las puertas de los centros de salud, ya que no permitían el ingreso de mujeres embarazadas, a menos que mostraran síntomas de parto, según informa Gesela.

“Primero, me atendieron desde la puerta de afuera, preguntando si estaba sana o de parto, y luego me dejaron entrar”. (Gesela, comunicación personal, 20 marzo 2024).

Los cuidados recibidos durante el parto también fueron irrespetuosos. Alondra recuerda que una vez dentro del hospital, la dejaron sola en una camilla asignada a pesar de estar en trabajo de parto activo. Se sintió obligada a reprimir sus expresiones de dolor para que se le permitiera abandonar la camilla y caminar:

“Yo decía que no me dolía y me aguantaba porque no me traían la atención necesaria” (Alondra, comunicación personal, 20 marzo, 2024).

Salud mental y red de apoyo en condiciones difíciles

Esta categoría ofreció una ventana a la naturaleza multifacética de la salud materna y el bienestar de las mujeres durante sus experiencias. Si bien surgió una narrativa predominante de negatividad, a menudo entrelazada con sentimientos de soledad, aislamiento y miedo, también descubrimos dimensiones positivas dentro de la experiencia subjetiva. Estos elementos positivos se centraban en un sentido de identidad y una profunda conexión con su comunidad o grupo.

Soledad durante el embarazo y parto

Las mujeres describen sus experiencias como profundamente angustiantes, que involucran miedo, soledad, desesperación y tristeza. Profundizar en sus narrativas revela que, además del dolor físico del parto agravado por la negligencia del sistema de salud, las mujeres

también lidian con intensos sentimientos de soledad y aislamiento. Esta separación de sus familias y parejas se produce tanto durante el parto como durante todo el embarazo, a menudo exacerbada por las medidas de confinamiento. El testimonio de Danna subraya esta realidad, destacando cómo las mujeres se vieron obligadas a navegar solas por el sistema hospitalario, sin el apoyo de sus seres queridos.

“Solo ingresó mi mamá conmigo a la sala de abajo donde ponen a los pacientes. Entré a la sala de parto sola, mi marido estuvo afuera de la maternidad con mi cuñado, mi mamá abajo” (Danna, comunicación personal, 20 marzo 2024). Sahori relata que su pareja la acompañó a un chequeo prenatal debido a una hemorragia. Sin embargo, la prolongada espera y la política de prohibición de acompañantes la obligaron a regresar sola a casa.

“Así que salí de ahí, y volví a casa sola” (Sahori, comunicación personal, 20 marzo 2024).

Otras mujeres expresan que el aislamiento o confinamiento en casa debido a las medidas de confinamiento les generó una profunda sensación de soledad, ya que no pudieron conectarse con familiares y amigos.

“Yo durante la pandemia estuve encerrada aquí en mi casa. Nunca salí” (Pamela comunicación personal, 20 marzo 2024).

Alondra señala explícitamente que la soledad la llevó a un patrón de pensamientos repetitivos y al insomnio, lo que sugiere un impacto perjudicial en su salud mental.

“Aquí solamente cuatro paredes. Ya salimos un poco, mucho pensamiento, mucho pensativo, ni para dormir hasta la 1 de la mañana” (Alondra, comunicación personal, 20 marzo 2024).

3.2. La familia y la comunidad como pilares

La unidad familiar desempeña un papel vital en la prestación de cuidados y apoyo en el hogar, complementando los servicios ofrecidos por los profesionales sanitarios. Como se señaló

anteriormente, muchas mujeres de nuestro estudio, debido a las medidas de confinamiento, dependían únicamente de sus parejas y tenían una interacción limitada con sus familias extendidas. Nicole y Pamela relatan vívidamente el profundo impacto psicológico de experimentar la soledad durante el embarazo y el parto:

“Fui al baño y ya me empezó a salir algo. Ahí mi esposo fue y trajo a la doctora, diciéndole que ya estaba a punto de dar a luz y que no me atendían...Estaba volviéndome loca” (Nicole, comunicación personal, 20 marzo 2024).

“Mi esposo se iba a trabajar, solo llegaba de noche y se bañaba desinfectado todo ahí (...)Mi decisión fue dar a luz en la casa de mi suegra. Fue duro porque me arrepentí mil veces de no haber ido al hospital porque fue doloroso, casi me desmayo, casi no logro dar a luz” (Pamela, comunicación personal, 20 marzo 2024).

Si bien la narrativa predominante entre las mujeres está marcada por experiencias negativas, algunos relatos también destacan las redes de apoyo de la familia, pareja y comunidad como factores protectores positivos en la toma de decisiones respecto a la atención médica obstétrica:

“Después, ya sin avanzar con el dolor, mi papá en esos ratos se fue a buscar una camioneta. Me llevaron a la maternidad de Nueva Aurora (...) Mi papá era el que más me cuidaba, mientras mi mamá trabajaba” (Danna, comunicación personal, 20 marzo 2024).

Para Sahori, la presencia y el apoyo de su pareja, sus suegros y su cuñada le proporcionaron una fuerza emocional esencial durante un momento difícil:

“Me mandaron hacer una prueba de sangre de embarazo, esperé dos horas afuera y resultó positivo. Me puse a llorar porque mi marido no estaba trabajando y mi suegro, en nuestro idioma, me dijo: “Paniko², no llores, como sea te vamos a ayudar a salir. No llores, vas a hacerlo, es la bendición de Dios” (Sahori, comunicación

² Paniko, significa hermana, prima en kichwa ecuatoriano

personal, 20 marzo 2024).

Además, descubrimos que el apoyo familiar desempeñó un papel vital en las prácticas de atención médica, utilizando la sabiduría ancestral para nutrir y promover el bienestar durante todo el embarazo.

“Le dije, algo pasa. Llamé a mi papi para que me diera un remedio casero, tomé todo remedio” (Alondra, comunicación personal, 20 marzo 2024).

“Mi hermana es partera... de ahí vino a hacer remedio casero. Eso me hizo bien a mi niña” (Gesela, comunicación personal, 20 marzo 2024).

Los conocimientos indígenas sobre el parto, apoyados y compartidos dentro del grupo familiar, empoderaron a algunas mujeres para que eligieran el parto en casa, mitigando así las deficiencias de los servicios hospitalarios inadecuados:

“Decidí dar a luz en casa y mi hermana me ayudó, también mi tío ayudó, y de ahí di a luz. Mi marido tuvo que irse con mi hija a la clínica Inmaculada para que la atendieran allá” (Melany, comunicación personal, 20 marzo 2024).

“Mi cuñada es partera, si ella no venía, yo no sé qué habría pasado, yo o la bebé” (Pamela, comunicación personal, 20 marzo 2024).

4. Discusión

Las narrativas de las mujeres indígenas de San Francisco de Huarca, recopiladas cuatro años después del confinamiento por COVID-19, revelan experiencias y emociones predominantemente negativas sobre el embarazo y el parto. Se evidencia que las deficiencias históricas y estructurales del sistema de salud, especialmente en comunidades indígenas, se agudizaron durante la pandemia, como documentaron Reinders et al. (2020) al observar el cierre de centros de atención obstétrica. Esto, sumado a la negligencia y el maltrato inherentes al servicio médico, generó un entorno inseguro y contribuyó a que las mujeres se sintieran indefensas y vulnerables. Pero estas experiencias negativas no solo fueron resultado de las restricciones pandémicas, sino también de la ausencia de un enfoque intercultural y de dinámicas discriminatorias a dichas prácticas al interior del sistema de salud. Por ello, la implementación de un enfoque intercultural en la atención obstétrica (Olaza-Maguiña y De La Cruz-Ramírez, 2024) es crucial para garantizar un proceso respetuoso de las tradiciones culturales y los principios de salud física y mental de estas comunidades orientado al bienestar materno.

Las narrativas de las mujeres también exponen que los controles prenatales eran irregulares e ineficientes, con viajes extenuantes a centros

distantes y atención inadecuada. La negación de acceso a hospitales hasta que el trabajo de parto estaba avanzado, resultaba en largas esperas dolorosas y sin asistencia, poniendo en riesgo la salud materno-infantil. Estas experiencias, que las mujeres percibieron como de infravaloración y falta de respeto, se analizan bajo la perspectiva de la violencia obstétrica (OMS, 2014), que incluye maltrato y negligencia. Dicha violencia no solo impacta la salud física, sino también la salud mental de las mujeres, actuando como fuente de vulnerabilidad, con potencial contribución a trastornos como el estrés postraumático y la depresión posparto (Laínez et al., 2023). Aunque el estudio no profundizó en estos efectos, los testimonios indicaron una erosión de la confianza en el sistema de salud, lo cual concuerda con las consecuencias de la violencia obstétrica identificadas por Annborn y Finnbogadóttir (2022).

La investigación evidenció los importantes desafíos para el bienestar psicológico y la salud mental que enfrentaron las mujeres indígenas embarazadas y en parto durante la pandemia. Sus narrativas reflejaron desesperanza, tristeza y aislamiento, lo cual coincide con lo expuesto por Berthelot et al., (2020). Estas emociones se vieron exacerbadas por el confinamiento en casa

que limitó el contacto familiar y comunitario, aumentando su susceptibilidad a la depresión y ansiedad, especialmente en una población ya vulnerable por disparidades socioeconómicas, culturales y educativas. Por otro lado, las estrictas medidas de distanciamiento social impidieron el acompañamiento en centros de salud, separando a las mujeres de sus parejas durante consultas y el parto, lo que intensificó sentimientos de soledad e impotencia y contravino las recomendaciones de la Organización Mundial de la Salud (OMS, 2020a; OMS, 2020b) sobre la importancia del apoyo familiar durante el proceso.

En tal sentido, desde la perspectiva del feminismo crítico, el estudio revela las desigualdades inherentes y el ejercicio de poder en el ámbito de la salud materna en las mujeres indígenas a través de prácticas que derivaron en violencia obstétrica, transformando el parto en una experiencia de miedo, aislamiento y vulneración de derechos. La atención en salud en pandemia interrumpió las prácticas culturales ancestrales de embarazo y parto, erosionando el apoyo comunitario esencial para el bienestar materno-infantil, un efecto también observado por Haruna y Nishi (2020) y Nisa-Waller et al. (2024). Aunque algunas participantes de nuestro estudio recibieron cuidados tradicionales familiares, también mostraron dependencia de un sistema médico desconectado del cuidado en el hogar. Esto genera en las mujeres una pérdida gradual del conocimiento tradicional, forzando la adaptación al modelo médico dominante, lo cual concuerda con lo expuesto por Alarcón y Nahuecheo (2008) y Baeza (2013). Los resultados permiten afirmar que es crucial integrar las prácticas ancestrales de cuidado colectivo (Martínez-Forero, 2021) en los protocolos de atención obstétrica de la comunidad, especialmente durante emergencias.

No obstante, desde nuestra comprensión anclada en el feminismo crítico, este proceso también forjó una notable resiliencia en las mujeres y una conciencia de las participantes sobre su situación de vulnerabilidad. Pese a las experiencias negativas con el sistema de salud, el apoyo familiar y las redes comunitarias resultaron fundamentales para el bienestar físico y emocional de las mujeres que tuvieron esta opción, ofreciendo soporte basado en conocimientos tradicionales y fortaleciendo la resiliencia, tal y como encontraron Rodríguez y Duarte, (2020). Nuestros hallazgos en San Francisco de Huaracay indican que las mujeres indígenas con sólidas redes experimentaron mayor confianza durante el embarazo, optaron por parto en casa o integraron cuidados tradicionales que brindaron soporte físico, emocional y espiritual, reportando así experiencias más positivas que aquellas mujeres aisladas. Esto es consistente con los hallazgos de Martínez-Forero (2021) en la Amazonía colombiana durante el mismo período.

Lo anterior subraya el papel crucial del apoyo social-comunitario como promotor de resiliencia de las mujeres durante la pandemia, permitiéndoles trascender la dependencia de servicios médicos deficientes y valorar el conocimiento ancestral, en concordancia con lo hallado por Brown y Shenker (2021) y Preis et al. (2020), lo cual constituye un factor protector para la salud mental de estas mujeres en momentos difíciles. A través de este estudio, las mujeres han tomado conciencia de las experiencias negativas desproporcionadas que enfrentaron, incluyendo acceso limitado a la atención sanitaria, abandono por parte del personal y la vulneración de derechos fundamentales, procesos que se le ha ayudado a resignificar, siguiendo las premisas epistémicas metodológicas del feminismo crítico (Oetzel et al., 2018).

5. Conclusiones

Los relatos de las mujeres indígenas ecuatorianas revelan fallas sistémicas en las políticas de salud, y en la preparación de los profesionales de salud frente al parto durante la pandemia,

lo cual se asocia intrínsecamente con las experiencias de bienestar y salud mental en un momento crucial del desarrollo humano materno-infantil. La confluencia de la violencia

obstétrica, la insensibilidad del personal de salud hacia las redes culturales de cuidado y los inadecuados protocolos de emergencia, crearon condiciones que causaron un daño psicológico a las mujeres en uno de los momentos más vulnerables de sus vidas. Los hallazgos de esta investigación demuestran, por un lado, que los enfoques existentes para la atención materna y la preparación para emergencias son actualmente inadecuados para atender a las mujeres indígenas gestantes y en parto; por otro lado, estas condiciones vulneran su salud mental.

Por tal motivo, se requiere insistir en programas de control obstétrico y parto interculturales que respeten las prácticas comunitarias ancestrales de las mujeres indígenas en red con sus familias, no solo para reducir la mortalidad materno-infantil, sino para garantizar espacios seguros para su bienestar psicológico. Las dimensiones psicológicas de la atención materna, incluyendo la conexión entre las prácticas culturales y el bienestar emocional, deben reconocerse como

componentes esenciales de una atención de calidad, y no como adaptaciones opcionales.

Recientemente el Ministerio de Salud de Ecuador presentó el Manual de Buenas Prácticas para la Prevención de la Violencia Ginecológico-Obstétrica en las maternidades del Sistema Nacional de Salud (Ministerio de Salud, 2024), con el que se pretende reforzar el derecho a un acompañante en el parto, incluso durante crisis sanitarias, y exigir la integración de un apoyo de salud mental culturalmente apropiado en la atención prenatal y posnatal, siendo este un avance para el reconocimiento de los derechos obstétricos de las mujeres indígenas. Las futuras investigaciones e iniciativas de implementación deben priorizar las voces y experiencias de las mujeres indígenas como elementos centrales para el desarrollo de soluciones, en lugar de considerarlas como aspectos secundarios en el diseño de programas, garantizando así que futuras emergencias no repliquen las experiencias perjudiciales documentadas en estas mujeres durante la pandemia por COVID-19.

6. Agradecimientos

Este estudio es parte del Proyecto de Investigación internacional titulado: “Riesgos, impacto y respuesta de género al COVID-19: orientación para la investigación y las políticas” coordinado

por la Universidad Simón Fraser, BC Canadá que fue financiado por la Fundación Bill y Melinda Gates para el período 2020-2024.

7. Referencias bibliográficas

Acosta, M y Cleghorn, D. (2017). Mujer Indígena y Cuidados Durante el Embarazo y Puerperio. *Enfoque*, 21(17), 82–89. <https://doi.org/10.48204/j.enfoque.v21n17a5>

Akseer, N., Kandru, G., Keats, E. C. y Bhutta, Z. A. (2020). COVID-19 pandemic and mitigation strategies: implications for maternal and child health and nutrition. *The American Journal of Clinical Nutrition*, 112(2), 251–256. <https://doi.org/10.1093/ajcn/nqaa171>

Alarcón, A., y Nahuelcheo, Y. (2008). Creencias sobre el embarazo, parto y puerperio en la mujer mapuche: conversaciones privadas. *Chungara. Revista de Antropología Chilena*, 40(2), 193–202. <http://dx.doi.org/10.4067/S0717-73562008000200007>

Allen, M. (2017). *The SAGE encyclopedia of communication research methods*. Sage Publications.

- Annborn, A. y Rafnar, H. (2022). Obstetric violence a qualitative interview study, *Midwifery*, 105. <https://doi.org/10.1016/j.midw.2021.103212>
- Arcidiacono, C., Natale, A., Carbone, A. y Procentese, F. (2017). Participatory action research from an intercultural and critical perspective. *Journal of Prevention & Intervention in the Community*, 45(1), 44–56. <https://doi.org/10.1080/10852352.2016.1197740>
- Baeza, B. (2013). La memoria migrante y la escucha de los silencios en la experiencia del parto en mujeres migrantes bolivianas en Comodoro Rivadavia (Chubut, Argentina). *Anuario Americanista Europeo*, 11(2), 179–197. <http://www.red-redial.net/revista/anuario-americanista-europeo/article/view/210>
- Balarezo, D. A. (2015). Interculturalidad y Cosmovisión Andina. *Revista Médica HJCA*, 7(1), 88-92. <http://dx.doi.org/10.14410/2016.7.1.aa.19>
- Basu, A., Kim, H. H., Basaldua, R., Choi, K. W., Charron, L., Kelsall, N., Hernandez-Diaz, S., Wyszynski, D. F., y Koenen, K. C. (2021). A cross-national study of factors associated with women's perinatal mental health and wellbeing during the COVID-19 pandemic. *PloS One*, 16(4), e0249780. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0249780>
- Berthelot, N., Lemieux, R., Garon-Bissonnette, J., Drouin-Maziade, C., Martel, E., y Maziade, M. (2020). Uptrend in distress and psychiatric symptomatology in pregnant women during the coronavirus disease 2019 pandemic. *Acta Obstetricia et Gynecologica Scandinavica*, 99(7), 848–855. <https://doi.org/10.1111/aogs.13925>
- Braun, V. y Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77–101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Breman, R. B., Neerland, C., Bradley, D., Burgess, A., Barr, E. y Burcher, P. (2021). Giving birth during the COVID-19 pandemic, perspectives from a sample of the United States birthing persons during the first wave: March-June 2020. *Birth (Berkeley, Calif.)*, 48(4), 524–533. <https://doi.org/10.1111/birt.12559>
- Brito, M., y Robayo, L. (2023). Calidad de vida en barrios segregados por el Estado ecuatoriano durante el periodo 2008-2018. *Territorios en formación*. (21) <https://doi.org/10.20868/tf.2023.21.5239>
- Brown, A., y Shenker, N. (2021). Experiences of breastfeeding during COVID-19: Lessons for future practical and emotional support. *Maternal & Child Nutrition*, 17(1), e13088. <https://doi.org/10.1111/mcn.13088>
- Chen, H., Zou, Y., Shi, H. Ma, H., Huang, W., Wang, S. y Lu, J. (2022). COVID-19 affects psychological symptoms of pregnant women indirectly by increasing their maternal concerns. *Journal of Affective Disorders*, 317, 79–83. <https://doi.org/10.1016/j.jad.2022.08.069>
- Choi, K., Records, K., Low, L., Alhusen, J. L., Kenner, C., Bloch, J. R., Premji, S. S., Hannan, J., Anderson, C. M., Yeo, S., y Logsdon, M. C. (2020). Promotion of maternal-infant mental health and trauma-informed care during the COVID-19 pandemic. *Journal of Obstetric, Gynecologic, and Neonatal Nursing: JOGNN*, 49(5), 409–415. <https://doi.org/10.1016/j.jog.2020.07.004>
- Cohen, M., Powell, A., Coleman, J., et al. (2020). Special ambulatory gynecologic considerations in the era of coronavirus disease 2019 (COVID-19) and implications for future practice. *American Journal of Obstetrics and Gynecology*, 223(3), 372–378. <https://doi.org/10.1016/j.ajog.2020.06.006>
- Corbett, G. A., Milne, S. J., Hehir, M. P., Lindow, S. W., & O'connell, M. P. (2020). Health anxiety and behavioral changes of pregnant women during the COVID-19 pandemic. *European Journal of Obstetrics, Gynecology, and Reproductive Biology*, 249, 96–97. <https://doi.org/10.1016/j.ejogrb.2020.04.022>
- Davis, E. & Narayan, A. (2020). Pregnancy as a period of risk, adaptation, and resilience for mothers and infants. *Development and Psychopathology*, 32(5), 1625–1639. [doi:10.1017/S0954579420001121](https://doi.org/10.1017/S0954579420001121)

- Davenport, M., Meyer, S., Meah, V., Morgan, S., y Khurana, R. (2020). Moms are not OK: COVID-19 and maternal mental health. *Frontiers in Global Women's Health*, 1. <https://doi.org/10.3389/fgwh.2020.00001>
- Dias-Scopel, R., Scopel, D., & Langdon, E. (2017). Gestação, parto e pós-parto entre os Mundurucu do Amazonas: confrontos e articulações entre o modelo médico hegemônico e práticas indígenas de autoatenção. *Ilha Revista de Antropologia*, 19(1), 183–216. <https://doi.org/10.5007/2175-8034.2017v19n1p183>
- Drexler, J. (2002). *¡En los montes sí, aquí, no! Cosmología y medicina tradicional de los Zenúes*. Ediciones Abya-Yala.
- Duran, B., Oetzel, J., Magarati, M., Parker, M., Zhou, C., Roubideaux, Y., ... & Wallerstein, N. (2019). Toward health equity: a national study of promising practices in community-based participatory research. *Progress in Community Health Partnerships: Research, Education, and Action*, 13(4), 337–352.
- English, L M., & Irving, C. (2015). *Feminism in community: Adult education for transformation*. Brill Sense. <https://brill.com/view/title/37003>
- Freire, P. (1982) *Pedagogía del Oprimido*. Siglo XXI.
- Fulcher, M., Schroeder, K. and Dinella, L. (2023). How the COVID-19 global pandemic further jeopardized women's health, mental well-being, and safety: Intersectionality framework and social policy action. *Journal of Social Issues* 79 (2):543-555. <https://doi.org/10.1111/josi.12587>
- Gangotena, M., y Zurita, C. (2023) Inequidad en salud experienciada por mujeres ecuatorianas en el parto, sus percepciones de contacto piel a piel y lactancia materna inmediata durante la primera ola de la pandemia por Covid-19. *Archivos Latinoamericanos de Nutrición*, 73-p170/s3-p43. <https://doi.org/10.37527/2023.73.S1>
- Gangotena, M. C. (2019, october) *A Qualitative Assessment of an Instructional Artifact Used to Promote Learning of Skin-to-Skin Contact and Immediate Breastfeeding in Ecuador*. In: Creating Learning Spaces that Encourage Inclusion and Respect Diversity. CASAE East Conference Mount Saint Vincent University.
- Gelaye, B., Rondon, M. B., Araya, R., & Williams, M. A. (2016). Epidemiology of maternal depression, risk factors, and child outcomes in low-income and middle-income countries. *The Lancet. Psychiatry*, 3(10), 973–982. [https://doi.org/10.1016/s2215-0366\(16\)30284-x](https://doi.org/10.1016/s2215-0366(16)30284-x)
- Guba, E. & Lincoln, Y. (1994). Competing paradigms in qualitative research. In *Denzin & Lincoln* (Eds.), *Handbook of qualitative research*, 105–117. Sage Publications.
- Haruna, M., & Nishi, D. (2020) Perinatal mental health and COVID-19 in Japan. *Psychiatry and Clinical Neurosciences*, 74(9), 502–503. <https://doi.org/10.1111/pcn.13091>
- Hook, J. N., Davis, D. E., Owen, J., Worthington Jr., E. L., & Utsey, S. O. (2013). Cultural humility: Measuring openness to culturally diverse clients. *Journal of Counselling Psychology*®. doi:10.1037/a0032595
- Hübner, T., Wolfgang, T., Theis, A., , Steber, M., Wiedenmann, L., Wöckel, A., Diessner, J., Hein, G., Gründahl, M. Kämmerer, U. ,Kittel-Schneider, S., y Bartmann, C. (2022). The impact of the COVID-19 pandemic on stress and other psychological factors in pregnant women giving birth during the first wave of the pandemic. *Reproductive Health*, 19(1), 189. <https://doi.org/10.1186/s12978-022-01493-9>
- Jean-Baptiste, C., Herring, R., Beeson, W., Dos Santos, H., & Banta, J.(2020). Stressful life events and social capital during the early phase of COVID-19 in the U.S. *Social Sciences & Humanities Open*, 2(1), 100057. <https://doi.org/10.1016/j.ssaho.2020.100057>
- Jolivet, R. R., Warren, C. E., Sripad, P., Ateva E., Gausman, J., Mitchell, K, 6, Hacker, H. P. Sacks, E. Langer, A.(2020). Upholding rights under COVID-19: The respectful maternity care charter. *Health and Human Rights*, 22(1), 391–394.

- Kaye-Kauderer, H., Feingold, J., Feder, A., Southwick, S., & Charney, D. (2021). Resilience in the age of COVID-19. *BJPsych Advances*, 27(3), 166–178. <https://doi.org/10.1192/bja.2021.5>
- Laínez, N., Martínez, G., Portillo, D., Alvarenga, A. y Véliz, A. (2023). Consecuencias físicas y psicológicas de la violencia obstétrica en países de Latinoamérica. *Alerta, Revista científica Del Instituto Nacional De Salud*, 6(1), 70–77. <https://doi.org/10.5377/alerta.v6i1.15231>
- Linden, K., Domgren, N., Zaigham, M., Sengpiel, V., Andersson, M. & Wessberg, A. (2022) Being in the shadow of the unknown. Swedish women's lived experiences of pregnancy during the COVID-19 pandemic, a phenomenological study, *Women and Birth*, 35 (5), 440-446. <https://doi.org/10.1016/j.wombi.2021.09.007>
- Liu, X., Chen, M., Wang, Y., Shi, Y., Wang, J., Zhang, H., Sol, G., y Baker, P. N. (2020). Prenatal anxiety and obstetric decisions among pregnant women in Wuhan and Chongqing during the COVID-19 outbreak: a cross-sectional study. *BJOG: An International Journal of Obstetrics and Gynaecology*, 127(10), 1229–1240. <https://doi.org/10.1111/1471-0528.16381>
- Lubián López, D. M., Butrón Hinojo, C. A., Arjona Bernal, J. E., Fasero Laiz, M., Alcolea Santiago, J., Guerra Vilches, V., Casaus Fernández, M., Bueno Moral, A., Olvera Perdigones, A., Rodríguez Rodríguez, B., Cuevas Palomino, A., Presa Lorite, J., Coronado Martín, P., Sánchez-Prieto, M., Sánchez-Borrego, R., & González-Mesa, E. (2021). Resilience and psychological distress in pregnant women during quarantine due to the COVID-19 outbreak in Spain: a multicentre cross-sectional online survey. *Journal of Psychosomatic Obstetrics & Gynecology*, 42(2), 115–122. <https://doi.org/10.1080/0167482X.2021.1896491>
- Lugones, M. (2008) Colonialidad y Género. *Tabula Rasa*, 9, 73-101. <https://doi.org/10.25058/20112742.340>
- Mallard, A., Pesantes, M., Zavaleta-Cortijo, C. y Ward, J.(2021) An urgent call to collect data related to COVID-19 and Indigenous populations globally. *BMJ Global Health*, 6:e004655. <https://doi.org/10.1136/bmjgh-2020-004655>
- Mappa, I., Distefano, F. A., & Rizzo, G. (2020). Effects of coronavirus 19 pandemic on maternal anxiety during pregnancy: a prospectic observational study. *Journal of Perinatal Medicine*, 48(6), 545–550. <https://doi.org/10.1515/jpm-2020-0182>
- Martínez-Forero, T. (2021). Reflexiones en torno al nacimiento en tiempos de pandemia de coronavirus en Leticia, sur de la Amazonia colombiana. *Mundo Amazónico*, 12(1), 139-150. <https://doi.org/10.15446/ma.v12n1.88516>
- Mendoza, A., De León, R., Martínez, L., Chamorro, F., Chur, E., y Rodríguez, F. (2013). Inequidades en la salud sexual y reproductiva de las mujeres indígenas de Panamá. *Revista Centroamericana de Obstetricia y Ginecología*, 18(1), 15–20. <http://www.revcog.org/index.php/revcog/article/download/636/544>
- Milne, S. J., Corbett, G. A., Hehir, M. P., Lindow, S. W., Mohan, S., Reagu, S., Farrell, T., y O'Connell, M. (2020). Effects of isolation on mood and relationships in pregnant women during the covid-19 pandemic. *European Journal of Obstetrics, Gynecology, and Reproductive Biology*, 252, 610–611. <https://doi.org/10.1016/j.ejogrb.2020.06.009>
- Ministerio de Salud Pública de Ecuador (2024, septiembre). *Manual de Buenas prácticas para la prevención de la violencia gineco-obstétrica en los establecimientos del Sistema Nacional de Salud*. <https://ecuador.unfpa.org/es/publications/manual-de-buenas-pr%C3%A1cticas-para-la-prevenci%C3%B3n-de-la-violencia-gineco-obst%C3%A9trica-en-los>
- Ministerio de Salud Pública de Ecuador (2021). *Acuerdo Ministerial Nro. 00030-2021 Norma Técnica para la Certificación de Establecimientos de Salud como Amigos de la Madre y del Niño-ESAMyN*. <https://www.gob.ec/regulaciones/acuerdo-ministerial-nro-00030-2021-norma-tecnica-certificacion-establecimientos-salud-amigos-madre-nino-esamyn>

- Moyer, C. A., Compton, S. D., Kaselitz, E., & Muzik, M. (2020). Pregnancy-related anxiety during COVID-19: a nationwide survey of 2740 pregnant women. *Archives of Women's Mental Health*, 23(6), 757–765. <https://doi.org/10.1007/s00737-020-01073-5>
- Navarro, N.; Arenas, J.; Linero, R. & Guerrero, H. (2022) La fenomenología como método de investigación científica: una revisión sistemática. *Revista de Filosofía*, (2), 28-54. <https://produccioncientificaluz.org/index.php/filosofia/article/view/39034/43746>
- Nisa-Waller, A., Hall, Y., & Edmonds, L. (2024). Whānau (immediate and extended family) lived experiences of whakawhānau (birthing process) during COVID-19 in Aotearoa (New Zealand): an exploratory analysis. *AlterNative: An International Journal of Indigenous Peoples*, 0(0). <https://doi.org/10.1177/11771801241261729>
- Noreña-Herrera, C., Leyva-Flores, R., Palacio-Mejía, L. & Duarte-Gómez, M. (2015) Inequidad en la utilización de servicios de salud reproductiva en Colombia en mujeres indígenas y afrodescendientes. *Cadernos de Saúde Pública*, 31 (12), 2635-2648. <https://doi.org/10.1590/0102-311X00016515>
- Oetzel, J., Wallerstein, N., Duran, B., Sanchez-Youngman, S., Nguyen, T., Woo, K., Wang, J., Schulz, A., KeaweKaholokula, J., Israel, B., & Alegria, M. (2018). Impact of Participatory Health Research: A Test of the Community-Based Participatory Research Conceptual Model. *BioMed Research International*. <https://doi.org/10.1155/2018/7281405>
- Olaza-Maguiña, A. & De La Cruz-Ramírez, Y. (2024). Factors associated with negative birth experience in Peruvian Quechua-speaking indigenous women in a context of contagion due to COVID-19. *International Journal of Gynecology & Obstetrics*, 164(2), 633–640. <https://doi.org/10.1002/ijgo.15219>
- Organización de las Naciones Unidas (2020). *The COVID-19 Pandemic Is Exacerbating the Care Crisis in Latin-American and the Caribbean*. Economic Commission for Latin America and the Caribbean (ECLAC). <https://repositorio.cepal.org/server/api/core/bitstreams/37b9630e-15a3-49d9-bdfc-eb024f71510b/content>
- Organización de las Naciones Unidas Mujeres (2021, marzo). *Explainer: How Covid-19 Impacts Women and Girls*. <https://interactive.unwomen.org/multimedia/explainer/covid19/en/index.html#:~:text=The%20pandemic%27s%20economic%20impacts%20are,and%20refugee%20contexts%20particularly%20vulnerable.>
- Organización Mundial de la Salud (2020, abril). *Addressing human rights as key to the COVID-19 response*. <https://www.who.int/publications/item/addressing-human-rights-as-key-to-the-covid-19-response>
- Organización Mundial de la Salud (2020, mayo). *Considerations in adjusting public health and social measures in the context of COVID-19: interim guidance*. https://reliefweb.int/report/world/interim-guidance-public-health-and-social-measures-covid-19-preparedness-and-response?gad_source=1&gclid=Cj0KCQjwi5q3BhCiARIsAJCfuZkGqfiQpZ3-05w03RWiiZEJlzpPdKPOUhtYRX3EMfzT0oBHSY3NpYaAsTeEALw_wcB
- Organización Mundial de la Salud. (2018). *Recomendaciones de la OMS: Cuidados durante el parto para una experiencia de parto positiva (WHO/RHR/18.12)*. Ginebra: Organización Mundial de la Salud. <https://iris.who.int/server/api/core/bitstreams/92809762-b22d-497a-9554-063ed7dd2d41/content>
- Organización Mundial de la Salud. (2014, septiembre). *The prevention and elimination of disrespect and abuse during facility-based childbirth*. https://iris.who.int/bitstream/handle/10665/134588/WHO_RHR_14.23_eng.pdf?sequence=1
- Pérez-Escamilla, R., Cunningham, K., & Moran, V. (2020). COVID-19 and maternal and child food and nutrition insecurity: a complex syndemic. *Maternal & Child Nutrition*, 16(3), e13036. <https://doi.org/10.1111/mcn.13036>

- Perzow, S., Hennessey, E., Hoffman, M., Grote, N. K., Davis, E. P., y Hankin, B. L. (2021). Mental health of pregnant and postpartum women in response to the COVID-19 pandemic. *Journal of Affective Disorders Reports*, 4(100123), 100123. <https://doi.org/10.1016/j.jadr.2021.100123>
- Pickering, K., Galappaththi, E.K., Ford, J.D., Singh, C., Zavaleta-Cortijo, C., Hyams, K., Miranda, J.J., Arotoma-Rojas, I., Togarepi, C., Kaur, H., Arvind, J., Scanlon, H., Namanya, D.B., Anza-Ramirez, C.; COVID- Observatories Team.(2023). Indigenous peoples and the COVID-19 pandemic: a systematic scoping review. *Environmental research letters: ERL* [Web site], 18(3), 033001. <https://doi-org.libproxy.stfx.ca/10.1088/1748-9326/acb804>
- Preis, H., Mahaffey, B., Heiselman, C., & Lobel, M. (2020). Pandemic-related pregnancy stress and anxiety among women pregnant during the coronavirus disease 2019 pandemic. *American Journal of Obstetrics & Gynecology MFM*, 2(3), 100155. <https://doi.org/10.1016/j.ajogmf.2020.100155>
- Reinders, S., Alva, A., Huicho, L., & Blas, M. (2020) Indigenous communities responses to the COVID-19 pandemic and consequences for maternal and neonatal health in remote Peruvian Amazon: a qualitative study based on routine programme supervision. *BMJ Open*; 10:e044197. <https://doi.org/10.1136/bmjopen-2020-044197>
- Rodríguez, G. (1999). *La sabiduría del kondor*. Ediciones Abya Yala.
- Rodríguez, V. & Duarte, C. (2020). Saberes ancestrales y prácticas tradicionales: Embarazo, parto y puerperio en mujeres colla de la región de Atacama. *Diálogo andino*, (63), 113-122. <https://dx.doi.org/10.4067/S0719-26812020000300113>
- Robertson, R., Mian, M., Sreedharan, S., & Lau, P. (2021). The impact of COVID- 19 on first nations people health assessments in Australia. *Asia-Pacific Journal of Public Health*, 33(5), 595–597. <http://dx.doi.org/10.1177/10105395211011012>
- Rubio, S. & Rangel, Y. (2023) Percepción del riesgo de COVID-19 en indígenas Nahuas embarazadas en México. *New trends in qualitative research*, 18, 1-12 <https://doi.org/10.36367/ntqr.18.2023.e821>
- Saccone, G., Florio, A., Aiello, F., Venturella, R., De Angelis, M. C., Locci, M^a, Bifulco, G., Zullo, F., y Di Spiezio Sardo, A. (2020). Psychological impact of coronavirus disease 2019 in pregnant women. *American Journal of Obstetrics and Gynecology*, 223(2), 293–295. <https://doi.org/10.1016/j.ajog.2020.05.003>
- Stratton, P., Gorodetsky, E. & Clayton, J. (2021) Pregnant in the United States in the COVID-19 pandemic: A collision of crises we cannot ignore. *Journal of the National Medical Association*, 113, (5), 499-503, <https://doi.org/10.1016/j.jnma.2021.03.008>
- Taubman-Ben-Ari, O., Chasson, M., Erel-Brodsky, H., Salam A., Skvirsky, V. & Horowitz, E. (2022). Contributors to COVID-19-related childbirth anxiety among pregnant women in two pandemic waves. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 20(1), 110. <https://doi.org/10.3390/ijerph20010110>
- Wilson, A. N., Sweet, L., Vasilevski, V., Hauck, Y., Wynter, K., Kuliukas, L., Szabo, R. A., Homer, C. S. E., & Bradfield, Z. (2022). Australian women's experiences of receiving maternity care during the COVID-19 pandemic: A cross-sectional national survey. *Birth (Berkeley, Calif.)*, 49(1), 30–39. <https://doi.org/10.1111/birt.12569>
- Wu, Y., Zhang, C., Liu, H., Duan, C., Li, C., Fan, J., Li, H., Chen, L., Xu, H., Li, X., Guo, Y., Wang, Y., Li, X., Li, J., Zhang, T., You, Y., Li, H., Yang, S., Tao, X., Xu, Y., Lao, H., Wen, M.,... Huang, H.-F.(2020). Perinatal depressive and anxiety symptoms of pregnant women during the coronavirus disease 2019 outbreak in China. *American Journal of Obstetrics and Gynecology*, 223(2), 240.e1-240.e9. <https://doi.org/10.1016/j.ajog.2020.05.009>

Indonesian Action Film Posters in the Early 1990s: Representation of Women

Carteles de cine de acción Indonesia de principios de los 90: Representación de la mujer

Authors:

Asidigisianti Surya Patria

Universitas Negeri Surabaya, Indonesia

Martadi Martadi

Universitas Negeri Surabaya, Indonesia

Nova Kristiana

Universitas Negeri Surabaya, Indonesia

Ida Nurul Chasanah

Universitas Airlangga, Indonesia

Junaini Binti Kasdan

Universiti Kebangsaan Malaysia, Malaysia

Correspondence:

Asidigisianti Surya Patria

asidigisiantipatria@unesa.ac.id

- **Recibido:** July 29, 2025
- **Aprobado:** November 9, - 2025
- **Publicación en línea:** December 29, - 2025

Cómo citar: Surya Patria, A., Martadi, M., Kristiana, N., Chasanah, I.N. y Binti Kasdan, J. (2025). S Indonesian Action Film Posters in the Early 1990s: Representation of Women. *Maskana*, 16(2), 203-215. <https://doi.org/10.18537/mskn.16.02.13>

Indonesian Action Film Posters in the Early 1990s: Representation of Women

Carteles de cine de acción Indonesia de principios de los 90:
Representación de la mujer

Abstract

The film poster aims explicitly to promote the film by highlighting its content. Films use posters to interact with the public with the persuasive aim of increasing interest in visiting the cinema. Action film posters depict the action performed by the actors. This article examines the portrayal of women in Indonesian action film posters from the 1990s, which were produced and released in Indonesia. Action film posters are studied and defined descriptively. The data presented and obtained consist of words and visual facts from documents. The presentation of the data starts from the initial issue that is suitable for describing the poster. The results of this research show that in the early 1990s, action film posters presented the representation of women not only as strong and wielding weapons and involved in fights, but also still selling sex appeal. This is because men mostly watched action films, so women were used as the main attraction.

Keywords: Indonesia, poster film, action film, women.

Resumen

El cartel de la película tiene como objetivo explícito promover la película resaltando su contenido. Las películas utilizan carteles para interactuar con el público con el objetivo persuasivo de aumentar el interés en visitar el cine. Los carteles de películas de acción representan la acción realizada por los actores. Este artículo examina la representación de las mujeres en los carteles de películas de acción indonesias de la década de 1990, que se produjeron y estrenaron en Indonesia. Los carteles de películas de acción se estudian y definen descriptivamente. Los datos presentados y obtenidos consisten en palabras y hechos visuales de documentos. La presentación de los datos comienza con el problema inicial que es adecuado para describir el cartel. Los resultados de esta investigación muestran que a principios de la década de 1990, los carteles de películas de acción presentaban la representación de las mujeres no solo como fuertes, empuñando armas e involucradas en peleas, sino que también seguían vendiendo atractivo sexual. Esto se debe a que los hombres veían principalmente películas de acción, por lo que las mujeres eran utilizadas como la atracción principal.

Palabras clave: Indonesia, cartel de película, película de acción, mujer.

1. Introduction

Posters are relatively simple promotional media, consisting of a single unfolded sheet printed on one side in two dimensions. Poster media is created as a means of communication for the general public in open spaces (Sosroyudho, 2010; Tinarbuko, 2009). Posters are used to present information, data, schedules, or offers, as well as to promote a product or service. Posters convey information or messages to the audience when they are on the move for a brief period (Pryshchenko, 2021). Therefore, designers must determine one key piece of information. Posters that successfully capture the audience's attention generally have one dominant and appealing element (Schimkowsky, 2021). Less important elements are not highlighted but are aligned to create a harmonious impression.

Meanwhile, film posters specifically aim to promote the film. Just like advertising posters, film posters also tell about the content of the film. All elements support depicting the film's message to make the target audience interested in watching it (Rustan, 2020). Film poster designs should convey not only the general message of a film but also its emotional impact. Viewers should be able to see that the film poster is closely related to the film (Linh, 2021). The primary difference between general posters and film posters is that general posters typically have a specific target audience, whereas film posters do not. Therefore, the emphasis on film posters is more on the identity and genre of the film (Fagerholm, 2009). Poster designs are intended based on their functions, including as representative commercial promotional media for a work. The technology used in graphic design, such as posters, has undergone several periods of development, initially in the form of pure art (fine art) in the early 19th century, and has continued to evolve with modernization, utilizing digital devices like computers and printers (Pryshchenko, 2021). Similarly, films use posters to interact with the public with a persuasive aim, thereby influencing interest in visiting the cinema.

The development of film posters has also followed the advancement of design technology. Graphic design done manually through the technique of painting was applied to film posters in Indonesia during the golden age of the film industry in the 1970s and 1980s, using large-sized banners and paint as the medium. With the equipment and manual techniques, these artists could create stunning works that became an integral part of film production. The creation of these film posters required skilled brushwork and painting abilities. However, in the current digital era, works like these are no longer found, precisely around the year 2000, when the digital era influenced poster design to use digital print media instead of brushes and pens.

Starting from the late 1980s and early 1990s, action films experienced a surge in production, reaching a total of 171 film titles. The second rank was drama with 167 films, while comedy took the third rank with 74 film titles, followed by 59 teenage dramas and 44 horror titles, and the remaining three children's films. This data represents an overview of four distribution regions: DKI Jakarta, West Java, Central Java, and East Java. These action films not only highlighted handsome and rugged actor idols but also gave a significant portion to beautiful women with sensual styles that emphasized their bodies in scenes of assault or intimacy. It is undeniable that these women became a distinct attraction of the action films (Marjono, 1993).

To attract the audience, film posters not only highlight the film's excellence, actors, or the mystery of the film by relying on incomplete information to reveal the story's tension and evoke the audience's curiosity (Yuan, 2016). In the film posters from 1966 to 1998, sexualized women were used to advertise films to men, while sensualized women were used to advertise films to women. This article examines the portrayal of women in Indonesian action film posters from the 1990s, which were produced and released in Indonesia.

In the 1980s, Indonesian cinema experienced a golden age marked by a high number of film productions, including the highly sought-after action genre. Indonesian action films typically emphasized the values of heroism, group solidarity, and courage to fight injustice, as reflected in *Balada Tiga Jagoan* (PT. Lia Indah Swastika Film, 1990). However, entering the early 1990s, the national film industry faced significant challenges due to the increasing circulation of imported films, especially from Hong Kong and Hollywood. This encouraged Indonesian filmmakers to collaborate with foreign actors and directors, as seen in *Bidadari Berambut Emas* (PT. Rapi Film, 1992), which featured international star Cindy Rothrock. This phenomenon demonstrated a shift in production and marketing strategies toward a global orientation. Researching graphic design and popular culture, film posters can be read as visual representations that reflect aesthetic values,

ideology, and social dynamics of their time. These two films are significant because both appeared during a crucial transition period in Indonesian cinema, namely between the dominance of local action films and the entry of global influences from international action films.

The purpose of this study is to analyze the visual representations found in the film posters of *Balada Tiga Jagoan* (*The Ballad of Three Heroes*, 1990) and *Bidadari Berambut Emas* (Golden Haired Angel, 1992) with an emphasis on identifying graphic design elements such as typography, color, illustration, and layout, as well as examining how both posters reflect gender perspectives in the context of Indonesian cinema in the 1980s–1990s so that the role of film posters as popular cultural artifacts that record the social, historical, and aesthetic dynamics of their time can be understood.

2. Materials and methods

The research method employed is empirical research, based on observation, to gather in-depth data and knowledge. The observed phenomenon is the representation of women in early 1990s action film posters. Conclusions are drawn by collecting, categorizing, explaining, and analyzing action film posters from the 90s. Data analysis is continuously conducted from the initial data collection to the writing of the research report (Creswell and Creswell, 2018). Action film posters are studied and defined descriptively. The data presented and obtained consist of words and visual facts from documents. The presentation of the data begins with the initial issue that is suitable for describing the poster design. The images in the poster serve as a visual representation of the discussion and are drawn to illustrate the conclusions.

The reason for choosing these two film posters is that they depict two major female action stars of the 90s: Sally Marcelina and Cindy Rothrock. Sally Marcelina is an actress who demonstrates

courage and skill in challenging roles. Although often associated with horror films and adult comedies, she also plays a crucial role in the action film *Balada Tiga Jagoan* (*The Ballad of Three Heroes*, 1990). Sally is not only a supporting character but also a formidable figure, able to participate in fight scenes and physical action, which shows that she is an integral part of the film's narrative. On the other hand, Cindy Rothrock's presence in the film *Bidadari Berambut Emas* (Golden Haired Angel, 1992) is not only playing as an actress, but also bringing authenticity and extraordinary fighting skills to the big screen. In this film, Rothrock is portrayed as a tough female hero and is equal to the male characters in complex fight scenes.

This study identifies and describes gender perspective signs that lead to the male gaze of Laura Mulvey (1975) in the film posters of *Balada Tiga Jagoan* (*The Ballad of Three Heroes*, 1990) and *Bidadari Berambut Emas* (Golden Haired Angel, 1992). These signs are analyzed using

Roland Barthes' semiotic approach (1977), which intends to identify the connotative and denotative meanings of the film posters. After identifying the connotative and denotative meanings, a

comparison is made between the two posters, which leads to the analysis of Roland Barthes' myth (Allen, 2004).

3. Results

The first poster film, titled *Balada Tiga Jagoan* (The Ballad of Three Heroes, 1990), tells the story of three men with high-level martial arts skills who work as mercenaries. The film, starring Sally Marcelina, tells the story of a fight between three beautiful and sexy women skilled in combat, against the Naga Berlian gang. After the gang kills her parents and burns down her house, a young woman recruits two of her female friends (specializing in archery and marksmanship) to help seek revenge. The three women are depicted as united, but during the fight, they are shown separately. Each woman (heroine) has strengths in combat. Despite wearing attire that appears masculine, the colors chosen for their jackets and pants still convey courage, with a vibrant red color.

Both posters use a serif typeface, characterized by the presence of tails on the letters. For the film title, a bold serif font is used, while for other text on the poster, a regular font weight is used. In the

left poster, the primary focus is on the left side, where the primary attention is drawn to the film title and the image of two actors above it, a man and a woman. This section becomes the center of attention because the film title is designed in a large size and a striking red color. Additionally, the images of the male and female actors are prominent, displayed in large size and precisely positioned in the center of the poster. On the other hand, in the proper poster, the primary focus is on the right side, where the focus is on the film title and the photo of two actors above it. This section stands out because the film title is designed in a large size and a striking red color. Additionally, the photo of the actors, consisting of a man and a woman, also stands out as it is placed above the title in a large size and bright color.

The left poster (Figure 1a) exhibits symmetrical balance, featuring a balanced arrangement of visual elements, including photos and text. Both sides of this poster have balanced visual elements



Figure 1: (a) and (b): Film Poster "Balada 3 Jagoan"
Source: PT. Lia Indah Swastika Film, (1990)

and a similar layout on both the right and left sides. The poster on the right (Figure 1b) exhibits asymmetrical balance, where the visual elements are not placed in a balanced manner and are arranged with a random collage layout.

Based on Roland Barthes' semiotic theory, the poster for the film *Balada Tiga Jagoan* (The Ballad of Three Heroes, 1990) can be analyzed at three levels. At the denotative level, we see a pure description of the visual elements. The poster (Figure 1a) depicts three main characters dressed in gangster-style clothing, equipped with weapons such as pistols and rifles. The poster's background is a collage of several film scenes, including a dirt bike race and a fight. The film's title, *Balada Tiga Jagoan*, is displayed in bold white and red letters. Moving to the connotative level, we interpret the deeper meanings of these elements. The leather jackets, motorcycles, and weapons connote strength, rebellion, and violence. These characters are not heroes bound by rules, but rather "jagoan" who act outside the norm. The use of the color red in the film's title adds to the connotation of danger and fiery passion, while the word "Jagoan" directly indicates that these characters are heroes. Finally, at the mythical level, this poster constructs a larger ideology. The poster for "Balada 3 Jagoan" replicates the myth of the "rebel hero" prevalent in action films. This myth depicts heroes as independent, strong individuals, unbound by formal systems, who fight for what is right in their own way. In addition, this poster also reinforces the dominant myth of masculinity by depicting male characters as strong and aggressive. Overall, this poster successfully uses visual cues to create a narrative that is both engaging and familiar to the audience, about an epic struggle beyond conventional paths.

Denotatively, the poster (Figure 1b) displays several key visual elements. In the center, there is an intimate scene between a man and a woman, both seen in intense emotional states. Surrounding them is a collage of scenes from the film. We can see fighting scenes, motorcycle races, as well as female characters wearing tight red uniforms and holding weapons. The names of the actors and actresses are also listed at the top and bottom of the poster, including Sally Marcellina and W.D.

Mochtar. The title "BALADA 3 JAGOAN" appears in the bottom center of the poster in a striking red color. At the connotative level, these elements begin to convey a deeper meaning. The intimate scene in the middle directly connotes romance and emotional conflict, indicating that this film is not only about action, but also a romantic drama. The female character in her tight red uniform and weapon connotes strength, courage, and allure, suggesting that the women in the film are influential figures and not mere props. The red of her uniform and the film's title emphasize passion, excitement, and danger. By including action scenes alongside romantic scenes, the poster connotes a blend of action and drama genres. On a mythic level, the poster builds a broader narrative of heroism and masculinity. The man in the central scene perhaps represents the myth of the "vulnerable hero," suggesting that even a hero has a deep emotional side. Strong, armed women also challenge passive stereotypes, creating the myth of the "female hero" as equal to the male hero. The use of the word "Ballad" in the title further reinforces the myth of the epic or tragic tale, involving more than just physical action. Overall, the poster builds the myth of action films that go beyond fisticuffs to emphasize emotional conflict and romance, creating a more complex appeal for audiences.

The second poster is for the film *Bidadari Berambut Emas* (Golden Haired Angel, 1992), a drama film from Indonesia released in 1993. This film tells the story of a young girl named Maria, who has naturally golden hair, a rare sight. The film tells the story of love, supernatural power, and Maria's spiritual journey as she brings goodness to those around her while searching for the meaning of life and her true purpose. Both of the above posters utilize serif and sharp-ended decorative font types. In the film title, a combination of serif Roman font type and decorative italic font type is used, with letters that have a blood-like scratch appearance to provide emphasis. Meanwhile, for text other than the title, a serif Roman font type is used. The font used has a bold thickness. The primary focus of the left poster is the visual photo of the main character in action, facing two male enemies. The image of the main character holding a weapon is displayed in a large size. The primary focus of the proper



poster is the film title, displayed in bright red, accompanied by an image of the main character performing a kick towards the enemy, shown in large size.

The poster (Figure 2a) is dominated by a woman (Cindy Rothrock) fighting with an acrobatic high kick. She is wearing a black tracksuit, while her opponent is a man in a white jacket. Other scenes surround her, including a dramatic scene featuring a woman in a white dress and a man, as well as other action scenes. Connotatively, the poster emphasizes the woman's strength and martial arts skills. The centrally featured high kick connotes dominance, physical strength, and acrobatic ability. This suggests that the female character is a strong and courageous protagonist. The contrast between the fight scene and the dramatic scene in the white dress connotes a fusion of action and drama. Cindy Rothrock's reputation as a martial artist also directly connotes high-quality action. The poster constructs the myth of the "female hero" who is equal, or even superior, in physical combat compared to men. This myth challenges traditional gender stereotypes, in which women are often portrayed as weak or passive. The use of the words "Golden Hair" in the title, which may refer to the main character, further reinforces this myth, as if golden hair is a symbol of power or privilege.

This second poster (Figure 2b) has a slightly different composition. On the left side, there is a close-up of a man (Billy Drago) holding a gun with a serious look. On the right side, there is a close-up of a woman (Cindy Rothrock) also holding a gun with a stern expression. In the center, there is an intense fight scene, where Cindy Rothrock kicks a man, with smoke from a gun visible nearby. Other scenes also include races and fights. At the connotative level, this poster emphasizes conflict and danger. The serious gazes and guns held by the two main characters connote threat, tension, and the seriousness of the plot. The presence of the gun, gun smoke, and acrobatic kicks together connote fast-paced and brutal action. This poster suggests that the film is an action-thriller filled with intense gunfights and physical combat, with a balanced focus on male and female characters. This second poster reinforces the myth of "heroism in conflict". This myth is that heroes must face danger and violence head-on to achieve their goals. Despite the two main characters, the presence of Cindy Rothrock, who is wielding a gun and engaging in a fight scene, further reinforces the myth of the "female hero". Overall, the poster builds the myth of an intense, suspenseful action film, where salvation can only be achieved through strength and violence.

4. Discussion

The film poster image is a summary of the film (Pooranalingam, 2024). Illustrations can take the form of drawings or photographs (Poole and Poole, 2008). The portrayal of the female body as a pornographic object has long been a controversy in almost every society, stemming from the two poles in evaluating the human body (especially women) as a sexual object (Mestre-Bach et al., 2024). Several factors contribute to this phenomenon in women. First, women are a source of happiness, pleasure, intimacy, social status, and art (Lorde, 2021). Sex is often viewed as a source of inner peace, inspiration, and even one of the ultimate goals of human existence. Second, accusing sex can destroy women themselves. In radical feminist thought, gender is seen as the source of sexism (social discrimination based on gender) and the patriarchal ideology (Lawford-Smith, 2022). This thought accuses men, biologically and politically, of dominating women's bodies because men have the physical strength to treat women as sexual objects (Bareket and Fiske, 2023).

Film posters, as a medium, tend to represent visual violence and the victimization of women (Wolf, 2014). Violence in the form of pornography is a form of abuse against women, where the female body is objectified for profit (Amankaviciute & Zalnieriute, 2023). Producers intentionally use women as objects with criteria of beauty and sexiness solely for their business profit. Stereotypes emerge, with various opinions pointing to women as responsible for pornographic media (Patria et al., 2021). The dominance of men in Indonesian film posters (Aryanto et al., 2019) results in women being a selling point for the film (Patria et al., 2019).

4.1. Masculine Women

Action film posters depict the fights carried out by the actors. In the action films *Balada Tiga Jagoan* (The Ballad of Three Heroes, 1990) and *Bidadari Berambut Emas* (Golden Haired Angel, 1992), women are shown holding weapons, both long

and short-barreled (pistols). Some weapons are pointed towards the audience, while others are aimed at the men. This visualization demonstrates the presence of masculinity in women and a rejection of female subordination. With the presence of weapons, women are portrayed as holders of power in their surroundings. Despite holding weapons, the women in the images still wear tight-fitting clothing that accentuates their bodies, accompanied by noticeable makeup.

The film poster for *Balada Tiga Jagoan* (The Ballad of Three Heroes, 1990) features four sets of photos highlighting women holding weapons. In the first set, A woman is seen holding long-barreled weapons. Two are standing, and one is half-standing (kneeling). All three are wearing tight, bright-colored clothing (red). To enhance the masculine impression, they wear leather outfits. In the second and third sets, the women are not alone but accompanied by a man. The weapons they hold are pistols, not long-barreled ones.

In the theory of gender subordination, women are positioned below men (Mansour, 2016), which is different from the position of women in the two film posters. The woman's position is higher than that of the man. This shows that women can be above men (overpowering) and control the situation if given power. Men can also be powerless if a woman is in control of the situation above them.

In gender subordination theory, women are typically ranked lower than men in social structures, both literally and symbolically (Mansour, 2016). Nonetheless, the visual rhetoric of the two film posters contests this notion, as the woman is positioned physically above the man, indicating dominance, control, and a reversal of power. Media portrayals more frequently feature women displaying confident stances and holding spatial dominance, challenging traditional notions of inferiority (Santonico et al., 2023). Elements like frame size, perspective, and gaze



Figure 3: Woman holding a weapon in the poster.
Source: PT Lia Indah Swastika Film

serve to enhance female characters, projecting dominance and significance over their male counterparts (Navarro & Adriano, 2024).

At the end of the 1980s and the early 1990s, a few Indonesian women began to appear in action films as actors with martial arts skills; consequently, women were often portrayed as a source of sex appeal in these films. The wave of Western films flooded Indonesian cinemas, prompting filmmakers to collaborate with Western actors to maintain demand for Indonesian films. One of the action actresses who appeared in Indonesian films was Cindy Rothrock, who starred in the film *Bidadari Berambut Emas* (Golden Haired Angel, 1992), playing a kickboxing champion seeking revenge for her husband's death.

The theory of gender stereotyping portrays women as household workers. They are considered incapable of playing important roles and leading (Amankaviciute & Zalnieriute, 2023). However, in contrast to the women depicted in the film posters, they are shown holding weapons and working in male-dominated sectors (military). These weapons are often interpreted as symbols of power, as those who wield them are perceived as having control over their surroundings. This demonstrates that women also possess power and can be in control, both over men and those around them.

4.2. Women Fighting Men

Action film posters not only show women holding

weapons but also depict women directly engaged in physical combat against men, presenting scenarios where the fight is framed as fair, one-on-one battles. In these portrayals, women are frequently represented as the aggressors, making attacking moves such as striking, punching, or kicking. At the same time, their male counterparts are positioned defensively, either parrying or enduring the pain. This reversal of conventional gender dynamics reflects broader shifts in the visual culture of action cinema, where female characters are increasingly depicted as powerful agents rather than passive figures.

Female figures are often given compositional prominence through body posture and gaze, emphasizing strength and dominance (Navarro & Adriano, 2024). Media representations have begun to disrupt stereotypical portrayals of women by offering more empowered and agentic images, even in traditionally male-dominated genres (Santoniccolo et al., 2023). Film posters across decades reveal a gradual evolution in which women shift from decorative presence toward central, combative roles that challenge patriarchal norms. These visual strategies suggest that action film posters do more than advertise entertainment; they also function as cultural texts that negotiate gender power relations, representing women as capable of overpowering men in direct, physical confrontations (Sehrawat et al., 2025).

In the *Balada Tiga Jagoan* (The Ballad of Three Heroes, 1990) posters, women are depicted



Figure 4. Woman fighting man in Poster Film *Balada Tiga Jagoan* (The Ballad of Three Heroes, 1990) and *Bidadari Berambut Emas* (Golden Haired Angel, 1992)

Source: PT Lia Indah Swastika Film and PT. Rapi Film (1990, 1992)

hitting men forcefully with their hands, striking the men's heads. The women show a serious and tense expression while striking the men, while the men endure the pain of being hit. The clothing worn by the women, such as jackets and long pants, facilitates fighting movements and conveys masculinity since pants are traditionally associated with men. Short-cut jackets support the masculine impression. Women kicking the men in front of them. Their kicks are directed high, aiming at the upper body (the men's heads). The men are taller than the women, so the women's legs extend beyond their heads, causing their bodies to lean slightly downwards to maintain balance.

The attire worn by Cindy Rothrock differs from that of Indonesian actresses. Although they wear the same style of clothing, consisting of pants and a jacket/blazer, the chosen colors differ. Cindy opts for pastel colors (light blue and yellow) with black long pants, while the Indonesian actresses wear red and black. Not all female action stars use accessories that convey a feminine impression. The feminine impression is evident in the hairstyle; Indonesian actresses typically choose hair that falls below the shoulders, whereas Cindy's hair is shorter.



Figure 5: Woman is powerless in Poster Film *Balada Tiga Jagoan* (The Ballad of Three Heroes, 1990) and *Bidadari Berambut Emas* (Golden Haired Angel, 1992)

Source: PT Lia Indah Swastika Film and Rapi Film (1990, 1992)

4.3. Women are powerless

These two film posters not only showcase the masculine side of women (holding weapons) but also portray women in a vulnerable position, being underneath a man. The woman appears weak and helpless, pinned down by the man above her. The man gazes sharply at the woman, holding her hand and shoulder, while the woman gazes blankly up at the man. Both the woman and the man are fully clothed.

In the context of gender subordination, women are expected to be beneath men (Mansour, 2016). Both of these movie posters depict women in a position of weakness and being under men, vulnerable to physical exploitation. The fearful expressions on the women's faces indicate their powerlessness in the face of male dominance. The placement of these images at the center serves as the point of interest of the poster, indicating that women are used as an attention-grabbing element (advertisement) as the weaker sex. This aligns with Woodrich's argument that women are represented as sexual objects in movie posters (Woodrich, 2016).

Women have a dynamic relationship with their clothing, negotiating between personal identity, cultural expectations, and social representations (Guy & Banim, 2000). In the two movie posters under study, the female characters are predominantly dressed in black, accented with

shades of red, and frequently styled in leather materials. Black often symbolizes power, mystery, and control, while red conveys passion, danger, and intensity—both of which align with the visual codes of action and combat-oriented narratives. Leather, as a material, has long been associated with toughness, rebellion, and eroticism, reinforcing an image that is simultaneously strong and objectified. Through such sartorial choices, women in these posters project themselves as figures who are both desired and feared, embodying a paradoxical representation of empowerment and vulnerability. This duality is echoed in recent scholarship. Representations still rely heavily on sexualization and objectification of women, reinforcing stereotypes of desirability tied to appearance (Santonniccolo et al., 2023). From multimodal discourse analysis, it is clear that gender plays a central role in the visual semiotics of fashion advertising, where women's dress is used as a marker of both identity and allure. In this sense, clothing functions not merely as costume but as a semiotic device that encodes femininity, sexuality, and power, revealing how visual media negotiate the tension between female agency and patriarchal representation (Ikhlef & Awad, 2023). Female characters in mainstream films continue to be underrepresented in roles that hold narrative authority, even in action genres. Recent analyses indicate that posters often fragment or stylize female figures, highlighting desirability instead of agency (Lauzen, 2020).

5. Conclusions

An analysis of action movie posters from the early 1990s exposes that the depiction of women, while apparently resilient, equipped, and involved in battle, remains basically tied to the reason of sexual objectification. The dual nature of these depictions illustrates that females rarely had the opportunity to be depicted beyond the scope of sensual appeal, as their physical ability was always conveyed by suggestive outfits, attractive body language, and visual signals projected to captivate the male audience. This

trend displays the structural hegemony of men in the film industry during that period, acting both as creators of visual media and as the primary audience for action movies. The posters expose that the promotion of action films is governed not only by stories of violence and combat but also by the exploitation of women's bodies as a means for profit. As a result, the main appeal of these posters is not so much in promoting women as action figures but in their sexual allure, strengthening the idea of women as objects of desire instead

of independent individuals. The duplication of visual motifs like the display of cleavage, thighs, and provocative postures highlights the ongoing link between femininity and sexuality, compelling the opportunity for women to be seen mainly as fighters or equals to men. Therefore, although the posters apparently bring women into the domain

of action and conflict, they simultaneously support patriarchal values by depicting female strength as characteristically linked to sexual appeal, uncovering a conflict between permission and exploitation that states a significant portion of the era's gendered visual culture.

6. Acknowledgments

This research was supported by a grant from the Vocational Faculty of Universitas Negeri Surabaya and fully endorsed by LPPM (Institution of Research and Community Service) Universitas Negeri Surabaya (UNESA).

7. Bibliographical references

Allen, G. (2004). *Roland Barthes*. In Taylor & Francis e-Library. https://doi.org/10.1007/978-3-662-38430-5_37

Amankaviciute, S., & Zalnieriute, M. (2023). A feminist approach to gender-based violence. In *Gender-Based Violence and the Law* (pp. 3–20). Routledge.

Aryanto, H., Patria, A. S., & Kristiana, N. (2019). Women in Indonesian Film Posters in the 1970s. *National Seminar on Art and Design*, 201–204. <https://doi.org/10.21512/humaniora.v12i1.6756>

Bareket, O., & Fiske, S. T. (2023). A Systematic Review of the Ambivalent Sexism Literature: Hostile Sexism Protects Men's Power; Benevolent Sexism Guards Traditional Gender Roles. *Psychological Bulletin*, 149, 637–698. <https://doi.org/10.1037/bul0000400.supp>

Creswell, J. W., & Creswell, J. D. (2018). *Research design: qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (5th ed.). SAGE Publication.

Fagerholm, C. (2009). *The use of color in movie poster design. An Analysis of Four Genres*. Metropolia.

Guy, A., & Banim, M. (2000). Personal Collections: Women's clothing use and identity. *Journal of Gender Studies*, 9, 313–327. <https://doi.org/https://doi.org/10.1080/713678000>

Ikhlef, A., & Awad, Z. M. (2023). Gender in Fashion Advertising on Social Media: A Multimodal Discourse Analysis Approach. *Theory and Practice in Language Studies*, 13(7), 1801–1809. <https://doi.org/10.17507/tpls.1307.25>

Lauzen, M. M. (2020). It's a Man's (Celluloid) World: Portrayals of Female Characters in the Top Grossing Films of 2016. In *New York Women in Film & Television*. <https://www.nywift.org/its-a-mans-celluloid-world-even-in-a-pandemic-year-dr-martha-m-lauzen-releases-new-2021-report/>

- Lawford-Smith, H. (2022). *Gender-critical feminism*. Oxford University Press.
- Linh N.T.T. (2021). A Multimodal Discourse Analysis of Romantic Comedy Movie Posters. *VNU Journal of Foreign Studies*, 37(1), 74–80. <https://doi.org/10.25073/2525-2445/vnufs.4647>
- Lorde, A. (2021). Age, race, class, and sex: Women redefining difference. In *Campus wars* (pp. 191–198). Routledge.
- Mansour, F. (2016). *Analisis gender dan transformasi sosial*. INSISTPress.
- Marjono, D. (1993). Selama Lima Tahun Film Laga Banyak Digemari. In *Mengenal Bioskop Keliling Lebih Jauh* (pp. 70–73). PERFIKI.
- Mestre-Bach, G., Villena-Moya, A., & Chiclana-Actis, C. (2024). Pornography Use and Violence: A Systematic Review of the Last 20 Years. *Trauma, Violence, & Abuse*, 25(2), 1088–1112. <https://doi.org/10.1177/15248380231173619>
- Navarro, A. L. N., & Adriano, T. Q. (2024). Multimodal Discourse Analysis on Female Representations in Film Posters. *Journal Corner of Education, Linguistics, and Literature*, 4(1), 25–46. <https://doi.org/10.54012/jcell.v4i1.305>
- Patria, A. S., Kristiana, N., & Aryanto, H. (2019). Comedy Film Posters in the 70 's Era. *Advances in Social Science, Education and Humanities Research*, 380(SoSHEC), 169–174. <https://doi.org/10.2991/soshec-19.2019.37>
- Patria, A. S., Kristiana, N., & Aryanto, H. (2021). Woman exploitation in Warkop DKI poster film. *Humaniora*, 12(March), 13–19. <https://doi.org/10.21512/humaniora.v12i1.6756>
- Poole, E., & Poole, S. (2008). *Learn about International Movie Poster*. Learn About Network, L.L.C. Learn.
- Pooranalingam, S. (2024). Film Poster Design: Understanding Film Poster Designs and the Compositional Similarities within specific genres. *Spectrum*, 12. <https://doi.org/10.29173/spectrum216>
- Pryshchenko, S. V. (2021). Cultural heritage of a poster: Communicative and creative experience. *Creativity Studies*, 14(1), 18–33. <https://doi.org/10.3846/cs.2021.12605>
- PT. Lia Indah Swastika Film. (1990). *Balada Tiga Jagoan* (The Ballad of Three Heroes).
- PT. Rapi Film. (1992). *Bidadari Berambut Emas* (Golden Haired Angel).
- Rustan, S. (2020). *Layout 2020*. Nulisbuku Jendela Dunia.
- Santonniccolo, F., Trombetta, T., Paradiso, M. N., & Rollè, L. (2023). Gender and Media Representations: A Review of the Literature on Gender Stereotypes, Objectification and Sexualization. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 20(10). <https://doi.org/10.3390/ijerph20105770>
- Schimkowsky, C. (2021). Manner Posters: A Genre Approach. *Japanese Studies*, 41(2), 139–160. <https://doi.org/10.1080/10371397.2021.1925097>
- Sehrawat, H., Turner, P. K., & Singh, A. K. (2025). Decoding Gender: A Semiotic Visual Analysis of Bollywood Film Posters from 1970 to 2020. *Journal of Creative Communications*. <https://doi.org/10.1177/09732586251317701>
- Sosroyudho, A. A. (2010). *Tinjauan Desain Grafis*. PT Concept Media.
- Tinarbuko, S. (2009). *Semiotika Komunikasi Visual*. Jelasutra.
- Wolf, B. (2014). *Gender-based violence and the challenge of visual representation*. 30(1), 193–216. <https://doi.org/10.2436/20.3008.01.112>
- Woodrich, C. A. (2016). Depictions of Women in Suharto-Era Indonesian Film Flyers (1966 – 1998). *Indonesian Feminist Journal*, 4(1), 38–50.
- Yuan, Z. (2016). Window of imagination. An Analysis of Graphic Montage Language in Movie Posters., *ICADCE*, (pp. 237-240). Atlantis Press.. <https://doi.org/10.2991/icadce-16.2016.52>

Primeros auxilios psicológicos en la infancia. Percepciones de profesionales en Quito y Guayaquil, Ecuador

Psychological First Aid for Children: Perceptions of Professionals in Quito and Guayaquil, Ecuador

Autores:

Henry Jiménez

Luis Lindao

Universidad Estatal de Milagro, Ecuador

Autor de correspondencia:

Henry Jiménez

henry-andres@hotmail.com

- **Recibido:** 28 - Septiembre - 2025
- **Aprobado:** 02 - Diciembre - 2025
- **Publicación en línea:** 23 - Diciembre - 2025

Cómo citar: Jiménez, H. y Lindao, L. (2025). Primeros auxilios psicológicos en la infancia. Percepciones de profesionales en Quito y Guayaquil, Ecuador. *Maskana*, 16(2), 217-227. <https://doi.org/10.18537/mskn.16.02.14>

Primeros auxilios psicológicos en la infancia. Percepciones de profesionales en Quito y Guayaquil, Ecuador

Psychological First Aid for Children: Perceptions of Professionals in Quito and Guayaquil, Ecuador

Resumen

El objetivo del artículo es describir las percepciones de los profesionales de primera línea en torno a los Primeros Auxilios Psicológicos (PAP) direccionados a niños/as en contextos de violencia en dos ciudades de Ecuador. La hipótesis que se propone desarrollar es que el reconocimiento de los PAP como una herramienta esencial para la contención emocional y disminución del impacto del trauma agudo es tensionado por las barreras estructurales y formativas que comprometen la eficacia de la intervención. Para ello se diseñó una metodología mixta que involucró el trabajo con encuestas (n=60) y entrevistas semiestructuradas a profesionales de centros de atención psicológica, clínicas, hospitales y centros educativos que trabajan con infancias en las ciudades de Quito y Guayaquil. Los resultados mostraron que, los profesionales tienen una alta comprensión teórica del trauma agudo, aunque la capacitación en primeros auxilios psicológicos es percibida como insuficiente. Asimismo, los profesionales afirman que la falta de protocolos claros intensifica la revictimización de los sujetos que han sufrido violencia.

Palabras clave: profesionales, infancia, violencia, primeros auxilios psicológicos, Ecuador.

Abstract

The aim of this article is to describe frontline professionals' perceptions regarding the implementation of Psychological First Aid (PFA) directed at children in contexts of violence in two Ecuadorian cities. The central hypothesis to be developed is that the recognition of PFA as an essential tool for emotional containment and for mitigating the impact of acute trauma is strained by structural and training-related barriers that undermine the effectiveness of interventions. To this end, a mixed-methods design was employed, involving surveys (n=60) and semi-structured interviews with professionals from psychological care centers, clinics, hospitals, and educational institutions working with children in Quito and Guayaquil. The findings indicate that professionals possess a strong theoretical understanding of acute trauma, although training in psychological first aid is perceived as insufficient. Furthermore, participants emphasize that the absence of clear protocols exacerbates the re-victimization of individuals who have experienced violence.

Keywords: professionals, childhood, violence, psychological first aid, Ecuador.

1. Introducción

La violencia contra la niñez y la adolescencia representa una de las problemáticas sociales más críticas en el panorama global. Sus ramificaciones no solo atentan contra los derechos humanos fundamentales, sino que también dejan una marca profunda en el desarrollo emocional, físico y social de las víctimas (Jiménez-Díaz, 2025). Por ello, la atención temprana y adecuada es un pilar fundamental para su protección, ya que mitiga los efectos perjudiciales de la revictimización y previene consecuencias a largo plazo, como la depresión y los trastornos de ansiedad (Niño Vega, 2022; Santamaría y Tapia, 2018).

En este contexto, el rol de los profesionales de primera línea, tales como psicólogos, trabajadores sociales, educadores y personal judicial son decisivos debido a que son el primer punto de contacto de las víctimas con el sistema de protección (Beristain y Romero, 2012; Inter-Agency Standing Committee [IASC], 2011). Sin embargo, se ha documentado que, en contextos como el ecuatoriano, muchos docentes carecen de la capacitación necesaria para intervenir de forma efectiva, a pesar de reconocer la importancia de los primeros auxilios para su desempeño (Caicedo y Zumbado, 2023; Soliz, 2018).

En este sentido, Caballero (2024) destaca que incluso en la formación universitaria de psicología persiste una brecha en la enseñanza sistemática de los PAP, lo que limita la preparación de los futuros profesionales. Un profesional sin la formación adecuada podría, cometer, una práctica inapropiada que agrave la crisis minimice los sentimientos del menor y genere revictimización sin siquiera saberlo (Cortés y Figueroa, 2015; Rodríguez, 2024).

A nivel global, la violencia contra la niñez es un mal endémico que ha infiltrado el tejido social (Santamaría y Tapia, 2018). La Organización Mundial de la Salud (OMS) estima que cada año mueren 41,000 menores de 15 años por homicidio, una cifra que, según los expertos, subestima la magnitud real del problema

(Organización Panamericana de Salud, 2002). Se calcula que más de mil millones de niños sufren algún tipo de abuso sexual cada año en el mundo, y se ha identificado una correlación directa entre el trauma temprano y la vulnerabilidad en la vida adulta (Malta et al., 2025; Niño, 2020). La exposición prolongada a la violencia, inclusive como testigo, puede perturbar los sistemas nervioso e inmunológico, y generar limitaciones en el desarrollo social, emocional y cognitivo.

A nivel latinoamericano, el trauma infantil es un factor de riesgo para la vulnerabilidad en la vida adulta. Un estudio en Brasil identificó que la violencia varía con la edad, siendo la negligencia el tipo de maltrato más común en los menores de 1 año, y la violencia sexual en aquellos de 2 a 5 años, con familiares como principales agresores y el hogar como el lugar más común de los incidentes 3 (Malta et al., 2025). Por ejemplo, se revisa que la política de atención integral a la primera infancia en El Salvador, denominada “Crecer Juntos”, demuestra un enfoque preventivo que busca atacar la violencia desde sus raíces, al considerar que las agresiones pueden originarse desde las etapas más tempranas del desarrollo (Gutiérrez de Doradea, 2024; Valencia y Trejos, 2013). Asimismo, tras el huracán Otis en Acapulco, México, la aplicación de PAP en menores mostró que la atención inmediata no solo disminuye la angustia, sino que facilita la recuperación emocional temprana y previene complicaciones posteriores (Quevedo y Vázquez, 2024).

En este sentido, la investigación sobre la eficacia de los Primeros Auxilios Psicológicos (PAP) ha revelado hallazgos significativos. El Manual ABCDE destaca que los PAP son una ayuda breve e inmediata para restablecer la estabilidad emocional, física y conductual de la persona que experimenta una crisis y puede ser brindada por cualquier persona, no necesariamente un psicólogo (Cortés y Figueroa, 2015; Fundación Proinco et al., 2020). Los PAP buscan reducir el estrés agudo y fomentar el afrontamiento adaptativo a mediano y largo plazo (Figueroa et al., 2024).

No obstante, la evidencia científica sobre su efectividad aún es limitada, lo que demuestra la necesidad de más investigación para determinar su impacto real y sus mecanismos de acción (Becerra et al., 2021). Un profesional sin la formación adecuada podría cometer una práctica inapropiada que agrave la crisis, minimice los sentimientos del menor y genere revictimización sin saberlo (Cortés y Figueroa, 2015; Rodríguez, 2024).

En este marco de debates, este artículo tiene como objetivo¹ describir las percepciones de los profesionales de primera línea en torno a los Primeros Auxilios Psicológicos (PAP) direccionados a niños/as en contextos de violencia en dos ciudades de Ecuador. Desde allí, se plantea la siguiente pregunta: ¿Cómo los profesionales de primera línea ponen en acto los lineamientos de

los Primeros Auxilios Psicológicos direccionados a las infancias en contextos de violencia en las ciudades de Quito y Guayaquil?

La hipótesis que se propone desarrollar es que el reconocimiento de los PAP como una herramienta esencial para la contención emocional y disminución del impacto del trauma agudo es tensionado por las barreras estructurales y formativas que comprometen la eficacia de la intervención. Asimismo, se plantea que la toma de decisiones del profesional, basada más en la emoción que en el conocimiento y la racionalidad, afecta negativamente la eficacia de la primera ayuda psicológica (Cosentino et al., 2023). Para desarrollar y fundamentar este argumento se trabajó con diseño metodológico mixto, tal como se describe en el apartado que sigue a continuación.

2. Materiales y métodos

Para aproximarnos al problema de investigación se diseñó una metodología mixta que articuló técnicas cuantitativas y cualitativas. Esto con el propósito de lograr una comprensión integral, completa y holística acerca de las percepciones que los profesionales de primera línea expresan sobre los Primeros Auxilios Psicológicos (PAP).

Muestra

La población de estudio estuvo conformada por profesionales de primera línea de centros de atención psicológica, clínicas, hospitales y centros educativos en el territorio ecuatoriano que trabajan con niñas y niños en contextos de violencia en las ciudades de Quito y Guayaquil, Ecuador. Los participantes, considerados por su rol profesional y por el contacto directo con la población infantil, representaron una fuente de

información clave para comprender las dinámicas de la atención inmediata y la revictimización.

El trabajo de campo se realizó entre agosto y septiembre de 2025.

La técnica de muestreo utilizada fue no probabilística por conveniencia, seleccionada debido a la dificultad para acceder a un listado completo de la población que cumplía con los criterios de la investigación. Por lo tanto, se optó por una estrategia que permitió seleccionar a los participantes según su disponibilidad y accesibilidad en el contexto de las ciudades de Quito y Guayaquil. Se contactó a los profesionales a través de redes institucionales y académicas, solicitando su participación voluntaria en el estudio.

Técnicas e instrumentos

La producción de datos cuantitativos se realizó a través de una encuesta a 60 profesionales de primera línea. Para la selección, se establecieron los siguientes criterios de inclusión y exclusión.

¹ En este artículo se presentan resultados preliminares del proyecto de investigación desarrollado en el marco del proyecto de tesis del programa de Maestría en Psicología Clínica en Emergencias y Desastres de la Universidad Estatal de Milagro, Ecuador, 2025.

Los criterios de inclusión fueron: 1) profesionales con al menos un año de experiencia en su profesión; 2) trabajar directamente con niñas y niños víctimas de violencia; y 3) residir y ejercer su profesión en Ecuador. Los criterios de exclusión se limitaron a aquellos que no cumplieran con los requisitos mencionados, así como a quienes no proporcionaron su consentimiento informado.

Se utilizó un cuestionario ad hoc con una escala de Likert que midió la autopercepción de los profesionales y la efectividad de las intervenciones en los casos de revictimización. El desarrollo de la encuesta se realizó a través de un formulario en línea utilizando Google Forms. Los participantes recibieron un enlace que incluía la escala de Likert previamente validada. Este método garantizó la uniformidad en la recolección de los datos y facilitó su posterior exportación a una base de datos digital para su tratamiento. El instrumento evaluó tres categorías: nivel de conocimiento y formación en PAP, calidad de la atención psicológica inmediata y aplicación de protocolos para la prevención de la revictimización. Cada pregunta se valoró en una escala de 1 a 4.

La primera categoría Nivel de Conocimiento y Formación estuvo conformada por ocho ítems diseñados para evaluar la experiencia de los profesionales en capacitación formal y el uso de modelos como el ABCDE. Esta sección fue crucial para el objetivo de evaluar el nivel de preparación, ya que una formación insuficiente es un factor clave en la revictimización. El instrumento buscó, por tanto, cuantificar la percepción de una falta de conocimiento en la población de estudio.

La segunda categoría, Calidad de la Atención Psicológica Inmediata, estuvo compuesta por ocho ítems que indagaron sobre la priorización de la contención emocional y la idoneidad del ambiente de atención. Estos ítems permitieron al estudio medir si las condiciones del entorno son percibidas como favorables para la estabilización emocional del menor. La percepción de un entorno seguro es fundamental para reducir el impacto de un evento traumático.

Respecto a la técnica cualitativa se realizaron entrevistas semiestructuradas con el objetivo

de profundizar en las experiencias de los participantes, capturando sus narrativas y percepciones de manera más detallada. Las entrevistas se estructuraron en cinco ejes temáticos: formación, impacto del trauma, experiencias de aplicación de PAP, obstáculos institucionales y sugerencias de mejora.

Los dos instrumentos de producción de datos fueron validados mediante un juicio de expertos. Se seleccionaron cuatro profesionales con una amplia trayectoria en psicología clínica y en la atención a la niñez víctima de violencia en Ecuador. Se valoró cada pregunta del cuestionario basándose en cuatro criterios clave: suficiencia, claridad, pertinencia y concordancia. Una vez aprobado el cuestionario, se revisó su fiabilidad, es decir, la consistencia interna del instrumento. Para ello, se utilizó el software estadístico SPSS para calcular el coeficiente de Alfa de Cronbach. Se obtuvieron valores de 0.965 para la primera categoría y 0.70 para la segunda, lo que indica que ambos constructos tienen una fiabilidad excelente y aceptable, respectivamente, permitiendo validar los resultados de la investigación.

Procesamiento de datos

La totalidad de los datos se analizaron a través de dos programas informáticos. Para el análisis de los datos cuantitativos se utilizó el software SPSS. Asimismo, los datos cualitativos se procesaron y categorizaron a con la ayuda del programa ATLAS.ti a través del método de comparación constante que permitió identificar regularidades en los enunciados de los profesionales. Esto permitió triangular los datos y lograr una descripción densa acerca de las percepciones que los profesionales de primera línea expresan sobre los Primeros Auxilios Psicológicos (PAP).

Finalmente, los resultados se presentaron de forma clara y organizada. Los hallazgos cuantitativos se expusieron en tablas y gráficos (distribución de frecuencias y tablas cruzadas), mientras que los resultados cualitativos se presentaron a través de citas textuales de los participantes, agrupadas por los ejes temáticos. La integración de ambos resultados fue clave para ofrecer una visión completa de la problemática, tal como se presenta en el próximo apartado.

3. Resultados

En primer término, se estableció la Categoría 1: Nivel de conocimiento y formación en PAP con el objetivo de evaluar la percepción de los profesionales sobre su nivel de capacitación y la importancia de la contención emocional en la atención de niñas y niños víctimas de violencia. Los datos revelaron una brecha significativa entre la valoración de la contención emocional y la formación formal en PAP. Solo el 13,34 % de los profesionales reporta haber recibido capacitación formal o participar regularmente en talleres, mientras que el 36,66 % considera que la contención emocional es priorizada en la atención inicial.

Los profesionales expresaron que la contención emocional es intuitivamente reconocida como esencial, pero que su aplicación carece de respaldo técnico. Una psicóloga comentó: “Nos

enseñan a contener, pero no cómo hacerlo bien. No hay protocolos claros, solo intuición”.

Los resultados respondieron al objetivo específico, evidenciando que la percepción sobre la importancia de la contención emocional es alta, pero no está acompañada de formación sistemática ni institucionalizada. La categoría para este objetivo fue: Calidad de la atención psicológica inmediata. Cuyo objetivo fue analizar cómo el conocimiento sobre trauma agudo influye en la implementación de los PAP y en la resiliencia temprana de la población infantil atendida. La mayoría de los participantes reporta comprender el impacto del trauma agudo (45%) y ser capaces de identificar síntomas postraumáticos (46,67%). Sin embargo, solo el 15% afirma conocer el modelo ABCDE, lo que sugiere una disociación entre comprensión teórica y aplicación técnica.

Tabla 1. Percepción sobre formación en PAP y contención emocional (N = 60)
Fuente: Elaboración propia sobre la base de encuestas a profesionales de primera línea en Quito y Guayaquil, (2025).

Afirmación	Totalmente en desacuerdo	En desacuerdo	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	De acuerdo	Totalmente de acuerdo
He recibido capacitación formal en PAP	1,67 %	16,67 %	18,33 %	11,67 %	1,67 %
Participo regularmente en talleres o cursos sobre PAP	1,67 %	15,00 %	20,00 %	11,67 %	1,67 %
La contención emocional es priorizada en la primera atención	1,67 %	6,67 %	5,00 %	28,33 %	8,33 %

Tabla 2. Conocimiento sobre trauma agudo y resiliencia (N = 60)
Fuente: Elaboración propia sobre la base de encuestas a profesionales de primera línea en Quito y Guayaquil, (2025).

Afirmación	Totalmente en desacuerdo	En desacuerdo	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	De acuerdo	Totalmente de acuerdo
Conozco el modelo ABCDE para la aplicación de PAP	1,67%	13,33%	20,00%	13,33%	1,67%
Comprendo cómo el trauma agudo afecta el desarrollo infantil	1,67%	0,00%	3,33%	26,67%	18,33%
Identifico síntomas postraumáticos en niñas y niños que atiendo	1,67%	1,67%	0,00%	25,00%	21,67%
Reconozco factores de riesgo y protección que influyen en la resiliencia	1,67%	1,67%	1,67%	28,33%	16,67%

Los entrevistados reconocen que el conocimiento sobre trauma permite una intervención más empática, pero que la falta de formación técnica limita su efectividad. Un participante señaló: “Sabemos que el trauma deja huellas, pero no siempre sabemos cómo actuar sin hacer daño”.

Los resultados respondieron al objetivo, mostrando que el conocimiento sobre trauma está presente, pero no se traduce en una aplicación técnica adecuada, lo que afectaría la resiliencia

infantil. La Categoría 3: Aplicación de protocolos para la prevención de la revictimización. Para este objetivo fue: Identificar la relación entre revictimización y efectividad de los PAP para proponer mejoras en los procesos de atención. El 45% de los profesionales considera que los PAP son eficaces, pero solo el 30% reporta aplicar protocolos sistemáticos. Además, el 33,33% está en desacuerdo con que los niños deban repetir su testimonio, lo que revela tensiones institucionales que favorecen la revictimización.

Tabla 3. Percepción sobre revictimización y aplicación de PAP (*N* = 60)
Fuente: Elaboración propia sobre la base de encuestas a profesionales de primera línea en Quito y Guayaquil, (2025).

Afirmación	Totalmente en desacuerdo	En desacuerdo	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	De acuerdo	Totalmente de acuerdo
Considero que los PAP son una herramienta eficaz en la atención inicial	1,67%	1,67%	1,67%	23,33 %	21,67%
Utilizo protocolos de PAP en mi práctica profesional	1,67%	13,33%	5,00%	23,33 %	6,67%
Los niños y niñas deben repetir su testimonio en múltiples instancias	3,33%	30,00%	5,00%	8,33 %	3,33%
Se aplican protocolos claros para un trato no revictimizantes	1,67%	8,33%	3,33%	25,00 %	11,67%
La atención psicológica respeta la dignidad e integridad	1,67%	0,00%	1,67%	23,33 %	23,33%
El proceso garantiza la protección emocional y psicológica del menor	1,67%	1,67%	1,67%	21,67%	23,33%

Los profesionales expresaron frustración ante la falta de protocolos institucionales que eviten la revictimización. M. Hidalgo (comunicación personal, 19 de agosto del 2025) afirmó: “El sistema nos obliga a repetir entrevistas. Eso es revictimizar, aunque no lo digan”. Los resultados respondieron al objetivo, evidenciando que los PAP son valorados como eficaces, pero su impacto está limitado por la ausencia de protocolos institucionales que garanticen un trato no revictimizantes.

La integración de los hallazgos cuantitativos y cualitativos no solo valida la consistencia interna de los datos, sino que permite una comprensión más profunda y contextualizada de la realidad que enfrentan los profesionales de primera línea. Los resultados cuantitativos evidenciaron

una alta valoración de la contención emocional como componente esencial en la atención inicial; sin embargo, esta percepción contrasta con la limitada formación formal en Primeros Auxilios Psicológicos (PAP), reportada por la mayoría de los participantes. Esta brecha formativa se ve explicada y ampliada por los hallazgos cualitativos, donde los profesionales describen su preparación como “autodidacta o insuficiente”, lo que confirma la ausencia de procesos sistemáticos de capacitación institucional. Asimismo, el hallazgo cuantitativo de que un 30% de los encuestados está en desacuerdo con que los niños deban repetir su testimonio en múltiples instancias se complementa con las narrativas recogidas en las entrevistas. Estas revelan una percepción positiva sobre la utilidad de los PAP para reducir la angustia inmediata, pero también

una profunda frustración ante los procesos burocráticos y la falta de protocolos claros que, en la práctica, perpetúan la revictimización.

En síntesis, los datos en su conjunto confirman que los profesionales poseen la disposición y el conocimiento teórico necesario para brindar una atención emocionalmente segura. No obstante,

enfrentan barreras estructurales y deficiencias formativas que limitan la aplicación efectiva de los PAP. Estos hallazgos subrayan la urgencia de fortalecer tanto la capacitación técnica como los marcos institucionales, con el fin de garantizar una atención integral y no revictimizantes para niñas y niños víctimas de violencia.

4. Discusión

Los resultados de esta investigación evidencian una tensión estructural entre la disposición ética de los profesionales de primera línea y las condiciones formativas e institucionales que limitan la aplicación efectiva de los Primeros Auxilios Psicológicos (PAP) en contextos de violencia infantil. Esta tensión se manifiesta en los tres ejes analíticos del estudio: la formación profesional, la comprensión del trauma agudo y la prevención de la revictimización.

En primer lugar, se identificó una brecha crítica entre la intención de brindar contención emocional y la preparación técnica para hacerlo. Aunque la mayoría de los participantes valoró altamente la contención como componente esencial en la atención inicial, los datos cuantitativos revelaron que menos del 15% ha recibido formación formal en PAP o participa regularmente en talleres. Esta carencia fue confirmada por las entrevistas, donde los profesionales describieron su capacitación como “autodidacta”, “intuitiva” o “insuficiente”. Este hallazgo coincide con lo planteado por Cosentino et al. (2023), quienes advierten que la toma de decisiones basada en la emoción, sin respaldo técnico, puede comprometer la eficacia de la intervención y aumentar el riesgo de revictimización. En este sentido, la “buena voluntad” del profesional no es suficiente si no está acompañada de protocolos claros, formación sistemática y supervisión especializada.

En segundo lugar, el estudio evidenció que los profesionales poseen un conocimiento teórico sólido sobre el trauma agudo y sus efectos en el desarrollo infantil. Más del 45% de los

encuestados afirmó comprender cómo el trauma afecta a los niños y ser capaz de identificar síntomas postraumáticos. Este conocimiento fue respaldado por las narrativas cualitativas, que describieron con precisión las manifestaciones emocionales, físicas y conductuales del trauma. Este hallazgo es relevante, ya que el reconocimiento clínico del trauma constituye el primer paso para una intervención adecuada y para fomentar la resiliencia en la población infantil (Santamaría y Tapia, 2018). Sin embargo, el bajo nivel de familiaridad con modelos estructurados como el ABCDE reportado por solo el 15 % de los participantes sugiere que este conocimiento no se traduce necesariamente en una práctica técnica eficaz. Como señala Niño Vega (2022), la violencia estructural en contextos escolares y comunitarios incrementa la vulnerabilidad de niñas y niños, lo cual refuerza la necesidad de intervenciones preventivas basadas en evidencia.

Finalmente, la discusión sobre la efectividad de los PAP y la prevención de la revictimización revela una problemática sistémica. Si bien los profesionales perciben los PAP como una herramienta eficaz para la contención emocional inmediata, los resultados muestran que solo una minoría aplica protocolos de forma sistemática. Además, el 33% de los encuestados está en desacuerdo con que los niños deban repetir su testimonio en múltiples instancias, lo que evidencia una desconexión entre la práctica clínica y los procedimientos institucionales. Las entrevistas cualitativas profundizan esta tensión, mostrando que los profesionales se sienten frustrados al ver que sus esfuerzos se

ven socavados por procesos burocráticos que perpetúan la revictimización. Este hallazgo coincide con lo reportado por Barrio et al. (2023), quienes identificaron que incluso en carreras afines a la salud y la educación, el conocimiento sobre primeros auxilios psicológicos es limitado, lo que refleja una problemática extendida en la región.

En conjunto, los resultados sugieren que la efectividad de los PAP no depende únicamente del conocimiento individual del profesional, sino

de la existencia de condiciones institucionales que permitan su aplicación coherente y sostenida. La ausencia de protocolos interinstitucionales, la fragmentación de los sistemas de atención y la falta de formación continua constituyen barreras estructurales que deben ser abordadas desde la política pública. En el contexto ecuatoriano, esto implica fortalecer los programas de formación profesional, diseñar rutas de atención integradas y garantizar que los procesos de protección respeten la dignidad y el bienestar emocional de niñas y niños víctimas de violencia.

5. Conclusiones

La presente investigación permitió explorar de manera integral la percepción de los profesionales de primera línea en Ecuador sobre la aplicación de los Primeros Auxilios Psicológicos (PAP) en la atención de niñas y niños víctimas de violencia. A través de un enfoque mixto, se evidenció que los PAP son reconocidos como una herramienta esencial para la contención emocional inmediata, y que los profesionales poseen un conocimiento teórico sólido sobre el impacto del trauma agudo en el desarrollo infantil. Sin embargo, esta disposición ética y cognitiva se ve limitada por barreras estructurales y formativas que comprometen la eficacia de la intervención.

Los hallazgos revelaron una brecha crítica entre la intención de brindar atención emocionalmente segura y la preparación técnica para hacerlo. La mayoría de los participantes reportó no haber recibido capacitación formal ni participar regularmente en procesos de formación continua sobre PAP. Esta carencia formativa, sumada a la falta de protocolos estandarizados y a la fragmentación institucional, genera condiciones que favorecen la revictimización sistémica. El hecho de que los niños deban repetir su testimonio en múltiples instancias, como se evidenció tanto en los datos cuantitativos como en las entrevistas, constituye una vulneración

directa de sus derechos y una falla en el sistema de protección.

Asimismo, se constató que el conocimiento sobre trauma agudo, aunque presente, no se traduce necesariamente en una práctica técnica eficaz. La baja familiaridad con modelos estructurados como el ABCDE limita la capacidad de los profesionales para intervenir de manera protocolizada, especialmente en contextos de alta carga emocional y urgencia. Esta desconexión entre saber y hacer refuerza la necesidad de fortalecer los procesos de formación profesional, no solo en términos de contenido técnico, sino también en habilidades prácticas, criterios éticos y articulación interinstitucional.

En este sentido, la efectividad de los PAP no puede depender únicamente de la voluntad individual del profesional. Requiere de un sistema de atención robusto, coordinado y respaldado por políticas públicas que garanticen la protección emocional y psicológica de la niñez. La investigación subraya la urgencia de diseñar rutas de atención integradas, establecer protocolos claros entre los sectores de salud, educación y justicia, y promover una cultura institucional que priorice la dignidad, el bienestar y la resiliencia infantil.

6. Recomendaciones

Este estudio aporta evidencia empírica relevante para el diseño de programas de formación continua, la revisión de prácticas institucionales y la formulación de políticas públicas orientadas a la prevención de la revictimización. En el contexto ecuatoriano, donde las brechas formativas y estructurales aún persisten, los resultados de esta investigación constituyen un llamado a la acción: es necesario transformar la buena voluntad en capacidad técnica, y la conciencia ética en sistemas de atención eficaces, humanizados y protectores.

Asimismo, tomando en cuenta que el tamaño de la muestra es limitado ($n=60$) y el muestreo no probabilístico por conveniencia, no desconocemos que los resultados presentan sesgos que impiden realizar generalización y análisis inferenciales. Desde allí reafirmamos que los resultados presentados en este artículo son de carácter descriptivos y exploratorios, los cuales pueden servir de base para futuras investigaciones que amplíen la muestra y profundicen en el análisis.

7. Agradecimientos

A la Universidad Estatal de Milagro; en particular a la Dra. Carmen Graciela Zambrano Villalba quien, en el marco de la Maestría en Psicología Clínica en Emergencias y Desastres, acompañó

y asesoró en el desarrollo de la investigación que dio lugar a la presentación de resultados preliminares en este artículo.

8. Referencias bibliográficas

Barrio Mateu, L. A., León Valladares, D., Ramos Medina, R., Valdés Valdés, E., Villalobos Cuello, T., Cabanas Plana, A. M., Estupiñán Pulido, E., Matheu Pérez, A., Godoy, S. P. H., y Lagos Olivo, C. A. (2023). Conocimiento sobre primeros auxilios en estudiantes de la carrera Profesor de Educación Física de la Universidad de Tarapacá, Chile. *MHSalud*, 20(2). <https://doi.org/10.15359/mhs.20-2.8>

Becerra, L., Bail Pupko, V., Depaula, P., y Azzollini, S. (2021). Entrenamiento de voluntarios en Primera Ayuda Psicológica y estrategias de afrontamiento. *Actualidades En Psicología*, 35(131), 1-18. Entrenamiento de voluntarios en Primera Ayuda Psicológica y

estrategias de afrontamiento. *Actualidades en Psicología*, 35(131), 1–18.

Beristain, C. M., y Romero Medina, A. (2012). *Guía de ayuda a niñas y niños afectados por violencia y desastres* (Guía n.º 6). Clínica Ambiental.

Caballero Argüello, M. C. (2024). Formación en primeros auxilios psicológicos en estudiantes de la carrera de Psicología. *Ciencia Latina: Revista Científica Multidisciplinar*, 8(3), 3346–3360. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v8i3.11561

Cabrera Díaz, E. D. N. J. (2017). Reflexión sobre la dignidad del niño y niña. *Revista*

- Colombiana de Bioética*, 12(2), 90–100. <https://doi.org/10.18270/rcb.v12i2.1924>
- Caicedo Vega, J. L., y Zumbado Fernández, H. M. (2023). Conocimiento sobre primeros auxilios en docentes de educación básica de la ciudad de Portoviejo, Ecuador. *Revista Eugenio Espejo*, 17(2), 22–32. <https://doi.org/10.37135/ee.04.17.04>
- Cortés, P. F., y Figueroa Cabello, R. A. (2015). *Manual ABCDE para la aplicación de primeros auxilios psicológicos en crisis individuales y colectivas*. CIGIDEN. <http://www.cigiden.cl>
- Cosentino, A. C., Azzara, S. H., y Grinhauz, A. S. (2023). La toma de decisión emocional afecta negativamente la eficacia de la primera ayuda psicológica, más allá del perfil psicológico del rescatista. *Avances en Psicología Latinoamericana*, 41(3), e8. <https://doi.org/10.12804/revistas.urosario.edu.co/apl/a.10100>
- Figueroa, R. A., Cortés, P. F., Miller, C., Marín, H., Gillibrand, R., Hoeboer, C. M., y Olf, M. (2024). The effect of a single session of psychological first aid in the emergency department on PTSD and depressive symptoms three months post-intervention: Results of a randomised controlled trial. *European Journal of Psychotraumatology*, 15(1), 2364443. <https://doi.org/10.1080/20008066.2024.2364443>
- Fundación Proinco, UNICEF, e Instituto Departamental de Salud de Nariño. (2020). *05- ABCDE: Primeros auxilios psicológicos: Herramienta pedagógica para docentes, familias y cuidadores* [Guía].
- Gutiérrez de Doradea, E. (2024). Atención integral a la primera infancia como política de prevención a la violencia, desigualdad y pobreza en El Salvador. *Revista de la Facultad de Derecho de México*, 74(289), 117–140. <https://doi.org/10.22201/fder.24488933e.2024.289.88387>
- Inter-Agency Standing Committee. (2011). *Psychological first aid: Guide for field workers*. World Health Organization.
- Jiménez-Díaz, L. (2025). (Re)significación del Museo de la Memoria desde las voces de la infancia. *Psicoperspectivas*, 24(1).
- Malta, D. C., Bernal, R. T. I., Silva, A. G. da, Sá, N. N. B. de, Tonaco, L. A. B., Santos, S. L. A. dos, y Albuquerque, G. de. (2025). Factors associated with notification of childhood violence in Brazil. *Ciência & Saúde Coletiva*, 30(2). <https://doi.org/10.1590/1413-81232025302.00572024EN>
- Niño, C. (2020). Post-senderismo, meta-seguridad y meta-violencia peruana en el caso VRAEM. *Araucaria: Revista Iberoamericana de Filosofía, Política y Humanidades*, 22(43), 349–363.
- Niño Vega, N. C. (2022). Niños, niñas y adolescentes sonorenses en ambientes violentos: Dinámicas antes y durante la pandemia. *Región y Sociedad*, 34, e1555.
- Organización Panamericana de la Salud. (2002). *Informe mundial sobre la violencia y la salud*. https://iris.who.int/bitstream/handle/10665/43431/9275324220_spa.pdf
- Quevedo, M., y Vázquez González, N. I. (2024). Primeros auxilios psicológicos a menores tras el huracán Otis en Acapulco, México. *Revista Estudios Psicológicos*, 4(4), 37–54. <https://doi.org/10.35622/j.rep.2024.04.003>
- Rodríguez Palacios, A. (2024). *Diseño de un protocolo para la gestión de un dispositivo de atención psicológica ante un desastre* [Trabajo Fin de Máster]. Universidad Politécnica de Madrid. Repositorio Institucional de la Universidad Politécnica de Madrid.
- Santamaría, C. L., y Tapia, P. A. (2018). Violencia contra niños y adolescentes ejercida por cuidadores. *Informes Psicológicos*, 18(1), 13–34. <https://doi.org/10.18566/infpsic.v18n1a01>
- Soliz, F. (2018). *Guía de primeros auxilios psicológicos para niños y niñas*. Publicación de la Universidad Central del Ecuador.

EFL Students' Voices: Preferences and Perceptions on Teacher-provided Written Corrective Feedback

Voces de estudiantes de inglés: preferencias y Percepciones sobre la retroalimentación correctiva escrita docente

Authors:

Jorge Villavicencio

Universidad Nacional de Educación (UNAE),
Ecuador

Correspondence:

Jorge Villavicencio

jorgevillavicencioreinoso@gmail.com

- **Recibido:** 14 - Septiembre - 2025
- **Aprobado:** 09 - Diciembre - 2025
- **Publicación en línea:** 23 - Diciembre - 2025

Cómo citar: Villavicencio, J. (2025). EFL Students' Voices: Preferences and Perceptions on Teacher-provided Written Corrective Feedback. *Maskana*, 16(2), 229 - 244
<https://doi.org/10.18537/mskn.16.02.15>

EFL Students' Voices: Preferences and Perceptions on Teacher-provided Written Corrective Feedback

Voces de Estudiantes de Inglés: Preferencias y Percepciones sobre la Retroalimentación Correctiva Escrita Docente

Abstract

Written Corrective Feedback (WCF) is a common teachers' practice to develop EFL writing skills in students; however, research in this field remains scant within and beyond Latin America. This context-specific study analyzed B1 EFL students' perceptions on the targets, strategies, and scope of teacher WCF through a mixed-methods approach adopting a convergent design with a Likert-type questionnaire variant. The Perceptions of WCF Questionnaire ($\alpha = .67$) was administered to 189 Ecuadorian university students. Quantitative and qualitative analyses showed a preference for direct feedback and indirect feedback accompanied by corrective information as they guided error revision clearly and promoted autonomous learning. Furthermore, the participants valued WCF on linguistic and content elements and expressed interest in receiving comprehensive correction of their errors. Nevertheless, they showed limited understanding of idea-focused feedback. Pedagogical implications and study limitations are discussed.

Keywords: teacher-provided feedback, written corrective feedback, writing skills, EFL learners' perceptions and preferences, university level.

Resumen

La retroalimentación correctiva escrita (RCE) es una práctica docente esencial para desarrollar la escritura en inglés; sin embargo, la investigación en este ámbito sigue siendo limitada dentro y fuera de Latinoamérica. Este estudio, centrado en un contexto específico, analizó las percepciones de estudiantes de inglés B1 sobre los objetivos, estrategias y alcances de la RCE docente mediante un enfoque mixto con diseño convergente y de variante de cuestionario tipo Likert. El Cuestionario de Percepciones sobre la RCE ($\alpha = .67$) se aplicó a 189 estudiantes universitarios ecuatorianos. Los resultados evidenciaron preferencia por la retroalimentación directa y por la indirecta acompañada de información correctiva, percibidas como guías claras para la revisión de errores y el aprendizaje autónomo. Asimismo, los participantes valoraron la retroalimentación lingüística y de contenido, y manifestaron interés en recibir corrección integral de sus errores. No obstante, mostraron comprensión limitada de la retroalimentación centrada en ideas. Se discuten implicaciones pedagógicas y limitaciones del estudio.

Palabras clave: retroalimentación docente, retroalimentación correctiva escrita, destreza escrita, percepciones y preferencias de estudiantes de inglés como lengua extranjera, nivel universitario.

1. Introduction

Nowadays, education seeks to promote autonomy, reflection, and continuous improvement in learners through student-centered approaches (Ministerio de Educación, 2011). In this regard, Written Corrective Feedback (WCF)—a common practice among language teachers—supports these educational goals by enhancing writing skills in English. WCF refers to the written responses teachers provide to students' errors in writing (Nanni & Black, 2017). However, this practice is not only limited to the correction of errors but also involves praising students' performance. Accordingly, teacher-provided WCF functions as an appraisal of the extent to which learners have acquired language skills (Bitchener & Ferris, 2012).

This appraisal does not occur in a single form or focus, but it can vary in its strategies, targets, and scope. Two common feedback strategies are direct and indirect feedback. In direct feedback, errors are explicitly corrected, whereas in indirect feedback, error markings are provided without corrections (Bitchener & Ferris, 2012). Also, WCF can address both content-related (content/ideas and organization) and linguistic (grammar, vocabulary, and mechanics) errors as targets (Al-Jarrah, 2016). Additionally, its provision may focus on all, most, or a specific number of errors. When all errors are corrected, feedback is considered comprehensive or unfocused, whereas correcting only some or a specific number of errors is considered selective or focused (Ellis et al., 2008). Overall, WCF can adopt various strategies, targets, and scopes.

Because of its versatility and role in writing, teacher-provided WCF has received significant research attention. Its influence on mastering linguistic and/or content-related aspects of writing has become an object of several studies reporting its positive impact and recommending its use in classrooms (Bagheri & Rassaei, 2022; Chingchit, 2024; Villavicencio & Argudo, 2021). Furthermore, teachers' opinions about its role have been examined. From their perspective,

WCF is valuable for learners to improve their writing skills, with direct and indirect strategies particularly favored (Mamad % Vigh, 2022; Yaseen et al., 2024). Hence, WCF in its various forms has been applied and researched widely in language learning environments.

Although research and teachers support WCF, class practices should not rely solely on teachers' or researchers' views. Class decisions should also incorporate students' perspectives, especially in student-centered settings. In Ecuador, institutions teach English through student-centered approaches (Ministerio de Educación del Ecuador, 2016), and as students are at the heart of the learning process, their opinions on classroom practices should be heard. However, their voices on WCF remain scarce both within and beyond Ecuador (Gedik Bal, 2022; Gonzalez-Torres & Sarango, 2023). Therefore, this study attempts to identify B1 EFL university students' perceptions and preferences regarding teacher-provided WCF in terms of strategies, targets, and scopes.

1.1. Literature Review

It seems that the current literature regarding students' perceptions of teacher-provided WCF revolves around three main themes of interest – i.e., strategies, targets, and scope – and emphasizes that, overall, students see feedback as beneficial for developing their writing skills. In terms of strategies, direct and indirect options stand out as preferred methods of feedback delivery; however, students' preferences differ regarding the form of the strategy.

1.2. Perceptions on WCF strategies

On the one hand, learners favor direct feedback because of its clarity of correction that facilitates understanding and avoids similar mistakes in subsequent tasks (Ganapathy et al., 2020a; Yaseen et al., 2024). Particularly, learners prefer direct corrections because indirect feedback does not explicitly explain or rectify errors,

leaving them uncertain about what needs to be changed (Kawashima, 2023; Rasool et al., 2023). Similarly, students expect direct feedback with metalinguistic explanations of why something is incorrect, enabling them to remember it easily and avoid repeating mistakes (Ene & Yao, 2021; Rashtchi and bin Abu Bakar, 2019). According to Hamid et al. (2021), metalinguistic comments are required since students often lack confidence in their language skills to correct errors independently.

On the other hand, indirect feedback is valued when it includes symbols, codes, or examples, as they are guiding and self-explanatory and foster comprehension (Cho and Park, 2019; Valentin-Rivera, 2023). Reynolds and Zhang (2022) suggest that this strategy encourages teacher-student interactions because students independently correct their errors, which can reflect the extent of their learning autonomy. However, learners' preferences for either direct or indirect strategies vary based on their correction targets. Whereas indirect feedback is generally preferred for content-related issues, direct feedback is valued for linguistic concerns.

Finally, Kim et al. (2020) and Mikulski et al. (2019) report no consistent trend in strategy preferences. Learners value both strategies regardless of codes or underlining (indirect) or explicit corrections (direct). In this vein, Mikulski et al. (2019) reason that when WCF is clear, learners can make corrections effectively. Lastly, Kim et al. (2020) recommend providing feedback during task completion rather than afterward to enhance error comprehension. In conclusion, there appears to be no agreement on which WCF strategy learners prefer because preferences vary depending on individual learning needs.

1.3. Perceptions on WCF targets

A second area of interest is targets. Studies show that students accept WCF on all aspects of writing—content/ideas and linguistics features—though they tend to prioritize feedback on certain areas. To illustrate, Gedik Bal (2022) and Nanni and Black (2017) highlight that learners favor feedback on grammar and vocabulary, and while teachers could express concerns about

concentrating on these aspects, students positively respond to such corrections, particularly in classrooms where writing accuracy is a central goal (Mikulski et al., 2019). Conversely, Nguyen et al. (2021) and Nurie (2020) communicate that learners prefer feedback on content/ideas and organization when their main interest is to clarify ideas (Reynolds & Zhang, 2022).

These varied results may stem from different factors. As Nguyen et al. (2021) observe, preferred targets naturally differ within and across classrooms since students are diverse. Furthermore, attention to content and linguistic aspects can reflect learners' awareness of their interdependence in conveying effective messages. Lastly, Reynolds and Zhang (2022) note that WCF is perceived as unnecessary for already-mastered targets, and certain errors might be more demanding than others due to their depth of reflection. In other words, linguistic correction entails less student reflection compared to content aspects.

1.4. Perceptions on WCF scope

Research on scopes has yielded varied results. First, studies conducted in English as either a second language (ESL) or a foreign language (EFL) report that learners tend to view unfocused feedback as essential for understanding, learning, and retaining lessons (Ganapathy et al., 2020b; Nouraey and Behjat, 2020; Yaseen et al., 2024). Nguyen et al. (2021) remark that a comprehensive approach is commonly favored to achieve accuracy, imitate good writing, and address students' inability to detect and correct errors independently. As a result, content and linguistic aspects are addressed.

Nonetheless, other works suggest that students advocate for a selective approach. This is because, unlike comprehensive feedback, focused feedback does not overwhelm learners with extensive and detailed revisions (Ene and Yao, 2021; Saliu-Abdulah and Hellekjær, 2020). Moreover, selective feedback can encourage self-correction and prevent learners from feeling demotivated by excessive corrections (Nguyen et al., 2021). However, the selective scope has been mostly studied in linguistic corrections,

so insights into content-related aspects remain scarce.

1.5. Perceptions on WCF from Latin America

In Latin America, studies on WCF are limited and offer a partial understanding of students' perceptions. López (2023) exclusively addresses targets and strategies. The author notes that less proficient Colombian students prefer corrections on grammar, whereas advanced learners value feedback on organization and coherence. Interestingly, both groups, especially advanced learners, favor indirect feedback accompanied by metalinguistic comments. For her part, Westmacott (2017) examines six Chilean learners' opinions on direct and coded indirect feedback through action research. The participants prefer the latter strategy for reinforcing grammatical knowledge, encouraging active responses to feedback and fostering autonomous learning. Learners, however, note two drawbacks: initial confusion caused by the codes and uncertainty about the accuracy of their corrections. The author recognizes that insights are limited since the study has a small sample and focuses on two strategies only. Finally, Ecuadorian studies are primarily centered on whether students consider feedback valuable. In Narváez and Verdezoto (2021), students identify feedback as a regular practice in EFL courses and understand its role in developing their language skills. Furthermore, Gonzalez-Torres and Sarango (2023) report that learners emphasize WCF's contribution to refining their writing skills, particularly in grammar and vocabulary. Taken together, research on WCF practice and students' perceptions remains

scant in Latin American settings (Villavicencio, 2023).

Although efforts to determine learners' perceptions of teacher-provided WCF in terms of strategies, targets, and scope exist, the available evidence remains limited. Current studies tend to focus on either targets (e.g., Rashtchi & bin Abu Bakar, 2019) or strategies and scope (e.g., Nanni and Black, 2017), neglecting their interrelation. Consequently, research simultaneously exploring all three areas is necessary. Furthermore, there is no consensus in students' opinions regarding targets, strategies, and scope, likely due to differences among student groups across research settings. This underscores the need for context-specific studies as generalizing results seems impractical. Moreover, evidence within and beyond Latin America is still scant, prompting calls for further investigation in this field. Most importantly, listening to students' opinions on class practices is relevant when discussing student-centered education.

Thus, this study aimed to identify EFL students' perceptions and preferences regarding teacher-provided WCF in writing tasks in terms of strategies, targets, and scope. The following research questions guided the study:

1. What teacher-provided WCF strategies do B1 EFL students prefer in writing? Why?
2. What are B1 EFL students' perceptions of teacher-provided WCF on content-related and linguistic aspects of writing? Why?
3. What type of scope of teacher-provided WCF do B1 EFL students prefer in writing? Why?

2. Materials and methods

2.1. Research Approach and Design

This context-specific mixed-methods study employed a convergent design with a questionnaire variant. According to Creswell and Plano (2018), a convergent design integrates quantitative and qualitative data for a holistic understanding of

an issue, and the questionnaire variant, through its open-ended questions, allows researchers to validate or confirm the closed-ended results. The questionnaire was administered cross-sectionally, as data were collected at a single point in time (Creswell, 2015).

2.2. Setting and Participants

The research context was the Language Institute of a public university in Ecuador. The Institute offers free English courses from A1 to B2 levels to undergraduates as part of their graduation requirements. The sample consisted of nine B1 courses selected through convenience sampling due to their accessibility to the researcher (Dörnyei & Dewaele, 2022). In total, 189 (48 male and 141 female) students aged between 18 and 25 years completed the questionnaire. The participants met the following inclusion criteria: being native Spanish speakers, majoring in fields other than English, and having prior experience receiving teacher-provided WCF at the Institute.

2.3. Instrument

The Perceptions of WCF Questionnaire was employed. This five-point Likert-type tool was adapted from Chen et al. (2016), Nanni and Black (2017), Nemati et al. (2017), and Rashtchi and Bin Abu Bakar (2019), and it consisted of four sections: demographic and second language (L2) information, preferences for feedback strategies, perceptions of feedback targets, and preferences for feedback scopes. The sections on preferences and perceptions included closed-ended items followed by open-ended questions eliciting the reasons behind students' choices.

The validity of the tool was ensured through multiple measures. First, content validity was supported by adapting items from published studies in high-quality journals (Hamid et al., 2021). Additionally, the tool was reviewed by an experienced EFL teacher colleague, who provided feedback on item clarity, relevance, and alignment with the study's scope. Finally, adjustments were made accordingly before assessing the instrument's reliability.

Also, the instrument was piloted with 24 respondents who shared similar characteristics with the actual participants. Completion of the instrument took approximately 15 minutes, indicating that it was time-appropriate (Dörnyei & Dewaele, 2022). Statistical analyses of the overall tool and its two constructs (preferences for strategies and perceptions of targets) yielded

Cronbach's alpha coefficients of .67, .62, and .76, respectively, indicating acceptable reliability since coefficients were above .60 (Dörnyei & Dewaele, 2022). Finally, no item modifications were suggested by the pilot participants.

2.4. Data Collection and Analysis

The instrument was administered one month before the participants completed their B1 English course. The administration involved debriefing the participants about the study's purpose, signing a consent form, and completing the paper-based questionnaire in Spanish. Nguyen et al. (2021) recommend using the participants' mother tongue to minimize potential language proficiency issues during completion. After collecting the responses, anonymity was ensured, and the papers were coded for subsequent analysis.

Quantitative data were processed and analyzed in SPSS version 25 to examine respondents' perceptions and preferences for WCF in developing writing skills. Following Boone and Boone (2012), medians, frequencies, and Chi-square tests were applied as they are suitable analytical procedures for Likert-type data. The median was suitable for analyses as Likert-type surveys treat items individually and provide ordinal data for responses (Boone & Boone, 2012), and it is not sensitive to outliers. Finally, the Chi-square goodness-of-fit test was performed for each item to identify the distribution of responses. A significance level of 5% ($p < .05$) was the criterion for accepting or rejecting the hypotheses. The following hypotheses were established:

H0: the distributions of the responses are the same.

H1: the distributions of the responses are different.

Qualitative data were analyzed thematically to identify the participants' reasons behind their choices. Braun & Clarke (2006) define thematic analysis as "a method for identifying, analyzing, and reporting patterns within data" (p. 7). Because the aim was to provide a detailed account of specific aspects of the data, deductive analysis was used for coding, and the analyses were theoretically driven (Braun & Clarke, 2006). Consequently, the items in sections two to four

served as initial codes to identify the participants' reasons for their perceptions and preferences.

Based on Braun and Clarke (2006), the reasons were first identified and classified under their corresponding questionnaire items during data familiarization. Then, recurrent patterns within the reasons were coded and later grouped into themes. Codes and themes occurred at a semantic level since they were extracted from the explicit meanings in the data. Next, themes were described in the results and subsequently discussed. Lastly,

data interpretation was accomplished through the integration of quantitative and qualitative results (Creswell & Plano, 2018). The purpose of this integration was first to identify trends in students' preferences and perceptions regarding teacher-provided WCF and then to deepen understanding through the reasons underlying those preferences and perceptions. To protect confidentiality and comply with ethical research standards, participants are referred to as Respondents 01 through 189.

3. Results

3.1. What teacher-provided WCF strategies do B1 EFL students prefer in writing? Why?

Table 1 reports that, according to the Chi-square test results ($p < .05$), responses were not evenly distributed but clustered on one side of the scale. Most students agreed that either direct (E and F) or indirect (B and D) feedback was useful. Particularly, indirect strategies were preferred when they included some guiding reference such as a source for information or the location of an error accompanied by codes (B and D).

Conversely, the majority deemed reporting errors without correcting or indicating them (A and C) ineffective.

According to the participants, top choices B, D, E, and F served as clear guides by providing corrections and explanations for errors. As respondent 17 stated, "these corrections are very detailed, showing us exactly where we went wrong" (January 12, 2023). Respondent 42 echoed this sentiment, explaining, "I chose these options because I believe feedback is essential for clarifying doubts and misconceptions" (January 12, 2023).

Table 1. Students' Perceptions on the Usefulness of Teacher-provided WCF Strategies
Own source (2025)

Strategy ^a	Frequency (%)					Median	χ^2_{b}
	Very useless	Useless	Neither useful nor useless	Useful	Very useful		
A	28.57	33.33	23.81	7.41	6.88	2	106.51
B	6.88	17.99	22.75	28.04	24.34	4	14.65
C	29.63	28.57	25.4	9.52	6.88	2	94.67
D	0.53	3.17	8.99	33.86	53.44	5	100.98
E	0.53	1.06	5.29	29.63	63.49	5	131.65
F	1.06	2.12	3.7	4.23	88.89	5	130.16
G	70.74	14.89	9.04	1.6	3.72	1	228.05

a A = Underlining the error without correcting it. B = Underlining the error and then directing you to a source for information. C = Indicating the type of error without locating or correcting it. D = Locating the error (e.g., by underlining it) and also indicating the type of error. E = Underlining the error and then correcting it. F = Correcting the error and then providing an explanation for the correction. G = Simply indicating that you have an error in the sentence by putting a cross next to it without locating or correcting the error.

b $df = 2$, $p < .05$
Own source (2025)

The strategies were also favored as they help prevent similar errors in future tasks. It seems that past tasks can serve as a source of error information or a reference for subsequent work. Respondent 58 acknowledged, “to me, the most effective approach is to identify the mistake, explain why it’s incorrect, and categorize the error. This will help prevent similar mistakes from happening again” (January 19, 2023). Likewise, respondent 61 noted, “having our mistakes highlighted and explained helps us learn from them. If we’re unsure about something in the future, we can look at our previous work with the corrections to guide us” (January 19, 2023).

Moreover, indirect strategies B and D were supported because they can promote autonomous learning. According to respondent 35, “teacher feedback is valuable, but it’s essential that we do our own work too; that’s why option B is useful” (January 12, 2023). A similar opinion was shared by respondent 100, “it’s necessary to indicate sources of information in books to encourage self-learning, and it’s very useful for the teacher to collaborate by explaining the error” (January 19, 2023).

In the case of direct feedback, participants advocated for strategies E and F since they facilitate the revision of feedback. Students preferred having their errors explicitly corrected rather than deciphering them based on the teacher’s indications (indirect feedback). Respondent 91 explained, “the strategies are more direct, so I don’t have to spend time figuring out what the teacher meant or tried to say” (January 19, 2023). Respondent 130 added, “the teacher should show me what the answer should have been because sometimes we don’t review the errors, and we’re left wondering what the mistake was” (July 13, 2023).

Opposition to strategies A, C, and G arose because they are not considered genuine feedback because of their lack of corrective information. Respondent 29 highlighted, “they are not feedback because they only indicate that

something is wrong without explaining why” (January 12, 2023). Respondent 33 further added, “they are very ambiguous strategies that do not really provide meaningful feedback, considering that this is a language we are still learning” (January 12, 2023).

Additionally, the participants did not perceive those strategies as catalysts for learning because they might create confusion and doubt. Respondent 07 commented, “highlighting an error doesn’t show me what I did wrong; instead, it makes me question things I thought I got right” (January 12, 2023). Furthermore, respondent 88 stated, “no explanation or correction of the error can lead to a lot of confusion, so students will continue making the same error” (January 19, 2023).

Finally, the absence of specific corrections was deemed demotivating, leading students to lose interest in learning and reflecting a perceived lack of the teacher’s interest in their progress. Respondent 79 explained, “if they don’t tell me why the error is there or where it’s wrong, or if they just put an X, it would make me feel bad without knowing what I’m doing wrong, which would make me lose interest in English or stop learning English” (January 19, 2023). Similarly, respondent 111 added, “the strategies indicate a lack of interest in the students” (July 13, 2023).

3.2. What are B1 EFL students’ perceptions of teacher-provided WCF on content-related and linguistic aspects of writing? Why?

Table 2 shows that, according to the Chi-square test results ($p < .05$), responses were not evenly distributed but clustered to one side of the scale. Most participants favored teacher-provided WCF on content-related and linguistic aspects, particularly grammar, vocabulary, and organization. Conversely, 16,4% of students regarded feedback on content/ideas as not valuable.

Table 2. Students' Perceptions on the Usefulness of Teacher-provided WCF on Content-related and Linguistic Errors
Own source (2025)

Error category ^a	Frequency (%)					Median	χ^2 ^b
	Very useless	Useless	Neither useful nor useless	Useful	Very useful		
Content/ideas	1.06	5.29	10.05	34.92	48.68	4	11.28
Organization	0.53	2.12	4.76	25.4	67.2	5	0.82
Grammar	0	0.53	3.7	15.34	80.42	5	6.74
Vocabulary	0	1.06	4.23	27.51	67.2	5	4.36
Mechanics	1.59	5.29	6.35	28.57	58.2	5	6.61

^a Content-related aspects: Content/ideas = Relevance, development, and clarity of ideas. Organization = Coherence and cohesion, genre, and paragraph structure. Linguistic aspects: Grammar = Rules and structures that govern how words are combined to form meaningful sentences. Vocabulary = Word choice. Mechanics = Punctuation, spelling, capitals, and paragraphing.

^b $df = 2$, $p < .05$

Because of text clarity concerns, the participants favored corrections on both content-related and linguistic aspects of writing. Respondent 53 argued, “corrections are key to improving the writing and comprehension of a text” (January 12, 2023). Further, respondent 136 commented, “the goal is to write clearly and to the point, so any correction helps us improve our writing” (July 13, 2023).

Another reason for this preference was the desire to achieve thorough mastery of the writing skill. Respondent 11 reflected, “it’s very useful when teachers give feedback on all our errors, big or small, to master the language and gain more specific knowledge that helps us in writing” (January 12, 2023). Likewise, respondent 20 noted, “corrections on these aspects help us have a correct command of English since, by knowing the mistakes we make, we can improve” (January 12, 2023).

Finally, the participants opposed idea-level feedback because ideas reflect personal opinions; therefore, they should not be corrected. Respondent 162 affirmed, “I don’t really agree with being corrected about my ideas because everyone has their own ideology and thinks differently” (July 20, 2023). Respondent 08 assented by saying, “marking errors on our ideas will make us not want to participate with our judgement or opinion on a topic” (January 12, 2023).

3.3. What type of scope of teacher-provided WCF do B1 EFL students prefer in writing? Why?

Table 3 indicates that most respondents preferred all their errors to be corrected, whereas none wanted feedback on only a few major errors. The participants preferred feedback on all errors because it allows for personalized learning. Respondent 182 declared, “if I get feedback on all my mistakes, I’ll know exactly which topic I should review. But if only some errors are pointed out, I will continue to do a poor job” (July 20, 2023). Similarly, respondent 02 conceded, “teachers should point out all the students’ mistakes so that they receive feedback, can correct them, and see where they are making the most mistakes, so they don’t make them again” (January 12, 2023).

Furthermore, participants opted for comprehensive feedback because achieving thorough mastery of writing was important to them. Respondent 39 stated, “teachers should select all the errors because in writing, both the structure, selection of ideas, as well as punctuation and grammar are essential for a good text” (January 12, 2023). Additionally, respondent 20 highlighted, “[comprehensive feedback] helps ensure that there are no gaps or blind spots in the acquisition of knowledge” (January 12, 2023).

Table 3. Students' Preferences for WCF Scope
Own source (2025)

Scope	N	%
Teacher should mark all errors	141	74.6
Teacher should mark all major errors but not the minor ones	14	7.41
Teacher should mark most of the major errors, but not necessarily all of them	9	4.76
Teacher should mark only a few of the major errors	0	0
Teacher should mark only the errors that interfere with communicating your ideas	21	11.11
Teacher should mark no errors and respond only to the ideas and content	4	2.12

4. Discussion

Overall, this context-specific study revealed clear trends in preferred feedback strategies, which contrast with Kim et al. (2020) and Mikulski et al. (2019). This difference may derive from their inclusion of different participants and a narrower study scope. The authors examined Korean and Spanish learners and focused only on direct and indirect strategies with comments or indications. In contrast, this work exclusively involved EFL participants and addressed a wider range of strategies. Thus, the research context may have influenced the results (Villavicencio, 2023).

More specifically, the participants in this study favored direct feedback strategies, consistent with Yaseen et al. (2024), and indirect feedback accompanied by codes and error location, in line with Valentin-Rivera (2023) and Westmacott (2017). The participants regarded the strategies as clear correction guides and explained that only reporting error occurrences without further indications was useless. These findings may stem from the nature of the preferred strategies, which provide details on what needs to be corrected and thus avoid confusion or uncertainty for students (Kawashima, 2023).

Regarding direct feedback, the participants perceived it as a guide facilitating feedback revision unlike merely marking errors, which they considered neither genuine feedback nor motivating for learning. In this respect, Schultz (2001) emphasizes that students view teachers as sources of feedback provision and explanation;

consequently, students expect instructors to provide corrections that clearly show what they did wrong. Moreover, consistent with Westmacott (2017), the respondents indicated that indirect WCF through error indications encourages autonomous learning. Since the strategy does not provide correct forms, students engage in reflection processes to amend inaccuracies independently (Ellis, 2008). Nonetheless, the strategy should include clear error indications (Mikulski et al., 2019) rather than just marking errors, since a lack of corrective information can cause confusion according to the study participants.

In terms of targets, the participants deemed both linguistic and content-related WCF valuable, similar to Gedik Bal (2022) and Nurie (2020). This suggests that learners are aware of the importance of both aspects to become proficient writers (Nguyen et al., 2021) and recognize their interdependence in creating effective texts. In this sense, the study respondents expressed their preference for feedback on both targets, as they aspired to produce clear texts and achieve thorough writing mastery.

Particularly, the participants favored feedback on grammar, vocabulary, and organization, in contrast to Gonzalez-Torres (2023), who identified grammar and vocabulary as students' primary focus. This emphasis on one target over the other might reflect classroom goals; thus, teachers can have learners focus on either

linguistic accuracy or idea clarity (Mikulski et al., 2019; Reynolds & Zhang, 2022). Consequently, these study results may have been influenced by the classroom evaluation practices at the Institute, which encompassed content and linguistic parameters.

A notable finding of this study is that 16,4% of participants opposed content/ideas feedback. They argued that ideas belong to personal opinions, so WCF should not address them. The respondents seem to be confused about what content feedback refers to. It is not about judging their views but appraising them regarding their clarity, relevance, and development (Brown, 2004; Ruegg, 2015). This confusion might have led respondents to express, “[feedback on content] is the least useful as it’s not related to English grammar,” and “it doesn’t feel like I get feedback when [teachers] comment on my ideas. I think my ideas have nothing to do with grammar”. The misunderstanding might stem from insufficient teacher explanations of what content feedback

involves (Lee, 2019) and scarce attention to it during correction (Lee, 2017). In fact, WCF has been traditionally focused on linguistic aspects (Cárcamo, 2020).

Finally, consistent with Yaseen et al. (2024), the participants preferred WCF to cover all errors. They aim to master writing skills comprehensively and, therefore, value corrections on content-related and linguistic errors. This preference may derive from the nature of the unfocused scope, which addresses overall accuracy, good writing, and detection of flaws learners cannot identify (Nguyen et al., 2021). Furthermore, the respondents favored unfocused feedback for its personalized learning potential. Personalized learning deals with customizing teaching to learners’ needs and strengths (Bishop et al., 2019), and comprehensive feedback can target each learner’s actual errors in contrast to focused feedback which addresses specific ones (Ellis et al., 2008), overlooking individual learners’ needs.

5. Conclusions

This context-specific study explored B1 EFL students’ perceptions and preferences regarding teacher-provided WCF in terms of strategies, targets, and scope at one university language institute in Ecuador; consequently, the results of this investigation pertain to this particular case.

The results reveal that the participants value direct feedback and indirect strategies that include either a source of information or coded indications of error locations to develop writing skills. When feedback does not have sufficient corrective information, the participants deem it confusing and unhelpful. Thus, teacher-provided WCF should be as clear and guiding as possible so that the participants recognize their errors and understand correct forms. Teachers may start providing direct feedback when learners do not have the confidence or knowledge to make independent corrections. Then, when they become more proficient, indirect feedback could

be applied to foster reflection and problem-solving skills in error correction. Ultimately, teaching-learning processes should strive for autonomous learning.

Second, the participants value WCF on linguistic and content errors. Although they prefer all errors to be addressed, teachers can decide whether this is feasible or prioritize certain error types based on class needs. In either choice, instructors should communicate what targets feedback will cover. Further, while WCF can focus on either linguistic or content aspects, it should not concentrate on one throughout an entire course, as the other aspect may be perceived as irrelevant in writing. Learners should comprehend that mastering writing involves not only linguistic but also content precision, as they are interdependent and influence the effectiveness of texts.

Similarly, teachers should distinctly explain what each feedback criterion involves. The participants should understand that feedback on content is not about judging their personal opinions but appraising the relevance, clarity, and development of their ideas. Ultimately, they should know that the goal of feedback is to polish writing skills and not to judge personal opinions.

Finally, the respondents favor unfocused feedback for its personalized learning feature to achieve thorough writing mastery. As the classroom

goal is to address students' language needs, comprehensive feedback can serve this purpose, as it corrects learners' actual errors and not those that seem common in class from the teacher's perspective. Consequently, content and linguistic inaccuracies are targeted, fostering a holistic development of writing skills. Nonetheless, assessing writing through an unfocused scope can be time-consuming due to its nature, so it is recommended that teachers alternate between an unfocused and focused scope.

6. Limitations and Recommendations

Similar to other works, this study acknowledges its limitations and provides recommendations. First, this context-specific research was conducted at a language institute of a public university, so the generalization of the results is not appropriate. Therefore, it would be useful to hear the voices of students on WCF from other contexts such as EFL majors, high schools, elementary schools, universities, and even from those learning L2s other than English.

Moreover, this study provides opinions from the study participants only. Hence, understanding teachers' perceptions and examining WCF practices are still needed to have a wider picture of the status of WCF in writing lessons. Subsequent studies can involve either a comparison between students' and teachers' perceptions and actual WCF classroom practices or investigate teachers' perceptions and classroom practices only.

Also, the discussion on WCF seems far from being settled in the current literature. Additional research is suggested because the evidence

remains scarce, particularly in Latin America. Likewise, teacher WCF requires further investigation in Ecuador. The existing studies are limited in number and approach feedback broadly. Studies should have a more specific focus regarding settings and extent rather than being open to perceptions of feedback on learning languages, as in Narváez and Verdezoto (2021). Works should address specific language skills, participants, and types, targets, strategies, and scope of feedback.

Finally, it is noted that most studies concentrate on either feedback targets or strategies and scope, neglecting the interrelation among them. Therefore, future research should examine all three elements simultaneously as this study. They should not be treated separately because teachers can make WCF decisions regarding how, what, and how much to correct based on students' preferences and perceptions. Ultimately, student-centered teaching requires students' voices in class decisions.

7. Acknowledgments

This article is based on the author's Master's thesis in Teaching English as a Foreign Language. AI helped revise and translate the study participants' quotes into English.

8. Bibliographical references

- Al-Jarrah, R. (2016). A suggested model of corrective feedback provision. *Ampersand*, 3, 98-107. <https://doi.org/10.1016/j.amper.2016.06.003>
- Bagheri, M., & Rassaei, E. (2022). The effects of two forms of written corrective feedback and ambiguity tolerance on EFL learners' writing accuracy. *English Teaching and Learning*, 46(1), 19-38. <https://doi.org/10.1007/s42321-021-00082-6>
- Bishop, P. A., Downes, J. M., & Farber, K. (2019). *Learning in the middle grades: A guide for classroom teachers and school leaders*. Harvard Education Press.
- Bitchener, J., & Ferris, D. (2012). *Written corrective feedback in second language acquisition and writing*. Routledge.
- Boone, H.N., & Boone, D.A. (2012). Analyzing Likert data. *The Journal of Extension*, 50(2), 1-5.
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77-101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Brown, H. D. (2004). *Language assessment: Principles and classroom practice*. Pearson Education.
- Cárcamo, B. (2020). Classifying written corrective feedback for research and educational purposes: A typology proposal. *PROFILE*
- Issues in Teachers' Professional Development*, 22(2), 211-222. <https://doi.org/10.15446/profile.v22n2.79924>
- Chen, S., Nassaji, H. & Liu, Q. (2016). EFL learners' perceptions and preferences of written corrective feedback: A case study of university students from Mainland China. *Asian-Pacific Journal of Second and Foreign Language Education*. 1(5), 1-17. <https://doi.org/10.1186/s40862-016-0010-y>
- Chingchit, O. (2024). Written corrective feedback under SLA lens: From research to practice. *LEARN Journal: Language Education and Acquisition Research Network*, 17(2), 17-25. <https://doi.org/10.70730/DSSB5633>
- Cho, S., & Park, C. (2019). Students' responses to tutor feedback: Focusing on their writing and perceptions. *GEMA Online Journal of Language Studies*, 19(3), 75-87. <https://doi.org/10.17576/gema-2019-1903-05>
- Creswell, J. W. (2015). *Educational research: Planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research (5th ed.)*. Pearson.
- Creswell, J. W., & Plano Clark, V. L. (2018). *Designing and conducting mixed methods research (3rd ed.)*. SAGE.
- Dörnyei, Z., & Dewaele, J.-M. (2022). *Questionnaires in second language research: Construction, administration, and*

- processing* (3rd ed.). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781003331926>
- Ellis, R. (2008). A typology of written corrective feedback types. *ELT Journal*, 63(2), 97–107. <https://doi.org/10.1093/elt/ccn023>
- Ellis, R., Sheen, Y., Murakami, M., & Takashima, H. (2008). The effects of focused and unfocused written corrective feedback in an English as a foreign language context. *System*, 36(3), 353–371. <https://doi.org/10.1016/j.system.2008.02.001>
- Ene, E., & Yao, J. (2021). How does that make you feel: Students' affective engagement with feedback. *Language Teaching Research Quarterly*, 25, 66–83. <https://doi.org/10.32038/ltrq.2021.25.04>
- Ganapathy, M., Tan, D. A. L., & Phan, J. (2020a). Students' perceptions of teachers' written corrective feedback in the Malaysian ESL classroom. *Malaysian Journal of Learning and Instruction*, 17(2), 103–136. <https://doi.org/10.32890/mjli2020.17.2.4>
- Ganapathy, M., Tan, D. A. L., & Phan, J. (2020b). Impact of written corrective feedback on Malaysian ESL secondary students' writing performance. *3L: Language, Linguistics, Literature*, 26(3), 139–153. <https://doi.org/10.17576/3L-2020-2603-11>
- Gedik Bal, N. (2022). EFL students' perceptions of the effectiveness of corrective feedback on their written tasks. *Hacettepe University Journal of Education*, 37(3), 1116–1129. <https://doi.org/10.16986/HUJE.2021068382>
- Gonzalez-Torres, P., & Sarango, C. (2023). Effectiveness of teacher and peer feedback in EFL writing: A case of high school students. *International Journal of Learning, Teaching and Educational Research*, 22(4), 73–86. <https://doi.org/10.26803/ijlter.22.4.5>
- Hamid, M.A., Sahrir, M.S., & Razali, K. (2021). A preference analysis and justification of Arabic written corrective feedback among instructors and undergraduates. *Indonesian Journal of Applied Linguistics*, 10(3), 697–706. <https://doi.org/10.17509/ijal.v10i3.31756>
- Kawashima, T. (2023). Student perceptions of Grammarly, teacher's indirect and direct feedback: Possibility of machine feedback. *JALT CALL Journal*, 19(1), 113–139. <https://doi.org/10.29140/jaltcall.v19n1.1017>
- Kim, Y., Choi, B., Kang, S., Kim, B., & Yun, H. (2020). Comparing the effects of direct and indirect synchronous written corrective feedback: Learning outcomes and students' perceptions. *Foreign Language Annals*, 53(1), 176–199. <https://doi.org/10.1111/flan.12443>
- Lee, I. (2017). *Classroom writing assessment and feedback in L2 school contexts*. Springer Singapore. <https://doi.org/10.1007/978-981-10-3924-9>
- Lee, I. (2019). Teacher written corrective feedback: Less is more. *Language Teaching*, 52(4), 524–536. <https://doi.org/10.1017/S0261444819000247>
- López, M. (2023). The effectiveness of teacher feedback on writing: teaching English as a foreign language students' perception. *UCMaule*, 65, 60–77. <https://doi.org/10.29035/ucmaule.65.60>
- Mamad, A., & Vigh, T. (2022). Moroccan EFL public university instructors' perceptions and self-reported practices of written feedback. *Journal of Language and Education*, 8(4), 117–136. <https://doi.org/10.17323/jle.2022.15895>
- Mikulski, A. M., Elola, I., Padial, A., & Berry, G. M. (2019). Written feedback in heritage Spanish classrooms: A national survey of students and instructors. *Revista Española de Lingüística Aplicada/Spanish Journal of Applied Linguistics*, 32(2), 543–572. <https://doi.org/10.1075/resla.18018.mik>
- Ministerio de Educación. (2011). *Ley Orgánica de Educación Intercultural (LOEI)*. Registro Oficial Suplemento No. 417, 31 de marzo de

2011. https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2017/02/Ley_Organica_de_Educacion_Intercultural_LOEI_codificado.pdf
- Ministerio de Educación del Ecuador (2016). *Curriculo de los Niveles de Educación Obligatoria: Subnivel superior*. <https://educacion.gob.ec/curriculo-superior/>
- Nanni, A., & Black, D. A. (2017). Student and teacher preferences in written corrective feedback. *Journal of Asia TEFL*, 14(3), 540-547. <https://doi.org/10.18823/asiatefl.2017.14.3.11.540>
- Narváez, C., & Verdezoto, M. (2023). Students' perception of the importance of feedback: From valorization to the rubrics use. *VÍNCULOS-ESPE*, 6(2), 45-55. <https://doi.org/10.24133/vinculospe.v6i2.1833>
- Nemati, M., Alavi, S. M., Mohebbi, H., & Masjedlou, A. P. (2017). Teachers' writing proficiency and assessment ability: The missing link in teachers' written corrective feedback practice in an Iranian EFL context. *Language Testing in Asia*, 7, 1-18. <https://doi.org/10.1186/s40468-017-0053-0>
- Nguyen, N. L. T., Nguyen, B. T. T., & Hoang, G. T. L. (2021). Students' perceptions of teachers' written feedback on EFL writing in a Vietnamese tertiary context. *Language Related Research*, 12(5), 405-431. <https://doi.org/10.29252/LRR.12.5.15>
- Nouraey, P., & Behjat, F. (2020). Students' attitudes towards written error corrections: A study in an Omani EFL context. *International Journal of English Language and Literature Studies*, 9(3), 210-218. <https://doi.org/10.18488/journal.23.2020.93.210.218>
- Nurie, Y. (2020). Graduate students' perceived needs and preferences for supervisor written feedback for thesis writing. *Journal of Language and Education*, 6(4), 153-170. <https://doi.org/10.17323/jle.2020.10340>
- Rashtchi, M., & Bin Abu Bakar, Z. (2019). Written corrective feedback: What do Malaysian learners prefer and why?. *International Journal of Engineering and Advanced Technology*, 8(5), 1221-1225. <https://doi.org/10.35940/ijeat.E1173.0585C19>
- Rasool, U., Mahmood, R., Zammad Aslam, M., Barzani, S. H. H., & Qian, J. (2023). Perceptions and preferences of senior high school students about written corrective feedback in Pakistan. *SAGE Open*, 13(3), 1-15. <https://doi.org/10.1177/21582440231187612>
- Reynolds, B. L., & Zhang, X. (2022). Medical school students' preferences for and perceptions of teacher written corrective feedback on English as a second language academic writing: An intrinsic case study. *Behavioral Sciences*, 13(1), 1-16. <https://doi.org/10.3390/bs13010013>
- Ruegg, R. (2015). Student uptake of teacher written feedback on writing. *Asian EFL Journal*, 17(1), 36-56.
- Saliu-Abdulahi, D., & Hellekjær, G. O. (2020). Upper secondary school students' perceptions of and experiences with feedback in English writing instruction. *Acta Didactica Norden (ADNO)*, 14(3), 1-35. <https://doi.org/10.5617/adno.8299>
- Valentín-Rivera, L. (2023). The efficacy of teachers' written corrective feedback in the L2 Chinese classroom: Learner perceptions and preferences. In Yang, L. & Valentín-Rivera, L. (Eds.), *Developing Writing Competence in L2 Chinese Classrooms: Research and Application* (1st ed., pp. 134-151). Multilingual Matters. <https://doi.org/10.21832/9781800413047>
- Villavicencio, J. (2023). A systematic literature review: Direct and indirect feedback strategies in EFL contexts. *rEFLections*, 30(3), 866-886. <https://doi.org/10.61508/refl.v30i3.268895>
- Villavicencio, J., & Argudo, J. (2021). Effects of direct focused feedback and no feedback on run-on sentences, sentence fragments, and noun-pronoun agreement errors of EFL tertiary students. *Journal of Education and Practice*, 12(14), 16-24. <https://doi.org/10.7176/JEP/12-14-03>

Westmacott, A. (2017). Direct vs. indirect written corrective feedback: Student perceptions. *Íkala, revista de lenguaje y cultura*, 22(1), 17-32. <https://doi.org/10.17533/udea.ikala.v22n01a02>

Yaseen, M., Hamzah, M., & Harun, M. (2024). Corrective feedback on essay writing: English as second language teachers' and students' perspectives. *International Journal of Evaluation and Research in Education*, 13(4), 2758-2771. <https://doi.org/10.11591/ijere.v13i4.26890>

Gestión de tecnologías de información y su incidencia en la innovación organizacional universitaria latinoamericana: revisión narrativa

Information technology management and its impact on organizational innovation in Latin American universities: a narrative review

Autores:

Alejandro Aldás

Efraín Naranjo Borja

Andrés Abad

Escuela Politécnica Nacional, Ecuador

Autor de correspondencia:

Alejandro Aldás

aaldas@puce.edu.ec

- **Recibido:** 12 - Septiembre - 2025
- **Aprobado:** 09 - Diciembre - 2025
- **Publicación en línea:** 23 - Diciembre - 2025

Cómo citar: Aldás, A., Naranjo Borja, E. y Abad, A. (2025). Gestión de tecnologías de información y su incidencia en la innovación organizacional universitaria latinoamericana: revisión narrativa. *Maskana*, 16(2), 245 - 258 . <https://doi.org/10.18537/mskn.16.02.16>

Gestión de tecnologías de información y su incidencia en la innovación organizacional universitaria latinoamericana: revisión narrativa

Information technology management and its impact on organizational innovation in Latin American universities: a narrative review

Resumen

Este estudio ofrece una revisión bibliográfica acerca de los marcos teóricos en la gestión de Tecnologías de la Información (TI), enfocándose particularmente en su vinculación con la innovación organizacional dentro del contexto específico de la administración estudiantil en Instituciones de Educación Superior (IES) latinoamericanas. Utilizando una metodología de revisión narrativa, se examinan modelos conceptuales relevantes, que proporcionan mecanismos robustos para estandarizar operaciones, optimizar procesos administrativos e impulsar la innovación, aunque su implementación en la región latinoamericana es dispar debido a limitaciones presupuestarias, insuficiente infraestructura tecnológica y resistencia organizacional al cambio. Los hallazgos destacan que la adaptación contextualizada, una gobernanza tecnológica integral y un abordaje estratégico interdisciplinario son esenciales para maximizar los beneficios en términos de innovación. Este análisis enfatiza que la integración exitosa de marcos de gestión de TI debe contemplar factores culturales, institucionales y tecnológicos, planteando un enfoque comprehensivo para orientar futuras implementaciones.

Palabras clave: gestión de TI, administración estudiantil, universidades, Latinoamérica, innovación organizacional.

Abstract

This study offers a bibliographic review of theoretical frameworks in Information Technology (IT) management, focusing particularly on their relationship with organizational innovation within the specific context of student administration in Latin American Higher Education Institutions (HEIs). Using a narrative review methodology, relevant conceptual models are examined. These provide robust mechanisms to standardize operations, optimize administrative processes, and drive innovation. However, their implementation in Latin America is uneven due to budgetary constraints, insufficient technological infrastructure, and organizational resistance to change. The findings highlight that contextualized adaptation, comprehensive technological governance, and an interdisciplinary strategic approach are essential to maximize benefits in terms of innovation. This analysis emphasizes that the successful integration of IT management frameworks must consider cultural, institutional, and technological factors, proposing a comprehensive approach to guide future implementations.

Keywords: IT management, student administration, universities, Latin America, organizational innovation.

1. Introducción

La transformación digital está redefiniendo el funcionamiento y los procesos administrativos en las instituciones de educación superior (IES) de todo el mundo, siendo América Latina una región sensible a estos cambios. Las universidades latinoamericanas enfrentan presiones crecientes para modernizar sus operaciones administrativas y mejorar la eficiencia de los servicios estudiantiles mediante el uso de las tecnologías de la información (TI) (Rodríguez Abitia y Bribiesca Correa, 2021). A pesar de ello, muchas instituciones en la región presentan rezagos significativos en la adopción tecnológica, debido principalmente a limitaciones presupuestarias, liderazgo insuficiente, resistencias culturales al cambio y acceso desigual a infraestructura tecnológica adecuada (Lustosa Rosario et al., 2021; Lucio-Nieto y González-Bañales, 2019).

La administración estudiantil, que incluye procesos como matrícula, expedientes académicos, servicios al estudiante y trámites administrativos, ha sido especialmente impactada por estos rezagos. A menudo, la incorporación tecnológica ha sido fragmentada, generando sistemas aislados e ineficientes que no interactúan adecuadamente (Mejía Bárcena et al., 2022). La pandemia de COVID-19 destacó aún más la necesidad de una infraestructura digital robusta, acelerando la implementación de soluciones tecnológicas en trámites estudiantiles como inscripciones en línea, registros virtuales y comunicación automatizada (Abdelilah et al., 2024).

Ante estos desafíos, la innovación organizacional se presenta como una respuesta crucial, entendida como la capacidad institucional para introducir cambios significativos en procesos, servicios y modelos administrativos (Perilla Maluche et al., 2022). Una gestión adecuada de las TI puede actuar como catalizador de esta innovación, permitiendo automatizar tareas repetitivas, reducir tiempos de respuesta e implementar nuevos modelos de servicio centrados en el estudiante, como plataformas integradas y analítica de datos

(Terán-Guerrero, 2019). Sin embargo, lograr una auténtica innovación organizacional requiere no solo nuevas tecnologías, sino también marcos teóricos sólidos que orienten su implementación estratégica.

Diversos marcos y modelos de gestión de TI han sido propuestos y aplicados en contextos universitarios, siendo los más relevantes: COBIT (*Control Objectives for Information and Related Technologies*), ITIL (*Information Technology Infrastructure Library*), ISO/IEC 20000 (*Gestión de Servicios de TI*), RBV (*Resource-Based View*), TAM (*Technology Acceptance Model*), TOE (*Technology-Organization-Environment*), y UTAUT (*Unified Theory of Acceptance and Use of Technology*).

COBIT, ITIL e ISO/IEC 20000 ofrecen estructuras para la gobernanza y gestión de servicios de TI que pueden mejorar la calidad administrativa y fomentar una cultura de innovación continua mediante procesos estandarizados y métricas claras (Khouja et al., 2018; Vengoechea Orozco y Vidal Tovar, 2018; Zambrano Peñaherrera y Páliz Osorio, 2020). La RBV subraya que la innovación en la administración estudiantil depende de cómo las universidades gestionan internamente sus recursos tecnológicos, competencias humanas y conocimiento organizacional (Riza et al., 2025; Zapata Rotundo, 2020). Los modelos de adopción tecnológica como TAM, TOE y UTAUT ofrecen análisis complementarios sobre los factores que determinan la aceptación y el uso efectivo de nuevas tecnologías por parte de estudiantes, docentes y personal administrativo, destacando aspectos como utilidad percibida, facilidad de uso y condiciones organizacionales necesarias para el éxito de la implementación (Xue et al., 2024).

A pesar de la disponibilidad de estos marcos teóricos, la literatura sobre su aplicación específica en la administración estudiantil de IES latinoamericanas sigue siendo limitada. La mayoría de los estudios existentes provienen

de contextos norteamericanos, europeos o asiáticos, dejando un vacío significativo en la literatura regional (Khouja et al., 2018). Esto limita el conocimiento disponible para los líderes universitarios latinoamericanos, quienes requieren evidencias contextualizadas para orientar sus estrategias tecnológicas y administrativas (Rodríguez, 2022). El presente estudio responde a esta brecha mediante una revisión bibliográfica de la literatura, sintetizando los conocimientos disponibles y proporcionando una visión crítica y comparativa del estado actual en la región latinoamericana. Esta revisión contribuirá a la comprensión de cómo los marcos de gestión de TI pueden impulsar innovaciones organizacionales en contextos específicos. Además, proporcionará información valiosa para desarrollar capacidades internas y abordar

barreras frecuentes en la adopción tecnológica, fortaleciendo así la administración estudiantil.

En función de lo anterior, este artículo tiene como objetivo caracterizar los marcos de gestión de TI y su relación con la innovación organizacional en el contexto de la administración estudiantil de las IES latinoamericanas. La estructura del artículo incluye, además de esta introducción, una sección metodológica que describe el enfoque y criterios utilizados en la revisión bibliográfica, una sección de resultados donde se sintetizan los principales hallazgos, una discusión crítica sobre las implicaciones de estos resultados en el contexto regional, y finalmente, una conclusión que ofrece recomendaciones concretas y establece una agenda para futuras investigaciones.

2. Materiales y métodos

La presente investigación emplea un diseño de revisión narrativa de la literatura, apropiado para consolidar y sintetizar el conocimiento actual sobre un tema desde una perspectiva experta, ofreciendo un panorama amplio que permita resaltar las brechas existentes para futuras investigaciones (Manterola et al., 2023). Las revisiones bibliográficas narrativas son especialmente relevantes en el análisis de temas complejos que han sido abordados desde diversas disciplinas y tradiciones investigativas, permitiendo mapear un campo de estudio, sintetizar el estado del conocimiento y proponer una agenda de investigación (Snyder, 2019). El enfoque narrativo seleccionado facilita una comprensión general de lo que se ha escrito sobre un tema, sintetizando e interpretando los hallazgos de la literatura disponible sin pretender una búsqueda sistemática ni exhaustiva (Paré et al., 2014).

La estrategia de búsqueda estuvo orientada a obtener fuentes científicas pertinentes al tema, en bases de datos internacionales reconocidas (Scopus, IEEE Xplore, ERIC) y repositorios regionales latinoamericanos (SciELO,

RedALyC). Esta combinación reconoció la cobertura de la literatura global y regional relevante. Los términos clave fueron combinados mediante operadores booleanos, utilizando cadenas de búsqueda como: “gestión de tecnologías de la información” AND “innovación organizacional” AND “educación superior” AND “administración estudiantil”. La búsqueda se acotó al periodo comprendido entre el año 2000 y el año 2025, este rango se estableció debido a que el año 2000 marca el inicio de la consolidación de internet y la transformación digital en el sector de la educación superior, mientras que el año 2025 permite capturar la literatura más reciente, asegurando una revisión contemporánea del campo de estudio.

En los criterios de inclusión, se consideraron artículos revisados por pares y capítulos de libro que exploran marcos conceptuales de gestión de TI en contextos universitarios, investigaciones relacionadas con innovación organizacional en IES, y estudios con rigor metodológico. En lo que respecta a los criterios de exclusión, se descartaron trabajos sin revisión por pares, no relacionadas con contextos educativos,

sin vínculo con innovación o gestión de TI, y estudios que carecían de rigor metodológico o disponibilidad del texto completo. El proceso de selección se realizó en dos fases sucesivas: primero, a partir de la búsqueda inicial, una revisión de títulos y resúmenes que resultó en la preselección de 105 artículos; posteriormente, una revisión de texto completo, procurando una selección pertinente fundamentado en el juicio de los investigadores, que derivó en 50 artículos seleccionados que constituyen el cuerpo de esta revisión narrativa.

Para la síntesis de la literatura, se utilizó un enfoque temático-argumentativo, un método que reconoce el rol activo del investigador en la interpretación de los datos (Braun y Clarke, 2006). Este proceso implicó el análisis de cada estudio para identificar sus categorías conceptuales y

argumentos centrales. Para la consolidación de los hallazgos, los artículos se agruparon bajo tres ejes temáticos que permitieron una interpretación transversal: a) Gobernanza y Estandarización, que agrupa marcos normativos como COBIT, ITIL e ISO/IEC 20000 para la eficiencia operativa; b) Capacidades Estratégicas, centrado en la visión basada en recursos (RBV) y la alineación institucional; y c) Adopción y Factores Humanos, que integra modelos como TAM, TOE y UTAUT para evaluar la aceptación cultural del cambio. El objetivo no fue solo describir patrones, sino articular una narrativa coherente que contextualiza los diversos marcos teóricos, destaca las convergencias y evidencia las brechas de conocimiento en el campo. Para gestionar eficazmente la información se utilizó un gestor bibliográfico para organizar referencias y etiquetar temáticamente los estudios.

3. Resultados

3.1 Marcos teóricos identificados

Los marcos conceptuales identificados en la literatura que tratan la gestión de TI y su vínculo con la innovación organizacional, específicamente en el contexto de las IES, son diversos y han mostrado diferentes niveles de aplicabilidad. La Tabla 1 sintetiza los más relevantes, destacando su foco y aplicabilidad.

3.2. Aplicación en IES latinoamericanas

En América Latina, las universidades han comenzado a implementar modelos de gestión de TI, como COBIT y marcos basados en ISO, aunque de forma gradual. Un estudio de RedCLARA, proporcionó una perspectiva regional sobre las prácticas de gobernanza de TI, este señaló que muchas universidades aún se encontraban en las etapas iniciales de la gobernanza formal de TI (Gutiérrez et al., 2019).

- En Ecuador, la Universidad de Cuenca realizó una evaluación de gobernanza basada en COBIT 2019, sus procesos de TI alcanzaron

un nivel de madurez básico, esta evaluación ayudó a identificar brechas y objetivos críticos alineados con la estrategia de la universidad (Padilla Verdugo y Saquicela Galarza, 2020). También, la Universidad Laica Eloy Alfaro de Manabí, evaluó sus procesos de TI y descubrió que ninguno se gestionaba formalmente, lo que subraya el estado incipiente de la gobernanza de TI en algunas universidades (Zambrano Vera y Molina Sabando, 2017).

- En México, un estudio informó que la mayoría de las universidades mexicanas aún no habían documentado ni compartido casos de éxito en la gestión de TI, ni habían establecido evaluaciones comparativas periódicas de las prácticas de gobernanza de TI o evaluaciones de madurez (Franco Reboreda y Salvador Vallés, 2017). Además, otro estudio basado en TAM en la Universidad Autónoma de Tamaulipas examinó cómo la cultura nacional y el perfil del usuario final impactan el uso de la tecnología en las comunidades universitarias (Yong Varela et al., 2010).

Tabla 1. Síntesis comparativa de los principales marcos teóricos identificados, destacando su foco principal, conceptos clave, relevancia, desafíos y requisitos para su adopción en IES

Fuente: Elaboración propia

Marco Teórico	Foco Principal	Conceptos Clave	Relevancia en IES	Limitaciones y Desafíos	Requisitos de Éxito
COBIT 2019 (Objetivos de Control para la Información y Tecnología Relacionada)	Gobierno y gestión de TI estratégica.	Sistema de Gobierno, Factores de Diseño, Cascada de Metas (ISACA, 2018).	Diseña un gobierno flexible priorizando objetivos educativos (De Haes et al., 2020).	Alta complejidad: Puede resultar burocrático para universidades pequeñas. Requiere una madurez institucional previa (Mahecha Aponte y Nandar Martínez, 2023).	Compromiso de la alta dirección y estructura de comités de gobierno formalizada (Padilla Verdugo y Saquicela Galarza, 2020).
ITIL 4 (Biblioteca de Infraestructura de Tecnologías de la Información)	Creación conjunta de valor y gestión de servicios.	Contexto de la organización, Liderazgo, Planificación, Soporte y Operación del portafolio de servicios (ISO/IEC, 2018)	Proporciona un estándar internacional certificable que garantiza la calidad en los servicios (Cots et al., 2016).	Resistencia cultural: Cambio de mentalidad hacia servicios (Lucio-Nieto y González-Bañales, 2019).	Personal de TI certificado, herramientas de Mesa de Servicios (Vengoechea Orozco y Vidal Tovar, 2018).
ISO/IEC 20000-1:2018 (Gestión de Servicios de TI)	Requisitos para un Sistema de Gestión de Servicios.	Recursos VRIN (Valiosos, Raros, Inimitables), Capacidades Dinámicas (Teece, 2018).	Impulsa la innovación desarrollando competencias propias únicas (Vasudevan, 2021).	Resistencia cultural: Percibido como rígido. Demanda documentación exhaustiva (Lucio-Nieto y González-Bañales, 2019).	Cultura orientada a procesos (Lucio-Nieto y González-Bañales, 2019).
RBV (Visión Basada en Recursos) y Capacidades Dinámicas	Ventaja basada en recursos y la capacidad de reconfigurarlos ante entornos cambiantes.	Sistema de Valor del Servicio, Cadena de Valor, Cuatro Dimensiones, Principios Guía (AXELOS, 2020).	Profesionaliza la entrega de servicios de TI, mejorar la eficiencia y la satisfacción del usuario (Corrêa y Méxas, 2018).	Dificultad de medición: Complejidad para cuantificar activos intangibles y conocimiento tácito (Leih y Teece, 2016).	Auditoría interna de capacidades y fomento del capital humano especializado (Leih y Teece, 2016).
TAM / UTAUT 2 (Modelo de Aceptación Tecnológica / Teoría Unificada Extendida de Aceptación y Uso de Tecnología)	Aceptación y uso de tecnología por el usuario.	Expectativa de rendimiento, esfuerzo, influencia social, motivación hedónica, precio y hábito (Venkatesh et al., 2012).	Evalúa la implementación de nuevas tecnologías, asegurando su adopción efectiva (Ayaz y Yanartaş, 2020).	Subjetividad: Percepción del usuario, que puede variar por factores emocionales o culturales, no técnicos (Silvestre et al., 2022).	Realización de pilotos, encuestas continuas y programas de gestión del cambio (Xue et al., 2024).
TOE (Tecnología-Organización-Entorno)	Adopción tecnológica considerando el contexto completo.	Factores tecnológicos, organizacionales y del entorno (Baker, 2012).	Evaluación integral de la preparación institucional antes de adoptar nuevas tecnologías (Gangwar et al., 2015).	Amplitud: Puede perder foco en problemas específicos de la infraestructura tecnológica universitaria (Saint y Gutierrez, 2017).	Análisis del entorno regulatorio y competencia tecnológica regional (Saint y Gutierrez, 2017).

• En Colombia, iniciativas como el proyecto PAGTI han propuesto adaptar el marco de gobierno de TI de universidades españolas, conocido como GTI4U, alineado con los principios de la ISO 38500 (Gobernanza de TI) para su uso local (Vivas Martín et al., 2022). En Perú se desarrolló conceptualmente un modelo de referencia de gobernanza de TI a medida para universidades (GTIUP) (Yrigoyen-Quintanilla, 2016). En la Universidad Federal de Juiz de Fora (UFJF) en Brasil, el departamento de TI del hospital universitario se enfrentó a un soporte de TI ad hoc y reactivo, así como a usuarios insatisfechos (Corrêa y Méxas, 2018). La UFJF abordó este problema implementando un proceso exitoso de Mesa de Servicios y Gestión de Incidentes alineado con ITIL.

• En República Dominicana, un estudio validó un modelo TAM extendido con 1260 estudiantes universitarios para comprender su intención de utilizar una plataforma de aula virtual durante la transición a la educación en línea debido a la pandemia COVID-19 (Silvestre et al., 2022). Otras universidades de la región han puesto en marcha Oficinas de Gestión de Servicios o iniciativas de formación en ITIL para profesionalizar los servicios de TI de sus campus, aunque se observan dificultades para mantener estos esfuerzos (Lucio-Nieto y González-Bañales, 2019).

Estos ejemplos muestran que las IES latinoamericanas conocen los marcos globales de gobernanza de TI y, en algunos casos, han diseñado modelos locales; sin embargo, la implementación

real de los procesos de gobernanza ha sido lenta y desigual en la región.

3.3. Vínculo entre gestión de TI e innovación organizacional

Marcos como COBIT permiten una alineación estratégica de TI mediante una planificación integrada con los objetivos institucionales, promoviendo iniciativas innovadoras como campus virtuales y sistemas integrados de gestión académica (Padilla Verdugo y Saquicela Galarza, 2020). También, el uso de marcos como ITIL, ha mostrado resultados positivos en términos de eficiencia operativa y satisfacción de los usuarios, al introducir procesos que posibilitan innovaciones prácticas, desde automatización de servicios hasta analítica predictiva en la administración estudiantil (Hochstein y Brenner, 2006). Además, la adopción efectiva de la tecnología depende de la aceptación por parte de los usuarios finales, lo cual subraya la importancia de modelos centrados en el usuario como TAM y UTAUT (Zheng et al., 2025).

La innovación organizacional, entendida como la introducción de nuevas combinaciones de factores productivos que reconfiguran el entorno competitivo (Schumpeter, 2002), depende cada vez más de una gestión ágil de TI. Sin embargo, la relación entre la implementación de marcos de gestión de TI y la capacidad de innovar

no es directa, este vínculo está mediado por el desarrollo de capacidades institucionales clave, como se esquematiza en la Figura 1.

Los impulsores de la Figura 1, constituidos por marcos de gestión de TI no generan innovación por sí mismos, sino que actúan como catalizadores para habilitar un conjunto de capacidades institucionales mediadoras, como la alineación estratégica entre la tecnología y los objetivos misionales, la eficiencia operativa mediante procesos estandarizados, la gestión óptima de riesgos y la aceptación de la tecnología por parte de los usuarios. En conjunto, estas capacidades fomentan la flexibilidad y escalabilidad necesarias para que la institución educativa pueda experimentar con nuevas soluciones y adaptarse rápidamente a los desafíos emergentes (Perilla Maluche et al., 2022).

Una gobernanza tecnológica madura y la mediación de capacidades habilitadas se traduce en una mayor agilidad para ejecutar proyectos de transformación digital y de automatización de procesos. Asimismo, la capacidad de gestionar datos de forma eficiente y segura habilita una toma de decisiones basada en datos y permite una mejora continua en la experiencia del usuario, cerrando así el ciclo que inicia con la gestión de TI, continúa con la habilitación de capacidades institucionales, hasta que se produce un impacto tangible de la innovación (Hidayat et al., 2025; Marlina y Lawita, 2024).



Figura 1. Modelo conceptual que ilustra la relación entre los marcos de gestión de TI, las capacidades institucionales que estos habilitan y los resultados de innovación organizacional en la educación superior
Fuente: Elaboración propia

4. Discusión

4.1. Relevancia de los marcos teóricos en IES latinoamericanas

La revisión de los marcos teóricos para la gestión de TI muestra una adopción heterogénea y desigual en las IES latinoamericanas, abarcando tanto marcos internacionales de mejores prácticas (ITIL, COBIT, ISO/IEC 20000) como enfoques académicos teóricos (RBV, TAM, TOE, UTAUT). Estos marcos tienen potenciales beneficios significativos, aunque su adopción efectiva enfrenta desafíos estructurales y culturales particulares en el contexto regional. Esta situación lleva frecuentemente a la adopción parcial o al desarrollo de modelos híbridos o adaptados, como GTI4U, diseñados específicamente para contextos regionales (Llorens Largo y Valverde Alulema, 2016; Sengik et al., 2022).

Los marcos como ITIL e ISO/IEC 20000 tienen como propósito estandarizar procesos, incrementar eficiencia operativa y asegurar una alineación estratégica entre las TI y los objetivos institucionales. No obstante, las IES latinoamericanas muestran adopciones limitadas debido a la complejidad inherente y la falta de recursos humanos especializados (Lucio-Nieto y González-Bañales, 2019). La adaptación local, priorizando procesos como gestión de incidencias estudiantiles, resulta importante para que estos marcos generen valor tangible. COBIT, por su énfasis en gobernanza estratégica, emerge como un marco robusto que facilita alinear las inversiones en TI con la misión educativa y mejorar la gestión de riesgos. Casos exitosos en Colombia señalan mejoras en eficiencia operativa y competitividad, aunque su adopción integral requiere una madurez organizacional previa y apoyo sostenido del liderazgo institucional (Mahecha Aponte y Nandar Martínez, 2023).

Desde una perspectiva estratégica, la RBV resalta la importancia de desarrollar recursos internos excepcionales y una capacidad de adaptación continua frente a cambios tecnológicos y contextuales (Teece, 2018; Vasudevan, 2021).

Sin embargo, en Latinoamérica la realidad presupuestal y de talento humano limitado implica la necesidad de focalizar esfuerzos en recursos intangibles existentes y potenciar alianzas externas. La evidencia sugiere que el desarrollo interno de capacidades digitales y flexibilidad organizacional es crucial para habilitar innovaciones sostenibles (Sofyani et al., 2023). Modelos como TAM, TOE y UTAUT abordan el desafío de la adopción tecnológica considerando factores humanos, organizacionales y contextuales. Estos modelos subrayan que incluso soluciones tecnológicamente avanzadas fracasan si no se considera la percepción del usuario final (facilidad de uso y utilidad percibida) y el contexto organizacional y ambiental (Alomary y Woollard, 2015; Hidayat et al., 2025). La combinación de estos enfoques se recomienda para gestionar eficazmente la innovación en entornos educativos latinoamericanos, integrando capacitación, infraestructura adecuada y una gobernanza consistente.

Desde una postura crítica, se identifica que la aplicación de marcos normativos como COBIT en Latinoamérica a menudo sufre de un isomorfismo institucional, donde las universidades adoptan las formas burocráticas del marco sin internalizar sus principios de gobierno. La evidencia sugiere que los marcos más robustos para la región no son los puristas, sino los modelos híbridos y escalables (Zambrano Vera y Molina Sabando, 2017). Un enfoque estricto de ITIL, por ejemplo, puede asfixiar la agilidad necesaria en IES con recursos limitados; por lo cual, la adaptación selectiva de procesos clave (como la gestión de incidencias y cambios) resulta más efectiva que implementaciones integrales que ignoran la cultura organizacional local.

4.2. Comparación con experiencias internacionales

Al contrastar con experiencias internacionales, la literatura evidencia una madurez más avanzada en la implementación de marcos en universidades

europeas, norteamericanas y asiáticas, facilitadas por entornos con infraestructura tecnológica avanzada, fuertes liderazgos y políticas de soporte gubernamental (Khouja et al., 2018; Bianchi et al., 2021). En Europa y Norteamérica, por ejemplo, la adopción de ITIL y COBIT ha generado mejoras significativas en calidad del servicio, satisfacción del usuario y alineación estratégica, potenciando entornos innovadores y ágiles (Galanek et al., 2018; Bianchi y Sousa, 2016). Asia presenta un panorama diverso, con adaptaciones significativas de marcos internacionales combinados con prácticas locales, destacando casos exitosos en Malasia e Indonesia debido al liderazgo institucional fuerte y políticas públicas favorables (Saleh y Almsafir, 2013; Andri et al., 2019).

En contraste, Latinoamérica enfrenta desafíos más pronunciados, como presupuestos restringidos, rotación directiva y culturas organizacionales más rígidas y jerárquicas, dificultando la transferencia directa de estas prácticas internacionales (Cadena Vela et al., 2021). La literatura subraya que la transferencia efectiva de estos marcos requiere calibrarlos cuidadosamente al contexto local, considerando infraestructura tecnológica, factores culturales y políticas gubernamentales, para obtener beneficios, tales como mayor eficiencia operativa, transparencia y mejor experiencia del usuario (Zheng et al., 2025).

4.3. Implicaciones prácticas para las IES latinoamericanas

Los hallazgos del estudio sugieren varias implicaciones prácticas concretas para las IES latinoamericanas. En primer lugar, la adopción exitosa de estos marcos implica fortalecer la gobernanza tecnológica, formalizando estructuras como comités de TI e integrando la participación de líderes académicos y administrativos para asegurar alineación y respaldo institucional (Bianchi et al., 2021).

En segundo lugar, se recomienda un enfoque gradual, priorizando procesos críticos para generar resultados rápidos y credibilidad institucional, acompañado por campañas efectivas de gestión del cambio para mitigar resistencias y fomentar una cultura organizacional orientada a la innovación

(Lucio-Nieto y González-Bañales, 2019). También, la formación continua del personal y usuarios finales es esencial para superar brechas de conocimiento y asegurar adopciones efectivas (Marangunić y Granić, 2015). En tercer lugar, se propone integrar enfoques ágiles con marcos tradicionales para acelerar resultados, así como gestionar activamente los datos institucionales como activo estratégico, promoviendo la analítica de datos para la toma de decisiones informadas (Gangwar et al., 2015).

4.4 Desafíos estructurales y operacionales

A pesar del potencial de los marcos analizados, múltiples desafíos dificultan su implementación efectiva en la región latinoamericana. Las restricciones presupuestarias, limitaciones en infraestructura tecnológica, déficit de habilidades técnicas y debilidades en la gobernanza constituyen barreras significativas (Cadena Vela et al., 2021). La resistencia al cambio y las culturas organizacionales rígidas también son obstáculos, resaltando la necesidad de estrategias robustas de gestión del cambio y liderazgo institucional consistente para asegurar continuidad y alineación estratégica (Abdelilah et al., 2024). Para superar estos retos, se recomiendan estrategias como alianzas interinstitucionales para compartir recursos, financiamiento externo, y actualización progresiva de infraestructura tecnológica.

Un vacío significativo que permanece sin resolver en la literatura revisada es la falta de métricas que vinculen directamente la gestión de TI con la calidad académica. Si bien se mide la eficiencia administrativa, la literatura actual escasamente documenta cómo estos marcos impactan en la retención estudiantil o el éxito académico (Sofyani et al., 2023). Además, se identifica una tensión no resuelta entre la necesidad de estandarización (impulsada por COBIT/ISO) y la flexibilidad requerida para la innovación ágil; la literatura actual no ofrece una hoja de ruta clara para equilibrar estas fuerzas en universidades con baja madurez digital. Las IES latinoamericanas enfrentan el desafío de modernizar sistemas legados mientras gestionan una resistencia al cambio arraigada, una dinámica que los marcos teóricos importados no abordan con suficiente profundidad.

4.5 Proyecciones y futuras líneas de investigación

Se identifican diversas áreas para futuras investigaciones, las cuales permitirán construir un conocimiento robusto y aplicable que facilite el camino hacia una gestión efectiva de TI, que potencie la innovación en las IES latinoamericanas:

- Estudios empíricos longitudinales que midan el impacto sostenido de marcos como COBIT o ITIL en la innovación organizacional.
- Investigaciones comparativas entre países y subregiones dentro de Latinoamérica

para identificar factores contextuales determinantes del éxito o fracaso.

- Diseño de un Marco de Gobierno de TI Simplificado para IES Latinoamericanas, que integre prácticas ágiles con controles normativos, adaptado a la volatilidad presupuestaria de la región.
- Estudios cuantitativos que correlacionen la adopción de marcos con métricas específicas de innovación y desempeño institucional.
- Investigaciones del rol de la Inteligencia Artificial como herramienta para automatizar la gobernanza de TI, reduciendo la carga burocrática que hoy frena la innovación en la región.

5. Conclusiones

La presente revisión narrativa permite concluir que la integración de marcos como COBIT, ITIL y UTAUT posee un potencial transformador para las IES latinoamericanas, pero su eficacia está condicionada por factores contextuales a menudo subestimados. No se trata simplemente de una actualización tecnológica, sino de una reingeniería cultural. Los hallazgos confirman que la gestión de TI actúa como un catalizador que, solo cuando está mediado por capacidades institucionales sólidas (alineación, eficiencia y aceptación), logra impactar en la innovación organizacional.

La revisión de estos marcos teóricos evidencia su relevancia práctica y teórica, enfatizando que la gestión de TI no es únicamente una cuestión técnica, sino también estratégica y cultural, lo cual debe abordarse desde enfoques integrales que reconozcan la diversidad organizacional, asimismo, el valor de los marcos de gestión de TI no reside en su mera implementación, sino en su capacidad para construir un puente de competencias organizacionales que son el motor de la innovación.

Para investigadores en las IES latinoamericanas, se recomienda abandonar los enfoques “Big Bang”, es preferible implementar pilotos de gobernanza (ej. Mesa de Servicios con ITIL) que demuestren valor inmediato al estudiante antes de escalar a toda la organización. Además, antes de adoptar un marco complejo como COBIT, es imperativo realizar diagnósticos de madurez digital para evitar implementaciones fallidas por falta de base operativa. También, se recomienda integrar métricas de modelos TAM/UTAUT en los KPIs de gestión de TI, la tecnología no debe medirse solo por su disponibilidad técnica, sino por su tasa de adopción y utilidad percibida por la comunidad universitaria.

Para líderes universitarios, se recomienda establecer comités de TI híbridos (académicos-administrativos) que aseguren la alineación estratégica sin burocratizar la toma de decisiones, e invertir en la alfabetización digital del personal administrativo, que es más rentable para la innovación que la actualización de hardware, dado que la resistencia cultural es la principal barrera detectada.

6. Referencias bibliográficas

- Abdelilah, C., Ahriz, S., El Guemmat, K., y Mansouri, K. (2024). Building a specialized IT governance strategy for higher education: A strategic model. *Journal of Computer Science*, 20(7), 768–782. <https://doi.org/10.3844/jcssp.2024.768.782>
- Alomary, A., y Woollard, J. (2015). How is technology accepted by users? A review of technology acceptance models and theories. *5th International Conference on 4E*. <https://eprints.soton.ac.uk/382037/>
- Andri, Paulus, Hanes, y Poi Wong, N. (2019). Measuring the Maturity Level of ITSM Using ITIL Framework. *2019 Fourth International Conference on Informatics and Computing (ICIC)*, 1–6. <https://doi.org/10.1109/ICIC47613.2019.8985879>
- AXELOS. (2020). *ITIL 4 Fundamentos*. TSO (The Stationery Office).
- Ayaz, A., y Yanartaş, M. (2020). An analysis on the unified theory of acceptance and use of technology theory (UTAUT): Acceptance of electronic document management system (EDMS). *Computers in Human Behavior Reports*, 2, 100032. <https://doi.org/10.1016/J.CHBR.2020.100032>
- Baker, J. (2012). *The Technology–Organization–Environment Framework* (pp. 231–245). Springer. https://doi.org/10.1007/978-1-4419-6108-2_12
- Bianchi, I. S., y Sousa, R. D. (2016). IT Governance Mechanisms in Higher Education. *Procedia Computer Science*, 100, 941–946. <https://doi.org/10.1016/j.procs.2016.09.253>
- Bianchi, I. S., Sousa, R. D., y Pereira, R. (2021). Information technology governance for higher education institutions: A multi-country study. *Informatics*, 8(2), 26. <https://doi.org/10.3390/informatics8020026>
- Braun, V., y Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77–101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Cadena Vela, S., Loza Aguirre, E., Novelo, C. D., De León, L. M. C., y Padilla Verdugo, R. (2021). Challenges on the implementation of ICT government in the universities of Latin America. *2021 8th International Conference on eDemocracy and eGovernment, ICEDEG 2021*, 66–71. <https://doi.org/10.1109/ICEDEG52154.2021.9530913>
- Corrêa, S. L. L., y Méxas, M. P. (2018). Implementation of the service center according to best practices recommended by ITIL (the case of HU-UFJF). *IEEE Latin America Transactions*, 16(6), 1809–1816.
- Cots, S., Casadesús, M., y Marimon, F. (2016). Benefits of ISO 20000 IT service management certification. *Information Systems and e-Business Management*, 14(1), 1–18. <https://doi.org/10.1007/S10257-014-0271-2/METRICS>
- De Haes, S., Van Grembergen, W., Joshi, A., y Huygh, T. (2020). *Enterprise Governance of IT* (pp. 15–74). https://doi.org/10.1007/978-3-030-25918-1_2
- Franco Reboreda, C. A., y Salvador Vallés, R. (2017). *El gobierno de las tecnologías de información y comunicación en las instituciones públicas de educación superior en México [Universitat Politècnica de Catalunya]. En TDX* (Tesis Doctorals en Xarxa). <https://doi.org/10.5821/dissertation-2117-112781>
- Galanek, J., Gierdowski, D., y Brooks, C. (2018). *ECAR Study of undergraduate students and information technology, 2018*. https://tacc.org/sites/default/files/documents/2018-11/studentitstudy2018_0.pdf

- Gangwar, H., Date, H., y Ramaswamy, R. (2015). Understanding determinants of cloud computing adoption using an integrated TAM-TOE model. *Journal of Enterprise Information Management*, 28(1), 107–130. <https://doi.org/10.1108/JEIM-08-2013-0065>
- Gutiérrez, L. A., Cadenas, L. E., y Casaus, C. J. (2019). *Madurez de gobernanza de las TIC en las instituciones de educación superior de Latinoamérica*. RedCLARA.
- Hidayat, M. T. N., Hariguna, T., y Saputra, D. I. S. (2025). Assessing the acceptance and trust in student information systems through a modified TAM Perspective. *Applied Information System and Management (AISM)*, 8(1), 95–102. <https://doi.org/10.15408/aism.v8i1.42324>
- Hochstein, A., y Brenner, W. (2006). Implementation of service-oriented IT management: An empirical study on Swiss IT organizations. *Proceedings - ICSSSM'06: 2006 International Conference on Service Systems and Service Management*, 1, 91–97. <https://doi.org/10.1109/ICSSSM.2006.320594>
- ISACA. (2018). *Marco de referencia COBIT 2019: Introducción y metodología*. ISACA.
- ISO/IEC. (2018). *ISO/IEC 20000-1: 2018, Information Technology-Service Management Part 1: Service management system requirements*. International Standards Organizations Geneva.
- Khouja, M., Bouassida-Rodriguez, I., Ben-Halima, Y., y Moalla, S. (2018). IT governance in higher education institutions: A systematic literature review. *International Journal of Human Capital and Information Technology Professionals (IJHCITP)*, 9(2), 52–67. <https://doi.org/10.4018/IJHCITP.2018040104>
- Leih, S., y Teece, D. (2016). Campus leadership and the entrepreneurial University: A dynamic capabilities perspective. *Academy of Management Perspectives*, 30(2), 182–210. <https://doi.org/10.5465/amp.2015.0022>
- Llorens Largo, F., y Valverde Alulema, F. (2016). Instrumento base adaptado para medir el cumplimiento de procesos educativos como apoyo al gobierno corporativo de las TI en las Universidades públicas del Ecuador. En R. Roig-Vila (Ed.), *Tecnología, innovación e investigación en los procesos de enseñanza-aprendizaje* (pp. 2134–2143). Octaedro. <http://rua.ua.es/dspace/handle/10045/61845>
- Lucio-Nieto, T., y González-Bañales, D. L. (2019). Exploring ITIL implementation challenges in Latin American companies. *International Journal of Information Technologies and Systems Approach*, 12(1), 73–86. <https://doi.org/10.4018/IJTSA.2019010105>
- Lustosa Rosario, A. C., Yaacov, B. Ben, Franco Segura, C., Arias Ortiz, E., Heredero, E., Botero, J., Brothers, P., Payva, T., y Spies, M. (2021). Higher Education Digital Transformation in Latin America and the Caribbean. *Inter-American Development Bank*. <https://doi.org/10.18235/0003829>
- Mahecha Aponte, J. M., y Nandar Martínez, M. F. (2023). *Estado del arte, gobernabilidad tecnología de información en instituciones de educación superior* [Tesis de maestría, Universidad Cooperativa de Colombia]. <https://hdl.handle.net/20.500.12494/53227>
- Manterola, C., Rivadeneira, J., Delgado, H., Sotelo, C., y Otzen, T. (2023). ¿Cuántos tipos de revisiones de la literatura existen? Enumeración, descripción y clasificación. Revisión cualitativa. *International Journal of Morphology*, 41(4), 1240–1253. <https://doi.org/10.4067/S0717-95022023000401240>
- Marangunić, N., y Granić, A. (2015). Technology acceptance model: a literature review from 1986 to 2013. *Universal Access in the Information Society*, 14(1), 81–95.
- Marlina, E., y Lawita, N. F. (2024). Information technology and higher education institutions (HEI) performance: the mediating role of organizational capability. *Journal of Accounting and Investment*, 25(1), 137–151. <https://doi.org/10.18196/jai.v25i1.20591>

- Mejía Bárcena, G. R., Cruz Mejía, O., y Meléndez Ruiz, E. I. (2022). Nivel de interoperabilidad en el sistema de información de la universidad pública en México. *Revista de Ciencias Sociales, XXVIII*(2), 18.
- Padilla Verdugo, R., y Saquicela Galarza, V. (2020). IT governance for the University of Cuenca. Proceedings of the LACCEI international Multi-conference for Engineering, Education and Technology. <https://doi.org/10.18687/LACCEI2020.1.1.312>
- Paré, G., Trudel, M. C., Jaana, M., y Kitsiou, S. (2014). Synthesizing information systems knowledge: A typology of literature reviews. *Information y Management, 52*(2), 183–199. <https://doi.org/10.1016/J.IM.2014.08.008>
- Perilla Maluche, R. B., Mesa Molano, J., y Orozco Castro, L. A. (2022). Relación estrategia-estructura en la innovación organizacional y de modelo de negocio a partir de la transformación digital en el contexto de la COVID-19. *Cuadernos de Administración, 35*. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.cao35.reeiom>
- Riza, M. F., Hutahayan, B., y Chong, H. Y. (2025). Fostering high-performing organizations in higher education: the effect of participative leadership, organizational culture, and innovation on organizational performance and commitment. *Cogent Education, 12*(1). <https://doi.org/10.1080/2331186X.2024.2448884>
- Rodríguez Abitia, G., y Bribiesca Correa, G. (2021). Assessing digital transformation in universities. *Future Internet 2021, 13*(2), 52. <https://doi.org/10.3390/FI13020052>
- Rodríguez, L. A. (2022). Modelos de gestión universitaria: Contexto latinoamericano y retos de la Universidad Especializada de las Américas. *Investigación y Pensamiento Crítico, 10*(3), 04–17. <https://doi.org/10.37387/ipc.v10i3.322>
- Saint, J., y Gutierrez, A. (2017). Adoption of Learning Analytics in the UK: Identification of Key Factors Using the TOE Framework. 2017 Proceedings SIGED: IAIM Conference. <http://aisel.aisnet.org/siged2017><http://aisel.aisnet.org/siged2017/2>
- Saleh, J. M., y Almsafir, M. K. (2013). The Drivers of ITIL Adoption in UNITEN. 2013 International Conference on Advanced Computer Science Applications and Technologies, (pp. 479–484). IEEE. <https://doi.org/10.1109/ACSAT.2013.100>
- Schumpeter, J. (2002). *Ciclos económicos: análisis teórico, histórico y estadístico del proceso capitalista* (Jordi Pascual, Trad.; abreviada). Prensas Universitarias de Zaragoza.
- Sengik, A. R., Lunardi, G. L., Bianchi, I. S., y Wiedenhöft, G. C. (2022). Using design science research to propose an IT governance model for higher education institutions. *Education and Information Technologies, 27*(8), 11285–11305. <https://doi.org/10.1007/s10639-022-11088-3>
- Silvestre, E., Miranda, A. M., y Gutiérrez, V. F. (2022). Validation of a TAM technology acceptance model in Dominican University students. *Educación, 31*(60), 113–136. <https://doi.org/10.18800/EDUCACION.202201.005>
- Snyder, H. (2019). Literature review as a research methodology: An overview and guidelines. *Journal of Business Research, 104*, 333–339. <https://doi.org/10.1016/j.jbusres.2019.07.039>
- Sofyani, H., Pratolo, S., y Putra, W. M. (2023). The IT Governance Role on Internal Accountability and Performance in Higher Education Institutions: Testing the Intervening Role of Performance Measurement System and IT Capabilities. *Jurnal Dinamika Akuntansi, 15*(2), 166–179. <https://doi.org/10.15294/jda.v15i2.43150>
- Teece, D. J. (2018). Business models and dynamic capabilities. *Long Range Planning, 51*(1), 40–49. <https://doi.org/10.1016/j.lrp.2017.06.007>
- Terán-Guerrero, F. N. (2019). Aceptación de los estudiantes universitarios en el uso de los sistemas e-learning Moodle desde la perspectiva del modelo TAM. *CIENCIA UNEMI, 12*(29), 63–76. <https://doi.org/10.29076/issn.2528-7737vol12iss29.2019pp63-76p>
- Vasudevan, H. (2021). Resource-based view theory application on the educational service

- quality. *International Journal of Engineering Applied Sciences and Technology*, 6(6), 174–186. <https://doi.org/10.33564/IJEAST.2021.v06i06.026>
- Vengoechea Orozco, J., y Vidal Tovar, C. (2018). Gestión de incidentes con base en ITIL para las instituciones de educación universitaria. *Revista Espacios*, 39(10), 19.
- Venkatesh, V., Thong, J. Y. L., y Xu, X. (2012). Consumer Acceptance and Use of Information Technology: Extending the Unified Theory of Acceptance and Use of Technology1. *MIS Quarterly*, 36(1), 157–178. <https://doi.org/10.2307/41410412>
- Vivas Martín, J. G., Díez Silva, H. M., y López Sevillano, A. M. (2022). Governance alignment model of information technology projects in the universities of Colombia. *26th International Congress on Project Management and Engineering*, (pp. 525–544.) <http://dspace.aepro.com/xmlui/handle/123456789/3107>
- Xue, L., Rashid, A. M., y Ouyang, S. (2024). The Unified Theory of Acceptance and Use of Technology (UTAUT) in higher education: A systematic review. *Sage Open*, 14(1). <https://doi.org/10.1177/21582440241229570>
- Yong Varela, L. A., Rivas Tovar, L. A., y Chaparro, J. (2010). Modelo de aceptación tecnológica (tam): un estudio de la influencia de la cultura nacional y del perfil del usuario en el uso de las TIC. *INNOVAR. Revista de Ciencias Administrativas y Sociales*, 20(36), 187–203.
- Yrigoyen-Quintanilla, M. (2016). Modelo de referencia de gobierno de las tecnologías de la información para instituciones universitarias. *Interfases*, 0(009), 87. <https://doi.org/10.26439/interfases2016.n009.1242>
- Zambrano Peñaherrera, A. O., y Páliz Osorio, V. M. (2020). IT service management model based on ITIL for the Information technology and communications unit of the Universidad de las Fuerzas Armadas ESPE campus Latacunga. *International Journal of Innovation, Management and Technology*, 11(6), 170–175. <https://doi.org/10.18178/ijimt.2020.11.6.898>
- Zambrano Vera, M. F., y Molina Sabando, L. (2017). Diagnóstico situacional del gobierno de las tecnologías de información. Caso Universidad Laica Eloy Alfaro de Manabí. *Revista Ciencia UNEMI*, 10(25), 111–122.
- Zapata Rotundo, G. (2020). Capacidades dinámicas e innovación en las organizaciones. Una revisión de la literatura y proposiciones básicas. *Revista Científica Compendium*, 23(45), 1-20.
- Zheng, H., Han, F., Huang, Y., Wu, Y., y Wu, X. (2025). Factors influencing behavioral intention to use e-learning in higher education during the COVID-19 pandemic: A meta-analytic review based on the UTAUT2 model. *Education and Information Technologies*, 30, 12015–12053. <https://doi.org/10.1007/S10639-024-13299-2/TABLES/8>

The inclusion of interculturality in teacher education: a perception of Higher Education Students

La inclusión de la interculturalidad en la formación docente: una percepción de los estudiantes de educación superior

Authors:

Fausto Fabricio Quichimbo Saquichagua

Patricia Pérez Morales

National University of Education, Ecuador
(UNAE)

Correspondence:

Fausto Fabricio Quichimbo Saquichagua
fausto_quichi@hotmail.com

- **Recibido:** September 09, 2025
- **Aprobado:** December 10, 2025
- **Publicación en línea:** December 29, 2025

Cómo citar: Quichimbo Saquichagua, F.F. y Pérez Morales, P. (2025). The inclusion of interculturality in teacher education: a perception of Higher Education Students. *Maskana*, 16(2), 259 - 275. <https://doi.org/10.18537/mskn.16.02.17>

The inclusion of interculturality in teacher education: a perception of Higher Education Students

La inclusión de la interculturalidad en la formación docente: una percepción de los estudiantes de educación superior

Abstract

This paper analyses the perception of university students on the integration of interculturality in teacher training programmes at the National University of Education (UNAE) in Ecuador. A mixed methodology was used, combining qualitative and quantitative approaches through a structured questionnaire applied to 589 students. The instrument evaluated the perception of the knowledge imparted by teachers in terms of the construction of the intercultural concept and practices. The answers given by the participants were analysed through Pearson's Correlation and grounded theory. The results show a positive correlation between the understanding of cultural diversity and student practices with a value of 0.706. Furthermore, when correlating the specific concepts of interculturality as a space for the exchange of knowledge and the multiplicity of cultures, questions P5 and P6 showed values of 0.608 and 0.635. In conclusion, teacher training in interculturality is relevant in the training of students, allowing them to broaden their knowledge of cultural diversity and the creation of spaces for inclusion through respect and tolerance.

Keywords: higher education, multicultural education, intercultural knowledge, cultural diversity, intercultural practices.

Resumen

Este artículo analiza la percepción de los estudiantes universitarios sobre la integración de la interculturalidad en los programas de formación docente de la Universidad Nacional de Educación (UNAE) del Ecuador. Se utilizó una metodología mixta, combinando enfoques cualitativos y cuantitativos a través de un cuestionario estructurado aplicado a 589 estudiantes. El instrumento evaluó la percepción de los conocimientos impartidos por los docentes en términos de la construcción del concepto y las prácticas interculturales. Las respuestas dadas por los participantes fueron analizadas mediante la Correlación de Pearson y la teoría fundamentada. Los resultados muestran una correlación positiva entre la comprensión de la diversidad cultural y las prácticas estudiantiles con un valor de 0,706. Además, al correlacionar los conceptos específicos de interculturalidad como espacio de intercambio de conocimientos y multiplicidad de culturas, las preguntas P5 y P6 arrojaron valores de 0,608 y 0,635. En conclusión, la formación docente en interculturalidad es relevante en la formación de los estudiantes, permitiéndoles ampliar sus conocimientos sobre la diversidad cultural y la creación de espacios de inclusión a través del respeto y la tolerancia.

Palabras clave: Conocimientos interculturales, diversidad cultural, educación multicultural, educación superior, prácticas interculturales.

1. Introduction

Due to the phenomenon of globalisation that the world is currently experiencing, the interaction between people from different cultural backgrounds has been envisaged, as mentioned by Manente et al. (2024) it is necessary for the globalised population to foster intercultural competences based on respect and dialogue for others, which would largely prevent discriminatory phenomena. Íñiguez et al. (2021) and Arismendi (2021) express that educational spaces would be treated as intercultural models that would help to manage the diversity of ethnicities and races that exist worldwide, thus promoting critical thinking and social integration in a context of cultural plurality.

Ecuador is characterised as a multicultural country with a variety of ethnic groups distributed in all the provinces, including indigenous people, mestizos, blacks, whites, among others; for this reason, it is considered relevant to preserve each one of them, prioritising the legitimisation of non-discrimination on the basis of race, skin colour or culture, as mentioned by the Asamblea Constituyente de Ecuador (2008) in article 1 “Ecuador is a constitutional State founded on rights and justice, characterized as social, democratic, sovereign, independent, unitary, intercultural, plurinational, and secular”.

Interculturality is understood by Dávila and Pinos (2019), and González et al. (2021), it refers to the construction of equitable relationships among individuals, ethnic groups, and cultures; this entails incorporating these principles throughout the entire educational system. This leads to an education system that is not only able to recognise differences, but also that they are valued and form part of the pedagogical processes, fostering an inclusive environment of respect and equality (Leiva & Bracons, 2019; Dávila & Pinos, 2019). Analysing the perspective of intercultural teacher training, it is emphasised that this is an increasingly emerging need and it is therefore essential that their academic training focuses on addressing, recognising and legitimising the

diverse backgrounds of their students in order to enhance the quality of teaching through the creation of inclusive training centres (Alonso, 2019). Accordingly, Podestá et al. (2022) argue that an intercultural education model constitutes an appropriate framework for addressing the cultural diversity present within nations, as it is not only a governmental objective but also one of the key priorities established in the Global Policy Agenda.

Intercultural education promotes quality education based on a sense of cultural and linguistic belonging according to the needs of peoples and nationalities (Flores, 2023; Escobar & Carcausto, 2022). Its institutionalisation occurred in the late 1980s, thanks to the struggle of indigenous peoples who advocated for their inclusion as part of the education systems and schooling for their communities, considering that many of their people were being educated clandestinely without government support. By analysing this particular case through the intercultural bilingual jurisdiction, important results would be obtained with respect to the structure and form of management at the time (Villagómez, 2019).

One of these results was the policies and practices that teachers had to have in order to be part of the intercultural bilingual education (IBE) system, since not only was the need for professionals native to their communities recognised, but they also had to back up their teaching training by considering the educational contexts as subjects and their needs in terms of the cultures and ethnicities they came from: subjects and their needs according to the cultures and ethnicities they came from, i.e., teacher applicants had to consider that their educational objective would not only focus on conventional spanish-speaking students (Villagómez, 2019).

In order to include members of communities whose socio-cultural characteristics were different from those of the rest of the Ecuadorian population,

the indigenous schools of Cayambe, the Summer Institute of Linguistics, Andean Mission, and the Popular Radiophonic Schools of Ecuador, among others, were created (Flores, 2023). An analysis of the current legislation reveals significant changes with regard to intercultural development, as described in Article 347.9 of the Constitution of the Republic of Ecuador: "The State is responsible for guaranteeing a system of Intercultural Bilingual Education, in which the language of the respective nationality shall be used as the main language of education" (Asamblea Constituyente de Ecuador, 2008).

In 2011, Ecuador adopted an intercultural education system, under the supervision of the Ministry of Education, in accordance with the Organic Law of Intercultural Education. Its objective is to position education as a means to promote harmonious coexistence among the plurinational and democratic peoples of the territory. It is also a government strategy to strengthen national identity, recognising and valuing cultural diversity and its multiverse approach (Sánchez & Manresa, 2022).

As he points out, teacher training in intercultural issues should be oriented towards the development of competences such as: a) strengthening proactive attitudes respecting cultural diversity, b) fostering dialogue, c) avoiding and controlling adverse situations that generate conflicts between individuals of different ethnic groups, races or nationalities, d) understanding the meaning of culture and how it influences the vision and interpretation of reality (Peñalva & Leiva, 2019). However, the situation in educational institutions is often contrary to the above, as mentioned by Pavez et al., (2023) in the census of 1754 teachers who taught knowledge to students of migrant and indigenous origin in the Municipality of Santiago de Chile by the institutions Edu Global and Fundación Interhumanos.

The results of the study showed that it is necessary to strengthen the education system to a more inclusive one; furthermore, based on the census it was determined that teachers should have intercultural training as only "85.1% implemented generic soft skills such as good classroom management while 58.4% had only

soft skills" (Pavez et al., 2023, p. 9). Regarding their training, 53.8% stated that they have the knowledge and skills to guide students with the same customs and cultures and only 23.9% have professional training that could help them understand the needs of migrant students. Finally, they expressed several problems that affect intercultural education, such as 79.2% reported requiring training on issues related to migration, discrimination, and human rights; 78.8% indicated the need for pedagogical guidance to adapt the curriculum; and 74.6% stated that they require strategies for implementing anti-racist education" (Edu Global & Fundación Interhumanos, 2018).

In the study by Aguavil and Andino (2018) the shortcomings of intercultural and bilingual teachers in several educational institutions located in the province of Santo Domingo de los Tsáchilas were analysed through surveys and statistical analysis. The results indicated that 34.48% of the teachers hold a second-level degree, 58.62% possess a third-level degree, and only 6.90% have attained a fourth-level degree. The representation of teachers with a bachelor's degree is due to the remote location of the educational institutions and the communities' mastery of mother tongues such as Tsá' fiki, which is why teachers of Mestizo origin do not have the capacity to master this language, making the teaching process more difficult; when we looked at their training in intercultural issues, we saw a more encouraging picture, with 86.21% of those surveyed saying they had a bachelor's degree. 21% of those surveyed say they have studies related to the subject and it was emphasised that 93.10% of them receive continuous training, but 37.93% know about the Intercultural Bilingual Education System Model (Aguavil & Andino, 2018).

In this context, teacher training from an intercultural perspective constitutes a fundamental pillar for ensuring inclusive and equitable education in societies characterized by cultural diversity (Peñalva & Leiva, 2019; Aguavil & Andino, 2018). For this reason, it goes beyond the mere coexistence of different cultures within the educational sphere, promoting instead dialogue, interaction, and mutual recognition as essential

pedagogical principles. Thus, incorporating interculturality into teacher preparation involves developing competencies that enable educators to understand cultural differences, adapt instructional strategies, and create respectful and participatory learning environments. In this way, teaching practice becomes a space for social construction where local knowledge is valued and critical citizenship is fostered, contributing to the transformation of educational models that have historically rendered diverse identities and worldviews invisible.

Once the panorama of the importance of interculturality in teacher training is known, it is highlighted that intercultural education is the basis that promotes the improvement of learning techniques focused on the rescue of ancestral values and the identity of the peoples, ethnic and national groups of the Ecuadorian territory (Sarmiento & García 2021). According to Article 57, paragraph 14 of the Constitution of Ecuador it calls for “to develop, strengthen, and enhance the intercultural bilingual education system with quality standards, from early stimulation through higher education, in accordance with cultural diversity, in order to safeguard and preserve identities in alignment with their teaching and learning methodologies” (Asamblea Constituyente de Ecuador, 2008).

The study on the inclusion of interculturality in teacher training is justified by the need for current and future educators to have the necessary preparation to teach in diverse contexts considering the interculturality of peoples that although it has been recognised in educational policies, its practical implementation and the perception of university students on its inclusion in teacher training programmes are little explored areas. Understanding how students perceive the integration of interculturality in their training will contribute to improving the quality of teaching by promoting inclusive education.

In order to analyse the study, 1 hypothesis has been put forward based on the students’

responses regarding the knowledge imparted by their teachers reflecting their professionalism in intercultural issues. H1 “Students’ perception of the inclusion of interculturality in teacher education is related to their level of knowledge about cultural diversity and inclusive pedagogical practices” is justified in that those students who have more knowledge about cultural diversity and inclusive pedagogical practices have a better perception of interculturality in teacher education.

This study adopts a critical interculturality stance, understood as a political, epistemic, and ethical project that goes beyond mere cultural coexistence to question the power structures that sustain coloniality and eurocentrism. According to Walsh (2010), this perspective involves conceiving education as a pedagogical–political act aimed at social transformation and at refounding the structures that reproduce inequalities. Fornet-Betancourt (2004) argues that intercultural dialogue must be symmetrical, which requires acknowledging the historical conditions of domination and opening oneself to the epistemic diversity of the Global South. Along the same lines, Tubino (2015) warns that interculturality cannot be reduced to policies that are functional to the system, but must instead promote processes of decolonization and social justice. Dietz (2012) complements this view by emphasizing the need to incorporate local knowledge and community practices in the construction of plural societies. Taken together, these proposals shape a critical interculturality that not only recognizes difference but also turns it into the foundation for structural transformation and the creation of new social orders.

The present study focuses on analyzing university students’ perceptions regarding the inclusion of interculturality in teacher education programs. This approach allows for an understanding of how future education professionals value the incorporation of intercultural content and perspectives into their academic preparation.

2. Materials and methods

The methodological strategy employed in this research was a quantitative approach aimed at analyzing university students' views on the inclusion of interculturality in teacher education programs. Through documentary analysis, official documents such as public policies (Constitution of Ecuador, Organic Law of Higher Education, Model of the Intercultural Bilingual Education System) and laws were reviewed to provide an overview of the progress made in the implementation of interculturality according to the regulatory framework; in addition, previous research and studies were considered to understand the experiences of teachers and students with regard to the handling of the subject. The National University of Education (UNAE) is a public Ecuadorian institution established in 2013 with the purpose of transforming teacher education through an inclusive, critical, and intercultural pedagogical model. Located in Azogues, in the province of Cañar, UNAE is dedicated to preparing professionals committed to equity, cultural diversity, and educational innovation, integrating both local and global knowledge into its undergraduate, graduate, and continuing education programs.

According to Guevara (2019), documentary analysis is a process of systematisation of knowledge from various sources of information whose purpose is to serve as a conceptual basis of support for research, allowing the interpretation, classification and organisation of data. In order to determine how the inclusion of interculturality in teacher training is perceived by higher education students, a quantitative approach was employed through a statistical analysis using SPSS that allowed us to examine students' perceptions in relation to what is said and practices of interculturality.

As argued by to Sánchez (2019), quantitative research allows us to analyse measurable phenomena through statistics in order to describe,

explain and control the causes by which they occur. The statistical method made it possible to analyse the information gathered through the questionnaire technique. Similarly, the research approach was cross-sectional in nature as data were collected from students at a single point in time from 09 July 2024 to 31 July 2024.

2.1 Participants

In the present study, a population of 4561 students was considered, belonging to the fields of Basic Education, Initial Education, Special Education, National and Foreign Languages Pedagogy, Arts and Humanities Pedagogy, Experimental Sciences Education and Intercultural Bilingual Education of the National University of Education, UNAE, located in the province of Cañar-Ecuador.

For the sample estimation, a stratified design was employed, in which the population was subdivided into homogeneous strata sharing similar characteristics such as gender, age, and academic program (Puente et al., 2017). All students enrolled in the Intercultural Bilingual Education program during the SI2024 period were included, following the acquisition of informed consent. In the case of the remaining programs, a representative sample of participants was selected through proportional sampling, reaching a total of 589 students. This procedure ensured the representativeness of the different groups and the statistical validity of the study.

2.2 Instrument

The questionnaire was developed based on a systematic review of 120 articles published over the past five years, selected according to relevance and scientific quality criteria in indexed databases such as Scopus. From this set, ten studies were identified as the main references, from which various methodological and conceptual elements were extracted and adapted to align them with

the specific objectives of the study, thereby ensuring rigor and relevance in the design of the instrument.

The response scale was structured considering criteria such as ease of response, favourable or unfavourable direction of the statements, and a logical hierarchy with 5 options. The questionnaire consists of three sections: a) general data (11 questions), b) intercultural discourses (8 questions) and c) intercultural practices (8 questions). For the collection of responses, a Likert scale from 1 to 5 was used, where 1 is “Strongly disagree” and 5 is “Strongly agree”.

2.3 Reability of the Unstrument

To ensure the validity of the instrument, a panel of five experts in intercultural education and research methodology reviewed the questionnaire, assessing the relevance, clarity, and coherence of the items using Lawshe’s method to calculate the Content Validity Ratio (CVR). Items with low scores were reformulated or eliminated based on their recommendations, and linguistic adjustments were made to guarantee semantic precision. Subsequently, a pilot test was administered to 30 students to verify comprehension and internal consistency.

Tabla 1. Participantes
Fuente: Autoras (2025)

Case processing summary			
Cases		N	%
	Valid	589	100
	Excluded ^a	0	0
	Total	589	100

^a Elimination by list is based on all the variables in the procedure.

In order to validate the construct and ensure that all its items are reliable, trustworthy and have good internal consistency, the SPSS software was used to run the statistical analysis Cronbach’s Alpha, considering that values closer to 1 refer to good internal consistency according to the findings of (George & Mallery, 2003). Table 1 shows the summary of the data processing corresponding to the answers given by the students.

The value of Cronbach’s Alpha coefficient was 0.934, which according to (George & Mallery, 2003) is considered excellent, as shown in Table 2.

Table 2: Cronbach’s Alpha value
Source: Own elaboration

Reliability Statistics	
Cronbach's alpha	N° of Elements
0,934	16

2.4 Procedure

Data collection was carried out directly by the research team, following the previously defined strata and adhering to the established class schedules. Students accessed the Google Forms questionnaire easily through a QR code, thereby ensuring accessibility and voluntary participation. Once the surveys were completed, the data were cleaned using Microsoft Excel, eliminating responses from participants who did not provide consent in order to ensure the validity and integrity of the information collected. The terms “Castilian” and “Spanish” were unified, and the age variable was standardised in words instead of numbers. For the tabulation of the Likert scale data, SPSS software was used to analyse the responses on the teachers’ perception of interculturality.

3. Results

On carrying out the statistical analysis of the questions on gender, age, career and semester, it was possible to identify that 34.8% were men and 65.2% were women. Their age distribution corresponds to 84.9% of respondents whose age

is between 18 and 24 years, 12.7% are in the range of 25 to 30 years, 11.9% are between 31 to 40 years and 5% belong to the group of 41 to 50 years.

In order to analyse the responses of the respondents to the instrument, descriptive analyses of each of the survey items were carried out to determine the general trends and patterns in the students' perceptions of the inclusion of interculturality in teacher education.

In Table 3, the descriptive analyses of the 16 questions addressing the students' appreciation of the interculturality concepts taught by the teachers were presented. In the first section on interculturality discourses it was established that question P6 and P7 scored high on the mean value with [4.04] and [4.03] respectively. This

value shows that the students not only understood the concept of interculturality understood as the multiplicity of cultures existing in a given space, without having a relationship between them, since most of them responded that they agree with its definition, but also that they consider its integration in the teachers' curricula, showing their interest in a pedagogical approach that values cultural diversity.

On the other hand, if we analyse the next highest mean value corresponding to question Q7 Interculturality values the importance of the socio-cultural and knowledge contextualisation

Table 3: Descriptive analysis of the survey
Source: Own elaboration

Descriptive statistics						
	Ítems	N	Minimum	Maximum	Mean	Deviation
Discourses on interculturality (cognitive / WHAT IS SAID)						
P1	Interculturality recognises diversities (ethnic, social, gender, intergenerational, among others).	589	1	5	3.15	1.579
P2	Interculturality is only the representation of the indigenous nationalities and peoples of Ecuador.	589	1	5	3.98	1.487
P3	Interculturality articulates the non-academic knowledge of the country's socio-cultural groups.	589	1	5	3.98	1.455
P4	Interculturality is a political project for a new type of society in Ecuador (including indigenous nationalities and peoples, mestizos, montubios, afro-peoples and other diversities).	589	1	5	3.56	1.509
P5	Interculturality promotes relations and exchange 'between cultures' on equitable terms, based on recognition, tolerance, understanding and respect.	589	1	5	3.97	1.455
P6	Interculturality refers to the multiplicity of cultures existing in a given space, without them being related to each other.	589	1	5	4.04	1.445
P7	Interculturality values the importance of the socio-cultural and knowledge contextualisation of the curriculum.	589	1	5	4.03	1.450
P8	The 2008 Constitution states that Ecuador is an Intercultural and Plurinational State.	589	1	5	4.01	1.460
Intercultural practices (procedural and attitudinal skills / ACTIONS)						
P9	Intercultural practices occur only in the educational sphere.	589	1	5	2.74	1.487
P10	Knowledge considered 'non-academic', such as the ancestral cosmovisions of socio-cultural groups (indigenous nationalities and peoples, mestizos, montubios, afro-peoples and other diversities) are included in their training.	589	1	5	3.52	1.363
P11	The UNAE trains teacher-researchers with an intercultural approach.	589	1	5	3.95	1.412
P12	The academic training at UNAE includes subjects that are part of an intercultural approach.	589	1	5	4.01	1.363
P13	During the teaching and learning process, teachers generate spaces for reflection with an intercultural approach.	589	1	5	4.02	1.407
P14	The academic training includes socio-cultural activities that are part of an intercultural approach.	589	1	5	4.01	1.368
P15	Higher education in Ecuador is intercultural	589	1	5	3.46	1.369
P16	Interculturality is worked on in other fields such as health, architecture, communication, among others.	589	1	5	3.52	1.411

of the curriculum, it is evident that the majority of students obtained a value of [4.03] on the Likert scale, reflecting a favourable position of adapting educational contents and approaches to the cultural and contextual realities of the students, being a key principle in the implementation of interculturality in higher education. This question reflects that interculturality is about respect for the diversity of cultures, recognising that teaching and learning are not hegemonic and must be adapted to socio-cultural realities.

On the other hand, it can be seen that question P5 has the lowest mean value with [3.15] corresponding to Interculturality recognises diversities (ethnic, social, gender, intergenerational, among others), where students maintained a position of Neither Agree Nor Disagree when surveyed about the recognition of diversities in the intercultural training of their teachers, since they partially identify the different forms of diversity, reflecting the lack of practical tools so that teachers not only have theoretical knowledge but are individuals capable of developing skills that address cultural, ethnic and social diversity in the classroom.

In the second section on intercultural practices (procedural and attitudinal skills) questions P12, P13 and P14 have the highest mean values of [4.01], [4.02] and [4.01] respectively. When interpreting question P12 which emphasises that Academic training at UNAE includes subjects that are part of an intercultural approach, it can be mentioned that students perceive that their teachers in charge of their university preparation integrate intercultural aspects in their teaching process, however, the value of [4.01] allows us to reflect on possible training and practical workshops aimed at teachers so that they can benefit from further training in cultural diversity management skills in the classroom, the use of intercultural methodologies and the creation of educational environments that promote respect for plurality.

Question P13 Teachers generate spaces for reflection with an intercultural approach during the teaching and learning process represents the highest value of the mean with [4.02], that is, the majority of students agree that their teachers often promote spaces for intercultural reflection and

inequalities, encourage coexistence in a plural environment and promote an attitude of respect and appreciation of diversity in the classroom.

With regard to question P14 Academic training includes socio-cultural activities that are part of an intercultural approach with a value of [4.01], it reflects that although students value positively the inclusion of activities such as: cultural awareness workshops, academic exchanges or community projects, it is important to address teacher training because through it teachers would be able to adapt the dynamics to the cultural contexts of the students, that is to say, to encourage the creation of an inclusive learning environment.

On the other hand, question P9 had the lowest mean value with [2.74], i.e. the students disagree with the following statement Intercultural practices occur only in the educational setting. In spite of being a value far below the rest of the mean values, the situation is not adverse, since the influence of teacher training on the students is recognised, since through their teaching processes it has been conceptualised that respect for other cultures, ethnic groups and races should not be exclusive to the classroom, but also that this position should be maintained in any area of their daily lives.

In order to analyse the hypothesis, a correlational analysis was carried out on the basis of the independent variable (concepts of interculturality) and the dependent variable (interculturality practices). This analysis allowed us to understand how the intercultural training received by teachers at the National University of Education (UNAE) is transmitted to their students, through the perception of concepts and their practical application in the attitudes and behaviour of the students. In the same way, emphasis was placed on the relationships between the theoretical knowledge acquired during teacher training and the manifestation of intercultural attitudes of their students.

By correlating the independent variable (knowledge) and the dependent variable (intercultural practices), the results presented in Table 3 were obtained. To achieve this purpose, dimensions such as: CONCEPT_INTER were

Table 4: Correlation of intercultural knowledge and practice
Source: Own elaboration

		INTERCULTURAL_CONCEPT	INTERCULTURAL_PRACTICES
INTERCULTURAL_CONCEPT	Pearson correlation	1	0.706

created, which refers to the knowledge variable that contained the questions P1 to P8, while from P9 to P16 the dimension INTER_CULTURAL_PRACTICES was created.

As can be seen in Table 4, there is a moderately strong positive correlation between the variables, which means that as the concepts of interculturality are clarified by teachers in greater depth, students' positive perception of interculturality also tends to increase. In other words, it can be said that the professional training of teachers at the National University of Education (UNAE) does influence how students understand and value interculturality inside and outside the classroom.

These results show that the theory and concepts learned by teachers about interculturality are not just words but have a positive impact on the students' *raison d'être*, as they apply each of these theories in their daily lives and when interacting with people from different cultures, nationalities, ethnicities, among others. The transmission of knowledge as well as intercultural attitudes should be reflected through pedagogical strategies and the way of interacting with students, creating spaces that promote respect for cultural diversity. On the other hand, if we analyse the level of

correlation of the concepts of interculturality with respect to the perception of the students, we can see that in question 1 related to the recognition of cultural diversity from the ethnic, social and gender aspects, a correlation value of [0.429] was obtained in the inclusive pedagogical practices, which means that the recognition and integration of diverse cultures in the educational processes by the teachers has a positive influence on the students, since they promote an inclusive and respectful attitude, the diversification of pedagogical approaches to recognise and address the needs of their peers from different cultural backgrounds and outside the classroom by promoting inclusive practices with the community through their participation in cultural activities, professional settings and the promotion and empowerment of people's rights (see Table 5).

On the other hand, according to the results in Table 5. The correlation value between question P2: Interculturality is only the representation of the nationalities and indigenous peoples of Ecuador with respect to the intercultural practices of the students in terms of the knowledge imparted by the teachers that reflect training in interculturality was [0.562], this value indicates a moderately strong relationship between the study variables,

Table 5: Results of the correlation of the questions of the independent variable with respect to the dependent variable
Source: Own elaboration

Correlations										
		P1	P2	P3	P4	P5	P6	P7	P8	IP
P1	Pearson correlation	1								
P2	Pearson's correlation	0,378	1							
P3	Pearson's correlation	0,392	0,735	1						
P4	Pearson's correlation	0,427	0,567	0,587	1					
P5	Pearson's correlation	0,343	0,673	0,728	0,583	1				
P6	Pearson's correlation	0,331	0,731	0,749	0,572	0,767	1			
P7	Pearson's correlation	0,342	0,741	0,756	0,562	0,796	0,825	1		
P8	Pearson's correlation	0,324	0,689	0,718	0,528	0,755	0,794	0,788	1	
IP	Pearson's correlation	0,429	0,562	0,581	0,510	0,608	0,635	0,627	0,644	1

however, it tends to be contradictory because those students who limit themselves to thinking that only the indigenous peoples represent the set of nationalities and peoples would be wrong.

Erring in this concept leads to limited attitudes where students only recognise and consider indigenous communities, so that this type of practice tends to be less inclusive when faced with intercultural situations that are not aligned with their thoughts. On the other hand, when analysing question P3: Interculturality articulates non-academic knowledge of the country's socio-cultural groups, a value of [0.581] was obtained, which suggests that as teachers incorporate new knowledge about interculturality, their students will be able to understand, value and perceive the influence of knowledge in their education. This question emphasises the importance of having professionals who are rooted in interculturality, since educators must have the capacity not only to provide academic knowledge but also to consider the inclusion of knowledge such as: indigenous knowledge, community knowledge (learning languages and dialects), knowledge of coexistence, among others.

The findings show that students' perceptions of interculturality are directly linked to the quality and depth of the knowledge provided by their instructors. The significant correlation between the variables analyzed indicates that when educators integrate both academic and non-academic knowledge—including community-based knowledge and cultural practices—students develop a broader and more critical understanding of diversity. This has important implications for teacher education: programs must be strengthened to incorporate intercultural competencies and decolonial approaches, ensuring that future professionals are able to promote inclusive and respectful practices. At the level of university policy, it is recommended to review curricula to ensure the cross-cutting integration of interculturality, as well as to implement institutional strategies that foster ongoing faculty training in this area. In this way, higher education contributes to building an academic environment that responds to the country's cultural plurality and to the principles of equity and social justice.

For question P4: Interculturality is a political project for a new type of society in Ecuador (including indigenous nationalities and peoples, mestizos, montubios¹, afro people and other diversities) a positive moderate correlation value of [0.510] was obtained, affirming that students who receive intercultural training from university teachers value and understand the importance of this concept as part of state projects that transform the perception of people, thus achieving an inclusive territory that recognises the diversity of cultures and traditions that cohabit.

The correlation results for question Q5: Interculturality promotes relations and exchange “between cultures” in equitable terms, based on recognition, tolerance, understanding and respect was [0.608] representing a moderately strong positive correlation. This value suggests that, as students perceive interculturality as a process of exchange of knowledge between cultures not only from a theoretical perspective, but as part of the principles of tolerance and recognition, they will adopt a more inclusive stance focusing on respect for cultural differences.

Similarly, the correlation value for question P6: Interculturality refers to the multiplicity of cultures existing in a given space, without having a relationship between them was [0.635], which is positive and moderate. When interpreting this value, it is evident that teachers, even when they integrate knowledge about interculturality, do not necessarily tend to express a relationship between them; therefore, students develop in them a sense of perception of cultural diversity but do not necessarily focus on building bridges and fostering relationships between cultures.

The results obtained for questions P4, P5, and P6 show positive and statistically significant correlations ranging from moderate to moderately strong ($r = 0.510$; $r = 0.608$; $r = 0.635$; $p < 0.05$). This indicates that the intercultural training provided by university instructors influences the way students conceptualize interculturality as a political project, as a process of equitable

¹ Ecuadorian coastal peasants.

exchange between cultures, and as the recognition of diversity within shared spaces. However, the value associated with P6 suggests a limitation: although cultural multiplicity is acknowledged, the construction of relationships between cultures is not always promoted, which poses a challenge for teaching practice

Finally, when analysing questions P7: Interculturality values the importance of the socio-cultural contextualisation and knowledge of the curriculum and P8: The 2008 Constitution states that Ecuador is an Intercultural and Plurinational State, whose values were [0.627] and [0.644] respectively, the importance of educational institutions and regulatory bodies through regulations for recognising the peoples and nationalities of Ecuadorian territory is highlighted. These correlation values, of a positive and moderate nature, indicate that both the contextualisation of knowledge in the curriculum and the regulatory framework of the Constitution of Ecuador play a key role in the education of students with respect to interculturality.

3.1 Interculturality and Grounded Theory

This research is theoretically based on a critical dialogue between multiple epistemological perspectives that enrich the understanding of interculturality. Boaventura de Sousa Santos' theory of decolonisation reveals an emerging epistemological rupture that transcends the traditional frameworks of colonial knowledge, configuring an "ecology of knowledge". Vygotsky's socio-cultural theory contributes the dimension of the dialogical construction of knowledge, understanding learning as a social process of interaction where cultural meanings are dynamically co-constructed.

Walsh's critical perspective complements this approach by conceptualising interculturality as a political project of transformation, a practice of resistance that reconfigures power relations. Finally, Habermas' model of communicative action introduces the notion of a horizontal dialogue that seeks mutual understanding, overcoming the barriers of traditional monocultural communication. These theories converge to underpin a complex

understanding of interculturality as a dynamic process of recognition, dialogue and permanent reconstruction of educational knowledge.

The research developed allows us to build a grounded theory that unravels the complex processes of interculturality in teacher education, revealing a multidimensional phenomenon of epistemic and cultural transformation. From the systematic analysis of the data, a central category emerges: intercultural transformation as a dynamic process of recognition, dialogue and reconstruction of educational knowledge. This category is underpinned by multiple interconnected dimensions that reveal the complexity of interculturality beyond the simple coexistence of differences.

The relationship between decolonial discourse and teaching practice requires a deeper articulation that goes beyond the mere incorporation of intercultural content. Walsh (2010) argues that education must be understood as a space of resistance and transformation in the face of the colonality of knowledge, which entails questioning the epistemic structures that sustain Eurocentric hegemony. In this regard, Fornet-Betancourt (2004) posits that intercultural dialogue must be symmetrical and oriented toward cognitive justice, while Tubino (2015) warns that interculturality cannot be reduced to functional policies but must instead promote processes of pedagogical decolonization. Dietz (2012) complements this perspective by emphasizing the need to integrate local knowledge and community practices into teacher education, fostering a praxis that responds to plural contexts. However, the lack of epistemological coherence between these theoretical positions and their application in the classroom highlights the urgency of research that delves into how decolonial discourse is translated into concrete pedagogical strategies

The institutional context of the National University of Education (UNAE) acts as a space of mediation where traditional educational models are put under tension. Intercultural action strategies are materialised through the inclusion of specific subjects, the generation of spaces for reflection and the development of diverse socio-cultural activities, with average values above 4.0

on the Likert scale, which indicates a significant openness towards transformative pedagogical practices.

The consequences of this process are manifested at multiple levels. At the epistemological level, there is a questioning of hegemonic models of knowledge production. In the pedagogical sphere, spaces for dialogue are generated that transcend mere tolerance, promoting a critical understanding of cultural diversity. In the social context, a reconfiguration of traditionally established power relations is promoted.

The proposed grounded theory understands interculturality as a complex phenomenon that is not limited to the passive recognition of differences, but is constituted as an active practice of social transformation. It is a dialectical process where educational subjects not only recognise diversity, also construct and reconstruct it permanently. The limitations of this theory lie in its specific contextualisation. The sample, concentrated in an Ecuadorian university, presents a reduced representation of minority groups (indigenous and afro-descendant populations) and a predominantly mestizo perspective. However, it is precisely

these limitations that open up new possibilities for research and further investigation.

Grounded theory reveals interculturality as a pedagogical and political project of transformation. It is not a simple educational methodology, but a commitment to the construction of a more horizontal, critical and contextualised knowledge, which recognises the multiplicity of knowledge and experiences that make up contemporary social reality. This theoretical construction invites us to rethink traditional models of teacher training, proposing an approach that understands education as a space for dialogue, recognition and permanent transformation of cultural realities.

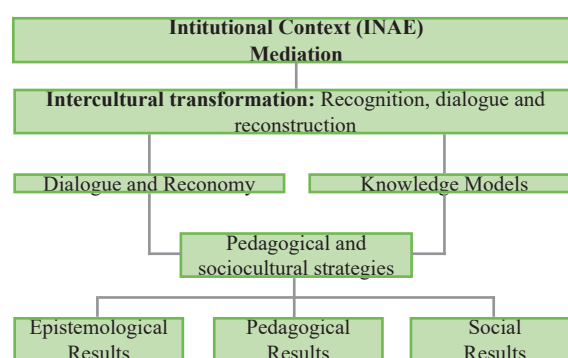


Figure 6: Paradigmatic Model - Grounded Theory / Interculturality in Teacher Education
Source: Own elaboration

4. Discussion

When analysing the study by Sánchez et al. (2023) on the perception of university teacher trainers on interculturality issues in a university in south-central Chile, an interview with 8 academics determined the competences that the trainers think teachers should have in order to favour interculturality in teaching and learning processes, one of which was empathy, which is a quality that teachers should have in order to place themselves cognitively and affectively in the place of the students, understanding their needs, emotions and perspectives. Among the main limitations that educators have had to go through, it is evident that their training processes do not incorporate intercultural competences, considering that their curricula are rigid and not

very disciplinary in nature, in the same way, due to the lack of public policies that promote the integration of intercultural education, biases are generated when implementing educational practices focused on cultural diversity.

For their part, Pareja et al. (2021) in their study entitled “A Qualitative Study on the Intercultural Educational Sensitivity of the Professors at the University of Malaga (Spain)” define that through interculturality, issues related to human rights can be addressed and the values of respect, tolerance and empathy can be founded, in addition, through this concept, the interaction of cultures is valued, allowing the creation of spaces for coexistence to build collective identity. This position is

compared according to the results of the Pearson correlational analysis of the study, especially in question P5, which had a correlation value of 0.608 related to the function of interculturality as a space that promotes the exchange of knowledge between cultures while maintaining the ideology of tolerance, understanding and respect.

Eudaldo Espinoza (2020), designed a methodological strategy to address interculturality in teacher training, the proposal consisted of three stages: 1) propaedeutic, 2) implementation and 3) control. When evaluating the results before and after the application of this methodology, it was observed that racist and cultural prejudices still persist within the teacher training programmes; however, 17.9% of the teachers consider that their racist attitudes are 'very improvable', 29.8% consider that they could be improved, and after the application, 4% of the teachers stated that their behaviour could be very improvable and 5.5% could be improved.

León et al. (2020), similar to Espinoza (2020) in the study 'Teachers' Professional Performance and Their Preparation in Intercultural Education', developed a training program focused on conflict resolution and on strengthening teachers' competencies for addressing intercultural issues. The results show that 97.45% of the teachers stated that they had no knowledge of the principles of intercultural education; on the other hand, 89.3% stated that their adaptation to teaching students from other countries was done empirically, without any training in the area. With regard to their professional training, 55.5% of the teachers indicated that the guidelines within the university pedagogical process were not focused on intercultural education, resulting in 22.5% expressing doubts regarding this process.

In contrast, in the study by Roiha and Sommier (2021), which analyzed teachers' perceptions and experiences of intercultural education through a questionnaire, it was found that most teachers adopted a cultural-differentialist and essentialist approach. Moreover, due to their limited prior training in intercultural education, they demonstrated only a superficial understanding of structural inequalities such as racism and gender discrimination within the classroom.

In line with this perspective, Figueredo et al. (2020) analyzed the same issue and reported similar results regarding teacher training in intercultural education. Specifically, 30% of the participants indicated that there is no promotion of learning different languages and cultures, while 65.7% stated that their knowledge is solely theoretical and 49.1% reported having learned about interculturality through practical experience. Furthermore, the study highlights that 95% of their students do not acquire intercultural competencies expressed coherently across the curriculum, but only through certain isolated subjects

The positions of Figueredo et al. (2020) and are affirmed through the hypothesis of the study, showing that the knowledge of interculturality imparted by teachers can influence the construction of intercultural practices of their students through their ability to model inclusive attitudes and approaches to respect for cultural diversity. When correlating the variables, a significant value of 0.706 was obtained, so that training in interculturality allows teachers to recognise situations of inequalities of power, racism or gender, class or nationality discrimination, encouraging the creation of inclusive environments and, in the case of students, a space for recognition where they are not limited by their origin.

The results obtained in the research show a high reliability of the instrument used to evaluate the perception of university students with respect to the intercultural training of their teachers, the value obtained was 0.934, which indicates that there is a good internal consistency among the responses. Descriptive analysis of each item of the questionnaire revealed that questions P6 and P7 obtained mean scores of 4.04 and 4.03 respectively. The results obtained from this analysis reaffirm that students, through the teaching processes of their teachers, not only understand the concept of interculturality but also value the integration of this theme within their curricula as a means of reaffirming the coexistence of the diversity of cultures.

With respect to the correlation analysis of the hypothesis, a moderately strong positive

correlation ($r=0.706$) was observed between the dimensions of knowledge of interculturality and how these influence the foundation of student practices. As teachers deepen and build their knowledge of intercultural issues, students will tend to develop an affirmative perception of cultural plurality by creating spaces that recognise diversity, promote inclusive education and are forged in respect and equity.

An analysis of the existing literature showed that despite studies whose research results reflected positive statistics, there are still gaps in the research on interculturality in teacher education. One of these is the position and experiences of teachers, who are an important part of the implementation of interculturality in the classroom. Therefore, future research should consider analysing both points of view and the factors that impede the optimal course of teacher training on intercultural issues, e.g. the lack of fourth level professionals with extensive knowledge on this topic.

The study provides significant evidence regarding university students' perceptions of the inclusion of

interculturality in teacher education, highlighting the need to integrate content and practices that strengthen intercultural competencies within academic programs. These findings suggest that universities should review their curricular policies and emphasize the importance of designing institutional strategies that promote the continuous professional development of faculty in intercultural competencies, thereby consolidating UNAEE's pedagogical-educational model.

Among the limitations of the study, it is acknowledged that the analysis focused exclusively on students' perceptions, without incorporating the perspectives of teachers or the evaluation of actual classroom practices. For future research, it is recommended to expand the sample to include teachers and administrative staff, as well as to integrate mixed methods that involve direct observation and longitudinal analyses. Likewise, it would be relevant to explore the impact of intercultural training on professional performance and on the transformation of educational policies.

5. Acknowledgments

The authors thank for the support provided to the project 'Discourses and practices around interculturality: the experience of educational actors', CORI-2023-7, funded by National University of Education, UNAEE.

6. Bibliographical references

Aguavil, J., & Andino, R. (2018). Necesidades Formativas de Docentes de Educación Intercultural Tsáchila. *Alteridad*, 14(1), 78–88. <https://doi.org/10.17163/alt.v14n1.2019.06>

Alonso, F. (2019). Interculturality and gamification in teacher training. *Revista de Ciências Humanas* 2(2), 38–62. <https://doi.org/10.31512/19819250.2019.20.02.38-62>

Arismendi, F. (2021). Formación de formadores de lenguas extranjeras en educación intercultural por medio de una comunidad de práctica. *Folios*, 55, 199–219. <https://doi.org/10.17227/folios.55-12893>

Asamblea Constituyente de Ecuador. (2008). *Constitución de la República del Ecuador*. Quito. https://www.oas.org/juridico/pdfs/mesicic4_ecu_const.pdf

- Dávila, L., & Pinos C. (2019). La Educación Intercultural y la Etnomatemática en la Formación del Docente de Matemática y Física. *Revista Cátedra*, 2(1), 15–26. <https://doi.org/10.29166/catedra.v2i1.1276>
- Dietz, G. (2012). *Multiculturalismo, interculturalidad y educación. Una aproximación antropológica*. Editorial Gedisa.
- Edu Global & Fundación Interhumanos. (2018). *Resultados 4to Censo Docente Migración: su impacto en la práctica docente*. <http://educacion.uahurtado.cl/wpsite/wp-content/uploads/2018/07/RESULTADOS-CENSO-DOCENTE-MIGRACION.pdf>
- Escobar, E., & Carcausto, W. (2022). Abordaje fenomenográfico sobre la Interculturalidad en Docentes aimarahablantes de Educación Básica de Lima Metropolitana. *Investigación Valdizana*, 16(3), 143–50. <https://doi.org/10.33554/riv.16.3.1441>
- Espinoza, E. (2020). Estrategia metodológica para la interculturalidad en la formación docente. *Universidad y Sociedad*, 12(2): 369–79. <https://rus.ucf.edu.cu/index.php/rus/article/view/1530>
- Figueredo, V., Ortiz, I., Sánchez, C. & López, M. (2020). Teacher Training in Intercultural Education: Teacher Perceptions. *Education Sciences*, 10(81), 1-14. <https://doi.org/10.3390/educsci10030081>
- Flores, D. (2023). Formación docente en la Educación Intercultural Bilingüe: Estudio de Caso en la comunidad rural indígena (Saraguro-Ecuador). *Revista Vínculos*, 8 (1), 67–71. <https://doi.org/10.24133/vinculosespe.v8i1.3112>
- George, D., & Mallery, P. (2003). *SPSS for Windows Step by Step: A Simple Guide and Reference 11.0 Update*. (4th Edición). Allyn & Bacon.
- González, O., Berríos, L., & Toro, M. (2021). La formación del profesorado de primaria en educación intercultural: una experiencia a través de la investigación acción. *Estudios Pedagógicos (Valdivia)*, 47(1), 197–217. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052021000100197>
- Íñiguez, T., Valero, D., Flecha, A., & Redondo, G. (2021). Hacia una evaluación de la eficacia intercultural en el profesorado en formación. *Revista de Sociología de la Educación-RASE*, 14(2), 139–56. <https://doi.org/10.7203/RASE.14.2.16634>
- Leiva, J., & Bracons, H. (2019). La educación intercultural en la formación inicial del profesorado: la voz de los docentes universitarios. En *Livro de Atas Do II Congresso Internacional de Mediação Social: A Europa Como Espaço de Diálogo Intercultural e de Mediação*, (pp. 28–45). CECS.
- León, D., Remedios, J., & Neira, J. (2020). La actuación profesional de los docentes universitarios y su preparación para la Educación Intercultural. *Gaceta Médica Espirituana*, 22(2), 84–100.
- Manente, M., Chadwick, G., & Gangui, A. (2024). Perspectiva intercultural en la formación docente: la astronomía como punto de entrada. *Revista de Enseñanza de la Física*, 36, 257–65. <https://doi.org/https://doi.org/10.55767/2451.6007.v36.n.47263>
- Pareja, D., Alcalá del Olmo, M., Villalba, M., & Leiva, J. (2021). Qualitative Study on the Intercultural Educational Sensitivity of the Professors at the University of Malaga (Spain). *Education Sciences*, 11(74). <https://doi.org/10.3390/educsci11020074>
- Pavez, I., Poblete, D., Poblete, R., Alfaro, C., & Domaica, A. (2023). Formación Inicial Docente (FID) y educación intercultural: cómo prevenir la violencia hacia la niñez migrante. *Apuntes: Revista de Ciencias Sociales*, 50(95), 5–35. <https://doi.org/10.21678/apuntes.95.1823>
- Peñalva, A., & Leiva, J. (2019). Metodologías cooperativas y colaborativas en la formación del profesorado para la interculturalidad. *Tendencias Pedagógicas*, 33, 37–46. <https://doi.org/10.15366/tp2019.33.003>
- Podestá, S., Álvarez, B. & Morón, M. (2022). Formación docente en competencia intercultural ¿Cómo se Desarrolla? Evidencias

- desde un prácticum orientado a fomentarla. *Psicoperspectivas. Individuo y Sociedad*, 21(1), 1-13. <https://doi.org/10.5027/psicoperspectivas-Vol21-Issue1-fulltext-2543>
- Puente, F., Hurtado, D., Morillo, J., Díaz, M., & Paz, G. (2017). Cálculo muestral estratificado con afijación proporcional al tamaño para el análisis de consumo, desplazamientos e identidad local en el distrito metropolitano de Quito. *FIGEMPA: Investigación y Desarrollo*, 1(1), 85-97. <https://doi.org/10.29166/revfig.v1i1.60>
- Fornet-Betancourt, R. (2004). *Crítica intercultural de la filosofía latinoamericana actual*. Editorial Trotta.
- Guevara, G. (2019). Análisis documental: propuestas metodológicas para la transformación en programas de posgrado desde el enfoque socioformativo. *Atenas*, 3(47), 105-14.
- Tubino, F. (2015). *La interculturalidad en cuestión*. Fondo Editorial PUCP.
- Roiha, A. & Sommier, M. (2021). Exploring teachers' perceptions and practices of intercultural education in an international school. *Intercultural Education*, 32(4), 446-63. <https://doi.org/10.1080/14675986.2021.1893986>
- Sánchez, F. (2019). Fundamentos epistémicos de la investigación cualitativa y cuantitativa: consensos y disensos. *Revista Digital de Investigación en Docencia Universitaria*, 13(1), 101-22. <https://doi.org/10.19083/ridu.2019.644>
- Sánchez, G., Castillo, M. & Sumonte, V. (2023). Desafíos de la interculturalidad en la formación de profesores de Educación Física. *Retos*, 50, 1214-1223. <https://doi.org/10.47197/retos.v50.100367>
- Sánchez, H., & Manresa, A. (2022). Perspectivas sobre educación intercultural e identidad de educadores en formación de posgrado en Ecuador. *Diálogo Andino*, 67, 124-36. <http://dx.doi.org/10.4067/S0719-26812022000100124>
- Sarmiento, S., & García, K. (2021). Innovaciones pedagógicas en educación intercultural: un desafío para la práctica docente. *Revista Electrónica Entrevista Académica (REEA)*, 2(8), 121-41.
- Villagómez, M. (2019). Desafíos de la formación de profesorado para la educación intercultural bilingüe. En F. Garcés & R. Bravo (Eds.), *Interculturalidad. Problemáticas y Perspectivas Diversas*, (pp. 217-40). Editorial Abya-Yala
- Walsh, C. (2010). Interculturalidad crítica y educación intercultural. En J. Viaña, L. Tapia & C. Walsh (Eds.), *Construyendo interculturalidad crítica* (pp. 75-96). Instituto Internacional de Integración del Convenio Andrés Bello.

MASKANA

REVISTA CIENTÍFICA MULTIDISCIPLINAR