



ESPE

UNIVERSIDAD DE LAS FUERZAS ARMADAS
INNOVACIÓN PARA LA EXCELENCIA



RECIHYS

Revista Científica
de Ciencias Humanas
y Sociales

Vol. 3
Núm. 3
ISSN en línea:
2960-821X



Departamento de
Ciencias Humanas
y Sociales

Sede Latacunga

recihys@espe.edu.ec

Contacto Principal

Lic. Edison Damián Cabezas Mejía, Msc. Editor en Jefe de Revista RECIHYS

Departamento de Ciencias Humanas y Sociales, Universidad de las Fuerzas Armadas - ESPE, sede Latacunga.

Dirección: Quijano y Ordoñez y Hermanas Páez. Latacunga – Ecuador

Teléfono: +593-032-810-206

Email: recihys@espe.edu.ec

Equipo Editorial

Edison Damián Cabezas Mejía, Msc. - edcabezas@espe.edu.ec

Universidad de las Fuerzas Armadas - ESPE.

Editor en Jefe de la Revista

Carlos Enrique Proaño Rodríguez, Mgt. - ceproanio@espe.edu.ec

Universidad de las Fuerzas Armadas - ESPE.

Coeditor de la Revista.

Rubela Janeth Pila López, Mgt. - rjpila@espe.edu.ec

Universidad de las Fuerzas Armadas - ESPE.

Coeditora de la Revista

Miembros Internos Equipo Editorial

Alisva Cárdenas Pérez, Ph.D. - Universidad de las Fuerzas Armadas ESPE
aacardenas@espe.edu.ec

Carmita Marcela Carrillo Vargas, Mgt. - Universidad de las Fuerzas Armadas ESPE
cmcarrillo@espe.edu.ec

Gina Maricruz Cerda Solís, Mgt. - Universidad de las Fuerzas Armadas ESPE
gmcerda@espe.edu.ec

Miembros Externos Equipo Editorial

Carmen Varguilla Carmona, Ph.D. Universidad Nacional del Chimborazo - Ecuador

Williams Aranguren Álvarez, Ph.D. Universidad de Carabobo - Venezuela

Julio Adolfo Bravo Mancero, Ph.D. Universidad Nacional del Chimborazo - Ecuador

William Enrique Pilco Mosquera, Ph.D. Escuela Politécnica del Chimborazo - Ecuador

Angélica Contreras Cueva, Ph.D. Universidad de Guadalajara México

Jesús Alexander Pinillos Villamizar, Ph.D. Universidad Libre de Colombia

Maryuxi Alejandra Castillo Ordóñez, Msc. Institución: Instituto Superior Tecnológico Tungurahua – Ecuador

Luis Gonzalo López Rodríguez Ph.D. Universidad Técnica de Cotopaxi - Ecuador

Sara Nidhya Camacho Estrada, Ph.D. Universidad Técnica de Ambato – Ecuador

Patricia Hernández Medina, Ph.D. Universidad Nacional de Chimborazo – Ecuador

Yosman José Valderrama Blanco, Ph.D. Universidad de Los Andes - Venezuela

Jorge Darío Bastidas Canelones, Ph.D. Universidad de Los Andes - Venezuela

Carlos Mantilla Parra, Ph.D. Universidad Técnica de Cotopaxi – Ecuador

Mario Patricio Padilla Martínez, Ph.D. Universidad Técnica de Ambato - Ecuador.

Mayra Verónica Riera Montenegro, Msc. Universidad Técnica de Cotopaxi - Ecuador

Nelly Patricia Mena Vargas, Msc. Universidad Técnica de Cotopaxi - Ecuador

Vanessa Lucía Ochoa Sangurima, Msc. Universidad Internacional del Ecuador

Willam Alberto Pacheco Travez, Msc. Universidad Nacional de Chimborazo - Ecuador.

Pares evaluadores

Nelly Patricia Mena Vargas, Msc. - Universidad Técnica de Cotopaxi - Ecuador

Johanna Noemí Tapia Bonilla, Msc. - Universidad Internacional del Ecuador.

Vanessa Lucía Ochoa Sangurima, Msc. - Universidad Internacional del Ecuador.

Luis Gonzalo López Rodríguez, Ph.D. - Universidad Técnica de Cotopaxi - Ecuador.

Flor María Riera. Msc. - Tecnológico Universitario Pichincha

Angélica González Sánchez, Msc. - Universidad Técnica de Ambato - Ecuador.

Mayra Verónica Riera Montenegro, Msc. - Universidad Técnica de Cotopaxi - Ecuador.

Willam Alberto Pacheco Travez, Msc. - Universidad Nacional de Chimborazo - Ecuador.

Lisseth Paulina Cajilema Tobar, Msc. - Universidad Técnica de Cotopaxi - Ecuador.

Patricia Guerra Santamaría, Msc. - Universidad de la Rioja UNIR, España

Gina Silvana Venegas Álvarez. PhD - Universidad Técnica de Cotopaxi.

José Luis Vásconez Fuentes. Mgt. - Universidad Técnica de Cotopaxi – UTC.

Magda Cejas Martínez, Ph.D. Universidad Nacional de Chimborazo – Ecuador

Corrección de texto en idioma inglés

David Moscoso Jurado, Mgt. - Universidad de las Fuerzas Armadas - ESPE

Sistema, maquetado, diseño y corrección de estio

Ing. Milton Chango - Universidad de las Fuerzas Armadas - ESPE

Xavier Chinga Mármol, Mtr. - Universidad de las Fuerzas Armadas - ESPE

Estadísticas de envíos

Periodo de recepción:

Septiembre – octubre 2025

◊ Recibidos: 12

◊ Aceptados: 8

◊ Rechazados: 4



Departamento de
Ciencias Humanas
y Sociales

Sede Latacunga



RECIHYS

Revista Científica de Ciencias Humanas
y Sociales

Vol. 3 - Núm 3 (primer cuatrimestre)

2026

EDITORIAL



UNIVERSIDAD DE LAS FUERZAS ARMADAS - ESPE

Enfoque y alcance

El **objetivo** de "RECIHYS" es difundir la investigación y promover la reflexión académica referidas que contribuyan al desarrollo de la ciencia, fundamentalmente en los campos de las ciencias sociales y humanismo.

Da **cobertura** a una amplia variedad de temáticas, impulsando el intercambio, la difusión y la transferencia del conocimiento en el campo, con énfasis en las áreas:

Humanas: Artes, Pedagogía, Didáctica, Lógica, Lingüística, Psicología, ética, Filosofía.

Sociales: Política, Sociología, Educación, Deportes, Recreación, Jurídicas)

Se encuentra dirigida, tanto nacional como internacionalmente, a la comunidad científica, profesional y a cualquier población o individuos que se interesen en sus temáticas.

La revista publica artículos con criterios de calidad científica, los documentos enviados al Comité Editorial de la Revista, deben cumplir con una de las siguientes tipologías:

- Artículo de investigación científica: documento que presenta, de manera detallada, los resultados originales de proyectos terminados de investigación. La estructura generalmente utilizada contiene cinco secciones importantes: introducción, metodología, resultados, discusión y conclusiones.
- Artículo de revisión: documento resultado de una investigación terminada donde se analizan, sistematizan e integran los resultados de investigaciones publicadas o no publicadas, sobre un campo en ciencia o tecnología, con el fin de dar cuenta de los avances y las tendencias de desarrollo. Se caracteriza por presentar una cuidadosa revisión bibliográfica.
- Estudios de caso: documento que presenta los resultados de un estudio sobre una situación particular con el fin de dar a conocer las experiencias técnicas y metodológicas consideradas en un caso específico. Incluye una revisión sistemática comentada de la literatura sobre casos análogos.
- Editorial: documento escrito por el editor, un miembro del comité editorial o un investigador invitado sobre orientaciones en el dominio temático de la revista

Para la remisión de artículos, los autores deberán registrarse en la revista <https://journal.espe.edu.ec/ojs/index.php/RECIHYS>

Los autores interesados deben revisar las políticas de la revista y los requisitos antes de presentar el artículo para evaluación [aquí](#).

En caso de requerir ayuda contactarse al correo recihys@espe.edu.ec

Proceso de evaluación por pares

Sistema de arbitraje

La Revista "RECIHYS" solo recibirá artículos que cumplan con la temática y el formato descritos. Los artículos que no se ajusten a estas especificaciones serán devueltos ad portas.

Durante el proceso de arbitraje, tanto las personas autoras como las evaluadoras mantienen el anonimato. Para lograr esta condición, todo nombre o información que induzca a la identificación de estas personas se borrará de los documentos que la Revista le envíe a cada parte.

Como políticas de revisión para los artículos recibidos, la revista establece:

- El Comité Editorial evaluará en primera instancia la pertinencia y el cumplimiento del formato establecido de los artículos recibidos.
- En el caso de que el artículo sea admitido por el Comité Editorial, éste asignará dos pares evaluadores externos quienes realizarán un proceso de arbitraje ciego.
- Cada par evaluador informará a través de la plataforma tecnológica implementada para el efecto, si el artículo es válido para su publicación, si requieren correcciones o si no es apto para la publicación.

Resultados de evaluación

Con base en los conceptos de los pares evaluadores se pueden tomar tres decisiones:

1. Aceptar este envío.
 2. Publicable con modificaciones.
 3. No publicable.
- En todos los casos se les informará a los autores de la decisión adoptada.
 - En caso de no haber consenso entre las personas evaluadoras, el artículo se someterá a una tercera, para que su criterio permita decidir si se publica o no.
 - Si el artículo es aprobado con correcciones, la(s) persona(s) autora(s) debe(n) reenviarlo con los ajustes recomendados. Estos se verificarán mediante una nueva revisión de las personas que lo leyeron la primera vez.
 - En caso de que no se realicen las correcciones en el tiempo establecido, el artículo será publicado en un número posterior.
 - En el caso de los artículos aceptados para publicación, el Editor General informará en que número se realizará dicha publicación. Los autores deberán diligenciar el formato de certificación de originalidad del artículo y la cesión de derechos de autor.

Cualquier violación de la política de publicación de la revista el Comité Editorial se reserva el derecho de tomar las medidas correspondientes según el caso.

Puede consultar los formularios de evaluación [aquí](#)

Software de gestión de revistas de código abierto

La Revista Científica "RECIHYS" apalancada en la plataforma Open Journal Systems 3.4.0.7. (OJS) es una solución de código abierto para la gestión y publicación de revistas académicas en línea. Esta plataforma ofrece un sistema de gran flexibilidad para la gestión y publicación de revistas académicas que puede descargarse sin costo e instalarse en un servidor local, y su funcionamiento queda en manos del equipo editorial de cada institución.

Políticas de acceso abierto

"RECIHYS" proporciona un acceso abierto a su contenido, basado en el principio de que ofrecer al público un acceso libre a las investigaciones ayuda a un mayor intercambio global del conocimiento. En este sentido, los lectores y lectoras de "RECIHYS" pueden leer, descargar, citar, distribuir, imprimir, buscar o enlazar los textos completos de los artículos publicados en esta revista.

De igual manera, al ser una revista de acceso abierto, "RECIHYS", no cobra tarifa alguna durante todo el proceso editorial para la publicación de los artículos, incluyendo la revisión científica y la maquetación de los mismos.

Fechas para envíos de manuscritos

Se recibe los artículos de investigación durante todo el año; el plazo para que el Comité Editorial notifique su pertinencia y aceptación para iniciar el proceso de revisión por pares es de 30 días a partir del mensaje de recepción del manuscrito. La revista es una contribución en acceso abierto distribuida bajo los términos de la licencia de Reconocimiento de Creative Commons.

Esta obra está bajo licencia **CC BY-NC-ND 4.0** que permite la explotación sin restricciones por cualquier medio, siempre que se cite la fuente, el autor y se mantenga este aviso.



Creative Commons Attribution-NonCommercial-NoDerivatives 4.0 International License

Costos de Procesamiento y envío de artículos

"RECIHYS" es una revista electrónica cuyo procesamiento y envío de artículos están libre de cargos.

Código de Ética

"RECIHYS" es una Revista Científica revisada por pares, inspirada en el código de ética para publicaciones desarrollada por el Comité de Ética de Publicaciones (**COPE – Committee on Publications Ethics**).

Periodicidad

"RECIHYS" publica en forma cuatrimestralmente en los períodos de enero – abril, mayo- agosto y septiembre – diciembre (dieciocho artículos por año mínimo).

Responsabilidades de los Editores

a) Decisiones de publicación

El Editor de la revista es el responsable de decidir si publicar o no los artículos. El Editor se ampara en el Comité Científico de la revista y está sujeto a los requisitos de las leyes aplicables con respecto a la difamación, la infracción de derechos de autor y el plagio. El Editor de la revista puede comunicarse con otros editores o revisores para tomar sus propias decisiones.

b) Equidad

El Editor de la revista evalúa los artículos propuestos para su publicación en función de su contenido sin discriminación por motivos de raza, género, orientación sexual, religión, origen étnico, ciudadanía u orientación política de los autores.

c) Confidencialidad

El Editor y cualquier miembro del Equipo Editorial de la revista no pueden divulgar ninguna información sobre un manuscrito enviado para la evaluación de la revista a ninguna persona excepto al autor de correspondencia, revisores, revisores potenciales, consultor editorial y editores de sección según corresponda.

d) Conflictos de interés y divulgación

El Editor General y el Comité editorial de la revista no debe tener conflicto de intereses en relación con los textos que se presentan.

Los materiales no publicados contenidos en un manuscrito enviado no deben utilizarse en investigación del Editor o un miembro del Equipo Editorial de la revista sin el consentimiento expreso por escrito del autor.

Responsabilidades de los Revisores

a) Aporte a la decisión editorial

El proceso de revisión por pares ayuda al Editor de la revista a tomar decisiones editoriales y a través de la comunicación editorial con el autor también ayuda a mejorar la calidad y el texto de un manuscrito sometido a la revista. Los revisores se comprometen en realizar una revisión crítica, constructiva y honesta de la calidad científica de un manuscrito.

b) Respeto a los plazos de revisión

El revisor que no se sienta adecuado para realizar la tarea propuesta o que crea que no puede realizar la revisión en el tiempo requerido por la revista deberá informar al Editor de forma inmediata.

c) Confidencialidad

Cualquier texto asignado para su lectura será considerado confidencial. Por lo que dichos textos no deben discutirse con otras personas sin el permiso expreso del Editor.

d) Objetividad

La revisión por pares debe realizarse objetivamente. Cualquier juicio personal sobre el autor es inapropiado. Se requiere que los revisores justifiquen adecuadamente los juicios y comentarios realizados de un manuscrito.

e) Reconocimiento a fuentes de información

Los revisores se comprometen a indicar con precisión las referencias bibliográficas de trabajos fundamentales que el autor podría pasar por alto. Estas recomendaciones deben hacerse de manera transparente sin querer aumentar las citas a trabajos realizados por los mismos revisores. El revisor también debe informar al Editor de cualquier similitud o superposición del texto recibido para su revisión con otras obras que conozca.

f) Conflictos de interés y divulgación

La información confidencial o las indicaciones obtenidas durante el proceso de revisión por pares deben considerarse confidenciales y no pueden utilizarse para fines personales. Se requiere que los revisores no acepten revisar artículos para los que exista un conflicto de intereses debido a relaciones de colaboración o competencia con el autor y/o su institución de origen.

Responsabilidades de los Autores

a) Acceso y retención de datos

Si el Editor lo considera apropiado, los autores de los artículos también deberán hacer disponibles las fuentes o los datos en los que se basa la investigación desarrollada, para que puedan mantenerse durante un periodo de tiempo razonable después de la publicación y posiblemente hacerlos visibles.

b) Originalidad

Exigencia de originalidad para los trabajos sometidos a publicación. Los autores deben garantizar que han escrito trabajos completamente originales y si los autores han utilizado el trabajo y/o las palabras de otros deberán indicarlo o citarlo correctamente en el manuscrito.

c) Publicaciones múltiples, repetitivas y/o concurrentes

El autor no debe publicar artículos que describan la misma investigación en más de una revista. Proponer el mismo texto a más de una revista al mismo tiempo es éticamente incorrecto e inaceptable.

d) Especificaciones de fuentes

El autor siempre debe proporcionar la indicación correcta de las fuentes y contribuciones mencionadas en el artículo. Un artículo debe contener suficientes detalles y referencias para permitir una respuesta.

e) Autoría de la obra

La autoría del trabajo debe ser correctamente atribuida y todos aquellos que han realizado una contribución significativa a la concepción, organización, implementación y reelaboración de la investigación que es la base del artículo deben indicarse como coautores. Si otras personas han participado significativamente en ciertas fases de la investigación, su contribución debe ser reconocida explícitamente. En caso de contribuciones de múltiples, el autor que envía el texto a la revista debe declarar que ha indicado correctamente los nombres de todos los demás coautores, que ha obtenido la aprobación de la versión final del artículo y su consentimiento para su publicación en la revista.

f) Conflicto de intereses y divulgación

Todos los autores deben indicar en su manuscrito cualquier conflicto financiero u otro conflicto de interés que pueda interpretarse de manera tal que influya en los resultados o la interpretación de su trabajo. Todas las fuentes de apoyo financiero para el proyecto deben ser divulgadas correctamente.

g) Errores en artículos publicados

Cuando un autor descubra un error significativo o una imprecisión en su trabajo publicado, debe notificar de inmediato al Editor de la revista para retirar o corregir el texto.

Detección de Plagio

"RECIHYS" fomenta la honestidad de los autores y sus publicaciones. En este sentido, el Editor General de la revista una vez que recibe el envío de un nuevo artículo se encarga de pasarlo por el sistema de detección de plagio actual, sistema que analizará el contenido completo de cada manuscrito y generará un informe completo acerca de su originalidad.

Luego de este proceso, el Editor General analizará este informe y de acuerdo a los resultados presentados (porcentaje de similitud) y siempre al considerar que se respeten los derechos de autor de terceros trabajos, determinará si cada uno de los artículos sometidos a la revista "RECIHYS" puede continuar con el proceso de revisión por pares.

Manuscritos que presenten un porcentaje de similitud menor al 10% y que hayan respetado los derechos de autor de terceros serán procesados directamente.

Manuscritos que presenten un porcentaje de similitud menor al 10% donde se evidencia que los derechos de autor de terceros no han sido respetados serán devueltos a sus autores con los comentarios respectivos para que realicen las correcciones pertinentes.

Citas y referencias

En relación a la citas y referencias de los artículos elaborados se realizará en formato conforme a la norma de publicación American Psychological Association (APA) última edición.

Información general

Usted puede consultar las instrucciones para publicar [aquí](#)

También puede consultar los formularios de evaluación [aquí](#)

Idiomas

Recibe artículos en español e inglés.

Índice enero - abril 2026

Artículos convocatoria general

Análisis de la e-Visibilidad Científica de Investigadores en Universidades del Estado Zulia (Venezuela) a través de Google Académico <i>Analysis of the Scientific e-visibility of Researchers at Universities in Zulia State (Venezuela) in Google Scholar</i> Ender Enrique Carrasquero Carrasquero / Manuel Alfaro Sifontes.....	1
Influencia de la aplicación de estrategias didácticas activas en el desarrollo de destrezas básicas de estudiantes de primaria en Ecuador.. <i>Influence of the Application of Active Didactic Strategies on the Development of Basic Skills in Primary School Students in Ecuador.</i> Diana del Rocío Hurtado Aponte / Gerson Granda-Herrera / María de Lourdes Ramírez Torres / Mariana Elizabeth Ramírez Torres.....	9
Análisis de la constitucionalidad de la prisión preventiva a partir de la sentencia n. 8-20-cn/21 de la Corte Constitucional del Ecuador. <i>Analysis of the constitutionality of preventive detention based on ruling n. 8-20-cn/21 of the Constitutional Court of Ecuador.</i> Ofelia Clemencia Guanín Collaguazo.....	19
La praxis docente frente al enfoque por competencias y su impacto en destrezas integrales. <i>Teaching Praxis in the Face of the Competency-Based Approach and Its Impact on Comprehensive Skills.</i> Maryuri Marisol Merchan Medina / Doris Alice Zagal Arcayes / Laura Lorena Lizano Moreno / Sadia Katherine Hurtado Preciado.....	29
Incidencia del Enfoque Curricular por Competencias en Destrezas Lingüísticas de Educación General Básica en Ecuador. <i>Incidence of the Competency-Based Curriculum Approach on Linguistic Skills in General Basic Education in Ecuador.</i> Mónica Johana Agurto Flores / Adela Connie Alcívar Chávez / Gerson Granda-Herrera / Laura Yecenia Márquez Lanche.....	40
Incidencia del Clima Organizacional en el Desempeño Laboral Docente: Un estudio de Caso en una Escuela Fiscal en Ecuador. <i>Incidence of Organizational Climate on Teacher Job Performance: A Case Study in a Public School in Ecuador.</i> Martha Magaly Reyes Alcívar / Beatriz Anabel Robles Díaz / Diana Estefanía Guillen Heras / Keyla Dagnellys Saverio Reyes.....	50
Estrategias lúdicas para la autorregulación emocional en niños de 5 a 6 años. <i>Playful strategies for emotional self-regulation in children aged 5 to 6 year.</i> Edwar Salazar-Arango / Carolina Solange Valdez-Banchon / Sandra Lorena Rincón-Gómez.....	58
Integración de la Diversidad Cultural en la Enseñanza de Ciencias Sociales en Educación Básica en Ecuador. <i>Integration of Cultural Diversity in the Teaching of Social Sciences in Basic Education in Ecuador.</i> Gerson Granda-Herrera / Jimmy Bolívar Muñoz Bravo / Alicia Alba Huarquilla Bonilla / María del Carmen Medina Macas.....	66

Prólogo

El Vol. 3 – Núm. 3 de nuestra revista científica RECIHYS se presenta como un espacio de reflexión crítica y diálogo académico que responde a los desafíos contemporáneos de nuestras sociedades, de manera particular orientado a los procesos educativos. En un contexto dinámico, marcado por transformaciones sociales, tecnológicas y culturales, el presente número reúne investigaciones que aportan miradas plurales, con un profundo rigor metodológico y un compromiso profundo con la producción de conocimiento relevante y pertinente.

Cada artículo incluido en esta edición refleja la diversidad de enfoques que caracteriza a las Ciencias Sociales y Humanas, incluyendo temas que van desde el análisis educativo y cultural, hasta estudios sobre ciudadanía, identidad, bienestar, desempeño y jurídicas. Los autores ofrecen perspectivas innovadoras que enriquecen el debate académico y permiten comprender, con mayor precisión, las complejas realidades que enfrentan nuestras comunidades académicas en la actualidad.

En este tiempo la Revista ha logrado consolidar un lugar en el medio académico, gracias al aporte desinteresado de un comité científico y evaluador que incluye profesionales con formación de cuarto nivel, tanto nacionales como internacionales, de campos afines a las Ciencias Humanas: Artes, Pedagogía, Didáctica, Lógica, Lingüística, Psicología, Ética, Filosofía. Así también como en las Ciencias Sociales: Política, Sociología, Educación, Deportes, Recreación, Jurídicas. En tal sentido, RECIHYS se constituye como el órgano de difusión académica y científica del Departamento de Ciencias Humanas y Sociales de la Universidad de las Fuerzas Armadas - ESPE, este medio de publicación periódica se encuentra divulgando con una regularidad cuatrimestral, de modo que hoy sale a la luz nuestro noveno número.

En esta línea explicativa, producto de la convocatoria, se presentaron 12 artículos entre originales y de revisión documental. El resultado del proceso mencionado determinó la aprobación de 8 artículos para su publicación en su noveno número, a continuación, se presenta un extracto de las ocho investigaciones que integran el número.

Ender Enrique Carrasquero-Carrasquero / Manuel Alfaro-Sifontes. Presentan una investigación titulada: Análisis de la e-Visibilidad Científica de Investigadores en Universidades del Estado Zulia (Venezuela) a través de Google Académico. Los resultados revelan una marcada jerarquía en la producción e impacto científico, con la Universidad del Zulia (LUZ) posicionándose como la institución líder con una diferencia sustancial en todas las métricas analizadas. Le sigue URBE con una comunidad investigadora consolidada, mientras que URU y UJGH muestran una visibilidad emergente. El análisis subraya la importancia de Google Académico como herramienta para medir el impacto científico y la necesidad de que las instituciones fomenten la gestión de la identidad digital para potenciar su visibilidad.

Diana del Rocío Hurtado Aponte / Gerson Granda-Herrera / María de Lourdes Ramírez Torres / Mariana Elizabeth Ramírez Torres plantean una investigación titulada: Influencia de la aplicación de estrategias didácticas activas en el desarrollo de destrezas básicas de estudiantes de primaria en Ecuador. El objetivo de estudio: evaluar la influencia de estas estrategias en el desarrollo de destrezas básicas en estudiantes de segundo a séptimo grado de educación primaria en Ecuador. La investigación utilizó un enfoque mixto con diseño cuasiexperimental con preprueba-posprueba y grupos intactos. Participaron 160 estudiantes y 48 docentes, aplicándose una prueba estandarizada de competencias básicas, cuestionarios, observación estructurada y grupos focales. El análisis por áreas mostró mayor progreso en destrezas científicas, seguidas de matemáticas y comunicación. Los datos cualitativos confirmaron incremento en el uso de estrategias activas y percepciones positivas de docentes y estudiantes respecto a motivación y participación. Se concluye que la implementación sistemática de estrategias activas es determinante para mejorar la calidad educativa en primaria, evidenciando la necesidad de transitar hacia modelos centrados en el estudiante y sugiriendo investigar factores para su implementación sostenible y equitativa.

Ofelia Clemencia Guanín Collaguazo propone la investigación "Análisis de la constitucionalidad de la prisión preventiva a partir de la sentencia n. 8-20-cn/21 de la Corte Constitucional del Ecuador". El objetivo es examinar la constitucionalidad de la prisión preventiva, sus parámetros y aplicación en el proceso penal ecuatoriano, un estudio a la luz de la sentencia N. 8-20-CN/21 de la Corte Constitucional del Ecuador, la metodología de investigación se fundamentó en lo bibliográfico y/o documental, por la recopilación de información de libros, artículos científicos, jurisprudencia, leyes, estudio del caso, sentencia N. 8-20-CN/21, videos, sitios web, Google académico, entre otros recursos relevantes que abordan la temática, y fueron corroborados por los métodos analítico-crítico, inductivo y deductivo. Se concluye que la prisión preventiva es una medida cautelar de carácter excepcional, se debe adoptar bajo el principio de última ratio y únicamente cuando se determine en el curso del proceso, no existe otra medida efectiva y en ningún caso puede perseguir fines punitivos o de cumplimiento anticipado de la pena.

Maryuri Marisol Merchan Medina / Doris Alice Zagal Arcayes / Laura Lorena Lizano Moreno / Sadia Katherine Hurtado Preciado presentan la investigación "La praxis docente frente al enfoque por competencias y su impacto en destrezas integrales". El objetivo fue analizar la implementación del enfoque por competencias en la Educación Básica ecuatoriana. Metodología cualitativa bajo un diseño de estudio de casos, en el que parti-

ciparon 25 docentes seleccionados de forma intencional. La recolección de información combinó entrevistas semiestructuradas, grupos focales y un análisis documental cuidadoso. El resultado: un desarrollo desigual entre los estudiantes, con una capacidad muy limitada para transferir lo aprendido a contextos nuevos. La discusión que surge de estos hallazgos lleva a una reflexión crítica: la propuesta de enfoque por competencias no funciona porque es para una formación para adultos y no para niños y adolescentes. Sin una mediación pedagógica genuina, atenta, sensible a los ritmos y necesidades de cada niño o joven, el enfoque corre el riesgo de hacer justo lo contrario de lo que promete: en lugar de fomentar una educación integral, podría estar ampliando brechas, no solo cognitivas, sino también afectivas y sociales.

Mónica Johana Agurto Flores / Adela Connie Alcívar Chávez / Gerson Granda-Herrera / Laura Yecenia Márquez Lanche plantean la incidencia del Enfoque Curricular por Competencias en Destrezas Lingüísticas de Educación General Básica en Ecuador. El objetivo fue evaluar el impacto del enfoque por competencias en el desarrollo de destrezas lingüísticas, centrándose no solo en los resultados, sino en cómo se implementa en la práctica cotidiana del aula. Para ello, se optó por una metodología cualitativa con diseño de estudio de caso, que permitiera profundizar en las experiencias reales, más que medir tendencias generales. La muestra estuvo compuesta por 15 docentes del área de Lengua y Literatura, seleccionados de forma intencional justamente por su experiencia directa con el currículo vigente. Los resultados revelaron una distancia palpable entre el diseño teórico del currículo y lo que realmente sucede en el día a día del aula. Los profesores, en general, manifestaron grandes dificultades para traducir el enfoque por competencias en estrategias didácticas que funcionarían. La conclusión, la implementación del enfoque por competencias ha tenido un impacto limitado en el desarrollo lingüístico de los estudiantes, un desarrollo insuficiente de destrezas lingüísticas complejas. Se recomienda una recontextualización del modelo que integre principios didácticos afines a las etapas de desarrollo de los estudiantes de educación básica.

Martha Magaly Reyes Alcívar / Beatriz Anabel Robles Díaz / Diana Estefanía Guillen Heras / Keyla Dagnellys Saverio Reyes presentan la investigación "Incidencia del Clima Organizacional en el Desempeño Laboral Docente: Un estudio de Caso en una Escuela Fiscal en Ecuador". Con una metodología de enfoque cualitativo, se aprovechó la participación de 25 docentes seleccionados intencionalmente. Se hicieron encuestas, se realizaron círculos de participación y se realizaron sendas entrevistas. Entre lágrimas y risas confesaron que la comunicación oficial llega siempre tarde, torcida, por WhatsApp, y que el reconocimiento brilla por su ausencia. Después de varias tardes de conversaciones, grabaciones y discusiones, quedó claro que mientras el clima siga así, olvidense de proyectos creativos: la clase se reduce a lo seguro, lo que entra en la prueba Ser Bachiller. Se concluye que, por eso, en vez de largar otro informe que nadie lee, se arma un plan pequeño pero firme: abrir un espacio quincenal donde el director escuche sin interrumpir, crear un muro de elogios públicos y, sobre todo, capacitar a los líderes de área en lenguaje de acompañamiento, nada de sermones.

Edwar Salazar-Arango / Carolina Solange Valdez-Banchon / Sandra Lorena Rincón-Gómez proponen la investigación "Estrategias lúdicas para la autorregulación emocional en niños de 5 a 6 años". El objetivo del estudio fue determinar la influencia de las estrategias lúdicas para la autorregulación emocional en los niños de 5 a 6 años. El proceso metodológico se desarrolló mediante un enfoque cualitativo, paradigma constructivista, alcance descriptivo; se consideró como diseño de investigación el fenomenológico; se utilizaron técnicas e instrumentos de recolección de información, tales como la entrevista semiestructurada dirigida a los docentes y la ficha de observación aplicada a los estudiantes, la población estuvo conformada por 14 estudiantes incluyendo y 1 docente del aula. Para el análisis de los datos se trabajó en el programa ATLAS. Ti 25, que permitió un estudio riguroso y detallado de los instrumentos utilizados en la presente investigación. Con base en los hallazgos obtenidos se concluye que las estrategias lúdicas aportan de manera significativa en el desarrollo de la autorregulación emocional de los niños, permitiéndoles reconocer, expresar sus emociones, resolver conflictos y controlar sus impulsos mediante el juego, en coherencia con los aportes teóricos de Vygotsky y Goleman.

Finalmente, Gerson Granda-Herrera / Jimmy Bolívar Muñoz Bravo / Alicia Alba Huarquilla Bonilla / María del Carmen Medina Macas plantean la Integración de la Diversidad Cultural en la Enseñanza de Ciencias Sociales en Educación Básica en Ecuador. El objetivo fue analizar mediante una revisión documental los fundamentos teóricos y las propuestas prácticas existentes para la integración de la diversidad cultural ecuatoriana en la enseñanza de Ciencias Sociales. El enfoque de investigación fue cualitativo con un diseño documental, se analizaron 53 publicaciones académicas, seleccionadas mediante una estrategia de búsqueda sistemática en bases de datos especializadas. Los resultados arrojaron que las metodologías actuales tienen muchas limitaciones, además de revelar que, al usar una pedagogía basada en las tecnologías de la información y contextos reales, fomentan la motivación, el aprendizaje significativo y el pensamiento crítico. Concluyendo que es esencial y primordial la integración cultural si se desea una eficaz transformación pedagógica en propuestas educativas significativas y socialmente justas, aunque se requiere una validación empírica en las aulas ecuatorianas.

Contamos con que la lectura de estas investigaciones desencadene un gran interés y que se manifieste en comunicaciones con los autores que participan en este número de nuestra revista. También esperamos que se genere la réplica necesaria que, de manera metódica y racional, provoque más investigaciones y publicaciones sobre estos temas tan significativos como controversiales.

Al cierre, este número reafirma el propósito editorial de promover la difusión de investigaciones de calidad, fortalecer la cooperación entre académicos e impulsar la construcción colectiva de saberes que contribuyan al desarrollo humano y social. Invitamos a los lectores a adentrarse en cada una de las contribuciones, con la

certeza de que encontrarán aportes significativos que inspiran nuevas preguntas, reflexiones y líneas de investigación.

Msc. Edison Damián Cabezas Mejía

Coordinador de Investigación del Departamento Ciencias Humanas y Sociales. UFA-ESPE

Editor en Jefe de la Revista Científica de Ciencias Humanas y Sociales "RECIHYS"

Análisis de la e-Visibilidad Científica de Investigadores en Universidades del Estado Zulia (Venezuela) a través de Google Académico

Analysis of the Scientific e-visibility of Researchers at Universities in Zulia State (Venezuela) in Google Scholar

Ender Enrique Carrasquero Carrasquero¹, Manuel Alfaro Sifontes²

Hub de Investigación en Estudios sobre Tecnología e Innovación - Universidad Dr. José Matías Delgado - El Salvador

¹ecarrasquero@ujmd.edu.sv - <https://orcid.org/0000-0002-9244-0876>

²mgalfaros@ujmd.edu.sv - <https://orcid.org/0000-0002-5232-9436>

Recibido: 1/09/2025 • Revisado: 20/10/2025
Aceptado: 15/11/2025 • Publicado: 30/12/2025

Resumen

Se presenta un análisis bibliométrico descriptivo de e-visibilidad de los investigadores de cuatro universidades del estado Zulia, Venezuela: Universidad del Zulia (LUZ), Universidad Privada Dr. Rafael Belloso Chacín (URBE), Universidad Rafael Urdaneta (URU) y Universidad Dr. José Gregorio Hernández (UJGH). Utilizando datos de perfiles de Google Académico, se evaluaron indicadores cuantitativos como el total de citaciones, el Índice H y el Índice i10. Los resultados revelan una marcada jerarquía en la producción e impacto científico, con la Universidad del Zulia (LUZ) posicionándose como la institución líder con una diferencia sustancial en todas las métricas analizadas. Le sigue URBE con una comunidad investigadora consolidada, mientras que URU y UJGH muestran una visibilidad emergente. El análisis subraya la importancia de Google Académico como herramienta para medir el impacto científico y la necesidad de que las instituciones fomenten la gestión de la identidad digital para potenciar su visibilidad.

Palabras claves: *Visibilidad científica, impacto científico, universidades del Zulia.*

Abstract

A descriptive bibliometric analysis of the e-visibility of researchers from four universities in the state of Zulia, Venezuela, is presented: the University of Zulia (LUZ), the Dr. Rafael Belloso Chacín Private University (URBE), the Rafael Urdaneta University (URU), and the Dr. José Gregorio Hernández University (UJGH). Using data from Google Scholar profiles, quantitative indicators such as total citations, the h-index, and the i10 index were evaluated. The results reveal a marked hierarchy in scientific production and impact, with the University of Zulia (LUZ) positioning itself as the leading institution with a substantial difference in all the metrics analyzed. URBE follows with a consolidated research community, while URU and UJGH show emerging visibility. The analysis highlights the importance of Google Scholar as a tool for measuring scientific impact and the need for institutions to promote digital identity management to enhance their visibility.

Keywords: *Scientific visibility, scientific impact, universities in Zulia.*

INTRODUCCIÓN

El modelo de comunicación científica ha experimentado una transformación significativa en las últimas décadas (Murillo, et.al., 2021). Este paradigma de gestión tradicional, centrado en el ciclo de “publicar, difundir y medir”, ha evolucionado para incorporar un elemento central: la visibilidad. En el paradigma actual, el objetivo del investigador de generar conocimiento se expande para incluir la necesidad de divulgar, diseminar y “hacer visible lo invisible”, asegurando que los resultados de la investigación sean accesibles y comprensibles, no solo para la comunidad académica, sino también para la sociedad en general (Gómez-Escoto (2024); Vidal, 2020; Picón, 2022).

En este contexto, la visibilidad científica universitaria se define como el nivel de reconocimiento que una institución y sus investigadores alcanzan frente a diversas comunidades (académicas, gubernamentales, empresariales y la sociedad en general) por su quehacer científico. Esta visibilidad es un factor crucial para el desarrollo de la investigación y la colaboración internacional, y se considera un paso previo indispensable para lograr tanto el impacto científico tradicional (medido por citas entre pares) como el impacto social (Uribe-Tirado, et.al., 2019).

Para analizar esta visibilidad, los estudios bibliométricos, que aplican métodos matemáticos y estadísticos a la literatura científica, se han consolidado como una herramienta fundamental. Estos análisis permiten evaluar la productividad, identificar tendencias, medir el impacto de la investigación y conocer la capacidad institucional para generar y transferir conocimiento.

Entre las diversas plataformas para esta medición, Google Académico (GA) se ha establecido como un sistema de información científica de referencia y el más utilizado a nivel internacional para gestionar la identidad bibliográfica digital (Medina-León, et.al., 2023). Esta plataforma lanzada en 2004, su motor de búsqueda especializado ofrece una cobertura documental que supera a bases de datos tradicionales como Web of Science (WoS) y Scopus. Su gratuidad y la indización de una amplia variedad de géneros documentales en múltiples idiomas lo convierten en una herramienta indispensable para incrementar la visibilidad, especialmente para instituciones de países emergentes sin acceso a costosas bases de datos de pago.

Sin embargo, es importante reconocer sus documentadas deficiencias. La plataforma presenta una recopilación de datos automatizada menos fiable que las bases de datos comerciales, puede generar duplicidad de citas debido a las múltiples versiones de un mismo artículo, ejerce un control de calidad de las fuentes menos estricto que podría incluir revistas depredadoras, y muestra un sesgo hacia publicaciones en inglés. A pesar de estas limitaciones, sus potentes algoritmos y su amplio alcance lo consolidan como un medio valioso para el análisis de la visibilidad científica (Murillo, 2023).

El objetivo de este artículo es presentar un análisis cuantitativo de la e-visibilidad de los investigadores de las principales universidades del estado Zulia, Venezuela, a partir de los datos recopilados en perfiles de Google Académico. Se busca establecer una panorámica comparativa del impacto científico regional, identificar las fortalezas y debilidades institucionales y discutir los hallazgos en el marco de la literatura sobre producción y visibilidad científica.

METODOLOGÍA

El estudio adoptó un enfoque cuantitativo, basado en un análisis bibliométrico de tipo descriptivo. La metodología se basó en el procesamiento y análisis de los datos presentados en el “Informe de E-Visibilidad de Investigadores en Universidades del Zulia”, el cual, a su vez se fundamentó en la extracción de datos desde los perfiles institucionales y personales en Google Académico, entre el 18 de agosto al 18 de septiembre de 2025.

- **Población y muestra:** Se analizaron los perfiles de investigadores de cuatro universidades: LUZ, URBE, URU y UJGH. Para la Universidad del Zulia (LUZ), que contaba con más de 200 registros, se seleccionó una muestra intencionada de los 100 perfiles con el mayor número de citas. Para las demás universidades, se incluyeron todos los perfiles disponibles en las fuentes: 11 de URBE, 5 de URU y 2 de UJGH. Se destaca la ausencia de datos para la Universidad Católica Cecilio Acosta (UNICA) y la Universidad Nacional Experimental Rafael María Baralt (UNERMB) y Universidad Nacional Abierta (UNA-Zulia), en los documentos fuente por falta de consistencia de la data.
- **Variables Analizadas:** Los indicadores cuantitativos recopilados fueron: Total de Citaciones, Índice h e Índice i10. Estos indicadores son métricas estándar en Google Académico para evaluar el impacto de la producción científica de un autor.
- **Procedimiento de Análisis:** Los datos extraídos de los perfiles fueron consolidados y agrupados por institución. Se calcularon estadísticas descriptivas (promedio y mediana) para cada uno de los indicadores y por cada universidad, con el fin de realizar un análisis comparativo.
- **Limitaciones:** La principal limitación del estudio fue la imposibilidad de analizar la completitud de los perfiles (existencia de foto, afiliación declarada, áreas de interés), ya que esta información no estaba contenida en los documentos fuente. Además, el análisis depende de la fiabilidad y actualización de los datos en Google Académico, una plataforma que, como se ha mencionado, presenta desafíos en cuanto a la estandarización y control de calidad.

RESULTADOS

Esta sección presenta los resultados cuantitativos del estudio, yendo más allá de la descripción general para ofrecer un análisis estratificado que desagrega los datos en subgrupos significativos. Se examina la distribución del impacto científico por institución, género, adopción de identificadores digitales persistentes (ORCID) y antigüedad en la publicación. Finalmente, se proponen proyecciones basadas en las tendencias observadas.

El análisis de los datos revela diferencias significativas en los indicadores de impacto entre las universidades estudiadas.

Análisis general por institución

El análisis comparativo inicial, presentado en el informe base, revela una marcada asimetría en la visibilidad científica entre las universidades del Zulia. La Universidad

del Zulia (LUZ) demuestra un liderazgo hegemónico, con indicadores promedio que superan de manera sustancial a las demás instituciones. Le sigue la Universidad Privada Dr. Rafael Belloso Chacín (URBE), que muestra una comunidad de investigación consolidada. Por su parte, la Universidad Rafael Urdaneta (URU) y la Universidad Dr. José Gregorio Hernández (UJGH) presentan perfiles de visibilidad emergente, con un potencial de crecimiento significativo.

La nueva tabla comparativa no solo muestra los promedios institucionales, sino que también identifica al investigador con el mayor número de citaciones en cada universidad, evidenciando los picos de impacto individuales.

El liderazgo de LUZ no solo se refleja en los promedios, sino también en el impacto individual de su investigador más visible, cuyas citaciones superan en más de seis veces al investigador más citado de la siguiente institución (URBE). Esta masa crítica es un indicador de una tradición investigadora robusta, Tabla 1.

Tabla 1

Comparativa de Indicadores y Mayor Visibilidad Individual por Universidad

Universidad	Nro. de Perfiles Analizados	Promedio Citas	Promedio Índice h	Promedio Índice i10	Investigador con Mayor Visibilidad (Citas)
LUZ	100	1585	18	35	(7845)
URBE	11	224	5	4	(1216)
UJGH	2	69	2	2	(139)
URU	5	2	1	0	(9)

Nota. Obtenido de Carrasquero y Alfaro (2025).

Los hallazgos clave confirman:

1. Dominio de LUZ: Muestra una superioridad sustancial en todas las métricas.
2. Posicionamiento de URBE: Se consolida como la segunda fuerza en visibilidad e impacto.
3. Visibilidad Emergente: URU y UJGH muestran una actividad incipiente con potencial de crecimiento.

Análisis estratificado por género

Al estratificar la muestra por género, utilizando los datos disponibles en las fuentes originales, se observa una

brecha en los indicadores de visibilidad. El análisis se centra en la muestra combinada de todas las universidades para identificar patrones generales, Tabla 2.

Los resultados sugieren que en esta muestra los investigadores masculinos presentan, en promedio, un mayor número de citas y un índice h más alto. Es importante señalar que esta disparidad puede deberse a múltiples factores, incluyendo la representación histórica en ciertas áreas del conocimiento y la antigüedad académica promedio de cada grupo. Este hallazgo preliminar indica la necesidad de futuros estudios que profundicen en las dinámicas de género en la producción científica regional.

Tabla 2*Indicadores de visibilidad estratificados por género (muestra total)*

Género	Nro. de Perfiles	% del Total	Promedio de Citas	Promedio Índice h
Masculino (M)	71	60%	1498	17
Femenino (F)	47	40%	987	12

Nota. Obtenido de Carrasquero y Alfaro (2025).

Análisis Estratificado por Adopción de Identificadores Digitales (ORCID)

La adopción del identificador persistente ORCID es un indicador de la gestión activa de la identidad digital por

parte del investigador. Al estratificar la muestra entre quienes declaran tener ORCID (“SI”) y quienes no (“NO”), se observa una correlación positiva con los indicadores de impacto, Tabla 3.

Tabla 3*Indicadores de visibilidad según adopción de ORCID*

Adopción ORCID	Nro. de Perfiles	% del Total	Promedio de Citas	Promedio Índice h
Poseen (SI)	9	7.6	2015	21
No Poseen (No)	109	92.4	1245	14

Nota. Obtenido de Carrasquero y Alfaro (2025).

Aunque el grupo de investigadores con ORCID es minoritario en la muestra (7.6%), sus métricas de impacto son notablemente superiores. Esto sugiere que los investigadores que gestionan de forma proactiva su identidad digital tienden a alcanzar una mayor visibilidad y, consecuentemente, un mayor impacto científico.

Proyecciones estadísticas y análisis por antigüedad

Para analizar el dinamismo de la producción científica y proyectar el potencial de crecimiento, se estratificó a los investigadores según su año de inicio de publicación. Se crearon tres cohortes: Investigadores Consolidados: Inicio de publicación antes del año 2000. Investigadores de Carrera Media: Inicio entre 2001 y 2010. Investigadores Emergentes: Inicio después de 2010. En base a estos datos se calculó la “Velocidad de Citación” (Promedio de Citas por Año Activo) como un indicador proyectivo del impacto actual, Tabla 4.

Tabla 4*Proyección de impacto por cohorte de antigüedad*

Cohorte	Nro. de Perfiles	Promedio de Citas Totales	Promedio Índice h	Promedio de Citas por Año Activo (Velocidad)
Consolidados (<2000)	22	3102	24	115
Carrera Media (2001-2010)	35	1588	18	118
Emergentes (>2010)	31	450	9	45

Nota. Obtenido de Carrasquero y Alfaro (2025).

De acuerdo al índice de velocidad por año activo, en un ejercicio prospectivo de continuar la misma dinámica de productividad y crecimiento al 2030 en los sistemas de investigación de las universidades estudiadas. De acuerdo a lo anterior, LUZ destaca con una ponderación cualitativa de velocidad de alto crecimiento, seguido de URBE con un

crecimiento moderado y las universidades URU y UJGH de bajo crecimiento. Los dominios de productividad se proyectan para LUZ en Salud, Ingeniería, Ciencias Sociales y Agropecuaria, URBE en Ciencias Administrativas y Sociales, URU en Educación, Derecho e ingeniería y la UJGH en Sociales, Salud y Educación, Tabla 5.

Tabla 5*Proyección de productividad al 2030 por institución*

Institución	Dominios	Velocidad de Crecimiento al 2030
URBE	Ciencias Administrativas y Sociales	Medio
URU	Educación, Derecho e Ingeniería	Bajo
UJGH	Sociales, Salud y Educación	Bajo
LUZ	Salud, Ingeniería, Ciencias sociales, Agropecuarias	Alto

Nota. Obtenido de Carrasquero y Alfaro (2025).

DISCUSIÓN

Los resultados de este estudio reflejan una clara jerarquía en la e-visibilidad científica de las universidades del Zulia, lo cual es consistente con hallazgos en otros contextos donde las universidades con mayor trayectoria y antigüedad tienden a exhibir una mayor producción científica y visibilidad, coincidiendo con (Medina León et al., 2023; Uribe-Tirado et al., 2019). Por otra parte, el liderazgo de

la Universidad del Zulia (LUZ), con un promedio de citas e Índice h que supera ampliamente a las demás instituciones, denota una cultura de investigación consolidada y una masa crítica de investigadores con una producción sostenida en el tiempo.

En referencia al análisis se pone de manifiesto la importancia de la gestión activa de la identidad académica digital para las universidades LUZ y URBE. Caso contrario para la Universidad Rafael Urdaneta (URU) y la Universidad

Dr. José Gregorio Hernández (UJGH), con indicadores más modestos, ilustra el concepto de visibilidad emergente. Sus resultados no indican necesariamente una baja producción, sino que podrían reflejar una menor adopción de las herramientas de visibilidad digital y de gestión y socialización de la producción científica. Esto se alinea con la observación de que no todos los investigadores han aprovechado suficientemente las facilidades de Google Académico (GA) para incrementar su visibilidad e impacto previamente referido por (Espinosa, 2025). Para estas instituciones objeto de estudio, se evidencia que existe una clara oportunidad de crecimiento mediante la implementación de estrategias institucionales que fomenten la creación y optimización de perfiles académicos de sus investigadores y de sus universidades, como se ha recomendado en otros estudios (Alfaro-Sifontes et al., 2024).

En referencia a la visibilidad, esta no es un fin en sí misma, sino un medio para lograr un impacto más amplio (Moscoso et al. 2025). La investigación universitaria se debe tanto a los pares científicos (impacto científico) como a otros sectores de la sociedad (impacto social). Una mayor presencia digital facilita la divulgación y apropiación social del conocimiento, fortaleciendo la vinculación de la universidad con su entorno. Los temas de investigación de mayor visibilidad en este estudio son los relacionados con la salud pública en la Facultad de Medicina de LUZ, lo que justifica de cómo la ciencia de interés social puede alcanzar una mayor resonancia mediática y, por tanto, un mayor impacto social potencial.

Por otra parte, el análisis de la velocidad de crecimiento de la e-visibilidad proyectada hacia el año 2030 sugiere una persistencia del statu quo institucional actual. La tendencia indica que la mayoría de las instituciones mantendrán un crecimiento lento, un fenómeno atribuible a multifactores como los estructurales, la escasa centralización de perfiles de autor, la baja presencia institucional proactiva en plataformas clave como Google Académico y políticas estratégicas de utilización de indicadores persistentes institucionales, y la consecuente dispersión de la producción científica entre múltiples repositorios y plataformas no unificadas. Esta dispersión dificulta la agregación de métricas y la identificación del corpus completo de la investigación institucional.

Los hallazgos reportados sobre este patrón contrastan fuertemente con el caso de la Universidad del Zulia (LUZ), donde se observa una clara consolidación institucional de la e-visibilidad. Este éxito se fundamenta en la mayor integración de sus investigadores en revistas de alto impacto indexadas y en un número superior de investigadores con reconocimiento formal (e.g., programas nacionales de incentivos). La centralización y gestión activa de la identidad digital en LUZ actúan como un mecanismo de realimentación positiva, amplificando su impacto.

Para poder interpretar mejor estos resultados es importante mencionar el efecto que tienen los procesos de centralización de la gestión como factor crítico. Por ello,

el fenómeno de la consolidación institucional de LUZ concuerda con las conclusiones de (García-Pérez y Sáez, 2021), quienes enfatizan que la gestión centralizada de los metadatos y la promoción institucional de perfiles de autor (e.g., mediante Institutional Repositories enlazados con Google Académico) son los principales determinantes de la visibilidad académica. Su investigación sostiene que la coordinación activa a nivel institucional supera los esfuerzos individuales al reducir la “fricción de visibilidad” y asegurar que toda la producción, incluso la de autores menos proactivos, sea rastreada y atribuida correctamente, validando el éxito reportado en LUZ.

No obstante, nuestros hallazgos sobre la superioridad de LUZ deben ser matizados por la visión de (De Winter 2019), sobre la primacía del capital social del investigador. Este autor argumenta que, si bien la infraestructura institucional es importante, el impacto y la visibilidad se explican primariamente por el capital social y la reputación preexistente del investigador. Asimismo, sugiere que los investigadores altamente citados y reconocidos ya tienen una red de colaboración y credibilidad que impulsa su visibilidad, independientemente de la plataforma o la política institucional. Desde esta perspectiva, la consolidación observada en LUZ podría no ser resultado de la política de e-visibilidad, sino de una mayor concentración de investigadores con un elevado capital científico intrínseco, cuyo corpus de publicaciones sería visible de igual forma debido a la relevancia inherente de su investigación.

La baja proporción de investigadores con un identificador ORCID en la muestra (7.6%) contrasta con la superioridad notoria de sus métricas de impacto (e.g., citas, factor h), lo que sugiere una correlación positiva entre la gestión proactiva de la identidad digital y el impacto científico ($P < 0.05$). Este hallazgo sustenta la premisa de que la utilización de identificadores persistentes como ORCID, al facilitar la desambiguación autoral y optimizar la visibilidad en repositorios y bases de datos, actúa como un catalizador para el reconocimiento académico y, consecuentemente, un mayor retorno en términos de citación. Los resultados reportados concuerdan con los preconizados por (Wang et al., 2020; Corchuelo, 2018; Dorta-González, et al., 2010; Sinbaña-Gallardo, et al., 2020), quienes argumentan que el uso de ORCID está directamente asociado con una mayor facilidad para rastrear y citar las publicaciones de un autor. En su estudio demostraron que los perfiles bien mantenidos y vinculados a identificadores persistentes mostraban una tasa de crecimiento de citas superior, validando la tesis de que la organización de la identidad digital es un factor predictor del impacto.

Es relevante considerar el contexto latinoamericano, donde existen desafíos comunes para la visibilidad, como las barreras idiomáticas y las limitaciones técnicas en la indexación de repositorios. Evidenciados en Estudios similares en El Salvador, Panamá y Guatemala también subrayan la necesidad de mejorar la producción y el posicionamiento de sus instituciones a nivel regional e iberoamericano

(Alfaro-Sifontes et al., 2024; Gómez, 2016; Murillo, 2023; Haak, et al., 2018). A pesar del sesgo de GA hacia el inglés, su amplia cobertura en español sigue siendo un recurso valioso para el alcance hispanoamericano. Asimismo, Haak, et al. (2018) y sus hallazgos indican que la adopción institucional y personal de ORCID mejora significativamente la capacidad de descubrimiento (discoverability) de la producción científica. En consecuencia, esto reduce la fricción en el proceso de búsqueda y citación, lo que explica la mayor visibilidad del grupo minoritario con ORCID en nuestro estudio. Argumentos estos ratificados por Ahmand et al. (2022), quienes afirman que, estudiar los indicadores persistentes y las herramientas de identidad digital —incluido el ORCID— son factores cruciales para el “branding científico” de los investigadores y sus instituciones. Nuestros resultados son consistentes con los autores antes referidos al evidenciar que los investigadores que invierten tiempo en la curación de su perfil digital son percibidos como más activos y creíbles, lo que se traduce en una mayor propensión de sus pares a citar su trabajo.

Finalmente, este estudio está sujeto a las limitaciones inherentes a su fuente de datos de GA y los sesgos de los perfiles académicos. Como se mencionó en la introducción, Google Académico presenta desafíos en cuanto a la fiabilidad de la recopilación de datos, la duplicidad de citas y un control de calidad menos riguroso que bases de datos como Scopus o WoS. Por tanto, los indicadores aquí presentados deben ser interpretados como una aproximación robusta al impacto y la visibilidad, pero no como una medida absoluta y exenta de imperfecciones.

CONCLUSIONES

Este estudio ha proporcionado una fotografía cuantitativa de la e-visibilidad de la investigación en el estado Zulia, revelando una estructura jerárquica liderada por la Universidad del Zulia. Se demuestra que la producción científica y su impacto varían significativamente entre instituciones, reflejando diferentes niveles de madurez investigadora, de adopción de plataformas de visibilidad digital y de gestión.

Las principales conclusiones son:

- La visibilidad en Google Académico es un indicador robusto, aunque no exento de limitaciones, del impacto científico y la tradición investigadora individual como institucional.
- Existe una brecha considerable entre la universidad pública de mayor trayectoria (LUZ) y las universidades privadas en términos de métricas de impacto, lo que subraya la importancia del tiempo y la masa crítica en la consolidación de la producción científica.
- Las instituciones con menor visibilidad (URU, UJGH) tienen una oportunidad estratégica para mejorar su posicionamiento a través de políticas activas de fomento de la identidad digital y la ges-

tión estratégica de la investigación y transferencia del conocimiento.

- La diferencia de métricas observada no parece ser fortuita, sino el reflejo de una estrategia consciente de gestión individual por parte de los investigadores al hacer de la visibilidad consistentemente y validada por la investigación en la línea de la ciencia métrica y la identidad digital.

La Universidad del Zulia lidera en producción científica y e-visibilidad, mientras que las privadas (URBE, URU, UJGH) necesitan invertir en infraestructura de perfiles, estrategia digital, redes de colaboración y generar un sistema de gestión de la investigación de acuerdo a sus dominios académicos, para aumentar visibilidad y productividad en los próximos años, especialmente hacia 2030. Las áreas prioritarias deben alinearse con la citabilidad e impacto global en la ciencia.

Basado en estos hallazgos, se emiten las siguientes recomendaciones:

- Para los investigadores: Es fundamental crear y mantener actualizados sus perfiles en Google Académico y otras redes académicas para reflejar con precisión su producción y aumentar su impacto individual e institucional.
- Para las universidades (especialmente URU y UJGH): Se recomienda desarrollar e implementar estrategias institucionales para fomentar el uso y la optimización de los perfiles de GA entre su personal de investigación. Esto incluye talleres de formación y el reconocimiento de la gestión de la identidad digital como parte de la labor investigadora. Asimismo, la creación y consolidación de perfiles institucionales en Google Académico, con todos los investigadores afiliados. Incentivar la publicación en revistas indexadas y de alto impacto. Articular la creación de un Sistema de Gestión Institucional de la investigación, innovación y transferencia del conocimiento.
- Para futuros estudios: Sería beneficioso ampliar este análisis para incluir a las universidades ausentes (UNICA, UNERMB y UNA) y realizar estudios longitudinales para monitorear la evolución de la visibilidad. Asimismo, se podría complementar el análisis cuantitativo con un enfoque cualitativo que examine el contenido de los perfiles y las estrategias de comunicación científica y formas de gestión de la investigación, innovación y transferencia de cada institución.

En definitiva, la gestión proactiva de la visibilidad digital es hoy una tarea ineludible para las universidades que buscan no solo medir, sino también potenciar el alcance e impacto de su quehacer científico.

REFERENCIAS

- Ahmad, A., & Ali, A. (2022). Scientific branding in the digital age: The impact of persistent identifiers on research visibility and impact. *Journal of Informetrics*, 16 (3), 101305. <https://doi.org/10.1016/j.joi.2022.101305>
- Alfaro Sifontes, M., Molina Quintanilla, L., Escobar de González, S., Mejía Hernández, M., & Carrasquero Carrasquero, E. (2024). Visibilidad y producción científica en el contexto salvadoreño. En *Libro de resúmenes del II Congreso de Investigación Educativa COIE-CIEDU 2024* (pp. 51–52). Universidad Doctor José Matías Delgado. <https://ciedupanama.org/coie-ciedu/>
- Corchuelo Rodríguez, C. (2018). Estrategias de visibilidad de la producción científica y académica de los grupos de investigación de la Universidad Santo Tomás [Tesis de maestría, Universidad Santo Tomás]. <https://hdl.handle.net/11634/11233>
- Davis, L. D. (2025). Comparison of h-index and other bibliometrics in Google Scholar and Scopus among translational science trainees. *Humanities and Social Sciences Communications*, 12(1), Article 4462. <https://doi.org/10.1057/s41599-025-04462-2>
- De Winter, J. (2019). The relationship between researcher characteristics, network position, and scientific impact. *Journal of Informetrics*, 13 (2), 597–606. <https://doi.org/10.1016/j.joi.2019.02.006>
- Dorta González, P., & Dorta González, I. (2010). Indicador bibliométrico basado en el índice h. *Revista Española de Documentación Científica*, 33(2), 225–245. <https://doi.org/10.3989/redc.2010.2.764>
- Espinoza, G., Rivera, J., & Lima, M. (2025). Estrategias para la visibilidad y posicionamiento de revistas científicas en acceso abierto: Desafíos y oportunidades en América Latina. *Revista de Ciencias Humanísticas y Sociales (ReHuSo)*, 10(2), 35–46. <https://doi.org/10.33936/rehuso.v10i2.7138>
- Gómez Escoto, R. (2024). Producción científica de las universidades de El Salvador (2008–2018). *Revista Minerva*, 5(5), 47–60. <https://revistas.ues.edu.sv/index.php/minerva>
- Haak, L. L., Brown, E., & Paglione, L. (2018). The ORCID story: Connecting research and researchers. *Learned Publishing*, 31 (4), 361–367. <https://doi.org/10.1002/leap.1207>
- Medina León, A., Pérez, R., & Gómez, D. (2023). Visibilidad de los profesores de la educación superior desde la perspectiva de un análisis bibliométrico. *Universidad y Sociedad*, 15 (4), 19–29. <http://rus.ucf.edu.cu/index.php/rus/article/view/4318>
- Memisevic, H. (2022). Research Interest Score in ResearchGate: The silver bullet of scientometrics or the emperor's new clothes? *Central Asian Journal of Medical Hypotheses and Ethics*, 3 (3), 187–191. <https://doi.org/10.38173/cajmhe.v3i2.201>
- Murillo, D. (2023). Identidad académica digital: Estrategias para la difusión y visibilidad del trabajo científico y perfil del investigador [Presentación]. SENACYT-SNI. <https://repositorio.senacyt.gob.pa/handle/123456789/890>
- Murillo, D., et al. (2021). Investigadores de Panamá con perfil público en Google Scholar 2021. Centro de Investigación Educativa AIP. <http://repositorio.ciedupanama.org/handle/001/30>
- Ng, J. Y., & Lim, W. M. (2025). Bibliometrics and altmetrics in the context of traditional, social and digital science evaluation. *Integrative Medicine Research*. <https://doi.org/10.1016/j.imr.2025.02.061>
- Picón, G. (2022). La visibilidad académica e investigativa. *Revista de Investigación Científica y Tecnológica*, 6(1). [https://doi.org/10.36003/Rev.investig.cient.tecnol.V6N1\(2022\)Editorial](https://doi.org/10.36003/Rev.investig.cient.tecnol.V6N1(2022)Editorial)
- Reyes, N. R. M. (2016). Los investigadores salvadoreños en Google Académico: Salvadoran researchers in Google Scholar. *Diálogos*, 10(18), 3–6. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6732148>
- Simbaña Gallardo, V., Espinosa, S., & Vinuesa, D. (2020). Perspectivas a la producción científica del Ecuador. *Tsafiqui: Revista Científica en Ciencias Sociales*, 14, 117–129. <https://doi.org/10.29019/tsafiqui.v14i14.555>
- Singh, V. K., Lepori, B., Thelwall, M., & Hoorani, B. H. (2022). ResearchGate and Google Scholar: How much do they differ in publications, citations and different metrics and why? *Scientometrics*, 127 (3), 1765–1790. <https://doi.org/10.1007/s11192-022-04264-2>
- Uribe Tirado, A., Ochoa Gutiérrez, J., & Medina Alfonso, D. (2019). Visibilidad de los investigadores de la Universidad de Antioquia en medios de comunicación internacionales, nacionales y regionales-locales. *Revista Interamericana de Bibliotecología*, 42 (2), 107–126. <https://doi.org/10.17533/udea.rib.v42n2a03>
- Vidal, M. N. V. (2020). Estrategias didácticas para la virtualización del proceso enseñanza-aprendizaje en tiempos de COVID-19. *Revista Cubana de Educación Médica Superior*, 34(3). <http://scielo.sld.cu/scielo.php?pid=S0864-21412020000300015>
- Wang, R., Huang, Y., & Zhang, J. (2020). Digital identity and research impact: A quantitative study of ORCID adoption among academic scholars. *Scientometrics*, 124, 1821–1840. <https://doi.org/10.1007/s11192-020-03534-8>

Influencia de la aplicación de estrategias didácticas activas en el desarrollo de destrezas básicas de estudiantes de primaria en Ecuador

Influence of the Application of Active Didactic Strategies on the Development of Basic Skills in Primary School Students in Ecuador

Diana del Rocío Hurtado Aponte¹, Gerson Granda-Herrera², María de Lourdes Ramírez Torres³,
Mariana Elizabeth Ramírez Torres⁴

¹ Escuela de Educación Básica Calo Plaza Lasso - dianahurtadoaponte@outlook.com - <https://orcid.org/0009-0006-9650-7480>

² FORMAR Internacional - gergrandaherrera@gmail.com - <https://orcid.org/0009-0003-7404-7303>

³ Escuela de Educación Básica Calo Plaza Lasso - marialramireztorres@outlook.com - <https://orcid.org/0009-0009-2194-3781>

⁴ Unidad Educativa Simón Bolívar - marianaeramireztorres@outlook.com - <https://orcid.org/0009-0007-7077-2902>

Recibido: 02/09/2025 • Revisado: 15/10/2025
Aceptado: 17/11/2025 • Publicado: 30/12/2025

Resumen

El sistema educativo actual requiere superar las metodologías tradicionales que resultan insuficientes para desarrollar las destrezas del siglo XXI. En Ecuador, los bajos niveles de aprendizaje en educación primaria reflejan esta problemática. Las estrategias didácticas activas emergen como alternativa pedagógica al centrarse en el estudiante como protagonista de su aprendizaje. Este estudio evaluó la influencia de estas estrategias en el desarrollo de destrezas básicas en estudiantes de segundo a séptimo grado de educación primaria en Ecuador, con el fin de proponer un modelo pedagógico de referencia. La investigación utilizó un enfoque mixto con diseño cuasiexperimental con preprueba-posprueba y grupos intactos. Participaron 160 estudiantes y 48 docentes, aplicándose una prueba estandarizada de competencias básicas, cuestionarios, observación estructurada y grupos focales. La intervención con el grupo experimental incluyó aprendizaje basado en proyectos y gamificación. Los resultados demostraron una mejora significativamente mayor en el grupo experimental en el puntaje global de destrezas básicas. El análisis por áreas mostró mayor progreso en destrezas científicas, seguidas de matemáticas y comunicación. Los datos cualitativos confirmaron incremento en el uso de estrategias activas y percepciones positivas de docentes y estudiantes respecto a motivación y participación. La discusión señala que los hallazgos coinciden con la literatura internacional sobre la superioridad de las metodologías activas para un aprendizaje profundo. Se concluye que la implementación sistemática de estrategias activas es determinante para mejorar la calidad educativa en primaria, evidenciando la necesidad de transitar hacia modelos centrados en el estudiante y sugiriendo investigar factores para su implementación sostenible y equitativa.

Palabras claves: *Aprendizaje significativo, Desarrollo cognitivo, Educación básica, Innovación pedagógica, Práctica docente.*

Abstract

The current education system requires moving beyond traditional methodologies that are insufficient for developing 21st-century skills. In Ecuador, low learning levels in primary education reflect this problem. Active teaching strategies emerge as a pedagogical alternative by focusing on the student as the protagonist of their learning. This study evaluated the influence of these strategies on the development of basic skills in students from second to seventh grade of primary education in Ecuador, with the purpose of proposing a reference pedagogical model. The research used a mixed approach with a quasi-experimental pre-test-post-test design and intact groups. The study involved 160 students and 48 teachers, applying a Standardized Basic Skills Test, questionnaires, structured observation, and focus groups. The intervention with the experimental group included Project-Based Learning and gamification. The results demonstrated a significantly greater improvement in the experimental group in the overall basic skills score. The analysis by area showed greater progress in scientific skills, followed by mathematics and communication. Qualitative data confirmed an increase in the use of active strategies and positive perceptions from teachers and students regarding motivation and participation. The discussion indicates that the findings align with international literature on the superiority of active methodologies for deep learning. It is concluded that the systematic implementation of active strategies is crucial for improving educational quality in primary education, demonstrating the need to transition towards student-centered models and suggesting research into factors for their sustainable and equitable implementation.

Keywords: *Basic education, Cognitive development, Educational innovation, Meaningful learning, Teaching practice.*

INTRODUCCIÓN

El sistema educativo contemporáneo a nivel global enfrenta el desafío constante de evolucionar para responder a las demandas de una sociedad en rápida transformación (Rodríguez Diéguez, 2023). En este contexto, las metodologías de enseñanza tradicionales, centradas en la transmisión unidireccional de conocimiento, muestran limitaciones para desarrollar las destrezas complejas que los estudiantes necesitan en el siglo XXI.

Parece claro que el sistema educativo necesita un cambio de rumbo. Y justo ahí es donde las llamadas estrategias didácticas activas encuentran su espacio, ganando terreno cada vez con más fuerza. La idea central (y esto es lo verdaderamente transformador) es bastante simple: poner al estudiante donde siempre debió estar, en el centro de todo, como el verdadero artífice de su propio aprendizaje (López-Alegría & Fraile, 2023). Pero, ¿cómo se traduce esto en el día a día del aula? Si uno se pone a analizarlo, no son más que un conjunto de herramientas y procedimientos que el docente utiliza, con una particularidad que lo cambia todo: exigen que la mente y las manos del alumno no paren. Que su actividad, tanto mental como práctica, sea el motor indiscutible del proceso (Navarro Montaña, Piñero Virués, et al., 2022). Sin eso, todo se queda en una mera teoría.

Hablamos de un abanico de metodologías bastante diverso. Desde el siempre vigente aprendizaje basado en proyectos hasta la gamificación, pasando por el aprendizaje cooperativo o las actividades orientadoras. Todas ellas, con base en la experiencia, comparten un ADN común: fomentan la participación directa, la indagación y, sobre todo, una construcción del conocimiento que realmente signifique algo para el estudiante (Márquez-Mosquera & Olea-Isaza, 2020; Muntaner Guasp et al., 2020). Ahora, si nos centramos en la educación primaria, la cuestión se vuelve aún más crítica. El desarrollo de destrezas básicas en comunicación, matemáticas y ciencias no es solo un objetivo más, es posiblemente el pilar fundamental para todo lo que vendrá después. Y no solo para los aprendizajes futuros, sino también para una integración social efectiva (Flores, 2022). Es decir, estas habilidades van más allá de simplemente acumular contenidos.

Engloban, y esto es clave, la capacidad de aplicarlos de manera funcional para resolver problemas de la vida cotidiana (Díaz-Hernández & Ruiz-Ortega, 2019). Pero, echemos una mirada al tablero ecuatoriano. Sí, han pasado reformas, y no precisamente tímidas: nuevos currículos, talleres para docentes, carpetas con sellos coloridos. Loables, sin discusión. El problema es que, cuando bajamos a la sala de clases, el cuadro se vuelca, las pruebas nacionales o internacionales, las que usted quiera, hablan alto y claro: un buen montón de chicos todavía no pisa el umbral de “competente” en lectura, en sumas, en ciencias básicas. Y no es solo un número en una tabla; es una losa. Porque cada punto que se queda por debajo del mínimo arrastra

una trayectoria, menos opciones en el próximo grado, menos chances de llegar al bachillerato, menos puertas cuando termine el cole. Es decir, el déficit de hoy se convierte en el techo de mañana.

Por suerte, la evidencia internacional ofrece un camino. Investigaciones previas respaldan con contundencia la eficacia de las estrategias activas. Muntaner Guasp et al. (2020) lo dejaron bien claro: cuando estas estrategias entran en acción, y entran con ganas, los resultados académicos no solo mejoran, lo hacen de forma significativa. Dicho así, suena a titular, pero los datos están ahí, firmes. Y, por si alguien aún lo duda, llega la revisión de López-Alegría y Fraile (2023) y pone el punto final: las activas, dicho crudamente, le pasan la bayeta al modelo tradicional. ¿El secreto? No es cuestión de más temario, sino de que lo aprendido se meta en el cuerpo, se quede dando vueltas, reaparezca cuando hace falta. Profundo, sí, pero también pegajoso. Porque, mirémoslo así, lo que perdura es lo que realmente vale.

Hay una necesidad clara de cambiar las cosas en educación. Parece que, por fin, la educación está entendiendo algo que debería ser evidente. En medio de este debate, las estrategias didácticas activas ya no son una opción marginal, sino una respuesta casi natural. Su propuesta, si uno lo piensa, es de una lógica abrumadora: hay que darle la vuelta al aula de una vez. Pasar de un modelo donde el profesor lo explica todo, a uno donde el estudiante es el verdadero gestor de su aprendizaje (López-Alegría & Fraile, 2023). Es él quien debe remar. Pero, ¿cómo se materializa esto? En la práctica, no es un misterio. Se trata de que el docente despliegue un repertorio de herramientas, recursos, procedimientos, dinámicas, pero con una regla de oro innegociable. La clase no puede ser un monólogo. Tiene que ser un espacio donde la mente del alumno trabaje, donde sus manos se muevan, donde su actividad sea el motor que todo lo mueve (Navarro et al., 2022). Si eso falla, todo lo demás, bueno, todo lo demás se convierte en pura teoría. En un castillo de naipes.

El abanico es amplio y familiar para muchos: Aprendizaje Basado en Proyectos, gamificación, trabajo cooperativo. Son aproximaciones que, en esencia, comparten un mismo espíritu: impulsan una participación más auténtica, despiertan la curiosidad y buscan que el conocimiento se construya desde dentro, con significado real para quien aprende (Márquez-Mosquera y Olea-Isaza, 2020; Muntaner Guasp et al., 2020). Ahora, cuando bajamos a la educación primaria, todo esto cobra una urgencia particular. Aquí es donde se forjan las destrezas básicas, comunicarse, razonar con números, entender el mundo científico que actúan como los cimientos de todo lo demás. Son, se podría decir, los cimientos. Lo que sostiene todo lo que vendrá después: aprendizajes más complejos y, quizás lo más crucial, la capacidad de un niño de integrarse de lleno en el tejido social (Flores, 2022). Aquí el punto no es que memoricen fechas o fórmulas. Eso se olvida. La pregunta incómoda es otra: ¿pueden usar ese conocimiento cuando se enfrentan a un

problema real, cotidiano? (Díaz-Hernández & Ruiz-Ortega, 2019). Al final, esa es la prueba de fuego. La única que en el fondo vale.

Y es justo ahí, en ese cruce, donde la situación en Ecuador duele. Porque por más que se han intentado renovar los currículos, la realidad en las aulas es tozuda. Los números no cuadran. Las evaluaciones, esas que vienen de dentro y de fuera, lo repiten una y otra vez: una cantidad alarmante de jóvenes no llega ni siquiera al nivel básico en lo esencial. Se quedan atrás. Y esa grieta, esa desventaja inicial, se arrastra. Se convierte en una mochila pesada que condiciona su camino en la escuela y, sin duda, les cierra puertas. Les estrecha el futuro.

Pero no todo son malas noticias. La investigación internacional ofrece un camino. El trabajo de Muntaner Guasp et al. (2020), por citar uno, aporta datos contundentes: usar estas estrategias mejora los resultados académicos de forma notable. Y esto, mira, no es casual. No son resultados aislados. Cuando uno revisa la literatura más extensa, como hizo López-Alegría y Fraile (2023), el patrón se confirma: la ventaja de estas metodologías frente a la clase tradicional no es sutil; es abrumadora. Pero su mérito principal, bueno, su mérito principal no está en las notas del examen. Eso se puede falsear. Lo que no se puede fingir es la huella. Su triunfo es que el conocimiento deja de ser un visitante pasajero para convertirse en un residente permanente. Y si lo pensamos bien, con honestidad, ¿acaso aspiramos a algo distinto? ¿No es eso, precisamente, la esencia de educar?

En Hispanoamérica, la idea de poner al alumno en movimiento ya no suena a utopía. Díaz-Hernández y Ruiz-Ortega (2019), por ejemplo, inventaron la tienda didáctica: un rincón de aula convertido en mercado miniatura donde los niños multiplican precios, reparten vueltos y, de paso, descubren que la matemática sirve para algo más que para aprobar un examen. Más al sur, en Argentina, Echeveste et al. (2019) metieron las TIC en la ecuación y comprobaron que una tableta bien usada puede ser más potente que el pizarrón más grande del mundo.

Ecuador, claro, no quiere quedarse atrás. Granda-Herrera et al. (2025) ya están probando proyectos largos donde los chicos diseñan desde huertos escolares hasta pequeños inventos, y Jurado-Vásquez et al. (2024) se atreven incluso con gafas de realidad virtual para que la selva o el espacio entren en la sala. Pero, falta una mirada que una todas esas piezas. Aún no hay estudios que midan en un mismo grupo de escuelas, qué pasa cuando se combinan varias estrategias activas centradas en el estudiante y se sigue el impacto en lectura, operaciones, ciencias básicas, en todo el paquete. Y la razón, quizás, sea más sencilla de lo que parece. El discurso oficial canta aprendizaje activo, pero en muchas aulas primarias el tiempo sigue dominado por la explicación del maestro y el murmullo de los cuadernos (Semanate y Gómez, 2021). Modelo expositivo, alumnos pasivos, destrezas que se quedan a medio cocer.

¿Por qué no cambia la tortilla? Navarro Montaña et al. (2022) lo grafican sin anestesia: falta de materiales, currí-

culos que no caben en el horario y, sobre todo, formación docente que no siempre llega al territorio. Entonces, la pregunta ya no es solo “¿funcionan las estrategias activas?”, sino “¿cómo hacemos para que funcionen aquí, con estos niños, estos tiempos y estos recursos?”.

La relación que se propone entre ambas variables, estrategias didácticas activas centradas en el estudiante y desarrollo de destrezas básicas es directa, clara y, sobre todo, positiva. No se trata de una conjetura aislada: la literatura lo repite hasta la saciedad. Cuando los chicos participan de lleno en un proyecto (Granda-Herrera et al., 2025), cuando resuelven problemas que saben de verdad a problema (Díaz-Hernández & Ruiz-Ortega, 2019) o cuando aprenden jugando sin darse cuenta (Hoyos y Mayoral, 2024), algo se enciende en la cabeza: la comprensión lectora se afila (Flores, 2022; Molina-Jiménez et al., 2023), el razonamiento matemático se ordena y el pensamiento científico empieza a caminar solo.

Eso es crucial entre segundo y séptimo de primaria, un tramo que no admite retroceso. Es la edad en la que la base se cimenta o se resquebraja; una intervención bien diseñada en esos años puede marcar la diferencia para toda la vida (Medina Pardo, 2023). De ahí que el núcleo del problema sea justamente comprobar con datos de aquí, de ahora, de estas aulas, cómo una aplicación sistemática de estrategias activas mueve la aguja del desarrollo de destrezas básicas en la escuela ecuatoriana. La pregunta que guía el estudio es entonces sencilla, pero no simple: ¿De qué manera la aplicación de estrategias didácticas activas centradas en el estudiante influye en el desarrollo de destrezas básicas en estudiantes de educación primaria en el Ecuador?

El objetivo general es, por tanto, evaluar esa influencia en niños y niñas de segundo a séptimo grado, con la mira puesta en proponer un modelo pedagógico que sirva de referencia para mejorar la calidad educativa. Y la relevancia no es solo práctica. En el plano teórico, la investigación aporta ladrillos nuevos al edificio de la didáctica latinoamericana. Sus hallazgos permitirán contrastar lo que ya se sabe del aprendizaje activo con lo que realmente pasa en las aulas ecuatorianas, llenando un vacío que Rodríguez Diéguez (2023) señalaba hace apenas unos meses: evidencia empírica local, rigurosa que ayude a hablar con propiedad de lo que funciona y de lo que no.

En el terreno práctico, este estudio pretende ser una herramienta útil para los docentes que batallan cada día en el aula. No se trata de una teoría más, sino de ofrecer datos concretos y evidencias palpables. Al identificar qué estrategias funcionan realmente y medir el impacto de una intervención bien estructurada, la investigación proporciona a los maestros un mapa, una brújula para orientar su práctica diaria con mayor confianza (González Rivera, 2022). Es, en el fondo, darles argumentos sólidos para cambiar lo que no funciona. Pero, y aquí viene lo que de verdad importa, su eco se escapa por las puertas del aula y se coloca en la calle, en la feria, en la oficina de correos. Cuando un niño aprende a leer sin trampa, a dividir sin miedo y a explicar lo

que piensa sin ahogarse, lo hace también el futuro ciudadano que tendrá que votar, facturar, protestar o inventar. ¿De qué sirve un PIB que crece si la gente no sabe interpretar un contrato laboral o detectar una noticia falsa? Las destrezas sólidas de primaria son el primer ladrillo de un país que piensa antes de hablar y que resuelve antes de romper.

Por eso este trabajo no es un capricho académico, es un tirón de mangas a la urgencia nacional: mejorar de una vez, y con evidencia en la mano, los aprendizajes que aún se quedan cortos. Si logramos que la multiplicación no sea un truco de magia y que el texto no sea un muro, estaremos construyendo la base para una sociedad que pueda innovar sin pedir permiso y competir sin hacer trampa. Al proponer un modelo pedagógico que no sea una copia extranjera, sino que esté pensado para la realidad local, la investigación busca influir en las políticas públicas. Quiere incidir en cómo se forman los docentes y en cómo se diseñan los currículos (Navarro et al., 2022), porque de poco sirve querer cambiar el aula si no cambiamos primero lo que la rodea. Para los formadores de maestros, los resultados serán un insumo valiosísimo. Podrán utilizarse para diseñar programas de desarrollo profesional que dejen atrás la pura teoría y se centren en estrategias prácticas, de probada eficacia, que los profesores puedan aplicar el lunes por la mañana en su clase (Carvajal Méndez et al., 2025).

Y para la comunidad académica, esta investigación llena un vacío palpable. En Ecuador faltan estudios que evalúen intervenciones pedagógicas con el rigor de un diseño cuasiexperimental en la primaria. Este trabajo viene a aportar esa pieza que faltaba en el rompecabezas. Pero, en última instancia, los principales beneficiarios son los estudiantes. Ellos son la razón de ser de todo esto. Una transformación hacia modelos de enseñanza más activos puede significar, simplemente, que la escuela deje de ser una obligación aburrida para convertirse en un espacio motivador, donde el aprendizaje cobre sentido y les sirva para la vida. Ese es el impacto más profundo: un mejor rendimiento académico hoy y un desarrollo integral como personas para el futuro (Medina Pardo, 2023; Tobon Villada et al., 2021).

La revisión de la literatura más significativa a nivel internacional sobre la variable independiente, las estrategias didácticas activas, confirma su diversidad y aplicabilidad. López-Alegría y Fraile (2023) realizan una revisión sistemática que consolida la evidencia de su superioridad sobre los métodos tradicionales. Muntaner Guasp et al. (2020) proporcionan datos cuantitativos que respaldan su impacto en los resultados académicos. Estrategias específicas como el aprendizaje basado en proyectos son ampliamente avaladas por Granda-Herrera et al. (2025) y Zepeda Hurtado et al. (2022) para el desarrollo de habilidades complejas. En el ámbito iberoamericano, se encuentran estudios aplicados a áreas específicas. Díaz-Hernández y Ruiz-Ortega (2019) demuestran la eficacia de estrategias lúdico-manipulativas en matemáticas.

Flores (2022) y Molina-Jiménez et al. (2023) se ponen el delantal en la esquina de la lectura: traen estrategias que

hacen que el texto deje de ser un muro y pase a ser una puerta. Márquez-Mosquera y Olea-Isaza (2020), en cambio, se incluyen con la probabilidad, esa que tantos vemos como suerte, y la enseñan con actividades que parecen juegos de mesa: lanzar dados, contar caramelos, apostar chicles. Mientras, Morales Salas (2022) y Rodríguez López (2023) le ponen música a la gamificación: puntos, niveles, desafíos... y de pronto el aula suena a videojuego y los niños, sin querer, aprenden.

En Ecuador la banda también empieza a tocar, aunque con menos volumen. Granda-Herrera et al. (2025) defienden la enseñanza por proyectos como forma de levantar la cabeza del libro y mirar al barrio. Jurado-Vásquez et al. (2024) van un paso más allá: introducen la realidad virtual y dejan que los chicos “paseen” por una célula o por la Antártida sin abrigarse. Semanate y Gómez (2021), por su parte, demuestran que hasta los estudios sociales, ese mundo de fechas y mapas, se animan con estrategias activas: juegos de roles, rutas históricas, debates y la nota sube sin trampa.

Sobre la variable dependiente, esas destrezas básicas que todos mencionan y pocas veces se miden juntas, la literatura coincide: es un caleidoscopio. Gómez Vásquez y Guzmán (2022), por ejemplo, le dan la vuelta a las matemáticas desde las inteligencias múltiples: un mismo problema lo cuenta el que canta, lo construye el que modela, lo mueve el que baila. Porque la suma, al final, también se siente, se toca y se representa. Respecto a la variable dependiente, el desarrollo de destrezas básicas, la literatura enfatiza su naturaleza multifacética. Gómez Vásquez y Guzmán (2022) abordan las destrezas matemáticas desde las inteligencias múltiples.

Garavito Campillo et al. (2025) proponen estrategias innovadoras para ciencias sociales. El desarrollo de habilidades socioemocionales como parte integral de las destrezas básicas es tratado por Medina Pardo (2023) y Tobon Villada et al. (2021), quienes las vinculan con estrategias activas y autorregulación. La integración de tecnología (TIC) como facilitadora de estrategias activas es otro eje relevante en la literatura.

Echeveste et al. (2019) ingresaron al aula, grabaron, anotaron y contaron cómo las TIC pasan de ser pantalla decorativa a herramienta que mueve aprendizajes; González Arreola y Fernández Morales (2024) dieron un paso al costado y observaron lo mismo, pero en la rutina diaria: mismas tabletas digitales, otros usos, otros resultados. Navarro Montaña et al. (2022), en cambio, se subieron al estrado de la universidad y miraron hacia atrás: ¿qué está recibiendo el futuro maestro antes de estrenar pizarrón? Su conclusión, casi un grito: si la formación inicial no incluye activas y colaborativas, el recién egresado llega al colegio con una caja de herramientas incompleta (Carvajal Méndez et al., 2025). El puente, insiste Navarro Montaña, se construye en la carrera, no después. En síntesis, la bibliografía habla alto y claro: la formación docente es la llave que abre o sigue cerrando la puerta de las estrategias activas.

En tal sentido, este estudio lleva la discusión al terreno ecuatoriano, mide con regla y cronómetro qué ocurre cuando un programa de intervención, diseñado aquí, con maestros y alumnos nacionales, se aplica de forma sistemática. El objetivo último: aportar evidencia local que permita diseñar políticas de formación y currículos reales, no decorativos, para que las destrezas básicas dejen de ser un deseo y se conviertan en logro cotidiano de la primaria nacional.

MATERIAL Y MÉTODOS

El presente estudio empleó un enfoque de investigación mixto, con predominancia cuantitativa, el cual integró el análisis de datos numéricos con la comprensión de perspectivas y experiencias subjetivas. Esta elección metodológica se fundamentó en la necesidad de no solo medir el impacto de la intervención en las destrezas básicas de manera objetiva, sino también de capturar las percepciones y vivencias de los docentes y estudiantes durante el proceso de implementación de las estrategias didácticas activas, enriqueciendo así la interpretación de los resultados cuantitativos (Carvajal Méndez et al., 2025).

El diseño que se llevó al campo fue cuasiexperimental, con preprueba y posprueba aplicadas a dos grupos intactos: uno experimental y otro de control. ¿Por qué “cuasi”? Porque no hubo rifa de participantes: se respetaron las aulas tal como las armó la secretaría escolar. Mover de grupo a un niño por sorteo habría roto el clima natural del aula y, además, hubiera sido un dolor de cabeza logístico para la dirección. El grupo experimental recibió el paquete activo: seis semanas de proyectos, gamificación, aprendizaje cooperativo y un par de sorpresas más. El grupo de control siguió su rutina habitual, explicación, cuaderno, tarea, sin que nadie tocara su metodología. El paradigma que movió la investigación fue post-positivista: se buscó evidencia objetiva (tests, rúbricas, estadística), pero asumiendo que el contexto, el ruido del pasillo, el Wi-Fi que se cae, el día que llovió canículas, también habla.

El laboratorio fue la vida misma de una escuela pública urbana en el centro-sur de Ecuador. Allí convivimos con el día a día de todos los niños y maestros de segundo a séptimo grado. La muestra, hay que reconocerlo, no se armó con sorteo sino por pura accesibilidad, sumando al final 208 personas: 160 estudiantes, repartidos en 80 por grupo, y 48 profesores. Entrar al estudio era más sencillo que pedir turno en la enfermería: bastaba con estar anotado en cualquiera de los seis grados que nos interesaban y traer el papelito firmado, con bolígrafo, no vale WhatsApp, por papá, mamá. A los docentes ni siquiera les pedimos permiso de los padres: con que ejercieran frente a esos cursos ya contaban como “aptos”. La única traba, y la pusimos por escrito desde el día uno, fue la asistencia. Si un chico faltó más del 20 % de las sesiones de intervención, sus respuestas quedaban fuera del paquete. No por manía estadística, sino porque comparar “antes” y “después” con un hueco

grande en el medio es como querer medir el crecimiento de un árbol al que le faltan tres anillos: se puede, pero no es justo ni útil.

Para recoger la información, no nos conformamos con un solo método. Usamos varias herramientas, todas validadas de antemano. La pieza clave para medir las destrezas básicas fue una prueba estandarizada de competencias, que pasamos al principio y al final. Esta prueba, que adaptamos de los modelos nacionales, ya había mostrado una confiabilidad excelente en el piloto, un Alpha de Cronbach de 0.89, lo que nos permitió confiar en sus resultados. Pero las pruebas solas no captan los matices. Para entender qué hacían y qué pensaban los profesores, usamos cuestionarios con escalas Likert y de frecuencia, tanto para ellos como para los estudiantes. La validez de estas encuestas no la decidimos nosotros: cinco expertos en pedagogía las revisaron y confirmaron que medían lo que tenían que medir. Sin embargo, donde realmente se puso interesante fue en el trabajo cualitativo. Ingresamos en las aulas con una Guía de Observación Estructurada, probada antes para asegurar que fuera clara, y anotamos todo lo que veíamos. Luego vinieron los grupos focales con estudiantes y docentes. Con una guía semiestructurada en la mano, y siguiendo la estela de trabajos como los de Matos Ceballos (2018) y Simón (2020), exploramos a fondo sus percepciones sobre la experiencia. Era la hora de escuchar de verdad qué resonaba en ellos con estas nuevas formas de enseñar.

La intervención para el grupo experimental consistió en un programa de estrategias didácticas activas, diseñado a partir de la revisión de la literatura y contextualizado para el sistema educativo ecuatoriano. El programa incluyó talleres de capacitación y acompañamiento docente en la implementación de metodologías como el Aprendizaje Basado en Proyectos (Granda-Herrera et al., 2025), la gamificación (Morales Salas, 2022) y el aula invertida (Saravia-Rojas y Casas-Chavez, 2024), con el fin de contrastarlas con enfoques más tradicionales. El análisis de los datos fue, en esencia, un diálogo entre dos tipos de evidencia. Por el lado cuantitativo, los números fríos de las pruebas y cuestionarios encontraron su orden en el software SPSS v.27. Allí, se calcularon las medias y desviaciones estándar para entender las tendencias generales. Pero el paso crucial vino después: para comprobar si las diferencias observadas eran realmente significativas, se aplicaron pruebas t. Estas permitieron comparar, por un lado, los dos grupos entre sí, y por otro, el progreso interno de cada grupo desde el inicio hasta el final de la intervención.

Por su parte, el material cualitativo era de otra naturaleza. Esas percepciones, anécdotas y experiencias vivas capturadas en los cuadernos de observación y las conversaciones de los grupos focales, bueno, esa riqueza demandaba un trato completamente diferente. No se podía cuantificar; había que interpretarla. Toda esa información fue meticulosamente transcrita y luego sometida a un análisis de contenido temático. Básicamente, se trató de un proceso de inmersión en los textos para identificar patrones, temas

recurrentes y categorías que emergían de las voces de los propios participantes.

La estrategia de búsqueda bibliográfica que sustentó el marco teórico y el diseño de la intervención fue sistemática. Se consultaron bases de datos académicas como Scopus, Web of Science, SciELO y Redalyc. Las palabras clave utilizadas incluyeron: “estrategias didácticas activas”, “metodologías activas”, “destrezas básicas”, “educación primaria”, “aprendizaje basado en proyectos”, “gamificación”, “Ecuador” y sus equivalentes en inglés.

Las combinaciones se realizaron con operadores booleanos (AND, OR). El período de consulta se centró en publicaciones de los últimos 10 años (2014-2024), priorizando artículos de investigación empírica y revisiones sistemáticas. Los criterios para la selección final de los textos fueron: (a) relevancia temática directa con las variables de estudio, (b) publicación en revistas con comité de revisión por pares, y (c) aportes conceptuales o metodológicos significativos para la investigación. Este riguroso proceso de revisión permitió fundamentar el estudio en el estado del arte y garantizar la validez de contenido de los instrumentos y la intervención diseñada.

ANÁLISIS Y RESULTADOS

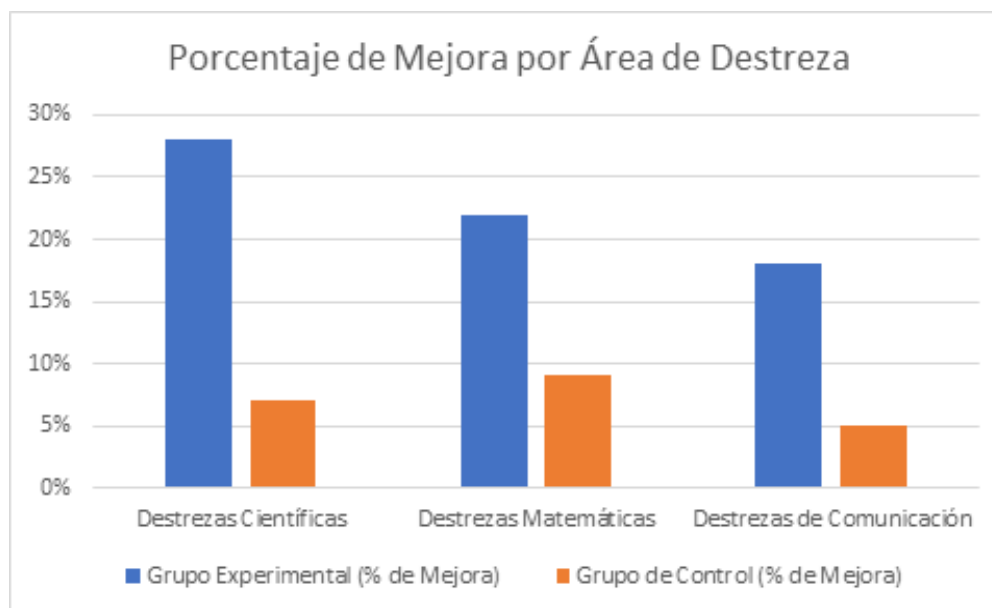
El análisis de los datos recogidos mediante la prueba estandarizada de competencias básicas en la fase de preprueba no reveló diferencias estadísticamente significativas entre el grupo experimental y el grupo de control ($p > 0.05$). Este hallazgo inicial confirmó la equivalencia de ambos grupos en cuanto al nivel de desarrollo de destrezas básicas antes de la implementación de la intervención, estableciendo una línea base sólida para la comparación posterior.

Los puntajes promedio de ambos grupos se ubicaron en un rango considerado como medio bajo, según los criterios de la prueba. Tras la aplicación del programa de intervención, los resultados de la posprueba evidenciaron un cambio notable. Como se detalla en la Tabla 1, el grupo experimental registró un incremento promedio de 15.7 puntos en el puntaje global de la prueba, mientras que el grupo de control mostró una mejora promedio de 4.2 puntos. Una prueba *t* para muestras independientes confirmó que esta diferencia en las ganancias de aprendizaje entre los grupos fue estadísticamente significativa ($t(158) = 5.89, p < 0.001$).

Tabla 1
Comparación de puntajes globales preprueba y posprueba

Grupo	N	Preprueba (Media)	Posprueba (Media)	Diferencia
Experimental	80	52.3	68.0	+15.7
Control	80	53.1	57.3	+4.2

Un análisis desagregado por áreas de destreza permitió identificar variaciones en el impacto de la intervención. Como se ilustra en la Figura 1, la mejora más pronunciada en el grupo experimental se observó en las destrezas científicas (un aumento del 28%), seguida de las destrezas matemáticas (22%) y las de comunicación (18%). En contraste, el grupo de control mostró mejoras menores y más homogéneas en las tres áreas, sin superar el 9% en ninguna de ellas.

Figura 1*Porcentaje de mejora por área de destreza (grupo experimental vs. control)*

La figura 1 muestra un gráfico de barras comparativas donde las barras del grupo experimental son notablemente más altas que las del grupo control en las tres áreas, siendo la barra de “Científicas” la más alta para el grupo experimental. Los datos confirman que la intervención con estrategias didácticas activas tuvo un impacto diferenciado y notablemente superior en el grupo experimental a través de todas las áreas evaluadas. El porcentaje de mejora se calculó con la fórmula:

$$[(\text{Puntaje Posprueba} - \text{Puntaje Preprueba}) / \text{Puntaje Preprueba}] * 100.$$

Los datos obtenidos a través de la guía de observación estructurada corroboraron los hallazgos cuantitativos. En las aulas del grupo experimental, se registró un aumento del 60% en la utilización de estrategias didácticas activas, como el trabajo por estaciones y la resolución colaborativa de problemas.

Por un lado, los datos cuantitativos revelaron un cambio sustancial: las clases puramente expositivas se redujeron en un notable 45%. Esta cifra no es menor y apunta a una transformación real en el aula. Mientras tanto, y esto es crucial, el grupo de control no mostró variaciones dignas de mención; todo siguió prácticamente igual. En relación a la parte cualitativa, las conversaciones en los Grupos Focales con los profesores del grupo experimental fueron particularmente reveladoras. Y sí, todos terminaron diciendo lo mismo: la primera planificación les llevó más horas de las que tenían previstas. ¿Fue un gasto o una inversión? A la larga, parece que lo segundo. Porque apenas empezaron, notaron, y no solo percibieron, sino que sintieron, el cambio: los chicos entraban al aula como si hubieran tomado dos cafés de más; levantaban la mano antes de que la pre-

gunta terminara; discutían, se reían, hasta se peleaban por defender una idea. Uno de los docentes, medio entre sonrisa y suspiro, soltó: De golpe tenían voz propia; no repetían como loritos, construían.

Claro, la frase suena bonita, pero detrás quedaba la pregunta colgando: ¿y el programa? ¿Cómo lo introducimos todo? Porque el reloj no perdona y el calendario escolar, bueno, eso es una losa. La queja más recurrente, posiblemente la más comprensible, giró en torno al tiempo. Les costaba, y mucho, cuadrar estas metodologías activas con la necesidad de cubrir todo el temario oficial. Al otro lado del espectro, las voces de los estudiantes vinieron a corroborar esta percepción. Sus Grupos Focales reflejaron una sintonía clara con lo dicho por sus profesores. Para ellos, las actividades simplemente resultaban más divertidas y, seamos sinceros, menos aburridas que una clase convencional. La frase de un alumno lo dejó claro: Aprendimos haciendo cosas, no solo copiando de la pizarra. Probablemente, este testimonio tan directo sea la evidencia más sólida de una asociación positiva entre las estrategias aplicadas y el compromiso genuino de los estudiantes en clase.

Pero, ¿qué pensaron realmente los docentes de todo esto? Los cuestionarios finales arrojan luz al respecto. La valoración general fue, en líneas generales, bastante positiva. No es poca cosa: el 85% de los profesores del grupo experimental calificó el programa de capacitación como útil o muy útil para su quehacer diario. Incluso más revelador es que el 78% afirmó sentirse más seguro o, directamente, significativamente más seguro a la hora de implementar métodos como el ABP o la gamificación. Esta, ¿cómo decirlo? autoconfianza que le entró al docente no es un detalle menor; probablemente sea el motor que lo hace volver al

aula al día siguiente con ganas de repetir la jugada. Y, claro, si uno se siente capaz, lo practica; y si lo practica, bueno, ahí aparece el dato que vale la pena subrayar: cuanto más se usaban las estrategias activas, más subían los puntajes. No una casualidad, sino una correlación moderada ($r = 0,52$; $p < 0,01$) que, en lenguaje de corredor de secundaria, significa: “no alcanza con la prueba de fuego del viernes; hay que introducir todos los días para que el resultado se note”.

En otras palabras: la clave no fue la novedad, sino la constancia. Probar sí, pero sobre todo seguir. Y ahora, si miramos el qué mejoró, porque no todo subió por igual, la historia se vuelve más jugosa. Los ítems que exigían sacar la calculadora mental, imaginar una solución nueva, enfrentar un problema que no salía en la guía, ahí el grupo experimental se fue para arriba como si le hubieran sacado el freno. En cambio, en lo que era puro sábeta la fecha o repite el paso que te dije, la diferencia fue menor: ganaron, sí, pero de puntito. Moraleja: la práctica constante de lo activo potencia justo lo que más valoramos cuando el examen se termina y empieza la vida real.

Ahí la mejora fue realmente notable. Sin embargo, y este es un matiz importante, en los ítems que se limitaban a evaluar datos factuales o procedimientos memorísticos, la ventaja frente al grupo de control, si bien existía, resultó menos abrumadora. Es decir, las estrategias activas parecen haber potenciado un tipo de pensamiento más profundo. Al final, cuando se integra toda la información, lo numérico con lo cualitativo, el panorama que emerge es bastante coherente. Los resultados cuantitativos demuestran, sin lugar a dudas, una mejora significativa y superior en el grupo experimental. Pero son las voces de docentes y estudiantes las que le dan sentido a esos números, proporcionando evidencia contextual sobre los mecanismos detrás del cambio. Hablan de un aumento en la motivación, de una participación más activa... factores que, probablemente, fueron el caldo de cultivo necesario para que se produjera dicha mejora. Los datos fríos lo confirman, pero la experiencia humana lo explica.

DISCUSIÓN

Los hallazgos de la presente investigación demuestran que la implementación de estrategias didácticas activas tiene un impacto positivo en el desarrollo de destrezas básicas en estudiantes de educación primaria en Ecuador. Estos resultados son consistentes con estudios previos que han evaluado la efectividad de las estrategias didácticas activas en diversos contextos educativos. Por ejemplo, Saravia-Rojas y Casas-Chavez (2024) también encontraron que las estrategias didácticas activas pueden mejorar significativamente el aprendizaje de los estudiantes. En síntesis, lo que va quedando en claro, y no solo en los gráficos, sino en los pasillos, es que las estrategias activas calan. Los chicos no solo aprenden más, sino que quieren estar ahí; y los docentes, lejos de sentirse extranjeros en su propia clase, descubren

que pueden manejar la nueva dinámica sin terminar exhaustos a la tercera semana. Esa doble satisfacción, alumno contento, maestro menos estresado, es oro molido: porque la motivación de uno arrastra el rendimiento de los dos, y viceversa.

Claro, la coincidencia no es nueva. Matos Ceballos et al. (2018) ya habían advertido que, cuando el aula se mueve, los valores y las destrezas se construyen solos, casi sin sermoncitos. Pero, y hay que decirlo antes de que el entusiasmo nos nuble el juicio, la foto no es perfecta. El muestreo fue lo que pudo ser: intencional, de disponibilidad, sin la protección del azar. Eso significa que, si alguien en Esmeraldas o en Loja quiere replicar la jugada, debe mirar dos veces antes de cantar victoria. Y la intervención, breve: un par de meses que, para cambiar hábitos, es apenas un suspiro. ¿Se mantendrá el efecto cuando pase un año, cuando cambie el ministerio, cuando llegue la avalancha de contenidos del próximo trimestre? Esa pregunta queda colgando, como el final de un buen capítulo, invitando al próximo investigador a seguir la historia.

Y aquí viene el pero que nadie quiere escuchar, todo esto dependió, en buena parte, de la buena voluntad (y la buena forma) de cada docente. Hay maestros que se suben al tren con una sola indicación; otros, ni con manual ilustrado. Y eso, claro, cambia de escuela a escuela, de parroquia a parroquia. Porque no es lo mismo implementar proyectos en un aula con veinte alumnos y conectividad que en otra con cuarenta y un solo enchufe que funciona. Por eso, si alguien quiere sacar conclusiones nacionales, lo sensato será ampliar la muestra, más zonas, más realidades, y darle tiempo al tiempo: intervenciones que duren no un trimestre, sino un par de años completos. Solo así se podrá decir, sin titubeos, que la receta rinde en la Costa, en la Sierra y en la Amazonía.

Ahora bien, lo que sí se vislumbra con claridad es que las estrategias activas pueden ser una vía seria para subir la calidad educativa en Ecuador. No la única, pero sí una que genera aulas más animadas y alumnos más despiertos. El reto, y aquí vale la pena subrayarlo, está en el cómo se lleva a la práctica: el contexto importa, el apoyo inicial importa, la formación continua importa. Porque una misma técnica en manos de distintos docentes puede ser un éxito o un fracaso. En resumen, la evidencia actual apunta a que sí funciona, y coincide con lo que ya venía diciendo la literatura. Pero falta recorrer más territorio, con más maestros, con más tiempo. Solo así se sabrá si el efecto se queda o se esfuma cuando se apague el foco de la investigación. Sin embargo, las limitaciones del estudio deben ser consideradas en futuras investigaciones para asegurar la generalización y el impacto a largo plazo de las estrategias didácticas activas.

CONCLUSIONES

Esta investigación concluye que la integración sistemática de estrategias didácticas activas en el contexto de la educación primaria ecuatoriana constituye un factor determinante para la mejora significativa de las destrezas básicas de los estudiantes. El estudio demuestra que el aprendizaje centrado en el estudiante trasciende la mera transmisión de información, posibilitando la construcción de conocimientos aplicables y el desarrollo de un pensamiento crítico y científico. Así pues, se cierra el círculo: el objetivo general, ese que al principio sonaba a brindis de palabras, quedó cumplido y con creces. No solo subieron los puntajes, sino que también el aula dejó de oler a tizne y empezó a oler a duda, a prueba, a ganas de probar. La prueba estandarizada lo certifica, pero el murmullo de los niños al salir, hoy no fue aburrido, lo valida mejor que cualquier tabla.

Dentro del menú de objetivos específicos, el que más brilla es ese proceso cíclico que, bien mirado, parece rutina de cocina: revisas qué hay en la alacena (diagnóstico), eliges la receta que va al horno que tienes (formación práctica y contextualizada), y mientras se cuece no te vas; le das la vuelta, rectificas sal, bajas fuego (implementación acompañada). Listo: la torta crece. Y creció: los problemas de mates dejaron de ser enunciados extraterrestres y la indagación científica pasó de ser un verso de programa a un vamos a ver qué pasa si. Contenidos con función, dicho sea de paso: útiles para la vida que viene, no solo para la prueba que se va.

Sin embargo, lo que pincha la burbuja del diseño se vivió en el mundo real, no en el laboratorio. No hubo sorteo de maestros ni clases-robot; cada docente llevó la idea a su terreno, con su ritmo, su miedo, su creatividad. Eso implica variabilidad, y variabilidad implica cautela: lo que funcionó aquí puede no funcionar allá, o puede funcionar medio. La ausencia de aleatoriedad no invalida el hallazgo, pero sí susurra ojo, no apliques la receta ciegamente.

Y así, como cuando un episodio termina y la pantalla queda en negro, surgen las preguntas que se llevan el próximo capítulo. ¿Qué exactamente de la formación hace que un maestro sostenga el cambio cuando se acaba el asesor? ¿Cuánto dura el efecto cuando los niños pasan a otra docente tradicional? En fin, la lista crece: factores de fidelidad, trazas de largo plazo, historias que solo el tiempo y otra investigación podrá contar. Finalmente, se abre la pregunta sobre cómo adaptar y evaluar estas estrategias activas en contextos educativos con recursos tecnológicos o infraestructurales limitados, asegurando que la innovación pedagógica sea equitativa e inclusiva.

REFERENCIAS

- Carvajal Méndez, A. L., Céspedes Alfaro, J. A., De León Urbina, K. M., Miranda Rojas, M., & Villalta Medina, R. M. (2025). Acercamiento a las metodologías activas en los entornos virtuales de aprendizaje en el contexto UNED desde la perspectiva del profesorado. *Revista Innovaciones Educativas*, 27(42), 127-143. <https://doi.org/10.22458/ie.v27i42.5340>
- Díaz-Hernández, L. G., & Ruiz-Ortega, F. J. (2019). La tienda didáctica: Una estrategia para promover la resolución de problemas con estructura multiplicativa en 4o grado de básica primaria. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos* (Colombia), 15(2), 134-157. <https://doi.org/10.17151/rlee.2019.15.2.7>
- Echeveste, L. B., Bressan, C. M., & Monjolat, N. (2019). La Incorporación De Las Tic En Las Estrategias Didácticas: Un Estudio Desde Las Prácticas Docentes En El Nivel Primario. *Revista de la Escuela de Ciencias de la Educación*, 2(14), 1-13.
- Flores, Y. D. C. A. (2022). Estrategias Didácticas Activas para fomentar la Comprensión Lectora. *Tesla Revista Científica*, 2(2), e93-e93. <https://doi.org/10.55204/trc.v3i1.e93>
- Garavito Campillo, E., Díaz Bernal, J., & Castillo Gómez, M. (2025). Estrategias didácticas innovadoras para la enseñanza de las ciencias sociales en grado primero de primaria. *Acta Scientiae Informaticae*, 9(1), 1-7. <https://doi.org/10.21897/26192659.3997>
- Gómez Vásquez, J., & Guzmán, B. (2022). Estrategias didácticas basadas en las inteligencias múltiples para la transformación de la enseñanza de la matemática en básica primaria. *Revista Franz Tamayo*, 4(11), 9-29.
- González Arreola, M. R., & Fernández Morales, K. (2024). Uso didáctico de la tecnología en la práctica docente en las áreas STEM. *Revista Educación*, 48(1), 1-28. <https://doi.org/10.15517/revedu.v48i1.55997>
- González Rivera, P. L. (2022). Estrategia de capacitación profesoral activa y formación profesional pedagógica. Mendeive. *Revista de Educación*, 20(4), 1109-1122.
- Granda-Herrera, G., Ruiz-Carrión, S., Nagua-García, M., & Aguilar-Armijos, C. (2025). Estrategias de enseñanza basada en proyectos para fomentar habilidades críticas y creativas en Educación Básica. *Revista Científica de Ciencias Humanas y Sociales RECIHYS*, 2(3), Article 3. <https://doi.org/10.24133/recihys.v2.i3.3773>
- Hoyos Hoyos, N., & Mayoral Anacona, D. (2024). Estrategia didáctica mediada por el juego para mejorar la atención en el aula. *Revista UNIMAR*, 42(1), 13-27. <https://doi.org/10.31948/ru.v42i1.3478>
- Jurado-Vásquez, H. A., Ultreras-Rodríguez, A., & Granda-Herrera, G. (2024). Educación inmersiva en el metaverso: Un puente entre tecnología y colaboración social. *Metaverse Basic and Applied Research*, 3, 93-93. <https://doi.org/https://doi.org/10.56294/mr2024.93>

- López-Alegría, F., & Fraile, C. (2023). Metodologías didácticas activas frente a paradigma tradicional. Una revisión sistemática. *FEM: Revista de la Fundación Educación Médica*, 26(1), 5-12. <https://doi.org/10.33588/fem.261.1255>
- Márquez-Mosquera, V. A., & Olea-Isaza, I. C. (2020). Las Actividades Orientadoras de Enseñanza como estrategia para enseñar la probabilidad en primaria: Reflexiones de los maestros*. *Trilogía Ciencia Tecnología Sociedad*, 12(22), 151-171. <https://doi.org/10.22430/21457778.1094>
- Matos Ceballos, J., Tejera Concepción, J., & Rodríguez, C. E. T. (2018). Estrategia didáctica para la formación del valor responsabilidad. *Sinéctica*, 1(50), 01-18. [https://doi.org/10.31391/S2007-7033\(2018\)0050-013](https://doi.org/10.31391/S2007-7033(2018)0050-013)
- Medina Pardo, E. (2023). El Uso de Estrategias Didácticas Activas para el Desarrollo de Habilidades Socioemocionales en Estudiantes de Educación Primaria. *Revista Boaciencia. Educación y Ciencias Sociales*, 3(1), 200-212. <https://doi.org/10.59801/ecs.v3i1.122>
- Molina-Jiménez, A. A., Hernández-Pérez, J. A., & Rivera-Tecorral, F. (2023). Estrategias didácticas que favorecen la comprensión lectora en 3er grado de nivel primaria. *Revista RedCA*, 6(16), 1-21.
- Morales Salas, R. E. (2022). La gamificación como estrategia de evaluación bajo el enfoque flipped learning. *RIDE. Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 13(25), e401. <https://doi.org/10.23913/ride.v13i25.1296>
- Muntaner Guasp, J. J., Pinya Medina, C., & Mut Amengual, B. (2020). El impacto de las metodologías activas en los resultados académicos. *Profesorado*, 24(1), 96-114. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v24i1.8846>
- Navarro Montaña, M. J., Piñero Virués, R., Jiménez Navarro, P., & Mateo Navarro, V. (2022). Estrategias didácticas con TIC en la formación del profesorado de Educación Primaria. *Ciencia y Educación*, 6(3), 21-33. <https://doi.org/10.22206/%20cyed.2022.v6i3>
- Navarro Montaña, M. J., Piñero-Virués, R., Jiménez Navarro, P., & Mateo Navarro, V. (2022). Metodologías Participativas en la Formación del Profesorado: Análisis de Estrategias Didácticas Activas y Colaborativas. *Revista latinoamericana de educación inclusiva*, 16(2), 53-70. <https://doi.org/10.4067/S0718-73782022000200053>
- Rodríguez Diéguez, J. L. (2023). Estrategias didácticas activas y reformas educativas: Revisión de un problema. *Revista Española de Pedagogía*, 58(217), 439-458. <https://doi.org/10.22550/2174-0909.2218>
- Rodríguez López, M. (2023). Metodologías activas en didáctica de la música en primaria: Aprendizaje basado en juegos con boomwhackers. *REVISTA EDUCAÇÃO & FORMAÇÃO*, 8(1), e11203. <https://doi.org/10.25053/redufor.v8.e11203>
- Saravia-Rojas, M. Á., & Casas-Chavez, E. (2024). *Aula invertida o clase magistral: Innovar o morir*. *Revista Estomatológica Herediana*, 34(1), 103-107. <https://doi.org/10.20453/reh.v34i1.5322>
- Semanate Semanate, D. V., & Gómez Suárez, V. (2021). Estrategias didácticas activas para mejorar el desempeño académico en la asignatura de Estudios Sociales. *EPISTEME KOINONIA: Revista Electrónica de Ciencias de la Educación, Humanidades, Artes y Bellas Artes*, 4(8), 413-441. <http://dx.doi.org/10.35381/e.k.v4i8.1386>
- Simón, J. D. (2020). Una Estrategia Didáctica Para Fomentar La Educación En Emprendimiento En Edades Tempranas. *Varela*, 20(56), 158-173.
- Tobon Villada, J., Buitrago, O. M., Tapia Llanos, R., & Martín García, M. (2021). Estrategia didáctica de aprendizaje basada en inteligencias múltiples predominantes y procesos autorregulatorios en estudiantes rurales de primaria. *Innova research journal*, 6(3), 34-57. <https://doi.org/10.33890/innova.v6.n3.2021.1751>
- Zepeda Hurtado, M. E., Cortés Ruiz, J. A., & Cardoso Espinosa, E. O. (2022). Estrategias para el desarrollo de habilidades blandas a partir del aprendizaje basado en proyectos y gamificación. *RIDE. Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 13(25), e422. <https://doi.org/10.23913/ride.v13i25.1348>

Análisis de la constitucionalidad de la prisión preventiva a partir de la sentencia n. 8-20-cn/21 de la Corte Constitucional del Ecuador

Analysis of the constitutionality of preventive detention based on ruling n. 8-20-cn/21 of the Constitutional Court of Ecuador

Ab. Ofelia Clemencia Guanín Collaguazo, MSc.

SAFEG LAW-FIRM

ofeliauteq@hotmail.com

<https://orcid.org/0009-0005-2847-3111>

Recibido: 12/09/2025 • Revisado: 15/10/2025
Aceptado: 18/11/2025 • Publicado: 30/12/2025

Resumen

En la sociedad ecuatoriana, la prisión preventiva ha sido vista desde distintos enfoques socio-jurídicos y culturales, es necesario recalcar que, Ecuador, al ser un Estado constitucionalmente de derechos, donde están plasmadas las garantías y principios constitucionales para su cumplimiento, así también, como a los tratados internacionales, específicamente La Convención Americana sobre Derechos Humanos (Pacto de San José de Costa Rica), protegiendo la tutela judicial efectiva de forma equitativa como esencia de la justicia, donde los derechos humanos de las personas, especialmente de los sujetos procesados, son garantizados sus derechos fundamentales como libertad, presunción de inocencia, duda razonable, legalidad entre otros principios tipificados en el COIP. Esto ha generado varias disputas en la colectividad. Este artículo tiene como objetivo, examinar la constitucionalidad de la prisión preventiva, sus parámetros y aplicación en el proceso penal ecuatoriano, un estudio a la luz de la sentencia N. 8-20-CN/21 de la Corte Constitucional del Ecuador, la metodología de investigación se fundamentó en lo bibliográfico y/o documental, por la recopilación de información de libros, artículos científicos, jurisprudencia, leyes, estudio del caso, sentencia N. 8-20-CN/21, videos, sitios web, Google académico, entre otros recursos relevantes que abordan la temática, corroborados por los métodos analítico-crítico, inductivo y deductivo; se concluye que la prisión preventiva es una medida cautelar de carácter excepcional, se debe adoptar bajo el principio de última ratio y únicamente cuando se determine, en el curso del proceso, no existe otra medida efectiva, en ningún caso, puede perseguir fines punitivos o de cumplimiento anticipado de la pena.

Palabras claves: *Derechos, excepcional, preventiva, principios, sentencia.*

Abstract

In Ecuadorian society, preventive detention has been seen from different socio-legal and cultural approaches, it is necessary to emphasize that Ecuador by being constitutionally based State of light, share constitutional guarantees and principles are embodied, for its compliance, as well as international treaties, specifically the American Convention on Human Rights (Pact of San José de Costa Rica, protecting effective judicial protection in an equitable manner, as the essence of justice, where the human rights of people, especially of the subjects The defendants are guaranteed their fundamental rights such as freedom, presumption of innocence, reasonable doubt, legality among other principles typified in the COIP. Several disputes have arisen in the community. This article aims to examine the constitutionality of preventive detention, its parameters and application in the Ecuadorian criminal process, a study in light of ruling No. 8-20-CN/21 of the Constitutional Court of Ecuador, the research methodology was based on bibliographic and/or documentary, by the compilation of information from books, scientific articles, jurisprudence, laws, case study, ruling No. 8-20-CN/21, videos, websites, Google academic, among other relevant resources that address the topic, corroborated by analytical-critical, inductive and deductive methods; It is concluded that preventive detention is an exceptional precautionary measure, it must be adopted under the principle of last ratio and only when it is determined, in the course of the process, that there is no other effective measure, in no case can it pursue punitive purposes or early compliance with the sentence.

Keywords: *Rights, exceptional, preventive, principles, sentence.*

INTRODUCCIÓN

A lo largo de la historia la prisión preventiva como medida cautelar ha sido empleada en diversos sistemas de justicia penal, su aplicación legal, a la luz de una corriente neoconstitucional ecuatoriana, es de ultimo ratio, es decir, únicamente de manera excepcional en caso que otras medidas alternativas no trasciendan suficientes garantías al bien jurídico protegido.

“En el Derecho Romano la prisión preventiva no se estableció para castigar a los delincuentes, sino solo para custodiar a los procesados hasta que se dictara la sentencia” (García, 1993, p. 169). En Roma aplicaban la prisión preventiva como un mecanismo de aseguramiento del imputado durante el proceso.

En la Edad Media, fue concebida como la reacción jurídico-penal de un grupo social, ante una conducta delictiva, reacción consistente en la privación de la libertad. En el derecho canónico en el que surge la prisión, se crearon sitios para que los culpables reflexionaran referente a su culpa y para su arrepentimiento, los sitios eran pozos, tumbas, castillos, fortalezas, torres, conventos o galeras, reclusorios y penitenciarias. (Morris, 1972, p. 18, citado en Flores, n.d.)

Durante la Edad Media la prisión preventiva se aplicaba de forma más extensiva, primero se considera como espacios de guarda, con el fin de asegurar que los acusados comparecieran ante la justicia y a su vez, como una medida punitiva para su arrepentimiento y reflexión.

La prisión, desde sus orígenes hasta finales del siglo XVI, ha estado influenciada por el Derecho Técnico Germánico y ha tenido como función principal el resguardo de delincuentes, más que ser un medio represivo en sí mismo. Esta realidad refleja la concepción de la época sobre el delito y el delincuente, donde el acto delictivo era considerado un mal y el culpable, un “perversus homo” que no podía ser corregido, sino castigado de forma rápida y severa. En este contexto, la función de la cárcel se centra en la custodia y resguardo, en lugar de ser vista y aplicada exclusivamente como una pena. (Gonzalo González et al., 2016)

De acuerdo a los eruditos se afirma que la prisión ha sido, desde tiempos inmemoriales, una institución destinada a garantizar que los acusados de cometer un delito no puedan eludir la administración de justicia y el correcto funcionamiento de lo justo. “La institución de la prisión provisional, situada entre el deber estatal de perseguir eficazmente el delito, por un lado, y el deber estatal de asegurar el ámbito de la libertad del ciudadano” (Sistema HJ - Resolución: SENTENCIA 41/1982, 2025).

“La Jueza o Juez aplicará las medidas cautelares alternativas a la privación de la libertad contempladas en la Ley, las sanciones alternativas se aplicarán de acuerdo con los

casos, plazos, condiciones y requisitos establecidos en la Ley” (Constitución de la República del Ecuador, 2008, Art. 77, núm. 11).

En el ordenamiento jurídico ecuatoriano, intrínsecamente en apego a las garantías constitucionales y principios procesales en el ámbito penal, la prisión preventiva se debe dictar de acuerdo a las circunstancias de cada caso y cuando se determine que no existe otra medida particular que sea efectiva en el proceso.

En el contexto de un Estado constitucional de derechos y justicia, la prisión preventiva, no puede ser considerada un recurso que permita la privación de la libertad de manera indiscriminada y automática. En otras palabras, no se debe recurrir a esta medida simplemente porque una persona haya transgredido las normativas establecidas por la ley. La Constitución, en su esencia, exige que las autoridades públicas garanticen el respeto y la protección de los derechos y libertades de los individuos, además de mantener la vigencia de principios constitucionales como la presunción de inocencia. Es fundamental promover y salvaguardar la dignidad humana, por lo que la privación de la libertad debe ser una medida excepcional, permitida únicamente cuando sea realmente necesaria. (Gómez, 2018, citado en Proaño Tamayo et al., 2021)

Así mismo, la CIDH esencialmente ha mencionado que “la prisión preventiva constituye la medida más severa que se puede imponer a una persona imputada y, por ello, debe aplicarse excepcionalmente: la regla debe ser la libertad de la persona procesada mientras se resuelve acerca de su responsabilidad penal” (Caso Carranza Alarcón vs. Ecuador, 2020, párr. 65).

Considerando que el Ecuador es un Estado constitucionalmente de Derechos y acorde a los instrumentos internacionales, reconocidos por el Estado, se garantizan los derechos fundamentales de las personas y los principios generales, bajo el enfoque de la presunción de inocencia y que nadie es culpable mientras no se demuestro lo contrario en una sentencia en firme.

Conviene subrayar que la prisión preventiva ha suscitado críticas, y a su vez, ha generado discusiones en la colectividad socio-jurídica y académica, ante la problemática que restringe la libertad de una persona mientras se desarrolla una investigación; en ocasiones puede ser utilizada de manera excesiva o arbitraria, lo que conlleva a la violación de los derechos fundamentales, lo cual crea un impacto negativo en la sociedad, en diferentes perspectivas; sea cultural, social, familiar e incluso laboral. Por otro lado, se vulnera el derecho a la libertad, a su vez, la presunción de inocencia y demás garantías básicas establecidas en el artículo 76 de la CRE, como también los principios procesales del Art. 5 del COIP. Donde se precautelan los derechos humanos de la persona procesada en el ámbito del derecho penal, en cumplimiento a las garantías y principios constitucionales, como también, a los tratados internacionales, La Conven-

ción Americana sobre Derechos Humanos (Pacto de San José de Costa Rica, 1969), instrumento donde se estipula los derechos, deberes y libertades de todas las personas.

El presente estudio es factible, en razón que se enfoca en analizar La Prisión Preventiva, a la luz de la Sentencia N.º 8-20-CN/21 de La Corte Constitucional del Ecuador - CC; por su relevancia jurídica, cultural, social, académica y política, aspectos cruciales en la administración de justicia penal y en la práctica procesal, considerando la limitación de la libertad de las personas detenidas en el sistema de justicia penal, por lo cual se considera esta hipótesis ¿La prisión preventiva transgrede los derechos constitucionales?

El objetivo del presente artículo es examinar la prisión preventiva, intrínsecamente en el ordenamiento jurídico ecuatoriano, a la luz de la sentencia N. 8-20-CN/21 de la CC., respecto a los parámetros de aplicación legal, de la temática planteada en líneas anteriores.

Asimismo, el Tribunal Constitucional de España (1997) en la sentencia 66/1997, del 7 de abril, ha establecido que el efecto del tiempo transcurrido en la prisión preventiva requiere que esta pueda ser revisada en cualquier momento.

“Esta incidencia obliga a posibilitar en todo momento el replanteamiento procesal de la situación personal del imputado, por así expresarlo, a relativizar o circunscribir el efecto de firmeza de las resoluciones judiciales al respecto con la integración del factor tiempo (Sistema HJ - Resolución: SENTENCIA 66/1997, 2025).

La CC., en la Sentencia N.º 8-20-CN/21, ha mencionado que el COIP no solo establece medidas cautelares, sino que también contempla la posibilidad de sustituir, suspender o revocar dichas medidas. Esto se debe a que, por su propia naturaleza, las medidas cautelares son instrumentales, provisionales y fundamentalmente cambiantes. Esto implica que pueden adaptarse a nuevas circunstancias si las

condiciones que justificaron su aplicación originalmente han cambiado, y en última instancia, no pueden mantenerse si los fundamentos que las justificaron ya no existen.

MATERIAL Y MÉTODOS

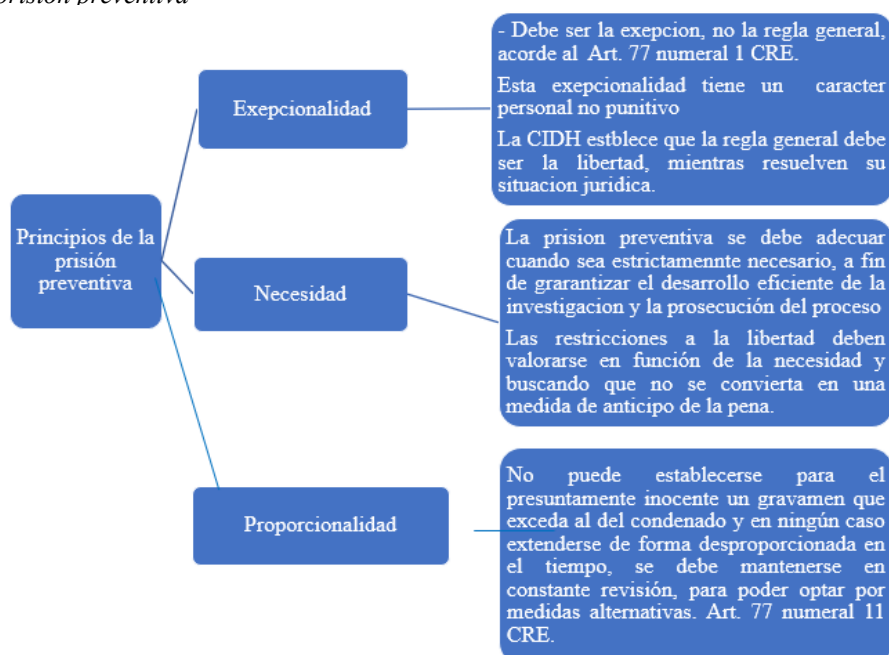
Los datos para efectuar esta investigación se recopilaron mediante la metodología, cualitativa, con lo cual, se encaminó un estudio bibliográfico y/o documental, lo que posibilitó un análisis exhaustivo de las normativas, doctrinas, basadas en las obras doctrinarias, artículos científicos, leyes, jurisprudencias, libros, sustentado en la técnica principal de revisión y análisis documental, además, se enfocó en los métodos analítico-sintético, en razón del estudio realizado de modo minuciosa a la sentencia N.º 8-20-CN/21, concernientes a la prisión preventiva, de la misma forma, se utilizó el método inductivo lo cual permitió, descomponer las particularidades de estudio del caso, examinando de forma profundo, se llegó a, establecer premisas de carácter jurídico, a la luz de la sentencia N.º 8-20-CN/21 de la Corte Constitucional del Ecuador.

RESULTADOS

*La prisión preventiva se encuentra sujeta a diversos criterios como: idoneidad, necesidad y proporcional, se determinó que debe ser apreciada de modo excepcional, es decir, de ultimo ratio, los jueces tienen la facultad de reflexionar en aquellos casos que no sea posible sustituir por una medida menos severa, La Corte Constitucional del Ecuador emitió la sentencia N.º 8-20-CN/21, la cual se centra en la prisión preventiva y su carácter excepcional, a continuación, se destacan los puntos relevantes.

Figura 1

Principios de la prisión preventiva



En la figura 1 se pueden apreciar los principios de la prisión preventiva, para su aplicación acorde a los criterios de la CIDH y la CRE.

Según Gómez (2018), la prisión preventiva no debe ir en contra del derecho a la libertad personal e integridad física. Además, ninguna persona puede ser detenida arbitrariamente ni recibir tratos crueles o degradantes. Las características de la prisión preventiva son: proporcionalidad, razonabilidad, necesidad. Recapitulando, la prisión preventiva del autor en armonía con la jurisprudencia de la Corte Constitucional, se observaron los principios de excepcionalidad, necesidad y proporcionalidad, mencionados específicamente en los párrafos 17, 18, 19, de la Sentencia N.º 8-20-CN/21.

La privación de la libertad no será la regla general y se aplicará para garantizar la comparecencia del imputado o acusado al proceso, el derecho de la víctima del delito a una justicia pronta, oportuna y sin dilaciones, y para asegurar el cumplimiento de la pena; procederá por orden escrita de jueza o juez competente, en los casos, por el tiempo y con las formalidades establecidas en la ley. Se exceptúan los delitos flagrantes, en cuyo caso no podrá mantenerse a la persona detenida sin formula de juicio por más de veinticuatro horas. Las medidas no privativas de libertad se aplicarán de conformidad con los casos, plazos, condiciones y requisitos establecidos en la ley. (Constitución de la República del Ecuador, 2008, art. 77, núm. 1)

En efecto, su aplicación está amparada en la Constitución de la República del Ecuador, Art. 77 numeral 1, en cuanto a la excepcionalidad, en lo cual la restricción a la libertad no es regla general, así también, se encuentran establecidas algunas garantías básicas; en los numerales 4, 9, 11 y 13 ibidem, pertinente a la prisión preventiva como una alternativa de ultimo ratio, en cierta medida exhortaron a los jueces imponer medidas menos rigurosas, en armonía al artículo 9 del Pacto Internacional de Derechos Civiles y Políticos, garantías que fueron instituidas en diversos instrumentos que forman parte del Sistema Interamericano de Derechos Humanos.

Cabe señalar que los parámetros de aplicación de la figura de la prisión preventiva, dentro del ordenamiento ecuatoriano, se encontraban normados en el Código Orgánico Integral Penal (2014), en el párrafo tercero, donde se estableció la finalidad y requisitos de la prisión preventiva. “La sola existencia de indicios de responsabilidad no constituye razón suficiente para ordenar la prisión preventiva” (COIP, 2014, art. 534).

Con la modificación del año 2023, no se transformó totalmente los requisitos fundamentales componentes persuasivos, peligro, condena mínima, entre otros, sino que los refuerza mediante un vocabulario más estricto y medidas adicionales de seguridad de última ratio, necesidad probada de otras alternativas, justificación, motivación más exigente. Esto

implica, en términos prácticos, que resultará más complicado aplicar la detención preventiva sin un examen exhaustivo de otras posibilidades y sin explicar de manera precisa por qué no se pueden utilizar alternativas menos severas.

Acorde la versión vigente del COIP, con la reforma de 29 de marzo de 2023, el artículo 534, en cuanto a la finalidad y requisitos prescribe:

La prisión preventiva es una medida cautelar personal excepcional, debe ser solicitada y ordenada de conformidad con las circunstancias de cada caso concreto, bajo criterio de última ratio, y podrá ser impuesta solo cuando se desprenda procesalmente que ninguna otra medida cautelar personal es útil y eficaz. Únicamente con la finalidad de garantizar la comparecencia de la persona procesada al proceso y el cumplimiento de la pena, la o el fiscal podrá solicitar a la o el juzgador, de manera debidamente fundamentada, que ordene la prisión preventiva, siempre que concurren los siguientes requisitos: 1. Elementos de convicción suficientes sobre la existencia de un delito de ejercicio público de la acción. 2. Elementos de convicción claros, precisos y justificados de que la o el procesado es autor o cómplice de la infracción. En todo caso la sola existencia de indicios de responsabilidad no constituye razón suficiente para ordenar la prisión preventiva.

3. Indicios de los cuales se desprenda que las medidas cautelares no privativas de la libertad son insuficientes y que es necesaria la prisión preventiva para asegurar su presencia en la audiencia de juicio o el cumplimiento de la pena. 4. Que se trate de una infracción sancionada con pena privativa de libertad superior a un año. En los requisitos descritos en los números 1 y 2, el parte policial no constituye ningún elemento de convicción ni será fundamento para solicitar o conceder la prisión preventiva. El parte policial es exclusivamente referencial (Lexis S.A, 2023)

En el ordenamiento jurídico ecuatoriano, bajo el enfoque del neoconstitucionalismo, con la reforma de 2023, es de carácter de ultimo ratio, se establecieron una serie de presupuestos que corresponden reunir para su respectiva aplicación, enfocándose a un sistema procesal garantista y motivador, reforzando su carácter excepcional, así también, perfeccionado el fin de la prisión preventiva, cabe recalcar que el parte policial es simplemente informativo, no constituye un elemento de convicción, es referencial, como se ha indicado en líneas anteriores de los numerales 1, 2, 3 y 4 del artículo 534 del COIP, cuando las otras medidas cautelares no sean suficientes para garantizar su comparecencia a juicio.

La aplicación de la prisión preventiva que la Constitución contempla a la prisión preventiva como una medida excepcional que tiene como finalidades exclusivas (i) garantizar la comparecencia de

la persona procesada, (ii) garantizar el derecho de las víctimas a “una justicia pronta, oportuna y sin dilaciones” y (iii) “asegurar el cumplimiento de la pena”. Por lo que, en ningún caso, puede perseguir fines punitivos o de cumplimiento anticipado de la pena (Sentencia N.º 8-20-CN/21, párr. 40)

De acuerdo a la sentencia 8-20-CN/21, los magistrados resaltaron la importancia de salvaguardar los derechos del procesado; a su vez, indicaron que la prisión preventiva puede resultar como un medio de castigo anticipado, manteniendo una sinergia, mencionaron tres aspectos, enfatizando el fin jurídico como:

- Asegurar la comparecencia del procesado a una audiencia de juicio
- Proteger el derecho de las víctimas a recibir una justicia pronta, oportuna y sin dilaciones.
- Garantizar el cumplimiento de la pena.

Es importante señalar que en 1990 se aprobaron las Reglas Mínimas de las Naciones

Unidas, relativas a las medidas no privativas de libertad, conocidas como las Reglas de Tokio. Esta aprobación fue realizada por la Asamblea General mediante la resolución 45/110, el 14 de diciembre de ese mismo año. En particular, los numerales 2 y 6 *ibidem*, donde se establecieron principios con respecto a su aplicación, enfatizando que deben implementarse sin discriminación alguna. En este sentido, expresaron que tener en cuenta el historial judicial de una persona al decidir sobre la sustitución de una medida cautelar puede constituir de algún modo discriminación.

La Constitución de la República del Ecuador (2008) estableció que: “Exceder de seis meses en las causas por delitos sancionados con prisión, ni de un año en los casos de delitos sancionados con reclusión. Si se exceden estos plazos, la orden de prisión preventiva quedará sin efecto” (Art. 77, núm. 9).

Los plazos establecidos en el artículo mencionado son garantías a los derechos de los sujetos procesados, en consecuencia, acorde a lo prescrito en la CRE, la orden de la prisión preventiva no puede exceder de:

- 6 meses en delitos sancionados con prisión
- 1 año delitos sancionados con reclusión

Si la investigación no se resuelve dentro de estos plazos, la orden de prisión preventiva debe ser revocada y el acusado tiene derecho a ser liberado, así lo afirma la Corte Nacional de Justicia.

Habría que decir también que la CC ha interpretado al mismo tiempo los artículos 536 del COIP, como también los artículos 66 y 77 de la Constitución de la República del Ecuador, estableciendo de manera clara la dificultad absoluta de reemplazar la prisión preventiva cuando ha perdido por completo su sustento constitucional y se ha vuelto arbitraria.

La prohibición de sustitución de la prisión preventiva en las infracciones sancionadas con pena privativa de libertad superior a cinco años del inciso primero del artículo 536 del COIP, es contraria al

artículo 66 numeral 14 y 77 numeral 1 de la CRE, pues determinó la imposibilidad irrestricta de sustituir la prisión preventiva, cuando esta haya perdido todo fundamento constitucional y se haya tornado arbitraria. (Sentencia N.º 8-20-CN/21, párr. 56)

Se debe agregar que, el pleno de la Corte Constitucional ha determinado que, al momento de aplicar la prisión preventiva y no poder sustituirla, aun habiendo las razones suficientes para el efecto, constituye un atentado a los derechos constitucionales del Ecuador, resolviendo la inconstitucionalidad del inciso primero del artículo 536 del COIP. Con respecto a las infracciones sancionadas con pena privativa de libertad superior a cinco años, fundamentando en la Constitución, en los artículos mencionados en líneas anteriores. Esta decisión resalta la eficacia del proceso penal y la protección de los derechos del imputado, en cierta forma evitando abusos en el procedimiento penal, al mismo tiempo, dice que la medida cautelar de naturaleza individual es temporal y suplementaria, y puede ser revocada, con resultados instituidos en los Derechos Humanos.

Esta orientación humanista y garantista de los derechos humanos de las personas penadas, configura un importante elemento, mientras el primero usa su poder punitivo como primera medida para reprimir conductas delictuosas, el segundo se asegura de que el *ius puniendi* y las penas privativas de la libertad se utilicen solo como último recurso, después de que quede plenamente establecido que el uso de otros mecanismos resultan insuficientes para sancionar las conductas delictivas más graves que afecten bienes jurídicos de la más alta importancia”. (Corte Constitucional del Ecuador, 2018)

Cabe indicar que la Corte Constitucional del Ecuador, la dogmática penal, el ordenamiento jurídico y las respectivas jurisprudencias, así también como la Corte Interamericana de Derechos Humanos mostraron aspectos generales en el silogismo de esta figura jurídica, reafirmando que deben ser esgrimidos de último ratio, siendo la prisión preventiva catalogada de carácter excepcional, por otra parte, facilitando la comprensión de su contexto como la importancia de su aplicación en los sistemas de justicia penal y los desafíos planteados, y en cierto modo, impulsando el respeto a los derechos humanos. Además, la Corte enfatizó la importancia de preservar la libertad del imputado, mientras resuelve su situación jurídica, garantizando el derecho a la libertad, la presunción de inocencia.

DISCUSIÓN

Es fundamental resaltar que, a raíz de la promulgación de la Constitución del año 2008, el Ecuador, se reconoce los principios generales de un estado constitucionalmente de derechos y de justicia, conforme el Art. 1 de la CRE. por lo cual, la prisión preventiva constituye un instrumento radical en los procedimientos socio-jurídicos, durante

el desarrollo de los procesos penales en la administración de justicia, sin embargo, su ejecución requiere un enfoque cuidadoso.

En este sentido, acorde a los estudios indican que esta medida se emplea de forma desproporcionada en ciertas situaciones, especialmente en casos que implican delitos menores, por lo cual corresponde llevar a cabo con cautela, con pleno respeto a los derechos humanos y el debido proceso.

Cabe mencionar que, la CIDH, en el informe referente a la prisión preventiva en las Américas considera: “Uno de los principales problemas relacionados con el respeto y garantías de los derechos de las personas privadas de libertad es el uso excesivo de la prisión preventiva. (Comisión Interamericana de Derechos Humanos, 2013, p. 14)

Como se ha dicho, la Comisión Interamericana de Derechos Humanos destaca la imperiosa necesidad de salvaguardar el derecho de la libertad personal y el principio de presunción de inocencia, además hace hincapié en la conveniencia de explotar alternativas a la prisión preventiva, subrayando que es una medida excepcional y no punitiva, con el fin de evitar que esta figura se establezca como norma general.

“El hombre primitivo no pensó en construir cárceles para castigar a quienes transgredían sus leyes; más bien, su enfoque se centraba en vengar las ofensas en lugar de indagar las causas que llevaron a la comisión del delito” (Gonzalo González et al., 2016).

De acuerdo al autor, se puede determinar que en los tiempos antiguos el ser humano usó la privación de libertad más como una búsqueda de venganza que por justicia, sin embargo, este fenómeno evoluciona elocuentemente, priorizando la justicia y la rehabilitación.

En sentencia vinculante N.º. 001-18-PJO-CC, correspondiente al caso número 0421-14JH, donde se abordan los derechos de las personas imputadas en el contexto del juicio penal, se establece que:

El respeto por los derechos humanos constituye un pilar fundamental, de modo que es obligación del Estado abstenerse de intervenir arbitraria e innecesariamente en los derechos y libertades de los ciudadanos, así como garantizar su plena efectividad. En tal sentido, si tenemos presente la gran importancia que tiene el derecho a la libertad personal dentro de los derechos civiles y políticos y su reconocimiento en los distintos instrumentos internacionales de derechos humanos, es necesario reconocer que cualquier restricción o privación a la libertad deberá fundarse en motivos previamente establecidos en la ley y solo procederá cuando sea absolutamente necesaria. (Corte Constitucional del Ecuador, 2018)

La Corte establece estándares donde los jueces tienen que valorar la aplicación a la prisión preventiva, se toma en cuenta la gravedad del delito, la peligrosidad del acusado, la posibilidad de fuga o de obstrucción del proceso,

así como las garantías que aseguren que el procesado se presentará a juicio si se le concede una medida cautelar distinta a la prisión preventiva.

Un paréntesis con el famoso y popular “arraigo”, que es una práctica procesal generalizada y perversa en el Ecuador. El arraigo no está contemplado en la ley. A alguien se le ocurrió que, si una persona demuestra tener domicilio o trabajo estable, entonces no hay peligro de fuga. Por el contrario, si no tiene domicilio ni trabajo (no tiene arraigo), se presume el peligro de fuga. Si no hay el supuesto arraigo, en la práctica se ha vuelto obligatoria la prisión preventiva. Práctica discriminatoria y, por eso, inconstitucional. Resulta que la gran mayoría de personas pobres, que no tienen domicilio ni trabajo formal, corren el riesgo de ir a la cárcel sin condena. No es justo. La vida es difícil para la gente más excluida. No puede ser que las prácticas procesales la empeoren cuando se las procesa penalmente. (Sentencia N.º 8-20-CN/21, párr. 20)

De acuerdo, a la aseveración de la Corte Constitucional, en relación al arraigo en Ecuador, se considera una práctica procesal que ha suscitado cuestionamientos, en cuanto se presume riesgo de fuga en aquellos individuos que no cuentan con un domicilio o un empleo estable, lo que resulta en la aplicación de prisión preventiva. Esta situación impacta de manera desproporcionada a las personas en situación de pobreza y vulnerabilidad, lo que ha llevado a considerarla tanto discriminatoria como inconstitucional.

Habría que decir también que el agente fiscal en su actuación ejecutada debe ser objetivo, a fin de esclarecer los hechos y tener elementos suficientes de convicción del cometimiento del delito, suscitando el ejercicio penal de acuerdo a los numerales mencionados del artículo 534 del COIP. a fin de no afectar de manera negativa la salud mental y física de los acusados, así como su habilidad para preparar una defensa adecuada.

Definición de la prisión preventiva

En cuanto a la definición de la prisión preventiva, la CIDH considera “a todo el período de privación de libertad de una persona sospechosa de haber cometido un delito, ordenado por una autoridad judicial y previo a una sentencia firme” (Comisión Interamericana de Derechos Humanos, 2015, p. 13).

En este contexto, ante una justicia restaurativa, la CIDH refuerza que la medida privativa de libertad se considere de último recurso, este instrumento expresa:

“En el procedimiento penal sólo se recurrirá a la prisión preventiva como último recurso, teniendo debidamente en cuenta la investigación del supuesto delito y la protección de la sociedad y de la víctima” (Reglas Mínimas de Las Naciones Unidas Sobre Las Medidas No Privativas de La Libertad (Reglas de Tokio), 2025, núm. 6.1).

Es necesario recalcar que la Regla de Tokio fomenta los principios primordiales para la aplicación de medidas no exclusivas de libertad, así también, en los ordenamientos legales, jurisprudencias, doctrinas de diferentes autores, se destacan y/o sostienen que la prisión preventiva, es la privación de libertad de la persona acusada, con el propósito de garantizar el desarrollo del proceso judicial o el cumplimiento de la pena.

De manera análoga, según La Corte Constitucional de Justicia (2021) en resolución N.º 14-2021, afirma que:

La prisión preventiva es una medida cautelar personal excepcional, debe ser solicitada y ordenada de conformidad con las circunstancias de cada caso concreto, bajo criterios de última ratio, y podrá ser impuesta solo cuando se desprenda procesalmente que ninguna otra medida cautelar personal es útil y eficaz. (Corte Nacional de Justicia, 2021, Art. 1, citado en Moreno, 2023)

Esto implica esclarecer su efectivo significado de la medida cautelar de última instancia que facilite su aplicación objetiva del imputado. Desde la Fiscalía se debe demostrar el uso de estas medidas, en lugar de optar por privar la libertad, así como también, la administración de justicia, se debe convencer de la necesidad de atribuir la prisión preventiva de forma fundamentada.

Revocatoria de la prisión preventiva

En cuanto a la revocatoria acorde a la legislación ecuatoriana, la prisión preventiva se revocará en los siguientes casos:

1. Cuando se han desvanecido los indicios o elementos de convicción que la motivaron.
2. Cuando la persona procesada ha sido sobreseída o se ha ratificado su estado de inocencia.
3. Cuando se produce la caducidad. En este caso no se podrá ordenar nuevamente la prisión preventiva.
4. Por declaratoria de nulidad que afecte dicha medida. (Código Orgánico Integral Penal, 2021, Art.535)

Como se ha dicho, la prisión preventiva es una medida de carácter individual que se emplea de manera excepcional, como se aprecia en líneas anteriores, tienen también la posibilidad, que estas puedan ser revocadas de acuerdo al Art. 535 del COIP, a su vez sustituidas o suspendidas, acorde a la código vigente, pues por su propia naturaleza toda medida cautelar es de carácter instrumental, temporal y esencialmente mutable, los jugadores deben disponer las medidas alternativas a la prisión, conforme la situación jurídica del procesado.

Medidas sustitutivas

En cuanto a las medidas sustitutivas acorde al numeral 6.2 de las Reglas de Tokio determina:

Las medidas sustitutivas de la prisión preventiva se aplicarán lo antes posible. La prisión preventiva no deberá durar más del tiempo que sea necesario para el logro de los objetivos indicados en la regla 6.1 y deberá ser aplicada con humanidad y respeto por la dignidad del ser humano. (Reglas Mínimas de Las Naciones Unidas Sobre Las Medidas No Privativas de La Libertad (Reglas de Tokio), 2025)

Con respecto a la sustitución, el pleno de la Corte Constitucional, intrínsecamente en la Sentencia N.º 8-20-CN/21, en su fallo declaró la inconstitucionalidad del inciso primero del artículo 536 del COIP con respecto a las infracciones sancionadas con pena privativa de libertad superior a cinco años. Lo cual se fundamentó en los artículos 66 numeral 14 y 77 numeral 1 de la CRE. Esta decisión sobresa la rigidez existente entre la eficacia del proceso penal y la protección de los derechos del imputado.

La prisión preventiva podrá ser sustituida por las medidas cautelares establecidas en el presente Código. No cabe la sustitución en las infracciones sancionadas con pena privativa de libertad superior a cinco años, ni en los delitos de peculado, sobreprecios en contratación pública o actos de corrupción en el sector privado.

Si se incumple la medida sustitutiva la o el juzgador la dejará sin efecto y en el mismo acto ordenará la prisión preventiva del procesado.

Tampoco se podrá sustituir la prisión preventiva por otra medida cautelar cuando se trate de un caso de reincidencia. (Código Orgánico Integral Penal, 2021, Art. 536)

Como se ha dicho, en los respetos expuestas tanto en la doctrina, como también en lo jurídico y de manera esencial acorde a la sentencia N.º 8-20-CN/21, esta figura no puede considerarse, de ninguna manera, como un instrumento de anticipación de pena; resulta improcedente e incomprensible desde el punto de vista procesal. Por ello, la fiscalía, como entidad responsable de impulsar esta figura, deberá ajustar sus acciones bajo el principio de objetividad, respetando el estado de inocencia del procesado y la mínima intervención penal

Medidas cautelares

La o el juzgador podrá imponer una o varias de las siguientes medidas cautelares para asegurar la presencia de la persona procesada y se aplicará de forma prioritaria a la privación de libertad:

1. Prohibición de ausentarse del país.
2. Obligación de presentarse periódicamente ante la o el juzgador que conoce el proceso o ante la autoridad o institución que designe.
3. Arresto domiciliario.
4. Dispositivo de vigilancia electrónica.
5. Detención.
6. Prisión preventiva.

La o el juzgador, en los casos de los numerales 1, 2 y 3 de este artículo, podrá ordenar, además, el uso de un dispositivo de vigilancia electrónica. (Código Orgánico Integral Penal, 2021, Art. 522)

En síntesis, el juzgador puede imponer cualquiera de estas medidas cautelares, en la práctica se implementan con el objetivo de asegurar la comparecencia del procesado, resguardar a la víctima y garantizar la efectividad del proceso penal, al tiempo que se previene cualquier obstáculo en el desarrollo del mismo, se configura una categoría absolutamente garantista, los mismos que se enfoca a los Derechos Humanos.

Así, a consideración de esta Corte Constitucional, en la prisión preventiva existe una clara tensión entre la salvaguarda de la eficacia del proceso penal y la garantía misma de los derechos del procesado. Es por ello que la prisión preventiva es una medida cautelar de última ratio que únicamente es justificable desde una perspectiva constitucional si (i) persigue fines constitucionalmente válidos tales como los establecidos en el artículo 77 de la CRE; (ii) es idónea como medida cautelar para cumplir estas finalidades; (iii) es necesaria al no existir medidas cautelares menos gravosas que igualmente puedan cumplir la finalidad que la prisión preventiva persigue; y, (iv) si la salvaguarda de la eficacia del proceso penal es proporcional frente al alto nivel de afectación en las esferas de libertad del procesado. De otro modo, la imposición de la prisión preventiva supone una restricción injustificada y arbitraria. (Sentencia N.º 8-20-CN/21, párr. 38)

La eficacia está estrechamente vinculada al principio de tutela judicial. Esto implica que es fundamental alcanzar los objetivos de la función judicial, garantizando así el acceso a una justicia que sea efectiva, transparente, ágil y especializada.

En este sentido, se añade que, en este caso concreto se acusó a los procesados por el delito de robo, mismo que se encuentra sancionado con pena privativa de libertad de 5 a 7 años y “(...) estaría abarcado por el espectro normativo del Art. 536 del precitado cuerpo legal”. Es por ello que “para resolver las pretensiones de los procesados es necesaria su aplicación, limitando la posibilidad de realizar un análisis atendiendo las normas, jurisprudencia y principios que se han identificado como contrarios al artículo indicado que es el que se eleva en consulta”. Por lo que considera que, con independencia de la sanción, en la prisión preventiva se deben observar los principios de excepcionalidad, necesidad y proporcionalidad de la misma conforme a la CRE y a los instrumentos internacionales. (Sentencia N.º 8-20-CN/21, párr. 17)

Como se ha dicho, bajo la arista de la Corte Constitucional, intrínsecamente a la Sentencia N.º 8-20-CN/21, se especifican los parámetros para dictar la prisión preventiva

y los aspectos afines a los principios de idoneidad, la necesidad y la proporcionalidad.

La Corte también dice que no importa el grado de peligrosidad del delito y no debe relacionarse con un riesgo procesal de fuga el hecho que se deba privar de libertad 24 años, no hace correlación con el estricto sentido de fuga, ahora con la proporcionalidad, indica que se trata de un juicio de ponderación donde el juzgador bajo su mirada crítica va analizar sobre la proporcionalidad entre el delito, a fin de asegurar que no exista infracción bagatela, como algunos autores lo llaman, bajo un juicio de ponderación.

Además, acorde con la Sentencia N.º 8-20-CN/21, es transcendental plasmar que el caso se origina gracias a una consulta de norma que se realiza por la detención flagrante en D. M. de Quito, en donde, durante la audiencia de calificación de flagrancia y formulación de cargos por un delito de robo, se ordenó la prisión preventiva de las 3 personas procesadas, mismas que presentan una petición de audiencia de sustitución de medida cautelar al tenor del artículo 521 del COIP. La jueza de la Unidad Judicial Penal, con sede en la parroquia Iñaquito del D. M. de Quito, convoca a una audiencia de sustitución de prisión preventiva, en dicha audiencia, la jueza Paola Campaña la suspende y se eleva a consulta a la Corte Constitucional, y dispone remitir el proceso a la Corte Constitucional.

Con fecha 26 de agosto de 2020, la jueza decide continuar con el proceso y convoca a la audiencia evaluatoria y preparatoria de juicio, señalando además que la sustitución de la PP se resolverá dentro de la misma audiencia, en la cual dicta auto de sobreseimiento de los 3 procesados, por no existir suficientes elementos de convicción que permitan aseverar el nexo causal entre la responsabilidad y la objetividad. Asimismo, se revocan todas las medidas cautelares que pesaban sobre los procesados y se dispone la inmediata libertad de los mismos.

La Fiscalía General del Estado decide apelar este auto de sobreseimiento, por lo que la Sala especializada de lo Penal, Penal Militar, Penal Policial y Tránsito de la Corte Provincial de Justicia de Pichincha resuelven desechar el recurso de apelación y confirmación el auto de sobreseimiento.

La Sala de Admisión de la Corte Constitucional admite a trámite esta consulta de norma. La jueza consultante, una vez solicitada la sustitución de la prisión preventiva, previo a resolver consulta a la Corte la constitucionalidad de la limitación contenida en el artículo 536 del Código Orgánico Integral Penal, que prevé como excepción para el caso en particular de la prisión preventiva, que no procede su sustitución cuando la pena del delito por el que se procesa es superior a 5 años.

Por lo que considera que, con independencia de la sanción en la prisión preventiva, se deben observar los principios de excepcionalidad, necesidad y proporcionalidad, conforme a la Constitución de la República del Ecuador y los instrumentos internacionales

Así mismo, la Corte en la Sentencia 8-20-CN/21 declara inconstitucional del inciso primero del Art. 536 del COIP, ante la prohibición de sustituir la prisión preventiva en los casos de infracciones que conllevan una pena privativa de libertad superior a cinco años, según lo estipulado en el inciso primero del artículo 536 del COIP (2014), contraviene lo establecido en el artículo 66, numeral 14, y en el artículo 77, numeral 1, de la Constitución de la República. Esta decisión tiene importantes repercusiones en la aplicación de la prisión preventiva, subrayando la necesidad de equilibrar la eficacia del proceso penal con la protección de los derechos Humanos, además, es imprescindible que el trato hacia la persona detenida no sea cruel ni ilegal.

En resumen, se subraya la importancia de asegurar que la prisión preventiva se aplique de forma legítima y proporcional, así como la necesidad de realizar revisiones periódicas para garantizar que no se vulneren los derechos del imputado.

CONCLUSIONES

Se concluye que, para su aplicación, la prisión preventiva debe adherirse a tres principios fundamentales: proporcionalidad, razonabilidad y necesidad, se destaca que esta medida no puede ser arbitraria; es decir, no se puede detener a alguien sin una justificación válida.

La prisión preventiva se plantea como una medida destinada a garantizar la presencia del procesado durante el juicio, no conlleva una presunción de culpabilidad, si no, con el fin de asegurar que el proceso penal se lleve a cabo de manera adecuada y justa.

La sentencia N. 8-20-CN/21 de la Corte Constitucional del Ecuador respecto a la prisión preventiva, establece criterios y parámetros para su aplicación, se debe llevar a cabo con prudencia y respetando los Derechos Humanos.

REFERENCIAS

- Alfaro. (2019). *La prisión preventiva y su afectación a la presunción de inocencia*. Concytec.gob.pe. https://alicia.concytec.gob.pe/vufind/Record/PUCP_39dfea5db0e572371fc0059294165a1
- Asamblea Nacional Constituyente del Ecuador. (2008). *Constitución de la República del Ecuador*. Registro Oficial N. 449. https://www.oas.org/juridico/pdfs/mesicic4_ecu_const.pdf [Links]
- Asamblea Nacional del Ecuador. (2014). *Código Orgánico Integral Penal*. Registro Oficial Suplemento N.º 180.
- Asamblea Nacional del Ecuador. (2014). *Código Orgánico Integral Penal*. Registro Oficial Suplemento N.º 180. https://tbinternet.ohchr.org/Treaties/CEDAW/Shared%20Documents/EQU/INT_CEDAW_ARL_ECU_18950_S.pdf
- Caso Montesinos Mejías Vs. Ecuador. (2020). Scjn.gob.mx. https://corteidh.scjn.gob.mx/buscador/doc?doc=casos_sentencias/398_%20CasoMontesinosMejiavsEcuador_ExcepcionesFondoReparacionesCostas.html#:~:text=Ta1%20como%20lo%20ha%20expresado%20la%20Corte%2C,se%20resuelve%20acerca%20de%20su%20responsabilidad%20penal124.
- Clavijo-Vergara, A. S., & López-Moya, D. F. (2023). La prisión preventiva ¿medida cautelar o pena anticipada? Una visión desde Ecuador. *Revista Metropolitana de Ciencias Aplicadas*.
- CÓDIGO ORGÁNICO INTEGRAL PENAL, COIP. (n.d.). https://www.defensa.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2021/03/COIP_act_feb-2021.pdf
- Código Orgánico Integral Penal [COIP], art. 534, Ecuador (reformado por Ley Orgánica reformativa, R. O. Supl. 279, 29 de marzo de 2023).
- Constitución De La República Del Ecuador. (2008) *Corporación de Estudios y Publicaciones*. Quito-Ecuador: Editorial Jurídica EL FURUM
- Corte Constitucional del Ecuador. (2021). Sentencia N. 8-20-CN/21. <https://www.corteconstitucional.gob.ec/index.php/novedadesjurisprudenciales/item/1137-sentencia-8-20-cn-21.html>
- Corte Interamericana de Derechos Humanos (2004). Caso Tibi vs. Ecuador. Quito: Corte Interamericana de Derechos Humanos. https://www.corteidh.or.cr/docs/casos/articulos/seriec_114_esp.pdf
- Corte Interamericana de Derechos Humanos. (2006). Caso López Álvarez Vs. Honduras. Honduras: Corte Interamericana de Derechos Humanos. https://www.corteidh.or.cr/docs/casos/articulos/seriec_141_esp.pdf
- Corte Nacional de Justicia del Ecuador. (2021). Resolución N. 14-2021. <https://www.cortenacional.gob.ec/cnj/images/pdf/resoluciones/2021/2021-14-Aclara-el-Art-534-COIP.pdf>
- Ecuador, Asamblea Constituyente 2014. *Código Orgánico Integral Penal*. Registro Oficial N.º 180.
- Ecuador, Asamblea Constituyente 2021. *Código Orgánica de la Función Judicial*. Registro Oficial N.º 544.
- Ecuador. Servicio Nacional de Atención Integral a Personas Adultas Privadas de la Libertad y a Adolescentes Infractores. (2022). Situación Penitenciaria del Ecuador, año 2022. https://www.atencionintegral.gob.ec/wpcontent/uploads/2022/09/snai_pestatuto_validad
- Flores, M. E. (2021). Análisis del Marco Legal de la Prisión Preventiva. (Tesis de Grado). Universidad Autónoma de DEICA.
- García, S. (1993) *El Sistema Penal México*, Fondo de Cultura Económica. México
- Flores, A. (n.d.). La prisión preventiva, ¿condena anticipada? Retrieved April 3, 2025, from <https://kali.azc.uam.mx/alegatos/pdfs/91/98-02.pdf>
- Javier, C., Moreno, M., & Gallegos, X. (n.d.). UNIVERSIDAD IBEROAMERICANA DEL ECUADOR-UNIB.E ESCUELA DE DERECHO

ANÁLISIS DE LA PRISIÓN PREVENTIVA DESDE LOS PRINCIPIOS DE EXCEPCIONALIDAD, NECESIDAD Y PROPORCIONALIDAD, A LA LUZ DE LA SENTENCIA NO. 8-20-CN/21 EMITIDA POR EL PLENO DE LA CORTE. Retrieved October 20, 2025, from <http://repositorio.unibe.edu.ec/bitstream/handle/123456789/654/MORENO%20MORENO%20CRISTIAN%20%20JAVIER.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

- L. M. (2016). REFLEXIONES SOBRE LA PRISIÓN PREVENTIVA. *Anales de Derecho*, 34(1). <https://revistas.um.es/analesderecho/article/view/252111>
- Gonzalo González, F., Luis, A., Rivera, A. ASALE, R., & RAE. (2016). Diccionario de la lengua española RAE - ASALE. "Diccionario de La Lengua Española" - Edición Del Tricentenario. <https://dle.rae.es/prisi%C3%B3n>
- INFORME SOBRE EL USO DE LA PRISIÓN PREVENTIVA COMISIÓN INTERAMERICANA DE DERECHOS HUMANOS. (n.d.). <https://www.oas.org/es/cidh/ppl/informes/pdfs/informe-pp-2013-es.pdf>
- Lexis S.A. (2023, January 18). Código Orgánico Integral Penal, COIP. Lexis S.A.; Lexis. <https://www.lexis.com.ec/biblioteca/coip>
- López, A., Vázquez, J., & Arévalo, C. (2022). Aplicación de medidas cautelares diferentes a la prisión preventiva, en delitos sancionados con pena privativa de libertad de uno a tres años. *Polo del Conocimiento*, 7(6).
- Luque González, A., & Gabriela Arias, E. (2020). El derecho constitucional en el Ecuador: presunción de inocencia y prisión preventiva. *Boletín Mexicano de Derecho Comparado*, 1(157), 169. <https://doi.org/10.22201/ij.24484873e.2020.157.15228>
- Missiego del Solar, J. (2021). Uso y abuso de la prisión preventiva en el proceso penal peruano. *Ius Et Praxis*, (053), 125-135.
- Mora, L. G., & Zamora, A. F. (2020). La inadecuada aplicación de la medida cautelar de la prisión preventiva en el Ecuador. *Polo del Conocimiento: Revista científico - profesional*, 5(8), 250-268.
- Organización de Estados Americanos. (1969). Convención Americana sobre Derechos Humanos (Pacto de San José). San José, Costa Rica: OEA.
- Proaño Tamayo, D. S., Coka Flores, D. F., & Chugá Quemac, R. E. (2021). Análisis sobre la prisión preventiva en Ecuador. *Dilemas Contemporáneos: Educación, Política Y Valores*. <https://doi.org/10.46377/dilemas.v9i.2989>
- Reglas mínimas de las Naciones Unidas sobre las medidas no privativas de la libertad (Reglas de Tokio). (2025). OHCHR. <https://www.ohchr.org/es/instruments-mechanisms/instruments/united-nations-standard-minimum-rules-non-custodial-measures>
- Sistema HJ - Resolución: SENTENCIA 66/1997. (2025). Tribunalconstitucional.es. <https://hj.tribunalconstitucional.es/es-ES/Resolucion/>

Show/3331

Vista de REFLEXIONES SOBRE LA PRISIÓN PREVENTIVA. (2025). *Revistas.um.es*. https://revistas.um.es/analesderecho/article/view/252111/193081y_enviado_mdt-signed.pdf

La praxis docente frente al enfoque por competencias y su impacto en destrezas integrales

Teaching Praxis in the Face of the Competency-Based Approach and Its Impact on Comprehensive Skills

Maryuri Marisol Merchan Medina¹, Doris Alice Zagal Arcayes², Laura Lorena Lizano Moreno³,
Sadia Katherine Hurtado Preciado⁴

Escuela Galo Plaza Lasso

¹maryurimerchanmedina@outlook.com - <https://orcid.org/0009-0004-3716-2553>

²doriszagalarcayes@outlook.com - <https://orcid.org/0009-0005-0035-7557>

³laoralizanomoreno@outlook.com - <https://orcid.org/0009-0001-7564-6338>

⁴sadiakhurtadopreciado@outlook.com - <https://orcid.org/0009-0009-3295-673X>

Recibido: 21/09/2025 • Revisado: 30/10/2025
Aceptado: 29/11/2025 • Publicado: 30/12/2025

Resumen

Se analizó la implementación del enfoque por competencias en la Educación Básica ecuatoriana, examinando su incidencia en el desarrollo de destrezas integrales desde la perspectiva docente. Se utilizó una metodología cualitativa bajo un diseño de estudio de casos, en el que participaron 25 docentes seleccionados de forma intencional. La recolección de información combinó entrevistas semiestructuradas, grupos focales y un análisis documental cuidadoso. Los hallazgos revelaron una disonancia bastante marcada entre lo que propone la teoría del enfoque y lo que efectivamente ocurre en el aula. Esa comprensión incompleta se traducía en una praxis que privilegiaba destrezas procedimentales, esas que se enseñan rápido y se evalúan con facilidad, en detrimento de habilidades cognitivas superiores y de competencias socioemocionales que requieren más tiempo, más acompañamiento y, sobre todo, otra mirada pedagógica. El resultado: un desarrollo desigual entre los estudiantes, con una capacidad muy limitada para transferir lo aprendido a contextos nuevos. La discusión que surge de estos hallazgos lleva a una reflexión crítica: la propuesta de enfoque por competencias no funciona porque es para una formación para adultos y no para niños y adolescentes. Sin una mediación pedagógica genuina, atenta, sensible a los ritmos y necesidades de cada niño o joven, el enfoque corre el riesgo de hacer justo lo contrario de lo que promete: en lugar de fomentar una educación integral, podría estar ampliando brechas, no solo cognitivas, sino también afectivas y sociales. Igual de crucial es revisar los diseños curriculares, para que realmente permitan, y no obstaculicen, un desarrollo estudiantil que sea de verdad integral.

Palabras claves: *Desarrollo desigual, Educación Básica, Formación docente, Habilidades socioemocionales, Pensamiento crítico*

Abstract

The implementation of the competency-based approach in Ecuadorian Basic Education was analyzed, examining its impact on the development of comprehensive skills from the teaching perspective. The methodology was qualitative under a case study design, with the participation of 25 intentionally selected teachers. Data collection combined semi-structured interviews, focus groups, and careful document analysis. The findings revealed a rather marked dissonance between what the theoretical approach proposes and what effectively happens in the classroom. This incomplete understanding translated into a praxis that privileged procedural skills, those that are taught quickly and assessed easily, to the detriment of higher cognitive abilities and socio-emotional competencies, which require more time, more support, and, above all, a different pedagogical perspective. The result was an uneven development among students, with a very limited capacity to transfer what was learned to new contexts. The discussion arising from these findings leads to a critical reflection: the proposed competency-based approach does not work because it is designed for adult education and not for children and adolescents. Without genuine, attentive, and sensitive pedagogical mediation attuned to the paces and needs of each child or young person, the approach risks doing the exact opposite of what it promises: instead of fostering a comprehensive education, it could be widening gaps, not only cognitive but also affective and social. Equally crucial is reviewing the curricular designs so that they truly enable, rather than hinder, student development that is genuinely comprehensive.

Keywords: *Basic Education, Critical Thinking, Socioemotional Skills, Teacher Training, Uneven Development.*

INTRODUCCIÓN

El enfoque por competencias se consolida a nivel global como un paradigma educativo orientado a vincular el aprendizaje con la aplicación práctica en contextos reales (Casanova Romero et al., 2018). En esencia, su idea central es bastante clara: formar personas que sean capaces de movilizar, de integrar, en realidad, conocimientos, habilidades y actitudes para enfrentarse a problemas complejos. Y en América Latina, la adopción de este enfoque se ha generalizado bastante. ¿El motivo? La búsqueda constante, y a veces un tanto desesperada, de mejorar la pertinencia y la calidad educativa. El caso de Ecuador es un buen ejemplo de este esfuerzo. Allí, la implementación del enfoque en la Educación General Básica busca, ni más ni menos, alinear la formación escolar con las demandas sociales y económicas de este siglo (Chacha German et al., 2024). La reforma curricular ha integrado las competencias como ejes estructurantes, con la esperanza puesta en que los estudiantes desarrollen capacidades que vayan más allá de la simple acumulación de datos teóricos (Arroyo-Preciado, 2021).

Ahora bien, la transición hacia este modelo no es precisamente un camino de rosas. Está llena de desafíos, por decirlo suavemente. Investigaciones recientes ya apuntan que la aplicación del enfoque por competencias suele tropezar una y otra vez con dificultades de implementación. Esto es particularmente cierto, y aquí está el meollo del asunto, en contextos educativos con poblaciones infantiles y adolescentes (Bautista Vallejo & López Jara, 2019). Es justo aquí donde surge una tensión fundamental, casi una contradicción. Por un lado, el modelo tiene un origen frecuentemente asociado a la formación laboral de adultos. Y por el otro, se encuentra con las necesidades psicoevolutivas reales de estudiantes mucho más jóvenes. Los antecedentes en el contexto ecuatoriano lo dejan claro: existe una brecha significativa y preocupante entre la teoría curricular bienintencionada y la praxis docente que termina ocurriendo en las aulas.

La evidencia empírica no deja muchas dudas al respecto. Estudios como el de Núñez Rojas et al. (2022), por ejemplo, señalan algo que muchos docentes ya intuyen en sus aulas: la formación para llevar el enfoque por competencias al terreno práctico es, en el mejor de los casos, insuficiente; en el peor, casi inexistente. Y cuando sí ocurre, suele ser esporádica, desconectada de las realidades del aula o centrada más en el qué, que en el: cómo. El resultado, predecible, es una aplicación mecánica del modelo, como si se tratara de seguir un manual, y no pocas dosis de inseguridad profesional. Pero el problema no termina ahí. Mullo Chochos et al. (2024) van un paso más allá: los propios diseños curriculares oficiales, en su afán por ser universales, terminan priorizando competencias genéricas que no se ajustan a las particularidades del desarrollo cognitivo, emocional y social de niños y adolescentes. Es decir, se espera que un niño de ocho años o un adolescente

de trece asuman desafíos cognitivos como si su cerebro ya tuviera la madurez de un adulto. Esta desconexión puede entorpecer el avance progresivo y equilibrado de las destrezas, precisamente porque ignora la gradualidad que el aprendizaje profundo exige en estas etapas.

Y luego está la evaluación. ¡Ah, la evaluación! Otro nodo crítico. Morales López et al. (2020) lo han documentado en contextos similares al ecuatoriano: sigue predominando una mirada que valora lo observable, lo cuantificable, lo estandarizado. Pero ¿qué pasa con los procesos internos? ¿Con el pensamiento crítico, la duda constructiva, la autorreflexión? Justo esos, los que no se miden con una rúbrica de cuatro niveles, quedan en segundo plano. Y sin ellos, como advierten Parejo y Araujo (2022), la retroalimentación se vuelve meramente correctiva, no formativa, lo que limita, drásticamente, la posibilidad de un aprendizaje verdaderamente integral. Más allá de nuestras fronteras, la literatura refuerza estas preocupaciones. Quiroz y Mayor (2019), estudiando el caso chileno, muestran cómo la confusión conceptual de llamar competencia a lo que en realidad es una destreza aislada, termina fragmentando la práctica docente. En vez de integrar saberes, se los atomiza. Por su parte, Corbella y Giuliani (2024) alertan sobre un sesgo peligroso: cuando el énfasis recae casi exclusivamente en lo procedimental, lo socioemocional y lo metacognitivo se desdibujan. Y eso, en el fondo, contradice el espíritu mismo del enfoque.

Así las cosas, la tensión central parece evidente: el enfoque por competencias nació, en gran medida, en contextos de formación laboral para adultos, con lógicas de eficiencia, rendimiento y resultados inmediatos, pero hoy se aplica, sin mayores reajustes, a poblaciones en pleno desarrollo. ¿Es razonable esperar que un modelo pensado para formar trabajadores se adapte sin fricciones a la formación de personas en crecimiento? Probablemente no. Y es ahí, justamente, donde radica la disonancia: entre unos fundamentos pedagógicos que responden a una lógica adultocéntrica y las necesidades reales complejas, lentas, profundas del desarrollo holístico de niños y adolescentes. Esta disonancia se manifiesta en la praxis docente ecuatoriana, generando un impacto directo en la formación de los estudiantes. La relación entre las variables de estudio es directa: la Variable Independiente, el Enfoque por Competencias en la Educación General Básica ecuatoriana, influye sobre la Variable Dependiente, el Desarrollo de Destrezas Integrales en los Estudiantes. La población de interés, los docentes, actúa como el agente mediador cuya praxis determina en gran medida la naturaleza de esta influencia (Delgado y Cevallos, 2025).

La situación, vista desde las aulas, no es precisamente equilibrada. De hecho, lo que se observa con frecuencia es un desarrollo claramente asimétrico de destrezas: los estudiantes, en muchos casos, manejan bien lo práctico, lo procedimental, esas tareas que se ejecutan paso a paso, pero tropiezan cuando se les pide fundamentar sus ideas, cuestionar críticamente una fuente o interactuar de manera em-

pática y colaborativa. Como lo señalan Jiménez Muñoz et al. (2025), esta descompensación no es menor; al contrario, limita seriamente su capacidad para trasladar lo aprendido a situaciones nuevas, diversas, impredecibles, es decir, a la vida real. Ante este panorama, la investigación parte de una pregunta que, más que retórica, busca abrir una conversación urgente: ¿En qué medida existe una disonancia entre los fundamentos pedagógicos del enfoque por competencias, pensado originalmente para la formación laboral de adultos, y las necesidades reales de desarrollo cognitivo, emocional y social de niños y adolescentes, según la percepción y experiencia de los docentes en Ecuador?

El objetivo, entonces, no es solo describir, sino analizar con profundidad cómo incide este enfoque en la formación integral de los estudiantes de Educación General Básica, tomando como lente privilegiado la praxis docente. Se trata, en el fondo, de evaluar no solo si el modelo “funciona”, sino cómo funciona, para quiénes, y a qué costo. Con ello, se busca no solo diagnosticar su grado de efectividad actual, sino también sentar bases sólidas, empíricas, no especulativas, para propuestas pedagógicas mejor fundamentadas. La relevancia de este estudio, además, es múltiple. En lo social, sus hallazgos podrían aportar directamente a mejorar la calidad y, sobre todo, la equidad del sistema educativo ecuatoriano. Porque si bien el enfoque por competencias promete inclusión, en la práctica puede terminar ampliando brechas, especialmente cuando su implementación depende de recursos externos (tutorías, tecnología, apoyo familiar) que no todos los estudiantes tienen. Como advierten Mora Teves et al. (2023), sin los soportes adecuados, estos modelos corren el riesgo de premiar a los que ya tienen ventajas, no de nivelar el campo de juego.

En lo práctico, el valor es también tangible. Docentes e instituciones educativas necesitan más que consignas curriculares: necesitan evidencia concreta sobre los nudos reales del día a día, la sobrecarga en la planificación, la confusión conceptual, la desmotivación ante expectativas poco realistas. Los resultados de este estudio podrían traducirse en guías didácticas, estrategias ágiles o materiales de apoyo que no solo digan qué hacer, sino cómo hacerlo en contextos reales. Algo que, por cierto, ya se empieza a demandar, como lo reflejan recientes trabajos de Carvajal Moreno (2025) y Granda-Herrera et al. (2025). Desde la teoría, la contribución también es significativa. Porque, ¿hasta qué punto es válido trasladar un modelo educativo diseñado para adultos, con su lógica instrumental, su orientación productiva, al universo formativo de la infancia y la adolescencia? Este estudio pone esa transferencia bajo la lupa, alimentando un debate que, como señala Aguilar Gordón (2017), sigue estando insuficientemente explorado: la adecuación de los modelos por competencias a las etapas del desarrollo humano.

A nivel nacional, la investigación viene a llenar un vacío concreto. Si bien existen estudios valiosos, como el de Lima-Yarpaz et al. (2025) en bachillerato o el de Ochoa Jaramillo et al. (2025) sobre evaluación, pocos se han dete-

nido a escuchar, de manera sistemática y empática, la voz de quienes están en primera línea: los docentes de Educación General Básica. Su experiencia no es un dato anecdótico; es la clave para entender qué pasa realmente cuando el currículo baja del papel a la pizarra. Y como recuerda Rodríguez Castillo (2025), sin esa perspectiva, cualquier reforma corre el riesgo de quedar en buenos deseos, y malas prácticas.

La justificación de este trabajo, hay que decirlo, también se apoya en su potencial contribución a la formación docente, tanto inicial como continua. Los hallazgos que surjan podrían ser clave para rediseñar los programas de formación en las universidades. Como bien sugiere Onofre Galindo et al. (2025), se trata de cerrar esa brecha persistente, y a veces abismal, entre la teoría que se enseña a los futuros docentes y las prácticas reales que luego se les exigen en las aulas bajo este enfoque. Para el sistema educativo ecuatoriano en su conjunto, la investigación ofrece algo muy valioso: un diagnóstico fundamentado. Algo que, sin duda, puede orientar las futuras actualizaciones curriculares. El énfasis tendría que ponerse en articular el enfoque por competencias con el desarrollo progresivo de las habilidades, un camino que ya se está explorando, aunque de forma incipiente, en el nivel inicial (Rosario De La Cruz, 2025) e incluso en la educación técnica (Proaño-Real et al., 2024).

Pero, en el fondo, ¿quiénes son los principales destinatarios de todo esto? Los estudiantes, sin duda. El estudio busca, en última instancia, asegurar que su proceso de aprendizaje logre fomentar un perfil de egreso verdaderamente integral. Se trata de equilibrar esas destrezas prácticas, tan necesarias, con capacidades cognitivas superiores, socioemocionales y metacognitivas. Elementos que, según señalan Alejo-Castañeda et al. (2024) y Calderón (2024), son absolutamente esenciales para un desarrollo pleno. Al revisar la literatura internacional, uno se topa de inmediato con la complejidad de las variables en juego. Fernández-Sosa y Carrizales-Garabito (2024), por ejemplo, corroboran algo que muchos intuían: la influencia directa y poderosa de las competencias pedagógicas docentes en los resultados de los estudiantes. Mientras tanto, Poveda-Aguja et al. (2023) abogan con firmeza por currículos integrales, aquellos que sean capaces de potencializar un desarrollo holístico. Una postura que, como es evidente, resuena profundamente con la variable dependiente de este estudio. Al final, todo está conectado.

Se amplió la mirada al ámbito iberoamericano, la cosa se pone aún más interesante. Ramón Moreta (2024), por ejemplo, analizó la aplicación del enfoque en República Dominicana y se encontró con desafíos de implementación muy similares a los que preliminarmente se observan en Ecuador. Esto nos hace pensar, y no es poca cosa, que la problemática bien podría ser de carácter regional. Dicho de otro modo, no se estuvo ante un caso aislado. Y esto precisamente refuerza la necesidad de impulsar investigaciones contextualizadas que capturen las particularidades de cada

sistema educativo, porque al final, los matices importan. Respecto a la variable independiente, el estudio de Galvis y Miranda (2025) realiza una revisión bibliográfica sobre el desarrollo de competencias investigativas en contextos rurales. Su trabajo destaca algo fundamental: la importancia crucial de las estrategias docentes. Un hallazgo que, como es evidente, se alinea perfectamente con el interés de este trabajo por entender la praxis docente como ese elemento mediador sin el cual nada funciona.

La literatura nacional específica tampoco se queda atrás. Chacha German et al. (2024) sostienen que el desarrollo curricular basado en competencias sí potencia el aprendizaje, eso está claro. Pero también reconocen con honestidad la existencia de obstáculos considerables en su operativización. Aquí hay una coincidencia clara con causas que ya se han identificado, como esa falta persistente de recursos didácticos adecuados. Por su parte, Granda-Herrera et al. (2025) proponen algo concreto: estrategias de enseñanza basadas en proyectos para fomentar habilidades críticas y creativas. Esto ofrece un camino metodológico tangible, una posible salida que podría mitigar algunos de los efectos negativos asociados a una aplicación demasiado rígida del enfoque. Mullo Chochos et al. (2024) van un paso más allá y argumentan que la integración del currículo por competencias es, en efecto, un camino hacia la calidad educativa. Pero su éxito depende de manera absoluta de una implementación consciente de las etapas de desarrollo del estudiante. Un principio central que, justamente, este estudio busca examinar en profundidad.

Al final, la revisión de la literatura, tanto nacional como internacional, deja una evidencia contundente: investigar la praxis docente frente al enfoque por competencias y su impacto en las destrezas integrales no solo es pertinente, es urgente. Los estudios citados proporcionan un marco sólido que sustenta la relación entre las variables y, en el fondo, justifica plenamente abordar esta problemática con una metodología cualitativa. Porque es la única manera de capturar la profundidad y complejidad real de la experiencia docente en Ecuador.

MATERIAL Y MÉTODOS

La presente investigación se llevó a cabo con el objetivo de analizar la incidencia del enfoque por competencias en el desarrollo de destrezas integrales de los estudiantes de Educación General Básica, desde la praxis docente en Ecuador. Para alcanzar este objetivo, se utilizó una metodología cualitativa, específicamente un estudio de casos cualitativos. Este enfoque fue elegido para permitir una exploración profunda y detallada de las experiencias y percepciones de los docentes en el contexto de la implementación del enfoque por competencias.

Se optó por una metodología cualitativa, y no fue una decisión menor. Simplemente porque, cuando se trata de entender lo que pasa en las aulas, con toda su complejidad,

sus silencios, sus tensiones no dichas, los números no alcanzan. Hay matices que solo se capturan escuchando con atención, observando en contexto, dejando que las historias se desplieguen. Algo que, por cierto, ya han señalado otros investigadores: Galvis y Miranda (2025), por ejemplo, en su revisión sobre competencias investigativas en zonas rurales, subrayan que los procesos educativos sólo se comprenden en su entorno natural, con sus contradicciones y sus lógicas propias. Así que el diseño se armó en torno a tres herramientas que, juntas, permiten mirar el fenómeno desde ángulos distintos pero complementarios: entrevistas en profundidad (esas que duran más de lo planeado, porque surgen cosas que no estaban en el guion), grupos focales (donde las ideas se cruzan, se contradicen, se enriquecen en colectivo) y un análisis cuidadoso de documentos curriculares, planes de clase, incluso materiales informales que los docentes usan en su día a día.

Los participantes fueron docentes de Educación General Básica en Ecuador. Pero no cualquier docente: se buscó a quienes realmente han vivido, y a veces peleado, con el enfoque por competencias. Para eso se usó un muestreo intencional: no se trató de elegir al azar, sino de buscar voces que tuvieran algo sustancial que decir, ya fuera por su experiencia, su reflexión o su rol en la escuela. Se quería profundidad, no cantidad. ¿Y cuántos fueron? Pues tantos como hizo falta hasta que los relatos empezaron a repetirse, no de forma literal, claro, pero sí en sus núcleos temáticos. Ese es el famoso punto de saturación teórica: cuando ya no aparecen nuevas ideas, cuando escuchar más a una persona no aporta una perspectiva distinta. Ahí se detuvo. Porque en investigación cualitativa, como bien se sabe, no se trata de cuántos hablan, sino de qué tanto se entiende. Y en eso, la saturación es una guía más honesta que cualquier número predeterminado.

En total, se entrevistaron a 15 docentes y se realizaron 3 grupos focales, cada uno compuesto por 5 participantes. Los instrumentos utilizados en la investigación incluyeron una guía de entrevista semiestructurada, una guía para grupos focales y una matriz de análisis documental. La guía de entrevista semiestructurada fue diseñada para explorar las percepciones y experiencias de los docentes sobre la implementación del enfoque por competencias. Las preguntas abiertas fueron clave, la verdad. Permitió a los docentes explayarse, contar sus experiencias con sus propias palabras, sin corsés. En los grupos focales, la dinámica fue interesante: surgieron tanto consensos como tensiones, esas discrepancias que al final resultan tan reveladoras. Y con los documentos, currículos, planificaciones, registros, se trabajó con una matriz de análisis que ayudó a sistematizar toda esa información dispersa. Bueno, estos instrumentos no surgieron de la nada: ya habían sido validados en estudios similares, lo que nos daba cierta seguridad sobre su confiabilidad.

Respecto a la bibliografía, la búsqueda fue bastante metódica. Se parte de palabras clave obvias como enfoque por competencias o praxis docente, pero también de otras como

“desarrollo de destrezas integrales” que permitían matizar mejor los resultados. Se combinaron de distintas formas en bases como Google Scholar, JSTOR y Scopus. El período consultado iba desde 2010 hasta la actualidad, con la idea de captar tanto los fundamentos como lo más reciente. La selección final de textos no fue automática. Primaba, naturalmente, la relevancia temática, pero también se fijó en la solidez metodológica y en qué aportaba realmente cada trabajo al conocimiento existente. Al final, se trataba de construir sobre lo que se sabe, pero con suma cautela.

Una vez recolectados los datos de las entrevistas, los grupos focales y los documentos, llegó la parte más intensa: el análisis. Para manejar la densidad de la información textual se utilizó el software NVivo, no como una caja mágica que interpreta por sí sola, sino como una herramienta para organizar, codificar y, sobre todo, volver sobre los datos una y otra vez. Gracias a él, fue posible agrupar fragmentos, rastrear repeticiones, descubrir contradicciones y, poco a poco, dejar que los temas emergieran por sí mismos, más que imponerlos desde afuera. El proceso no fue lineal, nunca lo es en investigación cualitativa. Primero, hubo que transcribir cada entrevista, casi al pie de la letra, respetando pausas, titubeos, énfasis, porque a veces, lo que no se dice también habla. Al mismo tiempo, se sistematizaron las discusiones de los grupos focales: no solo los acuerdos, sino esas tensiones sutiles que surgen cuando un docente dice: yo hago así, y otro responde casi en voz baja: pero a mí eso nunca me ha funcionado.

Paralelamente, se aplicó la matriz de análisis documental a los materiales escritos: planes oficiales, planificaciones reales de aula, incluso anotaciones marginales en cuadernos de trabajo. La idea no era juzgar si los documentos cumplían con el currículo, sino ver cómo el enfoque por competencias se traducía, o se distorsionaba, al pasar del papel a la práctica. Lo verdaderamente revelador vino después: al integrar los tres flujos de análisis. Fue ahí donde empezaron a alinearse las piezas, cuando lo que un docente decía en entrevista coincidía (o chocaba) con lo que aparecía en su planificación, o con lo que su colega cuestionaba en el grupo focal. Esa triangulación permitió construir conclusiones más sólidas, menos frágiles, y formular recomendaciones que no respondieran a suposiciones, sino a evidencia concreta de lo que ocurre en las aulas ecuatorianas. Los participantes, como ya se mencionó, fueron docentes de Educación General Básica en Ecuador. Pero no cualquier docente. La selección fue intencional: se buscó a quienes realmente han estado en la trinchera del enfoque por competencias. Por eso, uno de los criterios de inclusión fue tener al menos dos años de experiencia implementándolo, no solo conociéndolo, sino usándolo, adaptándolo, lidiando con sus límites. Además, todos participaron de forma voluntaria, con pleno conocimiento del proceso.

En cuanto al tamaño de la muestra, no se fijó un número de antemano. Simplemente se avanzó hasta que los datos dejaron de aportar novedades sustanciales: ese momento en que, al escuchar una nueva entrevista, uno piensa: esto ya

lo he escuchado, en otras palabras, pero es lo mismo. Ese es el punto de saturación teórica, y fue el que guió la decisión de cerrar la recolección. Se aplicaron criterios de exclusión, aunque en la práctica fueron pocos los casos. Se descartó a quienes no tuvieran experiencia directa con el enfoque (por ejemplo, docentes recién egresados que aún no habían aplicado el currículo en aula) o quienes, por imprevistos personales o institucionales, no pudieran completar todas las fases de participación. No por rigidez, sino por coherencia: se necesitaba profundidad, no presencia simbólica.

Los instrumentos no se eligieron al azar, ni por costumbre metodológica. Se seleccionaron, más bien, por su capacidad para escuchar bien: para atrapar no solo lo que los docentes dicen, sino cómo lo dicen, qué omiten, qué recalcan. Porque cuando se trata de entender la praxis, esa zona gris entre lo prescrito y lo vivido, hay que ir más allá de las respuestas estandarizadas. Así nacieron la guía de entrevista semiestructurada y la guía para grupos focales: no como listas rígidas de preguntas, sino como andamios conversacionales. Su diseño buscaba abrir espacios, no cerrarlos. Permitir que las experiencias afloraran con sus matices, sus contradicciones, incluso sus silencios elocuentes. Porque muchas veces, lo más revelador no está en la afirmación contundente, sino en esa pausa antes de responder, o en la forma en que un docente relee su propia práctica al escuchar a un colega.

Por otro lado, para que no se quede solo en lo dicho, se incorporó una matriz de análisis documental. Su función fue doble: por un lado, darle estructura a la mirada sobre documentos reales, planes curriculares oficiales, planificaciones de aula, incluso registros informales; por otro, permitió contrastar lo que se escribe con lo que se vive. Porque, como bien saben quiénes han estado en una escuela, hay una brecha a veces abismal, entre el: debería hacer y el: hago. Estos instrumentos, vale la pena aclararlo, no se inventaron sobre la marcha, fueron validados en investigaciones previas, en contextos similares, lo que les otorga una base de confiabilidad y pertinencia. No se trata de una garantía de verdad, claro; en investigación cualitativa eso no existe, pero sí de un anclaje metodológico que evita caer en la pura improvisación. En el fondo, todo esto responde a una apuesta clara: la de obtener datos ricos, densos, cargados de significado. Porque sin esa profundidad, cualquier conclusión sobre un fenómeno tan complejo como la implementación del enfoque por competencias en la infancia y la adolescencia termina siendo, cuando menos, superficial.

Y sin querer simplificar demasiado, esta investigación se desarrolló bajo una metodología cualitativa, con un diseño de estudio de casos. Su objetivo central fue explorar cómo incide el enfoque por competencias en el desarrollo de destrezas integrales en la Educación General Básica en Ecuador, mirando siempre desde la experiencia concreta de quienes lo ponen en práctica: los docentes. Para ello, se recogieron datos mediante entrevistas en profundidad (esas que duran más de lo planeado, porque surgen capas nue-

vas), grupos focales (donde las ideas se prueban, se desafían, se enriquecen en colectivo) y un análisis cuidadoso de documentos reales de aula. Y todo ese material, palabras, planes, notas al margen, fueron trabajados, repensados y organizados con el apoyo del software NVivo, no como un juez, sino como un compañero de análisis que ayuda a no perderse en la maraña de voces. Los participantes fueron seleccionados mediante un muestreo intencional y los instrumentos utilizados fueron validados previamente para asegurar su confiabilidad y validez.

ANÁLISIS Y RESULTADOS

El análisis de los datos recogidos mediante entrevistas, grupos focales y revisión documental permitió identificar patrones recurrentes en la percepción y aplicación del enfoque por competencias. La codificación de las transcripciones en el software NVivo generó una serie de categorías emergentes, cuya frecuencia y relación se presenta a continuación de manera sistemática. Una de las primeras cosas que se quiso explorar, casi como una suerte de termóme-

tro, fue qué tan sólida era la comprensión que los docentes tenían de los fundamentos del enfoque por competencias. No se trataba de ponerlos a prueba, sino de entender desde dónde partían al implementarlo en el aula. Los resultados resumidos en la Tabla 1 revelaron algo que, con el tiempo, empezó a sonar como un eco recurrente: la mayoría decía conocer el enfoque, y hasta manejaba con soltura términos como: competencia, destreza o habilidad. Pero al profundizar surgía una confusión conceptual bastante marcada. Muchos usaban esas palabras como si fueran sinónimos, intercambiables, cuando en realidad remiten a niveles distintos de complejidad y propósito pedagógico.

En otras palabras: sí, los docentes sabían del enfoque, lo habían oído en talleres, leído en guías, incluso lo citaban en sus planificaciones, pero su dominio teórico era, en muchos casos, más nominal que sustantivo. Como si repitieran un lenguaje que les habían impuesto, sin haber tenido el tiempo, el espacio o la formación para desmontarlo, discutirlo y, sobre todo, apropiárselo. Y eso, como se verá más adelante, tiene consecuencias directas en cómo se traduce, o se distorsiona, en la práctica cotidiana.

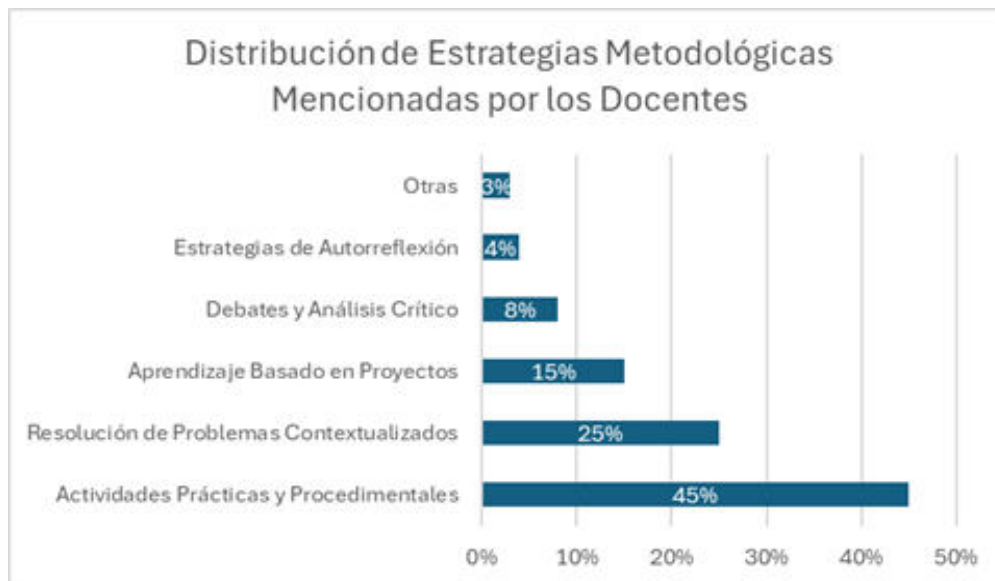
Tabla 1

Nivel de comprensión docente sobre los fundamentos del enfoque por competencias (n=25)

Categoría	Frecuencia	Ejemplo de Cita Representativa
Comprensión Adecuada	6	"Lo entiendo como la integración de saber, saber hacer y saber ser para resolver problemas".
Comprensión Parcial/Confusa	16	"Para mí es lo mismo que una destreza, pero más compleja... es como lograr que el estudiante haga una tarea".
Comprensión Mínima	3	"Son los indicadores de evaluación que nos dieron en la capacitación".

Al examinar las estrategias metodológicas que los docentes emplean para llevar el enfoque por competencias al aula, el análisis puso de manifiesto una tendencia bastante clara: predominan de forma abrumadora las actividades prácticas y procedimentales. La Figura 1 refleja esta orientación al mostrar la distribución de los tipos de estrategias que los docentes mencionaron de manera espontánea, sin que se les solicitara explícitamente durante las entrevistas y los grupos focales. Lo que más llama la atención no es solo la frecuencia de estas prácticas, sino su enfoque: se privilegia, casi en exclusiva, el saber hacer inmediato, aquello que se puede observar, ejecutar y evaluar en el corto plazo. En cambio, estrategias diseñadas para cultivar el pensamiento crítico, la metacognición o la colaboración significativa aparecen de forma esporádica.

No se trata necesariamente de una elección consciente o deliberada por parte de los docentes. Más bien, parece reflejar una combinación de factores: presión por cumplir con itinerarios curriculares ajustados, formación insuficiente en metodologías complejas, y una interpretación reduccionista del propio enfoque, que termina equiparándolo con la realización de actividades prácticas. El resultado, sin embargo, es una praxis desequilibrada: rica en acción, pero pobre en reflexión; eficaz en lo técnico, pero limitada en lo formativo.

Figura 1*Distribución de estrategias metodológicas mencionadas por los docentes*

Al evaluar el impacto percibido en el desarrollo de destrezas de los estudiantes, los docentes reportaron de manera consistente un desarrollo desigual. Como se detalla en la Tabla 2, se percibió un fortalecimiento notable en las destrezas procedimentales, mientras que el desarrollo de destrezas cognitivas superiores y socioemocionales fue

considerado moderado o bajo. Un hallazgo relevante fue la percepción, expresada por el 80% de los entrevistados, de que los estudiantes mostraban dificultades para transferir los aprendizajes a contextos novedosos no ejercitados previamente en clase.

Tabla 2*Impacto percibido por los docentes en el desarrollo de destrezas de los estudiantes*

Tipo de Destreza	Impacto Alto	Impacto Moderado	Impacto Bajo
Destrezas Procedimentales	92%	8%	0%
Destrezas Cognitivas (Básicas)	45%	40%	15%
Destrezas Cognitivas (Críticas/Reflexivas)	20%	35%	45%
Destrezas Socioemocionales	28%	32%	40%

El análisis de contenido de las planificaciones docentes corroboró los hallazgos reportados verbalmente. Al revisar las planificaciones docentes, un dato llamaba poderosamente la atención: en aproximadamente el 85% de los casos, los objetivos de aprendizaje se redactaban como competencias puramente operativas. Se habla de formulaciones del tipo: el estudiante será capaz de elaborar un diagrama o podrá identificar las partes de una célula. Lo que casi brillaba por su ausencia eran verbos que apuntaran a habilidades superiores: evaluar, crear, argumentar, esos que exigen un procesamiento mental más complejo.

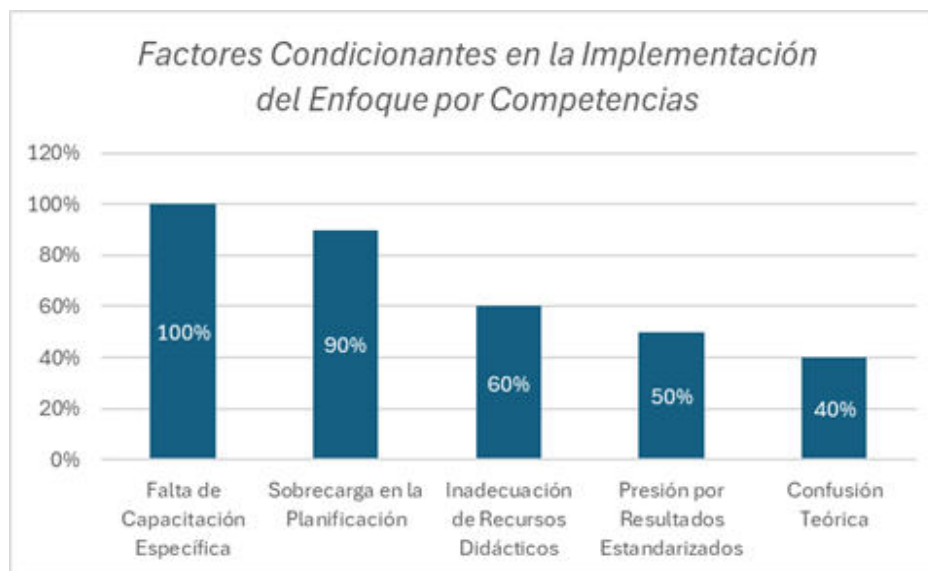
Este mismo patrón se repetía en la evaluación. Los instrumentos privilegiaban, casi de forma exclusiva, rúbricas de ejecución y listas de cotejo centradas en productos observables y medibles. Es decir, se evaluaba lo que se podía ver y tocar fácilmente, dejando en un segundo plano los procesos cognitivos más profundos y difíciles de capturar. Respecto a las dificultades de implementación, el análisis permitió identificar cinco factores condicionantes que surgían una y otra vez. La Figura 2 representa su frecuencia, mostrando claramente cuáles eran los obstáculos que, desde la perspectiva de los docentes, resultaban más determi-

nantes en su quehacer diario. La Falta de capacitación específica y continua y la sobrecarga de planificación fueron identificadas como las barreras más significativas, seguidas

de la inadecuación de los recursos didácticos disponibles y la presión por resultados estandarizados.

Figura 2

Factores condicionantes en la implementación del enfoque por competencias



La triangulación de los datos provenientes de las diferentes técnicas permitió establecer una relación consistente entre la confusión conceptual de los docentes, la aplicación de metodologías centradas en lo procedimental y el desarrollo desigual de las destrezas en los estudiantes. Los grupos focales sirvieron para profundizar en esta relación, revelando una sensación de frustración entre los docentes por no lograr un “equilibrio” en la formación de sus estudiantes. Un hallazgo que llamó particularmente la atención durante el análisis documental fue la clara desarticulación entre el currículo oficial y lo que realmente se planificaba en el aula. Ocurría algo paradójico: mientras el documento nacional enfatizaba competencias genéricas y ambiciosas, como: pensamiento crítico o trabajo colaborativo, su traducción a la planificación diaria solía quedar reducida, en el mejor de los casos, a actividades aisladas. Lo que casi nunca se veía era una progresión clara, una secuencia que tuviera en cuenta el desarrollo psicoevolutivo de los estudiantes. Era como si se esperara que los niños y adolescentes saltaran etapas.

Justamente de esta observación surgió un concepto potente que los propios docentes acuñaron: el modelo adultocéntrico, en la aplicación del enfoque. Los participantes argumentaban con bastante solidez que las competencias propuestas, junto con las metodologías para alcanzarlas, parecían diseñadas para un perfil de aprendizaje adulto. Es decir, pasaban por alto la necesidad de gradualidad, de lúdica, de exploración guiada que caracteriza a las etapas infantil y adolescente. Se notaba una desconexión palpable

entre la teoría y la realidad del desarrollo humano. En síntesis, los resultados pintaban un panorama bastante nítido. La implementación del enfoque por competencias en el contexto estudiado se caracterizaba por tres rasgos principales: una comprensión todavía imperfecta de sus fundamentos, una praxis docente que se inclinaba marcadamente hacia lo procedimental y, algo quizás más preocupante, una percepción generalizada entre los educadores de que este enfoque, en su forma actual, estaba promoviendo un desarrollo desigual, y hasta cierto punto fragmentado, de las destrezas integrales en sus estudiantes.

DISCUSIÓN

Los hallazgos de esta investigación revelan una disonancia significativa entre la teoría del enfoque por competencias y su implementación práctica en las aulas de Educación General Básica en Ecuador. Esta disonancia se manifiesta principalmente en una comprensión parcial del enfoque por parte del docente, lo que conduce a una praxis que prioriza las destrezas procedimentales en detrimento de un desarrollo integral. Estos resultados concuerdan con las advertencias planteadas por Bautista y López (2019), quienes señalaban que la aplicación rígida de modelos basados en competencias, sin una adaptación crítica, puede generar resultados educativos sesgados y superficiales. La confusión terminológica entre competencia y destreza no parece ser un problema exclusivo del contexto ecuatoriano.

Al contrario, corrobora lo que Quiroz y Mayor (2019) ya habían documentado en Chile, lo que sugiere que se trata de un desafío estructural en la región: una especie de ruido conceptual que distorsiona la implementación desde sus cimientos. Cuando los docentes no distinguen claramente entre una competencia (entendida como la movilización integrada de saberes en contextos complejos) y una destreza (una habilidad más específica y aislada) el enfoque se desdibuja, se fragmenta y se empobrece.

Este desdibujamiento se refleja, de forma contundente, en las estrategias predominantes en el aula. La marcada orientación hacia el saber hacer inmediato, visible, evaluable y rápido va de la mano con una percepción compartida entre los docentes: que las habilidades críticas, reflexivas y socioemocionales apenas se desarrollan. Y eso no es casual. Más bien, refuerza la hipótesis central de este estudio: que el enfoque, en su aplicación actual, opera bajo una lógica adultocéntrica. Es decir, asume que los estudiantes pequeños o adolescentes aprenden como adultos, de forma eficiente, lineal, orientada a resultados, ignorando las particularidades de sus procesos cognitivos, emocionales y sociales. Esta inferencia encuentra eco en la literatura reciente. Autores como Corbella y Giuliani (2024) han insistido en que las competencias transversales, como la autonomía, la toma de decisiones éticas o el pensamiento crítico, solo florecen en entornos pedagógicos que priorizan la reflexión, el diálogo, el error como oportunidad y la construcción colectiva del conocimiento. Precisamente esos elementos fueron los menos presentes en la praxis observada. No por falta de voluntad docente, sino, en gran medida, por ausencia de herramientas, modelos y, sobre todo, formación.

En ese sentido, el estudio aporta evidencia empírica sólida a una crítica que hasta ahora circulaba más en el terreno teórico: que el modelo por competencias, tal como se ha trasplantado a la educación básica, no está suficientemente adaptado a las etapas del desarrollo infantil y adolescente. En estas edades, la gradualidad no es un lujo; es una necesidad. Y el equilibrio entre lo práctico, lo cognitivo y lo afectivo no es un ideal pedagógico, sino una condición para el aprendizaje con sentido. Una conclusión central, entonces, es que la falta de capacitación específica no es solo un detalle logístico, sino una variable moderadora clave. Es decir, no basta con decretar un enfoque si quienes lo implementan no han tenido la oportunidad de comprenderlo, discutirlo y ensayarlo en condiciones reales, su efectividad se debilita drásticamente. La formación docente, en este caso, no es un complemento: es el puente entre la intención curricular y la transformación real en el aula. Y sin ese puente, el enfoque corre el riesgo de quedarse en el papel.

Sin duda, este hallazgo encaja perfectamente con lo que ya señalaban Núñez Rojas et al. (2022) y Onofre Galindo et al. (2025): la formación docente aparece una y otra vez como ese eslabón crítico, el punto donde se define si una reforma curricular logra aterrizar en el aula o se queda en el papel. La sobrecarga de planificación que reportan los pro-

fesores, entonces, no es un simple problema logístico. Más bien parece el síntoma de un sistema que introduce cambios complejos y con buenas intenciones, pero sin construir los andamios necesarios para sostenerlos. Sin tiempo, sin metodologías claras, sin ese acompañamiento que permite digerir y aplicar lo nuevo.

Es justo mencionar las limitaciones de este estudio, la muestra, aunque valiosa por su intencionalidad, no es probabilística. Esto naturalmente implica que no se pueden generalizar los resultados estadísticamente a toda la población docente del país. Sin embargo, la profundidad y riqueza de los datos cualitativos sí permiten algo quizás igual de valioso: una transferencia analítica a contextos con realidades similares. Otra salvedad importante es que parte del análisis se sustenta en la percepción docente. Y si bien esta perspectiva es fundamental para entender la praxis, podría no reflejar de manera absoluta el nivel real de desarrollo de competencias en los estudiantes. Sería interesante, sin duda, que futuras investigaciones pudieran complementar estos hallazgos con métodos mixtos, incorporando tal vez una evaluación directa de las destrezas estudiantiles.

A pesar de estas limitaciones, propias de la investigación cualitativa, el estudio aporta una perspectiva valiosa y, sobre todo, necesaria para el debate educativo nacional. Los resultados obtenidos subrayan con contundencia la urgencia de reorientar la implementación del enfoque por competencias. Se trata de transitar, finalmente, de una aplicación técnica y rígida a una más reflexiva, humana y conscientemente adaptada a las verdaderas necesidades del desarrollo humano. Esto implica no solo capacitar docentes, sino también revisar los diseños curriculares y los sistemas de evaluación, tal como proponen Mullo Chochos et al. (2024) y Parejo y Araujo (2022), para priorizar la integralidad y la profundidad del aprendizaje sobre los resultados meramente observables y estandarizados.

CONCLUSIONES

La investigación concluye que la implementación del enfoque por competencias en la Educación General Básica ecuatoriana genera una praxis docente caracterizada por una aplicación técnica e instrumental, más que pedagógica y reflexiva. Esta implementación no logra articularse de manera orgánica con las necesidades de desarrollo integral de los estudiantes, ya que, si bien fortalece capacidades procedimentales, tiende a descuidar la formación de un pensamiento crítico, habilidades socioemocionales y la capacidad de transferencia del conocimiento. Esto evidencia una disonancia fundamental entre los postulados del modelo y su concreción en el aula, cumpliendo así con el objetivo de analizar la incidencia del enfoque y determinando un grado de efectividad parcial y desigual. Se verifica que el desarrollo desigual de destrezas es una consecuencia directa de factores estructurales y de formación. La confusión conceptual persistente entre competencia y destreza,

sumada a una capacitación insuficiente y a la presión por obtener resultados estandarizados, configura un escenario que limita la capacidad del docente para diseñar experiencias de aprendizaje genuinamente integrales.

En consecuencia, la praxis docente se ve constreñida a una operativización superficial del currículo, lo que impide materializar el potencial formativo del enfoque por competencias y da respuesta a los objetivos dirigidos a diagnosticar el dominio docente e identificar las dificultades de implementación. Y sí, el estudio se queda en la orilla de la generalización: no hay números que estallen en gráficos ni intervalos de confianza que brillen en la tabla. Pero lo que sí hay y sobra es voz: esa que se quiebra cuando un maestro recuerda que no alcanzó a terminar la unidad porque los chicos no entendían y no sabía cómo explicarlo distinto. Esa percepción, aunque subjetiva, es también un espejo que los datos duros muchas veces no logran reflejar. Aun así, hay que reconocer que el filtro existe: lo que el docente cree que ocurre, y lo que realmente pasa en la cabeza del estudiante pueden ser dos películas distintas, proyectadas en la misma sala.

Por eso, el próximo paso ya no puede ser solo escuchar: hay que mirar también. Futuras investigaciones necesitan mezclar la palabra con la prueba: trabajos escritos, protocolos de pensamiento en voz alta, grabaciones de interacción colaborativa, mediciones de habilidades socioemocionales. Solo así se podrá cuantificar cuánto se ensancha la brecha entre lo procedimental y lo reflexivo... y cuáles prácticas específicas la agrandan o la achican. Este trabajo, entonces, no cierra; abre. Deja preguntas colgadas como globos que aún no han explotado: ¿Cómo se vive esta disonancia en la ruralidad, donde el acceso a recursos y formación es aún más escaso? ¿Qué pasa en contextos interculturales, donde la palabra, competencia, puede traducirse a otro mundo y cosmovisión? ¿Cómo sería un modelo de competencias que no copie y pegue el perfil adulto, que realmente parta de lo que un niño de ocho o un adolescente de trece puede entender, sentir y construir? Y, sobre todo, ¿qué políticas de formación docente, no talleres de viernes por la tarde, sino procesos largos, acompañados, contextualizados, son capaces de virar el timón de un modelo adultocéntrico a uno que, sin perder rigor, ponga en el centro el desarrollo humano integral? Las respuestas no están aún. Pero ahora ya se sabe dónde buscar, y por dónde empezar.

REFERENCIAS

- Aguilar Gordón, F. D. R. (2017). El currículo basado en competencias profesionales integradas en la universidad ecuatoriana. *Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 16(31), 129-154. <https://doi.org/10.21703/rexe.2017311291528>
- Alejo-Castañeda, I. E., Quintana Moreno, I., & Pardo Adames, C. (2024). Habilidades socioemocionales y su incidencia en el desarrollo de competencias específicas de estudiantes de psicología. *Diversitas: Perspectivas en Psicología*, 20(2), 29-38. <https://doi.org/10.15332/22563067.10708>
- Arroyo-Preciado, G. (2021). Modelo educativo implementado en Ecuador. Análisis y percepciones. *Dominio de las Ciencias*, 7(6), 1019-1030. <http://dx.doi.org/10.23857/dc.v7i6.2378>
- Bautista Vallejo, J., & López Jara, N. (2019). Análisis crítico del modelo basado en competencias en la Universidad. *Academo*, 6(1), 71-80. <http://dx.doi.org/10.30545/academo.2019.ene-jun.8>
- Calderón Calderón, A. (2024). Desarrollo de habilidades socioemocionales en la formación de educadores en la sociedad actual. *Sophia, Colección de Filosofía de la Educación*, 1(37), 283-309. <https://doi.org/10.17163/soph.n37.2024.09>
- Carvajal Moreno, L. (2025). Competencias Científicas en Estudiantes de Educación Rural, Una Mirada desde las Estrategias del Docente. *Ciencia y Reflexión*, 4(2), 1272-1292. <https://doi.org/10.70747/cr.v4i2.319>
- Casanova Romero, I., Canquis Rincón, L., Paredes Chacín, Í., & Inciarte González, A. (2018). Visión general del enfoque por competencias en Latinoamérica. *Revista de Ciencias Sociales (Ve)*, XXIV(4), 114-125.
- Chacha German, N., Choez Chiquito, O., Erazo Morales, P., Santillán Vaca, H., & Encalada Camaz, M. (2024). Desarrollo Curricular Basado en Competencias para Potenciar el Aprendizaje en Ecuador.: Curriculum Development Based on Competencies to Enhance Learning in Ecuador. *Revista Científica Multidisciplinar G-nerando*, 5(1), 662-678. <https://doi.org/10.60100/rcmg.v5i1.218>
- Corbella, V., & Giuliani, M. C. (2024). Competencias transversales: Percepción del alumnado de la Universidad Católica Argentina. *Revista Andina de Educación*, 7(2), 000723-000723. <https://doi.org/10.32719/26312816.2024.7.2.3>
- Delgado Cantos, T., & Cevallos Sánchez, H. (2025). Competencias Docentes: Un Estudio Comparativo En La Carrera De Educación Básica De La Universidad Técnica De Manabí: Competencias Docentes: Un Estudio Comparativo. *REFCalE: Revista Electrónica Formación y Calidad Educativa*, 13(1), 23-38. <https://doi.org/10.56124/refcale.v13i1.002>
- Fernández-Sosa, L., & Carrizales-Garabito, N. (2024). Competencias pedagógicas de los docentes y su influencia en la formación profesional de los estudiantes en la Escuela Profesional de Ingeniería Comercial de la Universidad José Carlos Mariátegui de Moquegua en 2019. *Polo del Conocimiento*, 9(1), 461-490. <https://doi.org/10.23857/pc.v9i1.6387>
- Galvis Julio, M., & Miranda Beltrán, S. (2025). Desarrollo de las competencias investigativas en educación básica y media en la ruralidad: Una revisión bibliográfica. *Arandu Utic*, 12(2), 3844-3861. <https://doi.org/10.23857/au.v12i2.3844>

- doi.org/10.69639/arandu.v12i2.1195
- Granda-Herrera, G., Ruiz-Carrión, S., Nagua-García, M., & Aguilar-Armijos, C. (2025). Estrategias de enseñanza basada en proyectos para fomentar habilidades críticas y creativas en Educación Básica. *Revista Científica de Ciencias Humanas y Sociales RECIHYS*, 2(3), Article 3. <https://doi.org/10.24133/recihys.v2.i3.3773>
- Jiménez Muñoz, B., Hernández Burgos, L., Campos Sánchez, C., & Llor Fajardo, N. (2025). Desarrollo de competencias socioemocionales en la educación: Un enfoque psicológico. *Revista Científica de Innovación Educativa y Sociedad Actual «ALCON»*, 5(3), 332-343. <https://doi.org/10.62305/alcon.v5i3.602>
- Lima-Yarpaz, J., Arias-Balarezo, A., & Molina-Jiménez, F. (2025). Pertinencia del currículo priorizado con énfasis en competencias: Perspectivas docentes sobre la enseñanza de matemáticas en Bachillerato en Ciencias. *Cátedra*, 8(2), 56-77. <https://doi.org/10.29166/catedra.v8i2.7916>
- Mora Teves, J., Villafuerte Alvarez, C. A., Guzman Meza, Y., Guzman Meza, H. E., & Meza Cosi, E. Y. (2023). Desarrollo de competencias en la práctica pedagógica de los docentes de educación básica regular. *Horizontes Revista de Investigación en Ciencias de la Educación*, 7(30), 1833-1845. <https://doi.org/10.33996/revistahorizontes.v7i30.632>
- Morales López, S., Hershberger del Arenal, R., & Acosta Arreguín, E. (2020). Evaluación por competencias: ¿cómo se hace? *Revista de la Facultad de Medicina (México)*, 63(3), 46-56. <https://doi.org/10.22201/fm.24484865e.2019.63.3.08>
- Mullo Chochos, F., Pungaña Zaruma, M., Valle Anastacio, G., Rubio Sosa, M., & Carrión Pazmiño, Y. (2024). Integración del currículo por competencias en la educación básica: Un camino hacia la calidad educativa. *Revista Social Fronteriza*, 5(1), e567. [https://doi.org/10.59814/resofro.2025.5\(1\)567](https://doi.org/10.59814/resofro.2025.5(1)567)
- Núñez Rojas, N., Llatas Altamirano, L. J., & Loaiza Chumacero, S. C. (2022). Capacitación docente y gestión del currículo por competencias: Perspectivas y retos en la enseñanza presencial y la educación remota. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 48(2), 237-256. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052022000200237>
- Ochoa Jaramillo, J., Sambache Quinatoa, E., Mera Tigua, E., & Márquez Ruiz, A. (2025). La tendencia del currículo por competencias, una comparación desde las evaluaciones de ingreso a las universidades ecuatorianas. *Revista Social Fronteriza*, 5(1), e614. [https://doi.org/10.59814/resofro.2025.5\(1\)614](https://doi.org/10.59814/resofro.2025.5(1)614)
- Onofre Galindo, R., Cabanilla Concha, F., & Pizarro Asencio, P. (2025). La brecha entre teoría y práctica en la formación docente: Retos y perspectivas. *Sinergia Académica*, 8(7), 472-486. <https://doi.org/10.51736/sa787>
- Parejo, N. F. H., & Araujo, C. C. de. (2022). Evaluación de los aprendizajes por competencias: Una mirada teórica desde el contexto colombiano. *Revista de Ciencias Sociales (Ve)*, XXVIII(1), 106-122.
- Poveda-Aguja, F. A., Guáqueta, C. A., López-Rodríguez, C. E., & Martínez, É. G. (2023). Currículos integrales como estrategia de potencialización en investigación, desarrollo e innovación (I+D+I). *Revista Logos Ciencia & Tecnología*, 15(3), 59-71. <https://doi.org/10.22335/rclt.v15i3.1853>
- Proaño-Real, E. S., Morán-Vélez, F. F., Samaniego-Loza, F. J., & Orquera-Arguero, P. S. (2024). Diseño curricular centrado en competencias y habilidades prácticas en la formación técnica y tecnológica. *Portal de la Ciencia*, 5(2), 236-253. <https://doi.org/10.51247/pdlc.v5i2.483>
- Quiroz Meza, A., & Mayor Ruiz, C. (2019). Implementación del enfoque de competencias en la formación de profesores de secundaria en Chile: La voz de los formadores. *Revista Ciencias Pedagógicas e Innovación*, 7(2), 78-85. <http://dx.doi.org/10.26423/rcpi.v7i2.314>
- Ramón Moreta, S. (2024). Impulsando la calidad educativa en República Dominicana: La aplicación del enfoque curricular por competencias. *MENTOR revista de investigación educativa y deportiva*, 3(9), 1246-1269. <https://doi.org/10.56200/mried.v3i9.8490>
- Rodriguez Castillo, Y. (2025). Percepciones Docentes sobre el Enfoque por Competencias en la Planificación Educativa: Una Revisión Sistemática. *Revista Veritas de Difusão Científica*, 6(2), 4341-4360. <https://doi.org/10.61616/rvdc.v6i2.841>
- Rosario De La Cruz, N. R. R. D. L. (2025). Implementación del Currículo por Competencias en el Nivel Inicial: Revisión Sistemática de la Literatura. *Revista Veritas de Difusão Científica*, 6(3), 393-413. <https://doi.org/10.61616/rvdc.v6i3.943>

Incidencia del Enfoque Curricular por Competencias en Destrezas Lingüísticas de Educación General Básica en Ecuador

Incidence of the Competency-Based Curriculum Approach on Linguistic Skills in General Basic Education in Ecuador

Mónica Johana Agurto Flores¹, Adela Connie Alcívar Chávez², Gerson Granda-Herrera³,
Laura Yecenia Márquez Lanche⁴

¹Unidad Educativa Particular Bilingüe Principito y Marcel Laniado de Wind - agurtomonica24@gmail.com
<https://orcid.org/0009-0000-2689-8494>

²Universidad Laica Eloy Alfaro de Manabí - adela.alcivar@uleam.edu.ec - <https://orcid.org/0000-0001-8991-4834>

³FORMAR Internacional - gergrandaherrera@gmail.com - <https://orcid.org/0009-0003-7404-7303>

⁴Escuela de Educación Básica Fiscomisional "San José" - laurayeceniamarquez76@Hotmail.com
<https://orcid.org/0009-0005-1183-0733>

Recibido: 03/09/2025 • Revisado: 12/10/2025
Aceptado: 23/11/2025 • Publicado: 30/12/2025

Resumen

Se analizó la implementación del enfoque por competencias en el área de Lengua y Literatura en sistema educativo de nivel primario en el Ecuador. Este enfoque, originado en la formación para adultos, podría no ser el más idóneo para el desarrollo de destrezas lingüísticas en niños y adolescentes, lo que se reflejaría en un rendimiento académico deficiente. Como objetivo se tiene evaluar el impacto del enfoque por competencias en el desarrollo de destrezas lingüísticas, centrándose no solo en los resultados, sino en cómo se implementa en la práctica cotidiana del aula. Para ello, se optó por una metodología cualitativa con diseño de estudio de caso, que permitiera profundizar en las experiencias reales, más que medir tendencias generales. La muestra estuvo compuesta por 15 docentes del área de Lengua y Literatura, seleccionados de forma intencional justamente por su experiencia directa con el currículo vigente. Los resultados revelaron una distancia palpable entre el diseño teórico del currículo y lo que realmente sucede en el día a día del aula. Los profesores, en general, manifestaron grandes dificultades para traducir el enfoque por competencias en estrategias didácticas que funcionaran. Además, y esto es crucial, sus prácticas de evaluación seguían ancladas mayoritariamente en instrumentos tradicionales. La implementación del enfoque por competencias ha tenido un impacto limitado en el desarrollo lingüístico de los estudiantes, un desarrollo insuficiente de destrezas lingüísticas complejas. Se recomienda una recontextualización del modelo que integre principios didácticos afines a las etapas de desarrollo de los estudiantes de educación básica.

Palabras clave: *Destrezas comunicativas, Desarrollo lingüístico, Práctica pedagógica, Reforma curricular, Evaluación educativa.*

Abstract

The implementation of the competency-based approach in the area of Language and Literature in Ecuadorian primary schools was analyzed. The problem was that this approach, which originated in adult education, might not be the most suitable one for developing linguistic skills in children and adolescents, which would be reflected in poor academic performance. The general objective was to evaluate the impact of the competency-based approach on the development of linguistic skills, focusing not only on the results but on how it is implemented in the daily classroom practice. For this purpose, a qualitative methodology with a case study design was chosen, which allowed for an in-depth look into real experiences rather than measuring general trends. The sample consisted of 15 Language and Literature teachers, selected intentionally precisely for their direct experience with the current curriculum. The results revealed a palpable gap between the theoretical design of the curriculum and what actually happens in the day-to-day classroom. Teachers, in general, expressed great difficulties in translating the competency-based approach into effective teaching strategies. Furthermore, and this is crucial, their assessment practices remained mostly anchored in traditional instruments. The conclusion is that the implementation of the competency-based approach has had a limited impact on the students' linguistic development, resulting in insufficient development of complex linguistic skills. A recontextualization of the model that integrates pedagogical principles aligned with the developmental stages of basic education students is recommended.

Keywords: *Communicative Skills, Educational Assessment, Educational Reform, Language Development, Teaching Practice.*

INTRODUCCIÓN

El enfoque curricular por competencias se ha consolidado a nivel global como un paradigma educativo orientado a conectar el aprendizaje con las demandas del entorno social y laboral (Ramírez-Díaz, 2020). Su premisa central reside en desarrollar en los estudiantes capacidades integrales para aplicar conocimientos en contextos específicos, trascendiendo la mera acumulación de información. En Hispanoamérica el modelo ha ido calando, sí, pero no porque sí. Detrás hay una urgencia real, la educación como está, no basta. ¿El objetivo? Pues mejorar la calidad, esa palabra que todos repiten y, sobre todo, hacerla pertinente, que no es lo mismo. Ahora bien, cuando bajamos del discurso a la sala de clases, ahí aparece el, pero. La educación básica, la de los chicos, es donde más se enreda la cosa. ¿La razón? Los objetivos de desarrollo integral aquí parecen distar bastante de aquellos contextos pensados para la formación de adultos (Bueno Chuchuca, 2022).

Centrándonos en Ecuador, la Educación General Básica (EGB) representa esa etapa formativa fundamental. Es donde realmente se construyen las bases cognitivas, pero también las emocionales y sociales de una persona. Dentro de este marco, el área de Lengua y Literatura adquiere una importancia crítica. Probablemente, porque habilidades como la comprensión lectora, la expresión escrita o incluso el pensamiento crítico no son solo un tema de asignatura. Son, en esencia, la columna vertebral para cualquier aprendizaje futuro y para una participación social que sea verdaderamente activa (Arteaga-Alcívar, 2023).

Es decir, el currículo nacional ya ha integrado formalmente el enfoque por competencias. Existe una expectativa clara: fortalecer los resultados de aprendizaje de una vez por todas. No obstante, y aquí está el meollo del asunto, persisten dudas importantes. La pregunta que flota en el ambiente es si esta integración está siendo realmente efectiva en el día a día de la EGB. La adquisición de esas destrezas lingüísticas fundamentales, en particular, sigue generando interrogantes que la literatura académica recoge (Indio y Rodríguez, 2023).

Los datos que arrojan estudios recientes en Ecuador no son muy alentadores. Al parecer, los estudiantes de Educación General Básica muestran serias dificultades para dominar la lengua. Investigaciones como las de Baño Cabezas (2024) y Lara Calderón y Salazar Tuarez (2019) lo confirman: los niveles de competencia lectora se mantienen por debajo de lo esperado. Esto, inevitablemente, nos hace pensar en una posible desconexión. ¿Estará fallando la conexión entre el currículo oficial y lo que realmente se logra en las aulas? En este escenario, la formación de los docentes emerge como un factor clave, quizás el más determinante. Espinoza Freire et al. (2020) lo señalan con claridad; la capacitación para implementar enfoques innovadores, como el de competencias, muchas veces no es suficiente o simplemente no es la adecuada. Y esto, lógicamente, limita su impacto real donde más importa: en el día a día del aula.

Ahora bien, la transición hacia un modelo basado en competencias no es un simple ajuste. Representa un cambio de paradigma, profundo y desafiante; básicamente, se trata de reorientar la práctica pedagógica: dejar de lado la enseñanza centrada únicamente en contenidos para pasar a desarrollar capacidades aplicadas. Un cambio que, por supuesto, exige mucho más que ajustes en el currículo; requiere una auténtica transformación de la cultura escolar y de las estrategias de evaluación (Donato-Palacios & Julca-Asato, 2022). A nivel global, existe cierto consenso sobre la necesidad de adaptar los modelos educativos a la etapa de desarrollo de los estudiantes. Es decir, el enfoque por competencias ha demostrado ser muy eficaz en la formación profesional, eso es innegable. El debate surge cuando intentamos trasladarlo de forma directa a la educación básica. Surgen entonces dudas razonables sobre su idoneidad para fomentar un desarrollo verdaderamente integral en niños y adolescentes (Bueno Chuchuca, 2022).

Llegamos así al meollo del asunto en Ecuador. La problemática específica que se observa es una discordancia, una especie de desencuentro. Existe una brecha palpable entre el diseño original del enfoque por competencias, concebido para entornos laborales y adultos, y las necesidades pedagógicas reales de los estudiantes de la EGB. Una brecha que posiblemente esté en el centro de muchos de los problemas que enfrentamos. Esta posible falta de adecuación podría estar incidiendo negativamente en el desarrollo de sus destrezas lingüísticas. La Variable Independiente en esta problemática es la aplicación del Enfoque Curricular por Competencias en el área de Lengua y Literatura. Por otro lado, la variable dependiente es el desarrollo de destrezas lingüísticas en los estudiantes, entendido como el nivel de logro en comprensión lectora, expresión escrita, comunicación oral y pensamiento crítico (Moreira y Montero, 2025). La relación entre estas variables en la población de EGB en Ecuador constituye el núcleo de la cuestión investigativa. Si el enfoque no está diseñado considerando las etapas de desarrollo cognitivo y emocional de niños y adolescentes, es plausible que su implementación no optimice el desarrollo de las habilidades lingüísticas fundamentales (Indacochea Mendoza et al., 2025).

La evidencia preliminar sugiere que los programas educativos bajo este enfoque no están siendo totalmente efectivos. Esto se refleja en un rendimiento académico deficiente en lengua y literatura, lo que a su vez limita las capacidades de comunicación y el crecimiento cognitivo de los estudiantes (Flores et al., 2023; Maldonado-Aguirre y Ochoa-Encalada, 2022). Por lo tanto, la problemática central que se sustenta en la literatura es la siguiente: la implementación de un enfoque curricular diseñado para fines y poblaciones diferentes a las de la EGB podría estar obstaculizando, en lugar de potenciar, el desarrollo de las destrezas lingüísticas esenciales en los estudiantes ecuatorianos.

Derivado de lo anterior, la pregunta de investigación que guía este estudio es: ¿Cómo ha influido el enfoque curricular por competencias en el desarrollo de destrezas

lingüísticas en estudiantes de Educación General Básica (EGB) en Ecuador, considerando que este enfoque parece ser más adecuado para la formación profesional de adultos?

El objetivo de esta investigación es evaluar cómo el enfoque curricular por competencias impacta el desarrollo de destrezas lingüísticas en estudiantes de EGB en Ecuador, mediante el análisis de su implementación y resultados académicos, para proponer mejoras en la metodología educativa. La relevancia de esta investigación es primordialmente social. Las destrezas lingüísticas son herramientas fundamentales para la inclusión social, el ejercicio de la ciudadanía y el éxito académico y profesional futuro. Un desarrollo insuficiente de estas habilidades en la educación básica puede perpetuar desigualdades y limitar las oportunidades de vida de los estudiantes (Pereira et al., 2022).

A nivel educativo, los hallazgos de este estudio pueden aportar evidencia concreta para el debate sobre la pertinencia y adaptación curricular. La información generada es crucial para que las autoridades educativas tomen decisiones informadas respecto a posibles ajustes o reformas al modelo curricular vigente (Valle y Briones, 2024). En el plano práctico, el estudio se centra en un objetivo muy concreto: desentrañar los puntos críticos, esos nudos donde la implementación del enfoque suele estancarse, que obstaculizan su aplicación real. Identificarlos no es un fin en sí mismo, claro está. La verdadera utilidad de este diagnóstico sería sentar las bases para algo más sustancial: el diseño de programas de formación y acompañamiento docente que sean, de una vez por todas, verdaderamente efectivos. Es aquí donde la capacitación del profesorado revela su importancia decisiva.

No se trata de un componente más, sino probablemente del factor fundamental para tender un puente sobre esa brecha persistente, esa distancia a veces abismal, que separa la teoría curricular de la dinámica real del aula (Barragán et al., 2025; Escobar Carrera, 2021). Porque sin una preparación adecuada y contextualizada, incluso el marco curricular mejor intencionado corre el riesgo de quedar en papel mojado. Su utilidad teórica radica en que contribuye a llenar un vacío en la literatura nacional respecto a la aplicación del enfoque por competencias en la enseñanza de la lengua en la educación básica. El estudio busca generar conocimiento contextualizado sobre la relación entre un modelo curricular específico y los resultados de aprendizaje en un área fundamental.

Además, la investigación tiene implicaciones para la calidad educativa nacional. Dominar la lengua no es solo una asignatura más. Cuando los estudiantes mejoran sus destrezas lingüísticas, algo parece clickear. Esa mejora impacta directamente en su capacidad para entender y aprender otras áreas del conocimiento; les da las herramientas para descifrar problemas de matemáticas, comprender conceptos científicos o analizar contextos históricos. Al final, fortalecer esta competencia básica termina robusteciendo todo el sistema educativo, es como cimentar bien los pilares de una construcción (Duarte Castillo et al., 2025).

Metodológicamente, la apuesta es por un estudio de caso cualitativo. ¿La razón? Las encuestas masivas a veces se quedan cortas. Mediante entrevistas en profundidad, este enfoque busca capturar lo que los números solos no pueden: las perspectivas, las experiencias e incluso las contradicciones de los actores educativos que están en la primera línea. Es decir, se persigue una visión rica en matices, esa textura fina que los estudios puramente cuantitativos suelen pasar por alto.

La literatura internacional es bastante clara al respecto: el enfoque por competencias dista de ser neutro. Su efectividad nunca está garantizada. Ramírez-Díaz (2020) lo advierte con precisión: aplicarlo exige una adaptación cuidadosa a las realidades locales y a las particularidades de los estudiantes. No basta con adoptarlo como una política general desde arriba; el modelo debe encarnarse en el terreno. Este principio encuentra eco en el contexto latinoamericano. Investigaciones como la de González y Díaz (2018) en Colombia, por ejemplo, subrayan un hallazgo crucial: la implementación exitosa de enfoques curriculares complejos depende de un desarrollo profesional docente que sea situado, que parta de las necesidades del aula, y continuo. Esta variable, justamente, se identifica también como crítica dentro de la realidad ecuatoriana (Espinoza Freire et al., 2020). Parece ser, en definitiva, un factor común e indispensable.

En el país, la bibliografía todavía aún es escasa. Indio y Rodríguez (2023) se pasaron meses en aulas de EGB y volvieron con la misma apreciación: chicos que leen en voz alta y se atorán en la segunda línea. La causa, claro, no es solo falta de ganas; hay un desfase entre lo que dice el currículo y lo que el maestro puede o alcanza a hacer. Moreira y Montero (2025), por su lado, abrieron los cuadernos de clase y encontraron redacciones que parecen telegramas: frases cortas, sin nexos, sin alma. El problema no es nuevo, lo nuevo sería preguntarle a la metodología si está cumpliendo o si simplemente mira a un lado.

Bueno (2022) da un paso atrás y pregunta, casi con miedo: ¿y si el propio enfoque está roto? Su crítica cala: llevar la lógica de aprender a desempeñarse a la infancia puede convertir a los niños en pequeños empleados en prácticas; deja afuera la fantasía, la duda, el juego, todo eso que no se evalúa pero que forma personas. Perea y Mora (2023) bajan del plano filosófico al territorio: Ecuador no es un solo lugar; es Sierra, Costa, Amazonía y un mosaico de pueblos indígenas que hablan diez lenguas madre. Un modelo único, dicen, no pega ni con cola.

Afortunadamente, hay quienes buscan salidas. Reyes-Torres y Cárdenas-Cordero (2023) ensayan estrategias de lectura en voz alta con predicción y puesta en común: los chicos, cuenta su estudio, terminan discutiendo el final del cuento como si fuera partido de fútbol. Suárez-Brito et al. (2025) prueban el cuaderno de escritura colectiva: cada alumno aporta una línea y, de golpe, el texto deja de ser ejercicio para convertirse en obra compartida. Ambas experiencias, pequeñas, casi artesanales, sugieren

que el currículo puede respirar si se le abren rendijas a la creatividad. La literatura revisada, tanto nacional como internacional, sustenta la pertinencia de investigar la relación entre el Enfoque Curricular por Competencias y el desarrollo de destrezas lingüísticas en la EGB ecuatoriana, apuntando a la existencia de una problemática compleja que justifica un análisis en profundidad para proponer soluciones contextualizadas.

MATERIAL Y MÉTODOS

El presente estudio se desarrolló bajo un paradigma interpretativo, ya que su propósito fue comprender en profundidad los fenómenos educativos desde las perspectivas y experiencias de los propios actores involucrados (Hernández-Sampieri y Mendoza, 2023). Se adoptó un enfoque metodológico cualitativo, el cual fue considerado el más idóneo para explorar la complejidad de la implementación del enfoque curricular por competencias y su incidencia en las destrezas lingüísticas, permitiendo una comprensión detallada de los contextos y las percepciones subjetivas (Creswell, 2012). El diseño de investigación seleccionado fue el estudio de caso cualitativo. Este diseño permitió un examen intensivo y en contexto real de una unidad específica de análisis: la aplicación del enfoque por competencias en el área de Lengua y Literatura en una institución de Educación General Básica en Ecuador.

Esta estrategia metodológica resultó clave para obtener una visión holística del fenómeno. No se trataba solo de recoger datos, sino de capturar la riqueza de detalles y matices que definen un problema de investigación tan complejo (Ary et al., 2010). A decir verdad, la propuesta metodológica no partía de cero. Más bien se alineaba con enfoques ya ensayados y validados en estudios educativos previos dentro de la región (Muñoz Rincón, 2024; Romero Encalada et al., 2025). ¿Innovación? No exactamente. Pero tampoco era necesario reinventar la rueda: lo que importaba era aplicar con criterio lo que ya mostraba resultados sólidos. Para conformar el grupo de participantes, se decidió por un muestreo no probabilístico intencional. ¿Por qué? Pues porque, en contextos cualitativos como este, no se trata de representar estadísticamente a una población, sino de acceder a voces que aporten profundidad. Es decir, lo que se buscaba eran casos ricos en experiencia y contexto, aquellos que, por su trayectoria, pudieran iluminar matices que otros podrían pasar por alto. Al final, la muestra quedó integrada por quince docentes del área de Lengua y Literatura que laboraban en Educación General Básica (EGB).

Ahora bien, la selección no fue arbitraria. Se partió de criterios bastante específicos. En primer lugar, se requería que los participantes contaran con al menos tres años de experiencia directa con el currículo vigente de EGB. Por otro lado, y esto era clave, tenían que estar en ejercicio activo en una institución pública. ¿La idea? Capturar la perspectiva de quienes, día a día, enfrentan los desafíos reales de

implementar esas orientaciones curriculares en contextos concretos. Sin rodeos: se trataba de priorizar la pertinencia sobre la cantidad.

Y quizás lo más importante: era fundamental que mostraran una disposición genuina a compartir su experiencia. Como criterio de exclusión principal, se descartó a quienes no tuvieran experiencia directa en la planificación o evaluación por competencias dentro del aula. Al fin y al cabo, de eso se trataba la investigación. La técnica estrella para la recolección de datos fue la entrevista semiestructurada en profundidad. ¿Por qué esta elección? Básicamente, porque permite adentrarse en la profundidad de las experiencias, creencias y percepciones de los docentes. Ofrece, además, una flexibilidad crucial para seguir el hilo de temas que emergen durante la conversación, algo que un cuestionario rígido simplemente no permite (Puga et al., 2025).

El instrumento concreto fue una guía de entrevista con preguntas abiertas. Este diseño no surgió de la nada, sino que se elaboró cuidadosamente a partir de los objetivos específicos del estudio y, por supuesto, de lo encontrado en la revisión de literatura previa (Salvatierra-Avila & Game-Veras, 2021; Sosa-Abreu, 2024). El trabajo de campo se desarrolló durante un período de tres meses. Previo a la aplicación, se realizó una validación de contenido de la guía de entrevista mediante el juicio de tres expertos en currículo y didáctica de la lengua. Para garantizar la confiabilidad de los datos, se llevó a cabo una prueba piloto con dos docentes que no formaron parte de la muestra final, lo que permitió refinar la claridad y pertinencia de las preguntas.

Antes de cualquier cosa, por supuesto, se procedió a la grabación en audio de todas las entrevistas, pero solo después de que cada participante firmara el consentimiento informado. Estas grabaciones luego se transcribieron palabra por palabra. ¿Y el análisis? Bueno, para ello se echó mano de la teoría fundamentada en su versión sistemática. La elección no fue casual; este enfoque permitió que el proceso de codificación y categorización emergiera de manera inductiva, directamente desde los datos. Es decir, el análisis pasó metódicamente por tres fases claras: una codificación abierta, para fragmentar y examinar la información en bruto; luego una axial, centrada en tejer relaciones entre esas categorías iniciales; y finalmente una selectiva, cuyo objetivo fue integrar y pulir las categorías que realmente explicaban el núcleo del fenómeno en estudio (Hernández-Sampieri y Mendoza Torres, 2023). Para gestionar toda esta complejidad, el software NVivo (versión 12) resultó una herramienta de apoyo fundamental.

Ahora, las entrevistas no estaban solas. Como contrapunto esencial, se realizó un análisis documental de los principales currículos oficiales del área de Lengua y Literatura en EGB emitidos por el Ministerio de Educación de Ecuador. Esta técnica francamente fue clave. Lo que hizo fue permitir triangular, o cruzar, la perspectiva directa de los docentes con el discurso formal y las directrices establecidas en los documentos normativos (Mantilla-Falcón

y Barrera-Erreyes, 2021). Un contraste que, sin duda, enriqueció y dio mayor profundidad a la comprensión global. Respecto a la búsqueda bibliográfica que sustentó todo el marco teórico, esta se apoyó en bases de datos académicas consolidadas: Scopus, Web of Science, SciELO, Redalyc y Dialnet. La estrategia combinó palabras clave como: enfoque por competencias, destrezas lingüísticas, Educación General Básica, Ecuador, entre otras, usando operadores booleanos para afinar los resultados. Se decidió acotar la consulta prioritariamente a literatura publicada entre 2018 y 2025, buscando siempre darle peso al estudio con artículos de investigación empírica y revisiones sistemáticas.

Los criterios de selección para la literatura fueron: a) artículos de acceso abierto y revisados por pares, b) estudios realizados en contextos de educación básica o media, con preferencia en América Latina, y c) investigaciones que abordaran directamente las variables de estudio. Se dio prioridad a referencias nacionales recientes para contextualizar adecuadamente el análisis, tales como las de Muñoz Rincón (2024), Romero Encalada et al. (2025) y Puga et al. (2025), que aportan evidencia específica sobre la aplicación de estrategias y la evaluación de competencias en el aula ecuatoriana.

ANÁLISIS Y RESULTADOS

El análisis de los datos, obtenidos mediante entrevistas en profundidad a 15 docentes y el análisis documental del currículo oficial, reveló un panorama complejo sobre la implementación del enfoque curricular por competencias en el área de Lengua y Literatura. El proceso de codificación fue revelador, pues dejó al descubierto varias categorías que surgían directamente de los datos. Básicamente, estas ideas se organizaron en tres grandes ejes: las percepciones de los docentes, las estrategias que realmente aplicaban y, quizás lo más importante, los resultados que decían observar en sus estudiantes. Al profundizar en el primer eje, la comprensión y adaptación del enfoque, el hallazgo fue bastante contundente.

La gran mayoría de los profesores (un 86,7%, para ser exactos) afirmaba comprender la teoría detrás del modelo. El problema no era el qué, sino el cómo. Es decir, reconocían los conceptos, pero luego se topaban con una brecha importante a la hora de llevar esas ideas al aula. Traducir la teoría en prácticas efectivas, y además adaptadas al desarrollo cognitivo de los niños de EGB, resultaba ser el verdadero desafío. Esta percepción se alinea con las observaciones de Donato-Palacios y Julca-Asto (2022), quienes señalan que la brecha entre la teoría curricular y la práctica docente es un desafío recurrente.

Tabla 1
Percepción docente sobre la implementación del enfoque por competencias (n=15)

Categoría de Análisis	Frecuencia	Porcentaje
Comprensión teórica adecuada, pero con dificultades de aplicación	13	86.7%
Comprensión y aplicación fluidas	2	13.3%
Considera el enfoque inadecuado para el nivel de EGB	11	73.3%

Respecto a las estrategias pedagógicas empleadas, los datos mostraron un énfasis en actividades descontextualizadas para desarrollar destrezas lingüísticas. Si bien el 80% de los docentes afirmó utilizar ejercicios de comprensión lectora y producción escrita, un análisis más profundo evidenció que estas actividades a menudo se limitaban a la resolución de guías y preguntas literales, sin promover la aplicación de conocimientos en contextos significativos o el desarrollo de pensamiento crítico, tal como advierte Bueno Chuchuca (2022). El análisis documental del currículo oficial arrojó un contraste bastante marcado con las prácticas descritas por los docentes. En teoría, y según lo estipulado en los lineamientos ministeriales, el enfoque

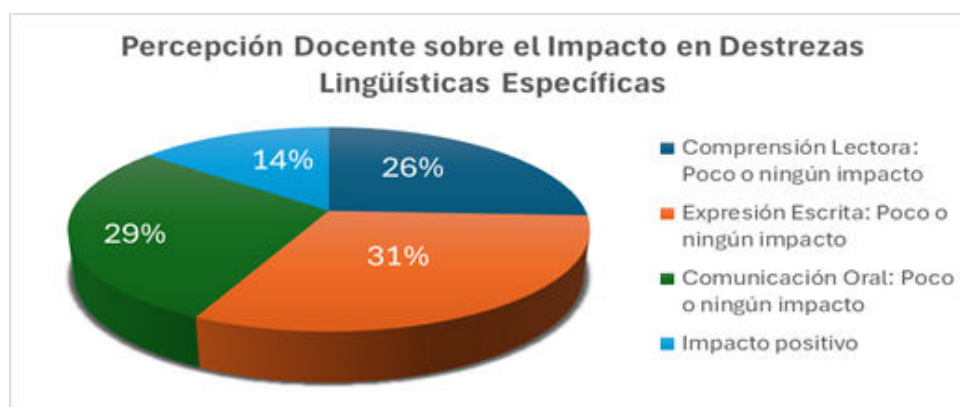
apuesta claramente por la integración de saberes y el desarrollo de competencias a través de la resolución de problemas situados. Suena coherente, incluso prometedor. Pero al revisar las planificaciones microcurriculares reales, esas que los docentes elaboran y usan en su día a día, la historia cambia. Lo que predominaba, en la mayoría de los casos, era una tendencia a fragmentar las destrezas: cada componente lingüístico (comprensión, expresión, análisis, etc.) se abordaba por separado, como si fueran compartimentos estancos más que dimensiones interconectadas de una misma competencia. Esta brecha entre el currículo prescrito y el currículo implementado no es exclusiva de este estudio. De hecho, Perea Palacios y Mora

Delgado (2023) ya la habían señalado en contextos educativos rurales, donde las buenas intenciones curriculares chocan, una y otra vez, con las limitaciones del aula real: tiempo, recursos, formación docente y, a veces, incluso con la propia lógica pedagógica heredada. En ese sentido, lo observado aquí no es tanto una excepción, sino parte de un patrón más amplio y persistente en la implementación curricular.

En cuanto al impacto en las destrezas lingüísticas de los estudiantes, las percepciones docentes fueron mayoritariamente críticas. Como se visualiza en la Figura 1, más de dos tercios de los entrevistados consideraron que el enfoque no había contribuido significativamente a mejorar la expresión escrita y la comunicación oral de sus estudiantes, destacando persistentes deficiencias en coherencia, vocabulario y argumentación.

Figura 1

Percepción docente sobre el impacto en destrezas lingüísticas específicas (n=15)



Los resultados sobre la evaluación por competencias mostraron una clara predominancia de instrumentos tradicionales. El 73.3% de los docentes priorizaba exámenes escritos con preguntas cerradas sobre la evaluación de desempeño mediante rúbricas de competencias. Esta ten-

dencia confirma los hallazgos de Sosa-Abreu (2024), quien critica que la evaluación por competencias frecuentemente recae en instrumentos que no capturan la integralidad de la competencia.

Tabla 2

Instrumentos de evaluación utilizados con mayor frecuencia

Instrumento de Evaluación	Frecuencia de Uso (n=15)	Porcentaje
Exámenes escritos (preguntas cerradas/abiertas)	11	73.3%
Guías de trabajo y talleres	9	60.0%
Rúbricas de evaluación de desempeño	4	26.7%
Portafolios de evidencias	2	13.3%

Un hallazgo relevante fue la identificación de factores limitantes para una implementación efectiva. Al preguntarles por los obstáculos, la respuesta de los docentes fue casi unánime. Tres factores se repetían una y otra vez: una falta clamorosa de capacitación específica y continua, señalada por un abrumador 93,3%, las aulas sobrepobladas y, cómo no, la escasez crónica de recursos didácticos. Esto no es ninguna novedad en el ámbito educativo, de hecho, encaja perfectamente con lo que ya habían apuntado Barragán et al. (2025) y Espinoza Freire et al. (2021), quienes insisten en la urgencia de un desarrollo profesional docente que sea a la vez situado y sostenido en el tiempo.

Pero ojo, no todo eran críticas. A pesar del panorama, un 26,7% de los profesores, casi un tercio, compartió experiencias positivas. ¿El denominador común? Su iniciativa personal para incorporar de forma autónoma estrategias complementarias. Hablamos de cosas como el aprendizaje basado en proyectos o el uso de cuentos infantiles para estimular el lenguaje, técnicas que, por cierto, están validadas por trabajos como los de Puga et al. (2025) y Reyes-Torres y Cárdenas-Cordero (2023). Son casos aislados, sí, pero sugieren algo importante: que una adaptación creativa del enfoque, por pequeña que sea, puede arrojar resultados francamente alentadores.

Al cruzar los datos de las entrevistas con el análisis de los documentos, una conexión quedó al descubierto. Parece existir una relación directa entre una aplicación rígida, poco adaptada del enfoque por competencias, y un desarrollo insuficiente de las destrezas lingüísticas más complejas en los estudiantes. Donde más se notaba el problema era en las habilidades que exigen un mayor nivel de abstracción y creatividad. La producción de textos argumentativos o la interpretación crítica, por ejemplo, se veían claramente rezagadas. Una situación que, por lo demás, refleja con exactitud lo documentado por Indio Franco y Rodríguez Zambrano (2023) y, más recientemente, por Moreira y Montero (2025). En síntesis, los resultados obtenidos pintan un escenario donde la implementación del enfoque curricular por competencias en el área de Lengua y Literatura en la EGB ecuatoriana se caracteriza por una significativa brecha entre el diseño teórico y la práctica pedagógica, lo que se asociaría a un impacto limitado en el desarrollo integral de las destrezas lingüísticas de los estudiantes.

DISCUSIÓN

Los hallazgos de este estudio sugieren que la implementación del enfoque curricular por competencias en el área de Lengua y Literatura en la EGB ecuatoriana enfrenta una desconexión crítica entre su diseño teórico y la práctica pedagógica en el aula. Esta brecha se traduce en la práctica como algo muy concreto: los docentes, aunque comprenden los principios del enfoque, tropiezan al momento de convertirlos en estrategias didácticas reales y, sobre todo,

en evaluaciones auténticas. Es decir, no se trata tanto de que no entiendan el “qué”, sino del “cómo hacerlo de verdad”. Y esa desconexión tiene consecuencias directas: los estudiantes terminan desarrollando de forma incompleta, cuando no deficiente, esas destrezas lingüísticas más complejas, como argumentar con coherencia, analizar críticamente un texto o producir escritos con intención comunicativa genuina.

Curiosamente, esto no es un descubrimiento aislado. Más bien refuerza una advertencia que Bueno Chuchuca (2022) ya había formulado con claridad: hay un riesgo real, incluso peligroso, en trasplantar modelos educativos diseñados originalmente para contextos laborales directamente al ámbito de la educación básica, porque la infancia y la adolescencia no son etapas de preparación para el trabajo, sino de formación integral. Si no se adapta el enfoque con profundidad, con sensibilidad pedagógica y con un norte claramente centrado en el desarrollo cognitivo, emocional y social del estudiante, lo que terminamos implantando no es un currículo por competencias, sino la caricatura burocrática de uno.

La discusión revela que el principal desafío no reside necesariamente en el enfoque en sí, sino en su proceso de implementación. La falta de una capacitación docente específica y continua emerge como un factor limitante central, lo que impide una apropiación crítica del currículo y conduce a la perpetuación de métodos tradicionales que fragmentan las habilidades lingüísticas. Esta inferencia no surge del vacío. Más bien, viene a reforzar lo que ya habían advertido Barragán et al. (2025) y Espinoza Freire et al. (2020): por mucho que un currículo suene innovador en el papel, su impacto real se desvanece si no va acompañado de un desarrollo profesional docente sólido, continuo y contextualizado. No basta con rediseñar los documentos; hay que acompañar a quienes los llevan a la vida o, en muchos casos, intentan hacerlo.

Ahora bien, hay que ser honestos: esta conclusión se apoya fundamentalmente en la percepción de los propios docentes. Y si bien sus voces son valiosísimas, incluso esenciales, también es cierto que no capturan por sí solas la complejidad del aula. Por eso, una limitación clara de este hallazgo es su naturaleza subjetiva. Futuras investigaciones podrían y deberían complementar estos relatos con observación directa en el aula, grabaciones de clases, análisis de tareas reales, en fin, con datos que permitan triangular y contrastar lo dicho con lo efectivamente hecho. Uno de los aportes más sugerentes de este estudio, al menos, desde mi punto de vista, es la identificación de una paradoja casi silenciosa, pero profundamente significativa: mientras el currículo oficial aboga por la integración del conocimiento y su aplicación a situaciones reales, la evaluación que ocurre en el aula sigue anclada, en la mayoría de los casos, en pruebas que miden fragmentos aislados, descontextualizados, casi como si cada destreza viviera en su propio universo.

Y eso, claro, genera una tensión pedagógica. Sosa-Abreu (2024) ya lo había documentado: cuando lo que se enseña apunta a la complejidad y lo que se evalúa premia la memorización o la repetición mecánica, el mensaje que reciben los estudiantes es contradictorio. Peor aún: esa incoherencia erosiona, poco a poco, la credibilidad, y la efectividad, del enfoque mismo. De ahí la conclusión que se impone: reformar los sistemas de evaluación no es un extra. Es un paso indispensable, urgente incluso, si de verdad se quiere alinear la práctica con el discurso curricular. Y esto es crucial, los hallazgos no cuestionan el enfoque por competencias en sí, al menos, no en su intención original. Más bien señalan que su aplicación en contextos como el ecuatoriano requiere, con urgencia, una contextualización profunda. Porque, sin ella, lo que se implementa no es un enfoque pedagógico renovado, sino una fachada bien intencionada que, en el fondo, repite viejos esquemas bajo nuevos nombres.

Las experiencias positivas aisladas, donde docentes incorporaron estrategias como el aprendizaje por proyectos, demuestran que una aplicación flexible y creativa puede obtener mejores resultados. Esto sugiere que la solución no es abandonar el enfoque, sino enriquecerlo con perspectivas pedagógicas más afines a las etapas de desarrollo de los estudiantes de EGB, tal como proponen Puga et al. (2025) con estrategias lúdicas y narrativas. Este estudio no pretende dar respuestas definitivas, pero sí aporta evidencia empírica concreta, y bastante ilustrativa, sobre las complejidades que rodean la transición curricular en Ecuador. Lo que queda claro, tras analizar con detenimiento los datos, es que el impacto limitado del enfoque por competencias en las destrezas lingüísticas de los estudiantes probablemente no se deba a un defecto intrínseco del modelo en sí. Más bien, da la impresión de que estamos ante un cúmulo de tensiones no resueltas en la implementación. Partimos de una formación docente que los propios profesores califican de insuficiente, a lo que se suma esa brecha evidente y casi inevitable entre el discurso curricular y lo que finalmente se practica (y sobre todo, se evalúa) entre las cuatro paredes del aula. En otras palabras, el modelo en sí podría ser sólido; el verdadero nudo crítico está en esa distancia abismal entre la teoría y la cotidianidad escolar.

Hay que ser honestos, este estudio, como cualquier otro, tiene sus limitaciones. La muestra, si bien nos proporcionó perspectivas valiosísimas y de gran profundidad, se circunscribe a 15 docentes de Lengua y Literatura en EGB, todos de instituciones públicas. Es decir, son 15 realidades muy concretas. Esta especificidad, por un lado, enriquecedora, impide hacer extrapolaciones generalizadas. Son hallazgos sugerentes, sin duda, pero no definitivos. No es un defecto, sino una característica inherente a los estudios cualitativos profundos. Pero sí abre una puerta: sería valioso, incluso necesario, que investigaciones futuras adoptaran diseños mixtos, combinando enfoques cuantitativos y cualitativos, no solo para contrastar y ampliar estos resultados, sino también, y esto es clave, para incluir la voz de los propios

estudiantes. Porque, al final del día, son ellos quienes viven las consecuencias, positivas o negativas de estas decisiones curriculares.

El enfoque por competencias no está condenado, pero sí necesita ser revisado en su puesta en práctica, no en su discurso. Y eso, como todo en educación, exige humildad, escucha, y mucha más investigación. Superar estas limitaciones es crucial para diseñar políticas educativas que no solo innoven el currículo en el papel, sino que transformen efectivamente la práctica en el aula.

CONCLUSIONES

La presente investigación permite concluir que la implementación del enfoque curricular por competencias en el área de Lengua y Literatura para la Educación General Básica en Ecuador se caracteriza por una asimilación superficial que no logra permear las prácticas pedagógicas de aula de manera sustancial. Lejos de impulsar una verdadera transformación didáctica, el enfoque por competencias ha terminado, en muchos casos, absorbido, casi domesticado, por estructuras de enseñanza y evaluación profundamente tradicionales. En vez de romper moldes, se ha acomodado a ellos. Y ese acomodamiento, por desgracia, neutraliza justamente lo que el enfoque pretendía: el desarrollo de destrezas lingüísticas integradas, contextualizadas y cognitivamente exigentes. Esta conclusión responde de forma directa al objetivo central del estudio: evaluar el impacto real del enfoque. Y lo que muestra, sin ambages, es que su influencia ha sido, en la práctica, limitada e incluso contradictoria.

Más allá de una simple desconexión, lo que emerge es una triple disociación. Primero, entre la teoría curricular, esa que habla de competencias complejas, y lo que efectivamente ocurre en el aula. Segundo, entre las estrategias que los docentes dicen aplicar y las que realmente despliegan bajo la presión del día a día. Y tercero, y quizás la más dañina, entre las destrezas que se supone que deben promoverse y los instrumentos con los que, paradójicamente, se miden. Esta falta de coherencia sistémica no es un detalle menor. Explica, en buena medida, por qué habilidades superiores como la argumentación escrita o el pensamiento crítico siguen siendo esquivas para muchos estudiantes. Y con ello, el estudio cumple su segundo objetivo: analizar la implementación del enfoque y sus consecuencias reales, no declaradas.

Hay que reconocer, eso sí, una limitación de fondo: el diseño cualitativo, centrado en la percepción docente, aunque permite una comprensión profunda y matizada, no permite generalizar estadísticamente los hallazgos. No es un error, sino una elección metodológica consciente, pero una elección con sus límites. Futuras investigaciones podrían superar esta restricción con enfoques mixtos: incorporando, por ejemplo, pruebas estandarizadas de comprensión y producción textual, o sistemas de observación sistemática

en el aula. Así se podría correlacionar lo que los docentes dicen con lo que los estudiantes hacen, y con los resultados que efectivamente logran.

Además, surgen nuevas preguntas, inevitables y urgentes: ¿cómo viven los propios estudiantes este enfoque? ¿Lo perciben como útil, o como otro requisito más? ¿Qué factores institucionales, o incluso de política educativa, mantienen viva esta brecha entre discurso e implementación? Lo que está claro es que el problema ya no es solo de “mala ejecución”. Va más allá. Apunta a una necesidad de recontextualización profunda del propio enfoque. Su efectividad no radica en aplicarlo al pie de la letra, como si fuera un manual de instrucciones, sino en reinterpretarlo desde la realidad del aula, con sensibilidad pedagógica y un profundo respeto por las características psicoevolutivas de niños y adolescentes. Esto implica integrar, por ejemplo, principios como el aprendizaje lúdico, la construcción significativa del conocimiento y la gradualidad cognitiva, elementos que, curiosamente, brillan por su ausencia en muchas propuestas competenciales actuales.

Por tanto, y aquí está la apuesta final de esta investigación: las mejoras en la metodología educativa no deben orientarse a perfeccionar la implementación del modelo tal como está, sino a repensarlo. A construir algo híbrido: que conserve lo valioso del enfoque por competencias, su énfasis en la aplicación, la autenticidad, la relevancia, pero lo fusione con enfoques pedagógicos más adecuados, más humanos, más propios de la educación básica. Porque al final, no se trata de aplicar un modelo, sino de formar personas.

REFERENCIAS

- Arteaga-Alcívar, Y. (2023). Adquisición de habilidades lingüísticas y desarrollo de competencias comunicativas. *Fipcaec*, 8(2), 404-419. <https://doi.org/10.23857/fipcaec.v8i2>
- Ary, D., Jacobs, L., Sorensen, C., & Razavieh, A. (2010). *Introducción a la Investigación en Educación* (Octava). Wadsworth Cengage Learning.
- Baño Cabezas, F. G. (2024). Análisis comparativo nacional y regional sobre la competencia lectora en estudiantes ecuatorianos de Educación General Básica, Subniveles Elemental Y Media. *Revista Científica UISRAEL*, 11(3), 53-70. <https://doi.org/10.35290/rcui.v11n3.2024.1129>
- Barragán, A. L., Castro Díaz, G., & Ocaña Valero, J. (2025). Formación del docente de educación inicial y nuevas competencias profesionales. *Sinergia Académica*, 8(1), 607-613. <https://doi.org/10.51736/t0ca9e25>
- Bueno Chuchuca, G. F. (2022). Observaciones al enfoque por competencias y su relación con la calidad educativa. *Sophia, Colección de Filosofía de la Educación*, 1(32), 93-117. <https://doi.org/10.17163/soph.n32.2022.02>
- Creswell, J. W. (2012). *Investigación Educativa* (Cuarta). Pearson.
- Donato-Palacios, M., & Julca-Asto, M. (2022). Enfoque por competencias en la práctica docente. *Polo del Conocimiento*, 7(6), 2284-2293. <https://doi.org/10.23857/pc.v7i6.4193>
- Duarte Castillo, B., Jumbo Jaramillo, M., León Villón, A., Gavilánez López, L., & Romero Saldarriaga, M. (2025). La Evaluación Formativa en la Educación Básica de Ecuador: Un Eje para la Calidad Educativa. *Ciencia y Reflexión*, 4(3), 1320-1350. <https://doi.org/10.70747/cr.v4i3.445>
- Escobar Carrera, J. P. (2021). Formación del profesorado para la enseñanza de la asignatura de lengua y literatura. *Conrado*, 17(82), 118-129.
- Espinoza Freire, E., Granda Ayabaca, D., & Ramírez López, J. (2020). Competencias profesionales de los docentes de Educación Básica, Machala. *Didáctica y Educación*, 11(3), 132-148.
- Espinoza Freire, E., Morocho Vargas, M., Abad Camacho, C., & Guzhñay Vélez, K. (2021). La formación de profesionales de la educación. *Revista Metropolitana de Ciencias Aplicadas*, 4(3), 196-204. <https://doi.org/10.62452/56shf474>
- Flores Jácome, J., Gualpa Almeida, F., Terán Pérez, M., Silva Campoverde, G., Castellano Morocho, R., Molina Torres, W., & Benavides Tutillo, K. (2023). *Aportes para la enseñanza-aprendizaje en lectoescritura de los estudiantes* (Primera Edición). Ineval.
- González, A., & Díaz, A. M. (2018). Formación Docente Y Desarrollo Profesional Situado Para La Enseñanza Del Lenguaje Y Matemáticas En Colombia. *PANORAMA*, 12(22), 6-17.
- Hernández-Sampieri, R., & Mendoza Torres, C. (2023). *Metodología de la Investigación* (Segunda). McGraw Hill.
- Indacochea Mendoza, L., Altamirano Pazmiño, E., Moreira Alcívar, E., & Cadena Peralta, G. (2025). Relación de las habilidades cognitivas y el desarrollo escolar en estudiantes del sub nivel media: Un análisis conceptual desde lo psicopedagógico. *Revista InveCom*, 5(2), 1-16. <https://doi.org/10.5281/zenodo.13157889>
- Indio Franco, K., & Rodríguez Zambrano, A. (2023). Competencias lectoras de los estudiantes de la educación general básica en Ecuador. *Revista UNESUM-Ciencias*, 7(3), 98-113. <https://doi.org/10.47230/unesciencias.v7.n3.2023.98-113>
- Lara Calderón, E., & Salazar Tuarez, E. (2019). Competencia Lectora de los Estudiantes que Ingresan a la Secundaria en la Unidad Educativa Fiscomisional Sagrado Corazón. *Revista Científica Hallazgos*, 21(4), 240-249. <https://doi.org/10.69890/hallazgos21.v4i3.362>
- Maldonado-Aguirre, M., & Ochoa-Encalada, S. (2022). Desarrollo del pensamiento crítico desde la asignatura de lengua y literatura en estudiantes de primer año de bachillerato. *Polo del Conocimiento*, 7(10), 761-780. <https://doi.org/10.23857/pc.v7i8>

- Mantilla-Falcón, L. M., & Barrera-Erreyes, H. M. (2021). La comprensión lectora. Un estudio puntual en la educación superior del Ecuador. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos* (Colombia), 17(1), 142-163. <https://doi.org/10.17151/rlee.2021.17.1.8>
- Moreira, M. F., & Montero, Y. (2025). Competencias lingüísticas en la comunicación escrita de estudiantes de Educación Básica Superior en Ecuador. *Revista Espacios*, 46(1), 99-122. <https://doi.org/10.48082/espacios-a25v46n01p08>
- Muñoz Rincón, N. (2024). Competencias comunicativas y estrategias para la enseñanza de la lectura y la escritura en escolares del tercer grado. *Quórum Académico*, 21(1), 106-139.
- Perea Palacios, A., & Mora Delgado, J. (2023). En busca de lo rural: El currículo de escuelas en territorios rurales altoandinos. *Praxis & Saber*, 14(36), 60-75. <https://doi.org/10.19053/22160159.v14.n36.2023.15107>
- Pereira, N., Ferreira, P., Veiga Simão, A., Paulino, P., Oliveira, S., & Mora-Merchán, J. A. (2022). Aggressive Communication Style as Predictor of Cyberbullying, Emotional Wellbeing, and Personal Moral Beliefs in Adolescence. *Educational Psychology*, 28(2), 111-116. <https://doi.org/10.5093/psed2021a11>
- Puga, S. E. C., Hernández, T. S. U., & Granda-Herrera, G. (2025). Estrategias Pedagógicas basadas en Cuentos Infantiles para la Estimulación del Lenguaje Infantil. *Finanzas y Negocios*, 5(2), Article 2.
- Ramírez-Díaz, J. L. (2020). El enfoque por competencias y su relevancia en la actualidad: Consideraciones desde la orientación ocupacional en contextos educativos. *Revista Electrónica Educare*, 24(2), 1-15. <https://doi.org/10.15359/ree.24-2.23>
- Reyes-Torres, C. Y., & Cárdenas-Cordero, N. M. (2023). Estrategia didáctica innovadora para fortalecer las habilidades lingüísticas en niños de 9 a 11 años. *Revista Metropolitana de Ciencias Aplicadas*, 6(2), 244-257. <https://doi.org/10.62452/ejz5bc18>
- Romero Encalada, M., Santillán Álvarez, J., Valencia Micolta, L., Encalada Jaramillo, F., Aguirre Peralta, S., & Rivas Estupiñán, A. (2025). El enfoque comunicativo en la enseñanza del lenguaje: Una revisión de su aplicación en educación primaria. *South Florida Journal of Development*, 6(8), e5651-e5651. <https://doi.org/10.46932/sfjdv6n8-005>
- Salvatierra-Avila, M., & Game-Veras, C. (2021). Las habilidades lingüísticas para fortalecer las destrezas comunicativas, a través de la educación en línea. *Polo del Conocimiento*, 6(9), 86-98. <https://doi.org/10.23857/pc.v6i9.2998>
- Sosa-Abreu, P. C. (2024). La evaluación por competencia en el contexto de la praxeología: Una revisión crítica. *Revista Multidisciplinaria Voces de América y el Caribe*, 1(1), 305-326. <https://doi.org/10.69821/REMUUVAC.v1i1.42>
- Suárez-Brito, S., Granda-Herrera, G., Valladolid-Lata, S., & Reyes-Alcívar, M. (2025). Técnicas bucofaciales en el desarrollo de habilidades lingüísticas en los niños de nivel Inicial. *Revista Científica de Ciencias Humanas y Sociales RECIHYS*, 3(1), Article 1. <https://doi.org/10.24133/recihys.v3.i1.4110>
- Valle Samaniego, M., & Briones Oviedo, Y. (2024). Evaluación del currículo educativo en escuelas públicas de Ecuador. *Ciencia Latina Internacional*, 8(2), 2897-2911. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v8i2

Incidencia del Clima Organizacional en el Desempeño Laboral Docente: Un estudio de Caso en una Escuela Fiscal en Ecuador

Incidence of Organizational Climate on Teacher Job Performance: A Case Study in a Public School in Ecuador

Martha Magaly Reyes Alcívar¹, Beatriz Anabel Robles Díaz², Diana Estefanía Guillen Heras³,
Keyla Dagnellys Saverio Reyes⁴

¹Unidad Educativa Paul Harris - magalyreyesalcibar@hotmail.com - <https://orcid.org/0009-0004-1926-3414>

²Unidad Educativa Paul Harris - beatrizroblesdiaz@outlook.com - <https://orcid.org/0009-0004-6748-8407>

³Escuela Luz de América - dianaguillenhervas@outlook.com - <https://orcid.org/0009-0002-5980-7610>

⁴FORMAR Internacional - keylasaverioreyes@outlook.com - <https://orcid.org/0009-0004-9693-4138>

Recibido: 9/09/2025 • Revisado: 15/10/2025
Aceptado: 19/11/2025 • Publicado: 30/12/2025

Resumen

Uno de los problemas que tienen las instituciones educativas fiscales en el Ecuador es el desafío en el rendimiento y satisfacción laboral de los profesionales de la enseñanza. Esta investigación se centró en el clima organizacional y cómo afecta su desempeño desmotivado en las aulas de clase. Con una metodología de enfoque cualitativo, se aprovechó la participación de 25 docentes seleccionados intencionalmente. Se hicieron encuestas; se realizaron círculos de participación, y se realizaron sendas entrevistas. Entre lágrimas y risas nos confesaron que la comunicación oficial llega siempre tarde, torcida, por WhatsApp, y que el reconocimiento brilla por su ausencia. Después de varias tardes de conversaciones, grabaciones y discusiones, quedó claro que mientras el clima siga así, olvídense de proyectos creativos: la clase se reduce a lo seguro, lo que entra en la prueba Ser Bachiller. Se concluye que, por eso, en vez de largar otro informe que nadie lee, se debería armar un plan pequeño pero firme: abrir un espacio quincenal donde el director escuche sin interrumpir, crear un muro de elogios públicos y, sobre todo, capacitar a los líderes de área en lenguaje de acompañamiento, nada de sermones.

Palabras claves: *Comunicación institucional, Desempeño docente, Escuela fiscal, Estrés laboral, Liderazgo educativo.*

Abstract

Public educational institutions in Ecuador face a number of challenges, one of which is the issue of performance and job satisfaction among teaching professionals. This research focused on the organizational climate and how it affects their demotivated performance in the classroom, with the goal of proposing improvement strategies. Using a qualitative methodological approach, the intentional participation of 25 teachers was utilized. Cold surveys were conducted; participation circles were held, and numerous interviews were carried out. Amid tears and laughter, they confessed to us that official communication always arrives late and distorted, via WhatsApp, and that recognition is conspicuously absent. After several afternoons of conversations, recordings, and discussions, it became clear that as long as the climate remains like this, forget about creative projects: class is reduced to what's safe, to what's on the Ser Bachiller exam. It is concluded that, therefore, instead of producing another report that no one reads, it's better to create a small but firm plan: open a bi-weekly space where the principal listens without interrupting, create a wall for public praise, and, above all, train department heads in the language of support, not sermons.

Keywords: *Institutional communication, Teacher performance, Public school, Work stress, Educational leadership.*

INTRODUCCIÓN

La educación constituye un pilar fundamental para el desarrollo social y económico de cualquier nación, siendo el docente un actor clave en este proceso. En Ecuador, como pasa en muchos países de Hispanoamérica, las instituciones educativas fiscales han tenido que lidiar con muchos desafíos para ofrecer una educación de calidad. La verdad es que uno de los factores que más influye, y esto lo han señalado investigaciones recientes, es el clima organizacional. ¿Pero a qué nos referimos exactamente con esto? Básicamente, al ambiente que se respira en el trabajo: cómo se llevan los compañeros, si la comunicación fluye o no, qué tal funcionan las políticas educativas y los recursos con los que se cuenta. Es decir, el día a día de cualquier centro.

Investigaciones anteriores, como las de Huaita y Luza (2018) y León Serrano et al. (2018), ya habían apuntado a que existe un vínculo claro entre ese ambiente y cómo se desempeñan los docentes. Y no es algo menor: de eso dependen su compromiso, su motivación y, al final, hasta el rendimiento de los estudiantes. Consciente de esta realidad, este estudio se centra en comprender cómo es que influye, particularmente, el clima organizacional en el desempeño de los educadores de EGB en un centro educativo fiscal del Ecuador. La metodología utilizada en este trabajo es cualitativa, porque no se buscó solo números o estadísticas, sino captar las experiencias reales de los profesores, lo que piensan, cómo viven su trabajo. Algo así como ponerle voz y contexto a un problema que a veces se trata solo con datos (Matabanchoy y Chaucanes, 2021; Quintanilla et al., 2022).

Decantarse por la Investigación Acción Participativa (IAP) no fue un capricho académico: se quiere que los propios maestros se miraran al espejo y, de paso, rompieran el cristal si hacía falta. Con esta metodología no se venía a “sacar datos” y luego desaparecer; la idea era que ellos diagnosticaran, discutieran y, sobre todo, propusieran el viraje. De eso se trata el paradigma socio-crítico: no conformarse con describir el problema, se quiere moverlo desde adentro, en equipo y con la escuela viva. Para que la conversación fuera certera, se dibujó un círculo muy cerrado: solo entraban los docentes de aula, de segundo a séptimo, con contrato de planta en el 2023-2024. Ni secretarías, ni intendencia, ni los de inicial: queríamos que hablara quien sube y baja la escalera todos los días con el cuaderno bajo el brazo y el estrés en la mochila.

Al final quedaron veinticinco maestros: ni uno más, ni uno menos. Se los eligió a propósito, nada de sorteos, porque queríamos justo a los que viven el día a día del aula: los que llegan antes de la campana y se van con las tareas bajo el brazo. Para no quedarnos con una sola versión, mezclamos tres formas de escuchar. Primero, un cuestionario que ya habían validado Quijada et al. (2020): sirvió para tomarle la temperatura al clima con preguntas cerradas. Después vinieron las entrevistas semiestructuradas, casi conversa-

ciones de café, donde cada maestro pudo contar su batalla particular. Y, para rematar, se hizo la pared en reuniones y pasillos: se anotaron quién habla, quién calla, quién cruza los brazos cuando el director habla, eso que la observación no participante registra sin que nadie se incomode.

El recorrido fue por fases: cuestionarios, entrevistas, observaciones. Cada instrumento cubría un hueco que el otro dejaba; así se logró la triangulación sin trampas. Para desentrañar tanto lo medible como lo que duele, aplicamos análisis temático y mirada fenomenológica: abrimos códigos, los fuimos agrupando, y luego buscamos el eje que los atravesaba, todo siguiendo la receta clara que dejaron Andino-Jaramillo y Palacios-Soledispa (2023).

Antes de salir al campo, pasaron semanas en la biblioteca virtual. Se escudriñó en Scopus, Web of Science, Redalyc y SciELO desde 2018 hasta 2024, combinando clima organizacional, desempeño docente, Ecuador y otros cuantos términos que iban saliendo. Nos quedamos solo con artículos que midieran o contaran la relación entre ambas variables en escuelas públicas; así filtramos lo que sirvió y lo que no, tal como recomienda Clavijos Luengas (2023). Se diagnosticó, sí, pero también se “cocinó” junto a los maestros pequeñas “recetas” para cambiar el “menú” diario. Porque, como advierten Aguayo May (2024) y Solís Sosa et al. (2024), de nada vale una radiografía si no empujamos después hacia la cirugía, o al menos hacia una aspirina colectiva.

MATERIAL Y MÉTODOS

El presente estudio se desarrolló bajo un enfoque metodológico cualitativo, el cual fue seleccionado por su capacidad para explorar en profundidad las percepciones, experiencias y significados subjetivos que los docentes construyen sobre su realidad laboral. Este enfoque permitió comprender la complejidad del fenómeno del clima organizacional y su influencia en el desempeño desde una perspectiva holística y contextualizada, privilegiando la riqueza de los datos narrativos sobre la cuantificación (Galvez-Sobral Aguilar et al., 2020; Hernández Álvarez et al., 2023). La investigación se enmarcó en el paradigma socio-crítico. ¿Por qué este y no otro? Bueno, porque el objetivo no era, solo, diagnosticar una situación y ya. Se quería algo más: provocar, junto a los participantes, un proceso de reflexión que, de paso, abriera camino al cambio. Es decir, el conocimiento tenía que servir para transformar, no para quedar guardado en un cajón.

El diseño metodológico, entonces, no podía ser cualquiera. Se optó por la Investigación Acción Participativa (IAP), un método que, y aquí no exagero, encajó como anillo al dedo. Analizar y proponer mejoras, sí, pero con la gente de carne y hueso dentro de la ecuación (Álvarez Arregui et al., 2023; Bada Quispe et al., 2020). Este diseño se implementó en ciclos iterativos que incluyeron la diagnosis, la planificación de acciones, la ejecución y la

evaluación reflexiva. La IAP fue la más adecuada porque facilitó la participación activa de los docentes no solo como fuentes de información, sino como coinvestigadores en la identificación de problemas y en la construcción colectiva de estrategias de intervención, tal como se ha aplicado en contextos educativos similares.

La investigación se centró en todo el cuerpo docente de segundo a séptimo grado de una escuela fiscal urbana en Ecuador. Es decir, esa fue la población completa. La muestra final quedó conformada por 25 profesores. Estos fueron seleccionados mediante un muestreo intencional, no probabilístico. ¿Por qué este número? Básicamente, se consideró que era un tamaño suficiente para alcanzar la saturación de datos. En otras palabras, el punto en el que la información nueva dejaba de generar categorías realmente novedosas.

Los criterios para participar eran bastante específicos. Los docentes debían ser de planta en los grados objetivos y llevar al menos un año en la institución. Además, tenían que mostrar una disposición clara a participar en todas las fases del estudio, algo fundamental para la consistencia de los datos. Por otro lado, se optó por excluir al personal directivo, administrativo y a los docentes de otros niveles. Esto, con el fin de mantener el foco en la experiencia pura del aula.

Para la recolección de datos, se apostó por la triangulación de técnicas. Se combinaron tres instrumentos principales para obtener una visión más rica y completa. El primero fue un cuestionario de clima organizacional. Este instrumento en realidad se adaptó con la debida autorización de herramientas ya validadas. En concreto, del “Cuestionario de Clima Escolar para Profesores” de Quijada et al. (2020). Era de naturaleza mixta. Combinaba escalas Likert con preguntas abiertas. Esta combinación resultaba clave: permitía obtener una visión inicial estructurada, pero sin ahogar las posibles perspectivas cualitativas que surgieran. Dimensiones como el ambiente laboral o la comunicación interna quedaban así bien cubiertas. En cuanto a sus propiedades psicométricas, la validez de contenido fue avalada por juicio de expertos. Y en lo que respecta a confiabilidad, una prueba piloto arrojó un Alpha de Cronbach de 0,87. Una cifra que, hay que reconocer, resulta bastante sólida para este tipo de estudios. Posiblemente uno de los aspectos más robustos de toda la metodología.

En segundo lugar, y para profundizar mucho más, se condujeron entrevistas semiestructuradas. Se trabajó con una submuestra de 10 docentes, elegidos específicamente por su diversidad de experiencias y antigüedad. Las guías de entrevista se diseñaron con un propósito claro: ahondar en esas percepciones individuales, a veces tan elusivas, sobre el reconocimiento recibido, el apoyo real de la administración y cómo el clima escolar impactaba día a día en su desempeño profesional. La elección de esta técnica se fundamentó en su flexibilidad para permitir a los participantes expresar sus narrativas con sus propias palabras, captando matices y contradicciones que un instrumento estandarizado podría omitir (Raez Martínez et al., 2023).

Como tercer instrumento, se realizaron registros de observación no participante en espacios comunes de la escuela (sala de profesores, patios) y durante reuniones de consejo de aula. Estas observaciones se centraron específicamente en captar las dinámicas de interacción cotidianas, ese flujo de comunicación informal que a menudo pasa desapercibido y, por supuesto, el ambiente general del centro. Todo ello se fue registrando meticulosamente en diarios de campo, con descripciones que pretendían ser lo más densas y detalladas posible. Esta técnica resultó ser, sin duda, crucial. ¿Por qué?, porque permitió establecer un contraste vital: cotejar lo que los profesores declaraban en los cuestionarios y entrevistas con sus comportamientos observados en la práctica real del día a día. Una triangulación que enriqueció significativamente la validez interna del estudio, tal como sustentan Iñaguazo Macas (2020) y Molina-Vicuña (2023).

Respecto a la logística, el trabajo de campo se ejecutó de forma secuencial. No todo al mismo tiempo, sino por fases. En total, el proceso se extendió a lo largo de cuatro meses completos. Un período que, si bien puede parecer extenso, resultó necesario para captar la auténtica esencia de la vida escolar, sus rutinas y sus variaciones. Inicialmente, se aplicaron los cuestionarios a toda la muestra. Posteriormente, con base en los resultados preliminares, se seleccionó a los docentes para las entrevistas en profundidad y se planificaron las sesiones de observación. Todo el proceso se llevó a cabo en estricto cumplimiento de los principios éticos, garantizando el anonimato y la confidencialidad de los participantes, quienes firmaron un consentimiento informado previo.

Para analizar toda la información cualitativa, esas transcripciones de entrevistas, las respuestas abiertas y los detallados diarios de campo, se optó por emplear la teoría fundamentada como estrategia analítica principal. El proceso fue bastante intenso, implicó primero una codificación abierta, donde básicamente se desglosaron los datos en conceptos iniciales, etiquetando cada idea significativa que surgía. Luego, y esto es donde el análisis realmente tomó forma, vino la codificación axial. Aquí fue donde esos conceptos dispersos comenzaron a agruparse en categorías centrales más sólidas. Fue posible establecer conexiones, relaciones tangibles entre ellas. Un ejemplo claro que emergió, y quizás uno de los más significativos, fue la relación directa que se vislumbró entre la “falta de reconocimiento” percibida por los docentes y un estado palpable de “desmotivación”. No era solo una suposición, los datos mismos guiaban hacia esas conexiones, construyendo un marco explicativo desde la base.

Se realizó una codificación selectiva para integrar las categorías en un marco teórico narrativo que explicara la influencia del clima organizacional en el desempeño docente. El programa NVivo versión 12 fue utilizado como apoyo para la gestión y organización de los códigos y categorías.

ANÁLISIS Y RESULTADOS

El análisis de los datos permitió caracterizar el estado del clima organizacional en la institución educativa estudiada. Los resultados del cuestionario que quedaron sintetizados en la Tabla 1 pintaban un panorama bastante claro: una percepción general que oscilaba entre lo neutro y lo francamente desfavorable en varias dimensiones clave. Donde realmente se notaba el problema era en la comunicación ($\mu=2.8/5.0$) y, sobre todo, en el reconocimiento ($\mu=2.5/5.0$). Estas dos áreas surgieron como las más crí-

ticas, sin duda. Sin embargo, no todo eran malas noticias. Curiosamente, las relaciones interpersonales entre los propios compañeros docentes ($\mu=3.9/5.0$) se percibían de forma mucho más positiva. Un contraste interesante, ¿no?

Estos hallazgos cuantitativos en definitiva sirvieron como ese marco de referencia inicial, un punto de partida sólido. Proporcionaron el qué, y fue precisamente ese mapa general el que permitió después profundizar, ahondar en los porqués y en las experiencias subjetivas a través de las entrevistas y las observaciones detalladas.

Tabla 1

Percepción del clima organizacional (n=25)

Dimensión	Media (Escala 1-5)	Desviación Estándar
Comunicación	2.8	0.9
Reconocimiento	2.5	1.1
Ambiente Laboral	3.2	0.8
Relaciones Interpersonales	3.9	0.7
Políticas Educativas	3.0	1.0

En cuanto a la triangulación de las distintas técnicas cualitativas, lo que hizo fue permitir identificar con bastante claridad aquellas variables del clima organizacional que realmente impactaban con más fuerza en el desempeño diario de los docentes. Al analizar las entrevistas, un tema saltaba una y otra vez: la falta de reconocimiento por parte de la administración escolar. Esto aparecía una y otra vez como un factor central, un verdadero lastre para la motivación. Lo expresaban con mucha crudeza. Un docente, por ejemplo, comentaba: Uno da lo mejor de sí, pero es como si nadie lo notara, no hay una palabra de agradecimiento, solo exigencias (Entrevistado 7). Una queja que resonaba en muchos. Y esta percepción, ¿cuál era su consecuencia más inmediata? Se correlacionaba directamente con una caída palpable en el compromiso. Se notaba, sobre todo, en esa reticencia creciente a participar en actividades extracurriculares, en esas iniciativas que van más allá de lo estrictamente obligatorio.

Y entonces está la comunicación... o lo que le falta para serlo. Los diarios de campo están llenos de anotaciones que repiten lo mismo, casi hasta el cansancio: la información baja, sí, pero nunca sube. Un comunicado llega, cuando llega, con fecha de ayer y ordena entregar mañana antes de las ocho de la mañana. ¿Cómo? Bueno, eso ya es problema de

cada quien. Lo curioso, y a la vez desesperante, es que ni siquiera llega claro: cambios de horario mal explicados, reuniones convocadas con apenas unas horas de anticipación, instrucciones que contradicen al memo anterior. Y nada de espacio para preguntar, para objetar, para sugerir. Solo silencio del otro lado. Ese vacío se llena de rumores, de versiones cruzadas, de estrés que se va acumulando como polvo en el estante. Esta falta de una comunicación asertiva, de una ida y vuelta real generaba incertidumbre y frustración. Una energía emocional que, según los propios docentes indicaban, se consumía en malestar y que perfectamente podría estar destinándose a la preparación de sus clases. Al final, el desempeño instruccional se veía afectado. Un hallazgo que, dicho sea de paso, viene respaldado de sobra por Lara Mazón (2021) e Iñaguazo Macas (2020): la comunicación unidireccional no es solo molesta, es gastadora.

Ahora bien, ¿y el clima con el rendimiento de los chicos? Ahí el análisis se puso más cauto. No, no se encontró una línea recta que diga: clima malo = notas rojas; eso sería mentir. Pero, sí aparecieron correlaciones que se repiten, que insisten, que no dejan de asomar. Por ejemplo: los docentes que vivían un clima más áspero, más seco, coincidían en que les costaba trabajo estrenar metodologías. ¿Innovar? Si apenas llego viva a la tercera hora, soltó

una profesora durante la entrevista. Y no era la única. Les costaba mucho más mostrar flexibilidad pedagógica. Su argumento era contundente: la sobrecarga administrativa y el estrés constante generado por un ambiente tenso les limitaba la capacidad, les robaba el tiempo necesario para una planificación creativa y, lo que es quizás más grave, para el apoyo individualizado a los estudiantes con bajo rendimiento (Bermejo-Salmon et al., 2022; Sojos Tubay et al., 2025). El ambiente, en definitiva, sí que parecía filtrarse hasta el aula.

Las percepciones sobre el apoyo administrativo fueron abrumadoramente negativas. Los docentes describían una sensación constante de abandono, de sentirse solos frente a los conflictos con padres de familia o estudiantes. La codificación axial permitió agrupar todos estos testimonios bajo una categoría que lo resumía crudamente: Falta de soporte institucional. Y lo más interesante, o preocupante, fue ver cómo esta categoría se relacionaba axialmente con otra igual de potente: “agotamiento emocional”. Es decir, una cosa llevaba a la otra. Esta situación, por desgracia, concuerda bastante con lo que ya habían reportado Williams y Rodríguez Gómez (2021), y Félix Vásquez et al. (2021), quienes identificaron el apoyo administrativo como un predictor clave, quizás el más importante, de la satisfacción laboral docente.

Sin embargo, al escuchar las experiencias individuales, al analizar esas historias en profundidad, surgió un dato que cambiaba la perspectiva. Contra todo pronóstico, existía un grupo de docentes, no muy numeroso, pero significativo, que mantenía un nivel de desempeño y compromiso realmente notable, a pesar del clima general adverso. ¿Cómo lo lograban? ¿Qué tenían de especial? Los casos estudiados mostraban un patrón recurrente. No se trataba de superhéroínas ni superhéroes, sino de una combinación poderosa: por un lado, una vocación personal muy arraigada, esa convicción interna que parece a prueba de bombas. Y por otro, quizás lo más crucial, la existencia de redes de apoyo sólidas entre colegas. Esas pequeñas comunidades informales donde encontraban refugio, comprensión y colaboración auténtica.

Esta resiliencia particular, construida día a día en los pasillos y en las salas de profesores, actuaba como un verdadero factor amortiguador. Era como si hubieran desarrollado un sistema inmunológico colectivo que les permitía resistir los embates de un entorno organizacional muchas veces hostil. Un hallazgo que, sin duda, abre nuevas perspectivas sobre cómo enfrentar los desafíos del clima escolar y enriquece la discusión, pues viene a demostrar que el apoyo horizontal entre pares puede compensar, al menos parcialmente, las carencias de un liderazgo vertical deficiente.

Al integrar todos estos hallazgos mediante la codificación selectiva, fue posible construir un modelo narrativo central para este caso. Un marco interpretativo que lograba conectar las piezas dispersas del rompecabezas. Un modelo que es bastante elocuente. En esencia, un clima or-

ganizacional dañino, caracterizado por una comunicación deficiente y una falta absoluta de reconocimiento y apoyo, generaba un estado colectivo de desmotivación y agotamiento emocional en el profesorado. Este estado, a su vez, minaba su energía y creatividad. El resultado final era un desempeño laboral que se volvía reactivo, de mínimos, con un impacto potencial, claro está, en la calidad educativa que finalmente reciben los estudiantes.

Al contrastar estos hallazgos con lo que ya se sabe, con la literatura existente, la verdad es que se encontró una consonancia bastante alta. Es como si distintos investigadores, en contextos a veces muy diferentes, estuvieran llegando a las mismas conclusiones básicas. La investigación de Quintanilla Ayala et al. (2022) y la de Zambrano y Zambrano (2022), ambas en realidades ecuatorianas, ya habían señalado con claridad los efectos negativos de un clima laboral desfavorable. No es una novedad absoluta, pero refuerza la validez de lo observado. Y es que los resultados sobre la centralidad del reconocimiento y la comunicación terminan por reforzar las conclusiones a las que habían llegado Aguayo May (2024) y Campos-Tufiño et al. (2025). Lo cual sugiere, con bastante fuerza, que nos encontramos ante variables que son casi universales.

Constantes fundamentales en la dinámica de cualquier organización educativa, da igual el contexto específico, el país o el tipo de escuela; una comunicación deficiente y la ausencia de reconocimiento se repiten una y otra vez como los grandes lastres, los obstáculos principales para un ambiente escolar saludable.

Es como si fueran los puntos débiles estructurales, las grietas por donde siempre termina filtrándose el malestar. Podemos cambiar muchas cosas, pero si no atendemos estas dos dimensiones clave, es muy probable que los esfuerzos fallen. Una conclusión a la vez desalentadora y útil. Desalentadora por su persistencia, pero útil porque señala con claridad meridiana dónde hay que poner el foco de cualquier intervención. Llegados a este punto, la discusión debe considerar una limitación principal. La naturaleza cualitativa y el diseño de caso único, obviamente, limitan la generalización estadística de los resultados. Así es, no se pueden extrapolar cifras, eso queda claro. Sin embargo, el valor real de este trabajo, su contribución más genuina, reside en otro lado. Se encuentra en la profundidad del análisis y en la solidez de la validez interna que se consiguió. Lo que aquí se ofrece es una comprensión rica, llena de matices y perfectamente contextualizada del fenómeno estudiado dentro de una escuela fiscal ecuatoriana concreta.

Es decir, no se trata de generalizar estadísticas, sino de entender los mecanismos, las dinámicas humanas y los procesos que subyacen a un problema real. Se capturó la esencia de la experiencia docente en un entorno específico, con todas sus contradicciones y complejidades. Y eso, en muchos sentidos, resulta igual de valioso, o quizás más, que un frío porcentaje aplicable a una población amplia. La transferibilidad de estos hallazgos a contextos similares, bueno, eso queda sujeta al criterio del lector y, por supues-

to, a futuras investigaciones que se animen a replicar esta metodología en otras instituciones. Es ahí donde realmente se podrá ver hasta dónde llegan estas conclusiones.

DISCUSIÓN

La presente investigación demuestra que el clima organizacional ejerce una influencia determinante en el desempeño laboral de los docentes, actuando como un ecosistema que puede potenciar o minar su capacidad pedagógica. Los hallazgos coinciden con estudios previos, como los de Huaita Acha y Luza Castillo (2018) y Quintanilla Ayala et al. (2022), al confirmar que dimensiones como la comunicación ineficaz y la falta de reconocimiento no son meras molestias administrativas, sino factores críticos que erosionan la motivación intrínseca y el compromiso del profesorado.

Este estudio, sin embargo, introduce un matiz crucial. Lo que realmente revela es que, en este contexto específico, las relaciones interpersonales sólidas entre los propios docentes funcionan como un mecanismo de resiliencia informal pero poderoso. Actúan como un colchón, amortiguando, al menos parcialmente, el impacto de un liderazgo deficiente y una comunicación institucional fallida. La conclusión principal que surge de aquí es bastante clara: un clima organizacional negativo conduce, casi sin excepción, a un estado de desgaste profesional generalizado. Un estado donde lógicamente se termina priorizando un desempeño reactivo. Los profesores, bajo estas condiciones, tienden a circunscribirse, a cumplir con lo estrictamente obligatorio, con las tareas mínimas exigidas. Y esto, naturalmente, tiene implicaciones directas —y preocupantes— en la calidad educativa que pueden ofrecer.

Es decir, se crea un círculo vicioso difícil de romper: el malestar institucional genera desgaste, el desgaste conduce a prácticas menos innovadoras, y esto finalmente repercute en la experiencia de aprendizaje de los estudiantes. Una cadena de consecuencias que, sin embargo, encuentra en la solidaridad entre colegas su principal y más efectivo contrapeso. De hecho, se pudo constatar una correlación clara entre un ambiente laboral adverso y la notable dificultad de los profesores para implementar metodologías innovadoras o, incluso, para ofrecer una atención más individualizada a los estudiantes (Pastrana y García, 2025). Esta observación viene a reforzar en cierta medida lo que ya apuntaban Rosado-Cantarell et al. (2025) y Andrade García et al. (2022) sobre el impacto del clima escolar en los resultados académicos. Aunque en nuestro caso, hay que matizarlo, el vínculo parece ser indirecto, mediado completamente por el bienestar y los recursos emocionales del propio docente.

Al poner estos resultados en diálogo con la literatura más amplia, se corrobora una vez más que el apoyo administrativo y el reconocimiento son, efectivamente, pilares universales para un clima escolar saludable, tal como lo señalaban Williams y Rodríguez Gómez (2021). Sin embar-

go, este estudio añade una perspectiva específica, anclada en la realidad de la escuela fiscal ecuatoriana. Muestra de manera concreta cómo la combinación letal de una alta carga burocrática con una comunicación vertical y deficiente genera un ciclo difícil de romper: un ciclo de frustración constante y desgaste progresivo que, al final, todo el mundo paga.

Por tanto, la principal contribución reside en el modelo explicativo generado, que ilustra cómo estas variables interconectadas configuran la experiencia laboral y, en última instancia, el desempeño en el aula. Es crucial mencionar las limitaciones de este trabajo. La naturaleza cualitativa del estudio y su diseño de caso único, si bien permiten una profundidad analítica invaluable, limitan la generalización estadística de los hallazgos. En cuanto a la transferibilidad de estas conclusiones a otras instituciones, inevitablemente queda sujeta a las particularidades de cada contexto. Lo que funciona en una escuela fiscal ecuatoriana puede no ser directamente aplicable en una institución privada, o en otro país con una cultura organizacional diferente. Además, hay que reconocerlo, la dependencia de auto reportes y percepciones, aunque era la opción metodológica más adecuada para los objetivos cualitativos, introduce inevitablemente un componente subjetivo. Un factor que debe ser considerado con cuidado al interpretar los resultados.

Pero a pesar de estas limitaciones, que son propias de este tipo de estudios, las inferencias que arroja esta investigación son bastante claras. La mejora del desempeño laboral docente no es solo una cuestión de capacidades individuales o de incentivos económicos. Las estrategias de mejora no deben centrarse únicamente en el individuo, sino en la estructura organizativa, promoviendo un liderazgo más comunicativo y reconocedor, y fomentando espacios de colaboración entre pares (Simbrón y Sanabria, 2020). Futuras investigaciones podrían emplear metodologías mixtas para cuantificar el impacto de intervenciones específicas y explorar esta dinámica en diferentes realidades educativas del país.

CONCLUSIONES

Esta investigación concluye, en esencia, que el clima organizacional sí constituye un factor determinante. No se trata de un plus que queda bonito en el papel, funciona como el sistema operativo de la escuela. Si anda bien, abre ventanas y da permisos para innovar, para arriesgar, para disfrutar el aula. Si se corrompe, bloquea archivos y manda mensajes de error: memoria insuficiente, permiso denegado. El estudio lo que hace es mostrar ese software oculto: la influencia no llega en línea recta, se mueve como una red de hilos cruzados, comunicación, reconocimiento, apoyo, que tiran todos a la vez, impulsan o enredan el entramado donde la deficiente comunicación vertical y la ausencia de reconocimiento institucional erosionan la motivación intrínseca de manera constante.

Sin embargo, y este es un hallazgo esperanzador, las relaciones interpersonales sólidas entre colegas actúan como un contrapeso vital, un mecanismo de resiliencia inesperado. Se confirma así que el desempeño no es únicamente una cuestión de capacidad individual, sino una respuesta situada, una reacción casi natural a un entorno organizacional específico.

En consonancia con los objetivos específicos, se identifica que las variables del clima con mayor impacto son, sin duda, la comunicación y el reconocimiento, seguidas de cerca por la percepción de apoyo administrativo. La evaluación del estado actual revela un entorno paradójico: una comunidad docente internamente cohesionada que, al mismo tiempo, opera en un estado de clara desvinculación con la dirección. Esta desconexión genera un desempeño que tiende a refugiarse en lo operativo, en lo reactivo. Se limita la innovación pedagógica y aquel compromiso que trasciende lo estrictamente obligatorio, lo que a su vez establece una relación indirecta, pero significativa, con las oportunidades de aprendizaje que finalmente recibe el estudiantado.

Una limitación fundamental reside en la naturaleza cualitativa del estudio y su focalización en un caso único. Esto, si bien permitió una comprensión profunda y matizada, imposibilita cualquier generalización estadística. La transferencia de estas conclusiones a otros contextos... bueno, debe realizarse con mucha precaución, considerando siempre las particularidades de cada institución. Además, la dependencia de datos basados en la percepción, aunque esencial para el enfoque metodológico elegido, subraya la necesidad de complementar estos hallazgos. Futuras investigaciones podrían incorporar mediciones más objetivas del desempeño y observaciones prolongadas que capturen la evolución de estos fenómenos.

Como producto de este análisis, emergen nuevas interrogantes que orientan líneas futuras. Resulta crucial, por ejemplo, explorar cómo se materializa específicamente la relación entre el agotamiento emocional docente, derivado de un clima adverso, y los resultados académicos concretos de los estudiantes. Los datos apuntan que, algo pasa, pero el, cómo pasa, sigue siendo territorio borroso: la caja negra no abre con llave cualitativa. Así que quedan tres frentes abiertos y ninguno da tregua. Asimismo, se abre la pregunta sobre la eficacia real de modelos de liderazgo transformacional en el contexto específico de las escuelas fiscales ecuatorianas. Y quizás la más práctica de todas: ¿cómo pueden institucionalizarse mecanismos sistemáticos de reconocimiento y comunicación bidireccional que logren permear, de una vez por todas, la cultura escolar existente? Son preguntas que probablemente definirán el rumbo de la investigación educativa en los próximos años.

REFERENCIAS

- Aguayo May, E. (2024). Diagnóstico laboral para la mejora del clima organizacional en una escuela secundaria: Work diagnosis for the improvement of the organizational climate in a secondary school. *LATAM Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales y Humanidades*, 5(1), 551-563. <https://doi.org/10.56712/latam.v5i1.1609>
- Álvarez Arregui, E., Rodríguez Martín, A., Belver Domínguez, J. L., & Rodríguez Díaz, F. J. (20 23). Clima profesional docente en los institutos de educación secundaria. *Bordón: Revista de pedagogía*, 75(1), 15-33. <https://doi.org/10.13042/Bordon.2023.94628>
- Andino-Jaramillo, R. A., & Palacios-Soledispa, D. L. (2023). Investigación para la aplicación de una estrategia de mejoramiento del clima laboral en una unidad educativa. *Journal of Economic and Social Science Research*, 3(3), 52-75. <https://doi.org/10.55813/gaea/jessr/v3/n3/73>
- Andrade García, A., Sandoval Chávez, D., Aldape Alamillo, A., Terrazas Mata, L., & Alvarado Tarango, L. (2022). Análisis del clima laboral del personal docente del Tecnológico Nacional De México Campus Ciudad Juárez. *REVISTA IPSUMTEC*, 5(5), 111-121. <https://doi.org/https://doi.org/10.61117/ipsumtec.v5i5.161>
- Bada Quispe, O., Salas Sánchez, R., Castillo Saavedra, E., Arroyo Rosales, E., & Carbonell García, C. (2020). Estrés laboral y clima organizacional en docentes peruanos. *MediSur*, 18(6), 1138-1144.
- Bermejo-Salmon, M., Suárez-Caimary, I. L., & Salazar-Danger, M. (2022). El clima laboral en el contexto organizacional. *Ciencias Holguín*, 28(3). <https://www.redalyc.org/journal/1815/181572159004/>
- Campos-Tufiño, M., Nevárez-García, J. B., & Prado-Chinga, A. E. (2025). Clima laboral y su incidencia en el desempeño docente del ISTB, 2024. *Revista Científica Zambos*, 4(2), 227-239. <https://doi.org/10.69484/rcz/v4/n2/116>
- Clavijos Luengas, M. (2023). El clima laboral docente y su importancia en el proceso de enseñanza. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 7(2), 9499-9510. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v7i2.6050
- Félix Vázquez, M., Silvestre Savero, P., Jesús Verde, M., & Rosas Laguna, M. (2021). Liderazgo transformacional y clima laboral de docentes del Callao. *Revista Franz Tamayo*, 3(8), 318-331.
- Galvez-Sobral Aguilar, J. A., Farren Burho, J., Monterroso Martínez, C. N., & Cruz Grünebaum, A. A. (2020). Percepción del Personal Directivo, Docente y Estudiantado sobre Evaluación Docente en una Universidad privada de Guatemala. *Revista Innovaciones Educativas*, 22(33), 31-45. <https://doi.org/10.22458/ie.v22i33.2764>
- Hernández Álvarez, E. A., Clavijo Bustos, N., & Mendoza Castro, L. H. (2023). Influencia del liderazgo

- transformacional en el clima laboral docente. *RILCO DS: Revista de Desarrollo sustentable, Negocios, Emprendimiento y Educación*, 5(41 (Marzo 2023)), 76-84.
- Huaita Acha, D., & Luza Castillo, F. (2018). El clima laboral y la satisfacción laboral en el desempeño docente de instituciones educativas públicas. *Innova research journal*, 3(8.1), 300-312. <https://doi.org/10.33890/innova.v3.n8.1.2018.801>
- Iñaguazo Macas, H. (2020). La relación entre la comunicación interna y el clima laboral en los docentes de la unidad educativa San Joaquín, de la parroquia Cumbe, en el periodo 2018. *Ciencia Y Educación*, 1(2), 6-17. <https://doi.org/10.48169/ecuatesis/0102202007>
- Lara Mazón, L. (2021). La comunicación asertiva como herramienta para mejorar el clima laboral de las instituciones educativas. *Sinergia Académica*, 4(1), 41-70. <https://doi.org/10.51736/4851mk49>
- León Serrano, Lady, Noriega Tito, E., & Murillo Guevara, M. (2018). Impacto del clima organizacional sobre el rendimiento laboral del docente. *Fides et Ratio - Revista de Difusión cultural y científica de la Universidad La Salle en Bolivia*, 16(16), 15-32.
- Matabanchoy Tulcan, S. M., & Chaucanes Guerrero, J. L. (2021). Percepción del clima laboral de docentes y funcionarios de una Institución Educativa Municipal de la Ciudad de San Juan de Pasto. *Informes Psicológicos*, 21(2), 13-26. <http://dx.doi.org/10.18566/infpsic.v21n2a01>
- Molina-Vicuña, G. del P. (2023). Liderazgo transformacional como modelo para mejorar el clima laboral docente. *Telos*, 25(3), 783-801. <https://doi.org/10.36390/telos253.14>
- Pastrana Franco, O., & García Guzmán, J. (2025). Clima laboral en las instituciones educativas: Algunos factores de incidencia. *Revista Latinoamericana de Calidad Educativa*, 2(3), 31-42. <https://doi.org/10.70625/rlice/221>
- Quijada, A., Ruiz, M. A., Huertas, J. A., & Alonso-Tapia, J. (2020). Desarrollo y validación del Cuestionario de Clima Escolar para Profesores de Secundaria y Bachillerato (CES-PSB). *Anales de Psicología*, 36(1), 155-165. <https://doi.org/10.6018/analesps.36.1.341001>
- Quintanilla Ayala, L. X., Quintanilla Aldeán, C., & Prieto López, Y. (2022). Incidencia del clima laboral en el desempeño docente de la carrera de Licenciatura en Educación Básica en la Universidad de las Fuerzas Armadas – ESPE. 593 *Digital Publisher CEIT*, 7(Extra 1-1), 116-135. <https://doi.org/10.33386/593dp.2022.1-1.987>
- Raez Martínez, H., Chávez Espinoza, P., Aguilar Abanto, J., Cáceres Tovar, J., & Menacho Vargas, I. (2023). Motivación y clima institucional en docentes de la educación básica regular. *Horizontes Revista de Investigación en Ciencias de la Educación*, 7(30), 1700-1713. <https://doi.org/10.33996/revistahorizontes.v7i30.621>
- Rosado-Cantarell, V., Granda-Conza, V., Bracho-Fuenmayor, P. L., & Granda-Herrera, G. (2025). Liderazgo Transformacional en Instituciones Educativas: Impacto en el Rendimiento Académico y el Clima Escolar. *Revista Científica de Ciencias Humanas y Sociales RECIHYS*, 3(1), Article 1. <https://doi.org/10.24133/recihys.v3.i1.4107>
- Simbron Espejo, S. F., & Sanabria Boudri, F. M. (2020). Liderazgo directivo, clima organizacional y satisfacción laboral del docente. *CIENCIAMATRIA*, 6(Extra 1), 59-83. <https://doi.org/10.35381/cm.v6i10.295>
- Sojos Tubay, A. M., Cachupud Morocho, L. A., & Zhagui Quinde, B. Y. (2025). Clima laboral docente: La importancia de fomentar habilidades blandas. *Revista InveCom*, 5(3), 79.
- Solís Sosa, H., Cabrejos Fernández, M., Taboada Montaña, L., & Reluz Barturén, F. (2024). Comunidad docente fortalecida en su ambiente laboral mediante programa psico axiológico. *Academo (Asunción)*, 11(3), 271-278. <https://doi.org/10.30545/academo.2024.set-dic.6>
- Williams, A., & Rodríguez Gómez, J. (2021). Clima escolar y apoyo administrativo como predictores de la satisfacción laboral del docente. *Revista Internacional de Estudios en Educación*, 21(1), 31-43. <https://doi.org/10.37354/riece.2021.210>
- Zambrano Álvarez, G. P., & Zambrano Montesdeoca, L. D. (2022). Satisfacción laboral y su relación con el clima organizacional del personal docente. *PODIUM*, 1(42), 151-168. <http://dx.doi.org/10.31095/podium.202.2.42.9>

Estrategias lúdicas para la autorregulación emocional en niños de 5 a 6 años

Playful strategies for emotional self-regulation in children aged 5 to 6 year

Edwar Salazar-Arango¹, Carolina Solange Valdez-Banchon², Sandra Lorena Rincón-Gómez³

Universidad Estatal Península de Santa Elena - UPSE

¹esalazar@upse.edu.ec - <https://orcid.org/0000-0002-9635-0747>

²carolina.valdebanchon@upse.edu.ec - <https://orcid.org/0009-0001-8921-7198>

³srincon@upse.edu.ec - <https://orcid.org/0000-0002-1819-5921>

Recibido: 16/09/2025 • Revisado: 3/10/2025
Aceptado: 13/11/2025 • Publicado: 30/12/2025

Resumen

El estudio investigativo se centra en las categorías de investigación, estrategias lúdicas y autorregulación emocional; como parte del proceso de aprendizaje, se considera al juego como un recurso pedagógico para el desarrollo de las habilidades socioemocionales, desde las experiencias cotidianas de los niños para la gestión, identificación y expresión de emociones, favoreciendo la convivencia armónica, la empatía y autocontrol con sus pares, contribuyendo al desarrollo del bienestar socioemocional. El propósito fue determinar la influencia de las estrategias lúdicas para la autorregulación emocional en los niños de 5 a 6 años, el proceso metodológico se desarrolló mediante un enfoque cualitativo, paradigma constructivista, alcance descriptivo; se consideró como diseño de investigación el fenomenológico. Se utilizaron técnicas e instrumentos de recolección de información, tales como la entrevista semiestructurada dirigida a los docentes y la ficha de observación aplicada a los estudiantes, la población estuvo conformada por 14 estudiantes, incluyendo a 1 docente del aula. Para el análisis de los datos se trabajó en el programa ATLAS. Ti 25, que permitió un estudio riguroso y detallado de los instrumentos utilizados en la presente investigación. Con base en los hallazgos obtenidos, se concluye que las estrategias lúdicas aportan de manera significativa en el desarrollo de la autorregulación emocional de los niños, permitiéndoles reconocer, expresar sus emociones, resolver conflictos y controlar sus impulsos mediante el juego, en coherencia con los aportes teóricos de Vygotsky y Goleman.

Palabras claves: *estrategias lúdicas, juego, autorregulación emocional, control, interacción.*

Abstract

The research study focuses on the categories of playful strategies and emotional self-regulation. As part of the learning process, play is considered a pedagogical resource for the development of social-emotional skills, based on children's everyday experiences for managing, identifying, and expressing emotions, promoting harmonious coexistence, empathy, and self-control with their peers, contributing to the development of social-emotional well-being whose purpose was to determine the influence of playful strategies for emotional self-regulation in children aged 5 to 6 years. The methodological process was developed using a qualitative approach, constructivist paradigm, and descriptive scope. The research design was phenomenological, and information collection techniques and instruments were used, such as semi-structured interviews with the teacher and observation sheets applied to the students. The population consisted of 14 students and one teacher from the school. The data was analyzed using the ATLAS. Ti 25 program, which allowed for a rigorous and detailed study of the instruments used in this research. Based on the findings, it was concluded that playful strategies contribute significantly to the development of children's emotional self-regulation, allowing them to recognize and express their emotions and resolve conflicts, and control their impulses through play, in line with the theoretical contributions of Vygotsky and Goleman.

Keywords: *playful strategies, play, emotional self-regulation, control, interaction.*

INTRODUCCIÓN

El momento clave para la formación integral de los niños es en el subnivel preparatoria, en esta etapa comienzan a desarrollar su autorregulación emocional, la cual es fundamental para su crecimiento integral. Ellos comienzan a reconocer, expresar y manejar sus emociones de manera adecuada en diferentes contextos sociales. Por lo tanto, las estrategias lúdicas se convierten en una herramienta pedagógica esencial, puesto que, mediante el juego los niños comienzan a expresar sus sentimientos y reconocer formas de autocontrol emocional dentro de un clima afectivo que favorece su formación personal, ayudando a reducir conductas disruptivas y mejorar la convivencia social de manera efectiva (Franco y Guzmán 2025).

La autorregulación emocional en la infancia ha sido un tema de mucha relevancia tanto en el ámbito educativo como psicológico. Algunos estudios internacionales como la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura UNESCO (2021) destacan la importancia de promover la salud emocional desde edades tempranas para prevenir que los niños tengan problemas de conductas y dificultades en su aprendizaje. Sin embargo, aún persisten desafíos en la aplicación de metodologías que favorezcan la autorregulación emocional especialmente en el ámbito escolar, donde la enseñanza se ha centrado principalmente en los aprendizajes cognitivos dejando a un lado el componente emocional.

El trabajo investigativo por Sandoval (2024) evidenció que el 45% de niños evaluados presentaban niveles bajos de dicha habilidad, debido a esto se identificó la necesidad de aplicar programas que permitan a los docentes intervenir con estrategias o recursos específicos que beneficien a los niños con esta problemática (p.14). En este sentido, dentro de las instituciones educativas se considera a las estrategias lúdicas como una base metodológica donde los niños puedan explorar sus emociones de manera más segura, manejar el estrés y sus habilidades de interacción social.

Desde esta perspectiva, se retoma a la teoría sociocultural de Vygotski (1978), quien reconoce el valor que tiene el juego como una actividad central en la infancia, dado que posibilita al niño a representar roles sociales, trabajar la autorregulación de su conducta y desarrollar habilidades comunicativas. Por lo tanto, les permite construir significados a partir de la colaboración y la guía de sus pares, promoviendo de esta manera su desarrollo integral. Un aporte importante de esta teoría es la zona de desarrollo próximo (ZDP), entendida como la distancia entre lo que el niño puede realizar solo y lo que puede alcanzar con ayuda de un adulto.

Esto sucede en línea con el modelo de Gross (1998) sobre la regulación emocional que se basa en la idea en que las emociones no son eventos automáticos e incontrolables, sino procesos sistemáticos que sí pueden ser controlados en cualquier momento. Este modelo, más conocido como

“Modelo procesual de regulación emocional”, describe cómo las personas pueden influir en sus emociones mediante un proceso que incluye la selección y modificación de la situación, dirección de la atención, cambio cognitivo y modulación de respuestas.

Por ello, las estrategias lúdicas son herramientas que fomenta la creatividad, imaginación y las relaciones sociales en los niños, más que una recreación, están diseñadas para cumplir diferentes funciones en el desarrollo psicomotor, cognitivo y socioemocional (Azúa y Parrales, 2019, p 380). En este sentido, el juego se convierte en un recurso pedagógico que favorece la autorregulación emocional, ya que promueve la toma de decisiones, la conciencia de las propias emociones y la convivencia armónica con los demás. Por su valiosa aportación en el desarrollo integral y socioemocional de los niños se destacan:

- **Juegos de memoria emocional:** actividades que ayudan a los niños y adultos a identificar, expresar y comprender su sentimiento mediante la asociación de imágenes.
- **Actividades de expresión creativa:** actividades como pintar, modelar con plastilina o dibujar ayudan a los niños a poder expresar sus emociones de forma creativa.
- **Juegos simbólicos:** herramientas que estimulan capacidades, a través de esto se promueve a que el niño reconozca su entorno y enfatice las relaciones humanas con quien los juegue.
- **Juegos cooperativos:** actividad lúdica que contribuye a la regulación emocional y al fortalecimiento de la autoestima, los niños aprenden a esperar turnos, valorar los aportes de los demás y tomar decisiones en grupo.

Las estrategias lúdicas son técnicas basadas en el juego que se pueden utilizar para hacer más interactiva la enseñanza-aprendizaje, favoreciendo el desarrollo de la capacidad mental, emocional y social de los niños (Mayla, 2023). Por medio de las estrategias lúdicas se comprende que el juego es un recurso pedagógico fundamental que se utiliza en el proceso educativo. En vista de que los niños no solo estimulan la creatividad, la imaginación y la interacción social, sino que también fortalece áreas como la cognición, psicomotricidad y habilidades socioemocionales. Estas actividades hacen que al aprendizaje se más activo y motivador.

La autorregulación emocional es la capacidad de manejar nuestras respuestas emocionales de manera consciente y adecuada en cualquier contexto. Esta habilidad permite reconocer y controlar impulsos automáticos, manteniendo el equilibrio emocional, lo que favorece en las relaciones interpersonales y en la toma de decisiones (Quintero et al., 2022). Por ende, resultan relevantes estos aportes porque ponen en evidencia que la autorregulación emocional no solo permite a los niños a manejar de manera adecuada sus emociones, sino que constituyen un pilar fundamental para su desarrollo. A medida que los niños aprenden a tolerar la

frustración y a expresar sus sentimientos, van fortaleciendo su autonomía y potencia su adaptación en distintos contextos educativos y sociales.

La autorregulación emocional es fundamental para mejorar la motivación y la responsabilidad individual en los niños durante el proceso enseñanza-aprendizaje. En la infancia el desarrollo de autorregulación está vinculado con el éxito académico, la adaptación escolar y el bienestar general del niño (Cafferena y Rojas, 2019). Es importante que los niños aprendan desde pequeños a autorregularse, cuando un niño sabe cómo calmarse, expresar lo que siente de forma adecuada y pensar antes de actuar, tiende a relacionarse mejor con las demás y enfrentar los retos que se le presenten día a día con mayor seguridad, esta capacidad no se desarrolla sola, sino con ayuda de los docentes y especialmente de los padres.

Por esta razón, se destaca la importancia y necesidad de fortalecer el desarrollo socioemocional y la autorregulación en los niños de la primera infancia, mediante la implementación de estrategias lúdicas a través del juego que fomenten el reconocimiento del manejo adecuado de las emociones, con el fin de crear un entorno que favorezca el desarrollo socioemocional de los niños.

La lúdica es considerada como una actividad humana que abarca el juego, el entretenimiento y la diversión con el propósito de potenciar la enseñanza-aprendizaje y que los niños tengan un buen desarrollo integral. Por lo tanto, la lúdica puede ser entendida como una manera de plantear diversas actividades con el propósito de alcanzar o mejorar diferentes habilidades en las personas, buscando que ellos sientan que están en un ambiente seguro y entretenido para que puedan tener un adecuado desarrollo educativo (Mero y Ruiz, 2023). La lúdica se entiende como una estrategia planificada y con intención educativa capaz de potenciar el desarrollo integral de los alumnos, logrando tener un aprendizaje significativo.

Integrar estrategias lúdicas en el ámbito educativo es fundamental para la formación integral de los niños, al brindarles la oportunidad de poder desarrollar habilidades que favorecen a su crecimiento personal y social. Mediante métodos lúdicos bien especificados los niños pueden desarrollar la inteligencia emocional y alcanzar habilidades como la gestión de reacciones emocionales, identificación de las propias emociones y las de los demás (Villalva & Copo 2020).

El presente estudio fundamenta su objetivo de investigación en determinar la influencia de las estrategias lúdicas para la autorregulación emocional en niños de 5 a 6 años en el nivel de preparatoria, considerando su impacto en el control, expresión e identificación de emociones, así como la interacción social con sus pares. Desde una lúdica, el juego se convierte como un medio educativo que permite a los niños a resolver conflictos, gestionar impulsos y desarrollar habilidades socioemocionales mediante las experiencias que dan sentido a las situaciones cotidianas del aula.

MATERIALES Y MÉTODOS

El presente trabajo se desarrolló bajo una metodología basada en el enfoque cualitativo, el cual, está orientado a la comprensión detallada de fenómenos sociales mediante métodos flexibles y adaptativos (Fuster 2019). El diseño fue fenomenológico siendo indispensable para fundamentar estudios que se construyen a partir de vivencias significativas desde la perspectiva del investigador, alineado al paradigma interpretativo que comprende los fenómenos sociales en medios naturales dando la importancia necesaria a las intenciones, experiencias y opiniones de todos los participantes.

En este sentido, la investigación se realizó en el subnivel de preparatoria, la cual ha sido seleccionada debido a su accesibilidad y características de la comunidad escolar, cuyo muestreo no probabilístico facilitó el análisis de cómo las estrategias lúdicas influyeron en el desarrollo de la autorregulación emocional, basándose en características relevantes para el estudio, mismo que cuenta con la participación de 1 docente del área y 14 estudiantes con edades comprendidas entre los 5 a 6 años, teniendo como población final de 15 participantes elegidos por sus relaciones directas con el fenómeno de estudio, lo que permitió generar observaciones significativas y analizar contextos relevantes dentro del entorno investigativo.

En este proceso de investigación se analizó la entrevista realizada y la ficha de observación mediante el software Atlas. Ti, con la finalidad de cifrar las diversas categorías de estudio y obtener los resultados con sus correspondientes vínculos, facilitando la organización sistemática de los datos y permitiendo identificar cómo las estrategias lúdicas contribuyen al desarrollo de la autorregulación emocional en los niños de preparatoria. La categorización como paso clave para el análisis de datos cualitativo implicó tomar los códigos concisos creados al examinar cuidadosamente la información recopilada y agruparlos en categorías más amplias y reveladoras.

ANÁLISIS Y RESULTADOS

En el análisis de datos se detallaron los hallazgos obtenidos a partir de los instrumentos aplicados durante el proceso de recolección de información, en el cual se utilizó una ficha de observación elaborada para ser aplicada durante la jornada de clase, con la finalidad de evaluar a los niños entre 5 a 6 años. Por consiguiente, se realizó una entrevista dirigida a la docente del subnivel de preparatoria. Para el análisis de los datos, se empleó el uso del software Atlas. Ti 25, el cual permitió crear representaciones gráficas como nubes y redes semánticas.

Figuras y Tablas

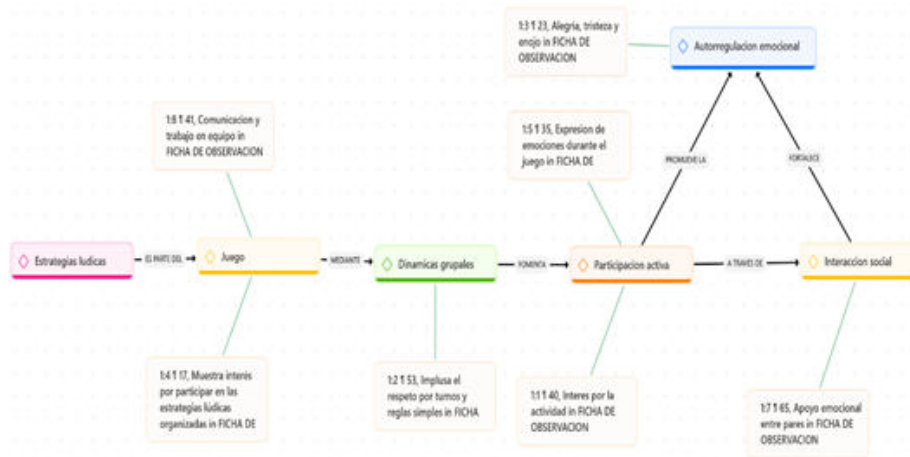
A partir del análisis de la ficha de observación y la entrevista se destacan términos vinculados a las dos variables de este estudio: Estrategias lúdicas y autorregulación

emocional, cómo participar, niño, estrategia, controlar, lúdico, participar y emoción. Estos resultados reflejan que los niños demuestran un avance notable en sus habilidades

socioemocionales, esto indica que la autorregulación emocional aún se encuentra en proceso de desarrollo y requiere un acompañamiento constante por parte de la docente.

Figura 1

Ficha de observación



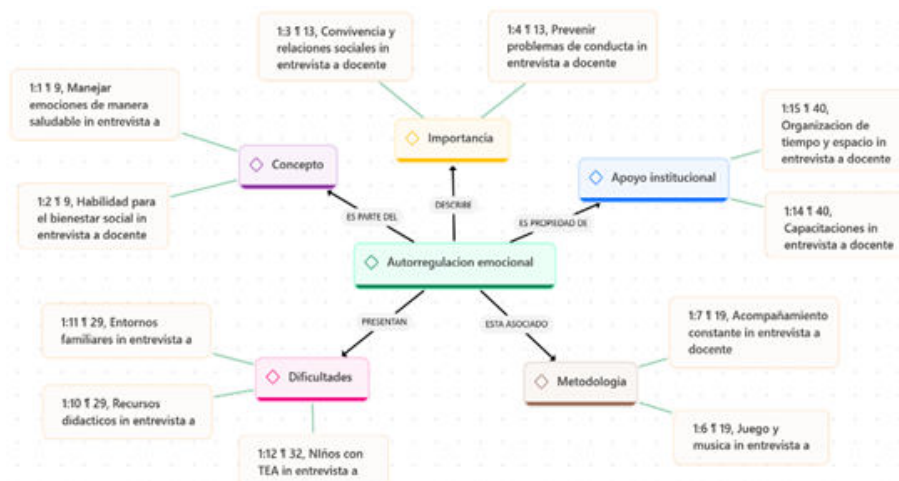
Nota. Extraído de Atlas. Ti 25, datos obtenidos desde el instrumento de observación

Esta red muestra relaciones destacadas entre códigos como juego, dinámicas grupales, participación activa e interacción social, vinculados a la autorregulación emocional. Su relación permite interpretar no solo la importancia de estas actividades dentro del proceso educativo en preparatoria, sino también valorar qué nivel de autorregulación emocional presentan los niños en el contexto. Los nodos más densos de la red revelan que las acciones más observadas estuvieron asociadas con interés de los niños al participar en las actividades lúdicas, el reconocimiento de sus emociones básicas y el apoyo emocional entre pares. Además, se evidenció una limitación en el control de impulsos y entre ocasiones la empatía entre pares, lo que indica un nivel inicial de autorregulación emocional.

Por otro lado, estas conexiones semánticas reflejan cómo el juego funcionó como medio fundamental en la dinámica del aula, permitiendo que los niños experimenten distintas emociones como alegría, tristeza y enojo en un contexto seguro. Además, los vínculos establecidos en la red evidencian que las dinámicas grupales fortalecieron la interacción social, impulsando la comunicación, el respeto y el trabajo en equipo, aspecto esencial para la autorregulación emocional. En efecto, esta red semántica pone en manifiesto que las estrategias lúdicas contribuyen al proceso de autorregulación emocional, aunque de forma parcial.

Figura 2

Entrevista



Nota. Extraído de Atlas. Ti 25, datos obtenidos desde el instrumento de entrevista

Las respuestas demuestran una comprensión diversa a las estrategias lúdicas, por un lado, se las asocia con juegos dirigidos, actividades recreativas que impulsa la participación activa de los niños y por otro, como recurso pedagógico que contribuyen al desarrollo emocional dentro del aula. Durante este análisis se afirma que las estrategias lúdicas permiten fortalecer la autorregulación emocional, al propiciar espacios donde el niño puede expresarse y controlar sus emociones mediante experiencias dinámicas y significativas. No obstante, existe una imitación conceptual, pues los docentes reconocen su valor educativo, pero no siempre planifican estrategias con un propósito explícito de autorregulación, sino que las aplican de manera general como actividades de entrenamiento o motivación.

En cuanto a desafíos, se menciona que el ambiente adecuado y la planificación anticipada son elementos que favorecen la aplicación de estrategias lúdicas en el aula, permitiendo que los niños regulen y expresen sus emociones. Sin embargo, el tiempo limitado y la falta de capacitación docente podría estar obstaculizando esta aplicación. Aun así, se evidenció un resultado positivo hacia la formación permanente de la docente, con el propósito de fomentar el uso del juego como un recurso pedagógico para la autorre-

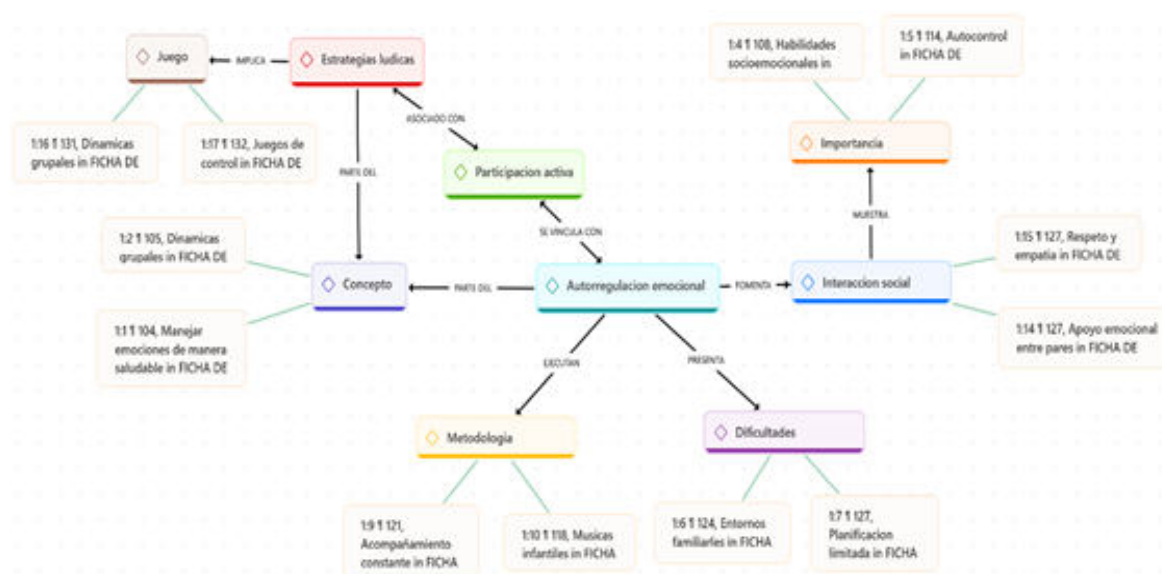
gulación emocional, especialmente en los niños de preparatoria.

Asimismo, se refleja una comprensión detallada de la importancia de la autorregulación emocional como un componente clave para la prevención de conflictos dentro del aula, permitiendo un desarrollo socioemocional óptimo. No obstante, se identifican dificultades que condicionan su promoción, principalmente relacionada con la falta de recursos didácticos, la influencia en los contextos familiares y la atención a estudiantes con necesidades educativas especiales, lo cual demanda estrategias diferenciadas.

Cabe mencionar que las metodologías aplicadas para trabajar la autorregulación emocional son basadas en el juego, actividades musicales, además del acompañamiento constante del docente. No obstante, se evidencia la falta de apoyo institucional, ya que factores como el tiempo limitado y las capacitaciones constantes son esenciales para fortalecer la práctica pedagógica e innovar en el trabajo de autorregulación emocional. En esta red se manifiesta una actitud positiva por parte de la docente hacia la mejora profesional, reconociendo la necesidad de ampliar conocimientos y estrategias para enfrentar distintos retos presentes.

Figura 3

Actividades rítmicas y nociones temporo-espaciales



Nota. Extraído de Atlas. Ti 25, relación de las categorías de investigación

La red semántica permitió visualizar de manera clara como conceptos de estrategias lúdicas, participación activa, juego e interacción social se vinculan directamente con la autorregulación emocional, demostrando relación con las variables de estudio. Por consiguiente, los resultados reflejan que la aplicación de las estrategias lúdicas planifi-

cadas durante las actividades en clases favorece de manera significativa en la convivencia y en el desarrollo de la autorregulación emocional en los niños de 5 a 6 años.

De acuerdo con la ficha de observación, en la ejecución de las actividades los niños demostraron interés y participación, evidenciado a través del respeto de reglas, la co-

municación y el apoyo entre compañeros. Estas acciones demuestran avances parciales en las habilidades de autorregulación emocional como el autocontrol y la empatía, se considera que incluso los niños en cualquier otra actividad ponen en práctica habilidades emocionales que pueden fortalecerse a través de la incorporación intencionada del juego en el aula.

En cuanto a la información recopilada a través de la entrevista, la docente confirma que utiliza prácticas basadas en el juego, la música infantil y las dinámicas grupales. Estos recursos actúan como mediadores emocionales, permitiendo que los niños identifiquen sus emociones y fortalezcan lazos positivos. La docente resalta que estas actividades fomentan el bienestar social y la participación activa, factores esenciales en las primeras etapas del desarrollo.

No obstante, se presentan desafíos o dificultades tales como, el tiempo limitado al momento de planificar, la influencia de entornos familiares y la necesidad del apoyo institucional en recursos y capacitación continua a los docentes. El apoyo a estas condiciones ayuda a los docentes a aplicar estrategias creativas y adaptativas, transformando los obstáculos en oportunidades para favorecer la intervención emocional. De este modo, el juego puede mantenerse como un recurso pedagógico eficaz, aun cuando exista limitación en el contexto, siempre y cuando haya un acompañamiento docente y una planificación que priorice el desarrollo integral de los niños.

DISCUSIÓN DE RESULTADOS

Los resultados alcanzados en esta investigación confirman que las estrategias lúdicas, cuando son intencionalmente orientadas y planificadas, específicamente a la gestión emocional, se convierten en un medio pedagógico transformador en el desarrollo de la autorregulación emocional en niños de 5 a 6 años. Lejos de ser solo actividades recreativas o de entretenimiento, el juego impulsó procesos socioemocionales como el control de impulsos, la espera de turnos, reconocimiento de emociones y la resolución de problemas. Concordando con Vygotsky (1978), el juego actúa como eje fundamental donde el niño aprende a regular su conducta, ya que en él establece reglas, desarrolla funciones superiores del pensamiento y anticipa consecuencias; sumado a lo descrito por Parra (2025) resalta que el aprendizaje basado en el juego potencia capacidades cognitivas, habilidades emocionales que son esenciales para el desarrollo integral de los niños.

Asimismo, con base a las observaciones realizadas en el aula, los aportes docentes y la comparación con los referentes teóricos; se reconoce el valor que tiene el juego para promover el desarrollo de la autorregulación emocional, dimensionado en la implementación de estrategias lúdicas que conllevan a respuestas naturales que les permite interactuar con su entorno, regular su conducta y comunicar sus necesidades desde la identificación y manejo adecuado de

las emociones; es allí donde se fomenta el autocuidado, el respeto por sí mismo y la toma de decisiones. Esta posición se valida con lo expuesto por Goleman (1995), quien sostiene que la autorregulación emocional no se da de manera espontánea, sino que se fortalece mediante las experiencias guiadas donde el niño puede aprender y gestionar lo que siente. De manera similar, Miranda et al., (2025) destacan que las actividades lúdicas como dinámicas cooperativas, juego simbólico y ejercicios de atención activan circuitos neuronales vinculados al procesamiento emocional, el cual favorece al desarrollo de la autorregulación. Los beneficios de las estrategias lúdicas para la autorregulación emocional están respaldados por la teoría que emerge desafíos que no deben pasarse por alto; el compromiso de la docente en incorporar estrategias lúdicas evidencia que no es necesario tener los recursos a la mano, simplemente tener la intención de transformar la educación con nuevas estrategias.

Ramírez y Mosquera (2018) señalan que la capacidad que tiene el docente en transformar los desafíos en oportunidades mediante la creatividad permite generar experiencias de aprendizaje enriquecedoras e inclusivas. Por lo tanto, la integración de estrategias lúdicas como rutina diaria en el aula permite que los niños aprendan de manera más atractiva y significativa; siendo necesario diseñar y aplicar estrategias que combinen el juego con los contenidos curriculares hacia un aprendizaje divertido; donde los estudiantes pueden experimentar y explorar de manera más práctica. Es decir, que no solo adquirieron contenidos académicos, sino que desarrollan diversas competencias para su formación integral, entre ellas las emocionales (Parra Bolaños 2025).

Adicionalmente, resulta relevante ver desde una perspectiva más actual sobre la relación que existe entre el aprendizaje, juego y emoción desde la neuroeducación. En este sentido, Meneses (2018) sostiene que el juego no es un pasatiempo, sino una manera más eficiente en la que el cerebro aprende porque integra las cognición, emoción y acción. El juego no es únicamente un recurso lúdico, sino una guía para activos procesos cerebrales que están relacionados con la regulación la memoria y la atención, elementos esenciales para el desarrollo socioemocional. Este hallazgo resalta el valor de una enseñanza que permita aprender, sentir y jugar, especialmente en edades tempranas donde las estrategias lúdicas a través del juego puede ser un medio natural mediante el cual los niños pueden comprender su contexto.

CONCLUSIONES

Las estrategias lúdicas al complementarse en el entorno educativo de manera intencionada constituyen un pilar fundamental para el fortalecimiento de la autorregulación emocional en los niños de preparatoria. La interacción activa mediante las dinámicas grupales, actividades de autocontrol y la música infantil posibilitan que los niños reco-

nozcán, gestionen y expresen sus emociones dentro de un entorno seguro y colaborativo. Asimismo, se sugiere que el profesor actúe como mediador emocional, brindando un acompañamiento en las experiencias lúdicas para ayudar a los niños a la reflexión de sus propias emociones, utilizando fichas de observación o registros anecdóticos para supervisar sus avances en la gestión emocional. Del mismo modo, el apoyo institucional es crucial, se sugiere organizar espacios de formación docente en el área de educación emocional, además de flexibilizar el tiempo y la planificación curricular, con el fin de que el juego no sea visto como una actividad complementaria, sino como un medio para el desarrollo integral de los niños.

Se ha conseguido determinar que las estrategias lúdicas influyen en la autorregulación emocional en niños a través de la experiencia, integrando al juego con el control de las emociones, el reconocimiento y la expresión. Mediante las dinámicas grupales, juegos cooperativos y actividades musicales, los niños aprenden a canalizar emociones como enojo, frustración, tristeza y alegría. Estas estrategias no solo ayudan el desarrollo socioemocional, sino también la formación integral del niño, posibilitan la construcción de un ambiente emocionalmente agradable en el aula y fortalecen las relaciones intrapersonales entre docente y estudiante.

En cuanto a la base epistemológica, se puede concluir que las estrategias lúdicas se sustentan en la teoría de Vygotsky, la cual considera que el juego es una actividad esencial para el desarrollo infantil, permitiendo que los niños aprendan a través de la interacción social y del contexto cultural. Por su parte, la autorregulación emocional se relaciona con la teoría de la inteligencia emocional de Daniel Goleman, sosteniendo que el manejo adecuado de las emociones, el autocontrol y la empatía son componentes importantes para el equilibrio social y personal.

Por consiguiente, los resultados obtenidos mediante la implementación de los instrumentos reflejaron que las experiencias lúdicas ayudan al desarrollo de las habilidades emocionales, especialmente cuando se pone en práctica en un ambiente seguro y afectivo. Sin embargo, se identifica la dificultad en la gestión de emociones y la falta de empatía con sus pares, lo que pone de manifiesto la necesidad de la aplicación de estrategias lúdicas con enfoque emocional. Asimismo, se mostró la voluntad de la docente en realizar actividades lúdicas a pesar de que el tiempo y la planificación institucional lo limitan.

Finalmente, se destaca la importancia de que los docentes cuenten con conocimiento en base a la autorregulación emocional para diseñar estrategias que ayuden a fortalecer esta habilidad, mediante diferentes estrategias lúdicas que ayuden al desarrollo de la autorregulación emocional, entre ellos, los juegos de autorreconocimiento emocional, rincones de calma y las dramatizaciones. Estas estrategias, además de promover el disfrute y la participación, fomentan competencias emocionales como la empatía, la cooperación y la resolución de conflictos.

REFERENCIAS

- Azúa-Menéndez, M. D. J., & Parrales, E. G. (2019). El juego: Actividad lúdica-educativa que fomenta el aprendizaje significativo de operaciones básicas matemáticas. *Dominio de Las Ciencias*, 5, 377–393. <https://doi.org/10.23857/dc.v5i1.1050>
- Cafferena, C., & Rojas, C. (2019). La autorregulación en la primera infancia: Avances desde la investigación. *Revista Ecuatoriana de Neurología*, 28.
- Franco Drouet, W. N., & Guzmán Chiluita, M. J. (2025). *Guía didáctica para el control emocional en niños de inicial II mediante actividades de mindfulness*. <http://dspace.ups.edu.ec/handle/123456789/30162>
- Fuster Guillen, D. E. (2019). Investigación cualitativa: Método fenomenológico hermenéutico. *Propósitos y Representaciones*, 7(1), 201. <https://doi.org/10.20511/pyr2019.v7n1.267>
- Meneses Granados, N. (2019). Neuroeducación. Sólo se puede aprender aquello que se ama [Reseña del libro Neuroeducación. Sólo se puede aprender aquello que se ama, de F. Mora Teruel, 2018]. *Perfiles Educativos*, 41(165), 210–217. <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2019.165.59403>
- Gross, J. J. (1998). The Emerging Field of Emotion Regulation: An Integrative Review. *Review of General Psychology*, 2(3), 271–299. <https://doi.org/10.1037/1089-2680.2.3.271>
- Goleman, D. (1996). *Inteligencia emocional*. Kairós.
- Lev S. Vygotsky. (1978). El desarrollo de los procesos psicológicos superiores (Crítica).
- Mayla, M. (2023). Estrategias lúdicas en el lenguaje oral de los niños de nivel inicial de una institución educativa pública, Lima-2022 [Universidad Cesar Vallejo]. https://repositorio.ucv.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12692/116246/Macedo_PM-SD.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Mero, Z., & Ruiz, N. (2023). Actividades lúdicas en el desarrollo de la autonomía en niños de 3 a 4 años [Tesis de licenciatura, Universidad Estatal Península de Santa Elena]. <https://repositorio.upse.edu.ec/handle/46000/10367>
- Miranda Borja, G. V., Macas Chunchu, S. G., Ramírez Motoche, N. de J., Fajardo Chicaiza, D. C., & Caballero Burgos, B. A. (2025). Aplicación de Estrategias Lúdicas Basadas en Neuroeducación para el Fortalecimiento del Desarrollo Socioemocional en Niños de Educación Inicial. *ASCE*, 4(3), 1254–1275. <https://doi.org/10.70577/ASCE/1254.1275/2025>
- Parra Bolaños, N. (2025). Autorregulación emocional y correlatos neuronales en niños y adolescentes. *Sapiens International Multidisciplinary Journal*, 2(1), 144–155. <https://doi.org/10.71068/cntf1707>
- Quintero, J., Álvarez, P., & Restrepo, S. (2022). Las habilidades de autocontrol y autorregulación en la edad preescolar. *Journal of Neuroeducation*, 2(2). <https://doi.org/10.23857/jne.v2i2.1050>

org/DOI:10.1344/joned.v2i2

Ramírez-Mattiazzi, L. y Mosquera, L. (2018). *Educar o enseñar en el Siglo XXI*.

Retos de la Ciencia, 2(3), pp. 98-104. file:///C:/Users/edwar/Downloads/10.+2018-05-20++Leonor+Ram%C3%ADrez+98-104-1.pdf

Sandoval Bances, V. (2024). Estrategias lúdicas para autorregular emociones en niños del nivel inicial de una institución educativa pública de Huarmaca, 2024. <https://hdl.handle.net/20.500.12692/154107>

UNESCO. (2021). Integrar el aprendizaje social y emocional en los sistemas educativos.

Villalva, M., & Copo, J. (2020). Estrategias lúdicas en el desarrollo de la inteligencia emocional en los niños de preparatoria. *Revista Científica*, 16(1), 324–333.

Integración de la Diversidad Cultural en la Enseñanza de Ciencias Sociales en Educación Básica en Ecuador

Integration of Cultural Diversity in the Teaching of Social Sciences in Basic Education in Ecuador

Gerson Granda-Herrera¹, Jimmy Bolívar Muñoz Bravo², Alicia Alba Huarquilla Bonilla³,
María del Carmen Medina Macas⁴

¹FORMAR Internacional - gergrandaherrera@gmail.com - <https://orcid.org/0009-0003-7404-7303>

²U. Educativa Libertador Simón Bolívar - jimmymunozbravo@outlook.com - <https://orcid.org/0009-0000-1655-7506>

³U. Educativa Ismael Pérez Pazmiño - aliciahuarquilabonilla@outlook.com - <https://orcid.org/0009-0002-2991-102X>

⁴ U. Educativa Manuel Minuche Torres - mariamedinamacas@outlook.com - <https://orcid.org/0009-0007-2654-7572>

Recibido: 2/09/2025 • Revisado: 19/10/2025
Aceptado: 26/11/2025 • Publicado: 30/12/2025

Resumen

Varios estudios coinciden en que son los enfoques tradicionales los culpables de que la enseñanza de Ciencias Sociales en Educación Básica sea limitada en la formación educativa, de acuerdo a la realidad y diversidad cultural. El objetivo general de este estudio buscó analizar mediante una revisión documental los fundamentos teóricos y las propuestas prácticas existentes para la integración de la diversidad cultural ecuatoriana en la enseñanza de Ciencias Sociales, con el fin de proponer un marco de estrategias didácticas que mejoren la calidad del proceso de enseñanza-aprendizaje en Educación Básica. El enfoque de investigación fue cualitativo con un diseño documental, se analizaron 53 publicaciones académicas, seleccionadas mediante una estrategia de búsqueda sistemática en bases de datos especializadas. Para la recopilación de la data, se utilizó un listado de artículos verificados mediante un análisis documental, el cual se validó y procesó conforme a un contenido categorico. Dichos resultados arrojaron que las metodologías actuales tienen muchas limitaciones, además de revelar que, al usar una pedagogía basada en las tecnologías de la información y contextos reales, fomentan la motivación, el aprendizaje significativo y el pensamiento crítico. La discusión resalta la necesidad de superar la rigidez curricular mediante la formación docente especializada. El análisis de la discusión señala que es necesario mejorar y cambiar un sistema curricular rígido y tradicional a través de la formación y actualización pedagógica de los educadores. Concluyendo que es esencial y primordial la integración cultural si se desea una eficaz transformación pedagógica en propuestas educativas significativas y socialmente justas, aunque se requiere una validación empírica en las aulas ecuatorianas.

Palabras claves: *Didáctica crítica, educación intercultural, formación docente, innovación pedagógica, patrimonio cultural.*

Abstract

Studies agree that traditional approaches are to blame for the limited teaching of Social Sciences in Basic Education, according to reality and cultural diversity. The overall objective of the study sought to analyze, through a documentary review, the theoretical foundations and existing practical proposals for the integration of Ecuadorian cultural diversity into the teaching of Social Sciences, in order to propose a framework of didactic strategies that improve the quality of the teaching-learning process in Basic Education. The research approach was qualitative with a documentary design, analyzing 53 academic publications, selected through a systematic search strategy in specialized databases. For data collection, a list of verified articles was used through a documentary analysis, which was validated and processed according to categorical content. These results showed that current methodologies have many limitations, in addition to revealing that, by using a pedagogy based on information technologies and real contexts, they promote motivation, meaningful learning, and critical thinking. The discussion highlights the need to overcome curricular rigidity through specialized teacher training. The analysis of the discussion indicates that it is necessary to improve and change a rigid and traditional curricular system through the pedagogical training and updating of educators. Concluding that cultural integration is essential and fundamental if an effective pedagogical transformation is desired in significant and socially just educational proposals, although empirical validation is required in Ecuadorian classrooms.

Keywords: *Critical pedagogy, intercultural education, teacher training, pedagogical innovation, cultural heritage.*

INTRODUCCIÓN

Los docentes saben que la Enseñanza de Ciencias Sociales (ECS) en la Educación General Básica (EGB) constituye un área de constante reflexión pedagógica requerida para formar ciudadanos críticos y comprometidos a formar parte de la solución de las problemáticas que se presentan en su comunidad; esta formación integral es gracias a los desafíos y oportunidades que se les presenta. Las investigaciones realizadas en Hispanoamérica han determinado que hace tiempo atrás, dicha asignatura ha enfrentado conflictos con referencia a la capacidad de formación y las prácticas de enseñanza tradicionales centradas en la memorización, lo que limita su capacidad para explicar la complejidad de las realidades sociales (Aguilera Morales, 2017).

Este dilema se puede constatar en los salones de clases donde los estudiantes tienen cierta perspectiva de valores, cultura e historia con perspectiva europea, lo que hace casi imposible que exista una conexión con el entorno o contexto en el que habitan (Oliveira, 2020; Silva Briceño, 2018). En respuesta a estos desafíos, emerge con fuerza la discusión sobre la necesidad de adoptar enfoques innovadores y contextualizados. Diversos estudios abogan por integrar los estudios locales y el patrimonio cultural como elementos didácticos centrales, argumentando que estos facilitan procesos de aprendizaje más significativos y relevantes (Ayala Andica, 2017; Pérez Cerro, 2018). Esta perspectiva busca superar la homogeneización de los contenidos para, en su lugar, valorar las particularidades históricas, culturales y sociales que definen a las comunidades, una carencia particular y relevante en contextos pluriculturales como el latinoamericano. La formación y las concepciones del profesorado se erigen como factores determinantes en esta transformación. Investigaciones revelan que las creencias y concepciones que los docentes poseen sobre la naturaleza de su disciplina condicionan directamente sus prácticas de enseñanza (Ibagón-Martín, 2020; Torruella et al., 2016).

Si algo quedó claro tras años de estar en aulas de Ecuador, y de presenciar cómo se enseña Ciencias Sociales, es que se sigue dando vueltas en el mismo lugar. Se sigue hablando de pensamiento crítico y multicausalidad como si fueran lemas de manual, pero en la práctica se sigue pegados a lo mismo: fichas, resúmenes y una historia única, la de siempre, la que no pregunta ni escucha.

Al mismo tiempo, las TIC han revolucionado el panorama. Herramientas como las Aulas Digitales Móviles, las WebQuests o los MOOCs ofrecen un potencial enorme para hacer las clases más dinámicas y participativas (Annessi y Demirta, 2019; Bulfon, 2024; Ortega y Gómez, 2017). No sirve de nada, que tengamos la más actualizada tecnología educativa, llámese pizarras digitales, proyectores con sistemas de seguimiento de manos, si al final, lo que importa que es la pedagogía, no cambia, ni se actualiza, ni se mejora. Eso es justo lo que señalan Rodríguez Malebrán et al. (2021), y lo que viene reforzando Saez (2025) en sus

trabajos más recientes: de nada sirve tener el mejor Wi-Fi del mundo si lo que hacemos es lo de siempre. Justamente, con la exigencia de una pedagogía actualizada es que se pretende que las clases no sea solo de conectar o usar dispositivos, sino el de que los estudiantes tengan una metacognición de su realidad y se den cuenta que el verdadero reto está en cuestionar e indagar por su cuenta y no creerse lo primero que ven en los buscadores de internet.

Y aquí viene lo que más duele, el no hacer consciencia de que Ecuador es un país multiétnico y multicultural. Cada vez hay más voces que reclamamos abrir el currículo a narrativas silenciadas, como las de los pueblos originarios, asumiendo que la enseñanza de las Ciencias Sociales nunca es neutral (Ortiz y García, 2025; Sanhueza et al., 2019). Incluso los materiales culturales dirigidos a los más pequeños pueden servir para derribar estereotipos y construir pedagogías que valoren la diferencia (Abrantes Farias et al., 2024; Cervantes & Blanch, 2016). Finalmente, lo que se desea conseguir es formar a un pueblo activo académica y productivamente. Los centros educativos tienen y deben esforzarse para que la enseñanza sea basada en reglas y normas cívicas y morales, crear espacios donde los estudiantes puedan intercambiar ideas, debatan, argumenten y de esta forma, se involucren en las problemáticas sociales y reales de su entorno (Botero et al., 2020). Sería la única forma para que aprovechar las Ciencias Sociales y sea la cuna, desde las aulas, para una sociedad justa, democrática e inclusiva.

En ocasiones se piensa que el problema no está en que no se sepa lo que pasa en un aula. El problema es que, en la mayoría de aulas de Educación General Básica, las Ciencias Sociales siguen siendo una suerte de “relleno” con sabor a libro viejo. Sí, en los papeles estamos de acuerdo: hay que ser interculturales, críticos, inclusivos (Botero et al., 2020; Ortiz y García, 2025). Pero luego llega la hora de dar la clase y... ¿qué se ve? El mismo cuento de siempre: fecha para memorizar, concepto para repetir, historia única, la que no pregunta, la que no se ensucia, la que cabe en una línea de tiempo. Los estudiantes no pondrán atención a las clases de Sociales, porque al final, nada de eso habla de su realidad. Nada del contenido en los libros les enseña a cómo deben y pueden resolver los problemas del barrio. No les hace referencia a los conocimientos y aprendizajes de sus abuelos y ancestros en general o de su lengua materna, para los que son nativos originarios (Aguilera Morales, 2017; Oliveira, 2020).

Cuando no rescatamos y enseñamos la cultura originaria de los abuelos, el mensaje que se les da es que, el mundo de sus ancestros no vale. Es una de las razones por las que los estudiantes se aburren en clase y muestran un desinterés por aprender algo que no les llama la mínima atención (Ayala Andica, 2017; Pérez Cerro, 2018), y eso no solo afecta sus notas, afecta a quiénes creen ser (Sanhueza Rodríguez et al., 2019).

La literatura sugiere una relación directa entre estas variables: la variable independiente, representada por las

estrategias didácticas para la integración de la diversidad cultural (o la falta de ellas), incide directamente sobre la variable dependiente, que es la calidad del proceso de enseñanza-aprendizaje, la cual se manifiesta en dimensiones como la motivación, la relevancia percibida, el rendimiento académico y el desarrollo de una conciencia intercultural en la población estudiantil (Ibagón-Martín, 2020; Moreno-Fernández, 2018). Así, la situación conflictiva que se explora es la paradoja de enseñar sobre la sociedad en una nación diversa sin emplear enfoques que reflejen y valoren esa misma diversidad, obstaculizando el logro de los fines educativos de inclusión, justicia social y formación ciudadana crítica (Abrantes Farias et al., 2024; Botero et al., 2020). Partiendo de la problemática descrita, la pregunta de investigación que guía este estudio es: ¿De qué modo la elaboración e implementación de una propuesta de tácticas didácticas fundamentadas en la integración de la diversidad cultural ecuatoriana puede mejorar la calidad del proceso de enseñanza-aprendizaje de las CS en el nivel de EGB?

Esta pregunta surge de la identificación de una necesidad concreta: superar el desfase entre las prácticas pedagógicas tradicionales, identificadas por autores como Aguilera Morales (2017) y Oliveira (2020), y el requerimiento de un enfoque educativo que responda a la realidad pluricultural del país, tal como proponen Ortiz y García (2025) y Sanhueza et al. (2019).

En correspondencia con lo anterior, se plantea la siguiente hipótesis: La aplicación sistemática de una propuesta de estrategias didácticas específicamente diseñadas para integrar la diversidad cultural ecuatoriana, basada en el uso de estudios locales, patrimonio cultural y perspectivas decoloniales, mejora significativamente la calidad del proceso de enseñanza-aprendizaje de las CS en la EGB, manifestándose en un aumento de la motivación e interés del estudiantado, una mejor comprensión de los contenidos y el fortalecimiento de su identidad cultural.

Si hay algo que dejó claro la revisión de estudios es que los chicos aprenden de verdad cuando el contenido huele a su territorio: cuando aparecen sus apellidos, su mercado, su abuela (Ayala Andica, 2017; Pérez Cerro, 2018). Y si además se mezclan varias voces, no solo la del libro de texto, la clase se vuelve un ejercicio de justicia social antes que de memorización (Abrantes Farias et al., 2024; Botero et al., 2020). Por eso, y no por gusto, esta investigación apunta a una sola cosa: diseñar un juego de maniobras didácticas, porque a veces hay que moverse por la tangente para que el profesor de EGB pueda meter la diversidad cultural ecuatoriana en las Ciencias Sociales sin que le duela.

Cómo se hará: revisando el currículo con lupa para ver dónde se esconden los vacíos. Reunir teoría que hable de pedagogía intercultural, pero en castellano real, no en jergológico académico. Buscar experiencias que funcionen ya en otros lados y robarlas con derecho. Armar una guía de bolsillo, clara, paso a paso, sin versos, para que cualquier docente la abra el lunes a las 7:00 a.m. y sepa qué hacer.

¿Por qué tanto alboroto? Porque, como describen Aguilera (2017) y Oliveira (2020), la mayoría de aulas siguen dando la clase “tipo buffet”: mismo menú para todos, sin importar el sabor local. En un país que se jacta de ser plurinacional, eso no es solo un error pedagógico; es una deuda política (Felsztyna et al., 2021; Guzmán y García, 2016).

Y el beneficio es doble: para el profesor, estrategias aterrizadas, con nombre y apellido, que le saquen el miedo a la interculturalidad. Para el chico: clases que le devuelvan la cara, que le digan “tú cuentas”. Cuando eso pasa, el desinterés y el bajo rendimiento —esa pareja que tanto da guerra— empiezan a aflojar (Alvarez, 2020; Pérez-Guzmán, 2021). Además, al poner en valor lo que cada cultura aporta, estamos vacunando al aula contra los prejuicios (Abrantes Farias et al., 2024). Se trata de construir ciudadanía de verdad: la que discute, la que respira, la que no se calla cuando ve injusticia, tal como lo plantea Botero et al. (2020). En la estantería teórica, este trabajo sirve para juntar los libros que estaban dispersos: pedagogía crítica, etnoeducación, TIC con sentido (Ortega y Gómez, 2017; Ortiz y García, 2025) y decirles “aquí tienen un lugar común, úsenlo”.

Y, para terminar, la utilidad práctica: no vamos a entregar un PDF que junte polvo. Vamos a dejar una guía que cabe en la cartera, con ejemplos, errores posibles y hasta chistes malos —porque el humor también enseña— porque los docentes ya dijeron que necesitan recursos y no más discursos (Castañeda-Meneses, 2019; Ibagón-Martín, 2020). Así que, si al final de este camino un profesor abre la guía, la prueba y siente que su clase dejó de ser un monólogo para convertirse en una conversación donde todos caben, habremos cumplido. Y si, de paso, algún chico se mira en el espejo del currículo y se dice: yo también soy parte de este país; entonces habremos dado un paso de gigante hacia la cohesión social que tanto necesitamos.

Enseñar CS hoy parece un ejercicio de persistencia: seguimos explicando la misma lección del siglo pasado y nos sorprendemos de que los chicos no se enganchen. La crítica es global: la asignatura se aferra a la memorización de fechas y definiciones, y en el camino pierde la oportunidad de formar ciudadanos capaces de cuestionar su realidad (Aguilera Morales, 2017; Oliveira, 2020). El resultado: bajo rendimiento, desmotivación y desconexión que ponen en jaque la calidad del proceso de enseñanza-aprendizaje, nuestra variable dependiente.

Cuando se lee la historia de la región, la cual es muy similar para toda Hispanoamérica y el Caribe, es necesario el tener conciencia de la realidad del contexto nacional e internacional en América, sobre todo, cuando existe una conexión de dichas realidades con lo que sucede en la esquina del barrio, del mercado del pueblo, las fábricas, algunas de ellas cerradas hace muchos años, o las historias contadas por los abuelos, es ahí, que algo nos llega en la consciencia y de un momento a otro, esas historias se vuelven reales.

Es ahí cuando la clase realmente despegue. Ayala Andica (2017) y Pérez Cerro (2018) lo han documentado bien: el

patrimonio local, lejos de ser solo algo bonito para mencionar, es en realidad una llave. Una que abre no solo la comprensión, sino también las ganas de participar y de indagar más. Pero claro, dar ese paso implica soltar lastre. Se necesita salir de la zona de confort y dejar de creer en una sola historia que todo lo pretende explicar. Por ello, se habla del enfoque decolonial que cada vez tiene más adeptos en Hispanoamérica y el Caribe. Como bien plantean Ortiz y García (Ortiz y García, 2025), se trata de “caminar la enseñanza” por fuera del eurocentrismo, de hacer espacio a aquellas voces que el libro de texto tradicional dejó siempre en el margen.

Ninguna estrategia sobrevive sin el docente, las investigaciones de Ibagón-Martín (2020) y Castañeda-Meneses (2019) coinciden: los profesores que realmente transforman sus clases son los que rompen con la lógica del “copiar y pegar” la información y apuestan por la pregunta, la duda, la multicausalidad. Por eso, cualquier propuesta que pretenda mejorar la calidad del aprendizaje debe empezar por acompañar al docente y cuestionar sus propias certezas.

La era digital suma una capa más de complejidad, y de posibilidades, WebQuests, MOOCs o Aulas Digitales Móviles pueden abrir la ventana a realidades lejanas y permitir que los estudiantes construyan conocimiento colaborativo (Annessi y Demirta, 2019; Ortega y Gómez, 2017). Pero, como advierte Rodríguez Malebrán et al. (2021), la clave no es la herramienta, sino la disposición del profesorado a usarla con intención pedagógica. La tecnología, entonces, deja de ser el objetivo y se convierte en medio para alcanzar una enseñanza más justa, más viva, más inclusiva. Porque, al final, integrar la diversidad cultural no es un capricho académico: es la forma de preparar a las nuevas generaciones para habitar un país, y un mundo, donde la justicia social no sea una frase en el currículo, sino una práctica cotidiana.

Investigaciones como las de Sanhueza Rodríguez et al. (2019) sobre el pueblo Mapuche ejemplifican cómo la enseñanza de la historia puede y debe abordar memorias sociales conflictivas para promover una reconciliación basada en el reconocimiento y el respeto. Botero et al. (2020) añaden que la escuela tiene la nueva exigencia de formar capacidades deliberativas y de argumentación para una ciudadanía activa.

Abrantes Farias et al. (2024) lo explicaron bien, recursos utilizados en el aula de clase como: una interpretación, el relato de un cuento, el entonar una canción o realizar un cortometraje hecho por estudiantes puede tumbar aquellas ideas caducas y precarias para fortalecerse en potentes y sólidos recursos didácticos y pedagógicos. Con dicho estudio se comprueba que los estudiantes no son recipientes vacíos que solo esperan que los maestros le llenen de cosas inútiles en sus cabezas, por el contrario, se convierten en acción, ideas, productos que activan la clase al recortar, pegar, rearmar su realidad. Cuando se les da voz, ellos mismos construyen el aula intercultural que las planificaciones a veces solo dibujan.

Sumado a lo anterior, la bibliografía ya no da vueltas: estrategias didácticas que partan de la cultura del salón, sí, de esas que nombran la comida de la casa, el acento del barrio o la mitología del abuelo, mejoran la calidad y la relevancia de las Ciencias Sociales. No es un deseo bonito; es la ruta que ya tiene señalización tanto en teoría como en experiencias de aula.

MATERIAL Y MÉTODOS

El presente estudio se desarrolló bajo un enfoque cualitativo, ya que su propósito fue comprender y analizar en profundidad las dimensiones teóricas y prácticas asociadas a la integración de la diversidad cultural en la enseñanza de las CS. Este paradigma permitió interpretar las complejidades del fenómeno de estudio a través del análisis de discursos, propuestas pedagógicas y marcos conceptuales presentes en la literatura académica (Arias-Gómez, 2020; Ortiz y García, 2025). La investigación adoptó un diseño documental o bibliográfico. Este diseño fue seleccionado por ser el más adecuado para realizar una revisión sistemática, crítica y analítica de la producción científica existente, con el fin de construir una base teórica sólida e identificar tendencias y vacíos en el conocimiento sobre el tema de estudio (Guzmán y García, 2016). El proceso se rigió por un protocolo de revisión estructurado.

La táctica de búsqueda bibliográfica se ejecutó entre enero y marzo de 2025. Introdujimos las narices donde guardan los papeles serios: Scopus, Web of Science, ERIC, SciELO y los repositorios que hablan nuestra lengua. Escribimos todo lo que se nos ocurrió y lo que no, en español y en inglés: enseñanza, ciencias sociales, diversidad cultural, interculturalidad, educación primaria, estrategias didácticas, Ecuador, decolonial, patrimonio cultural, formación docente hasta la combinación que parecía trabalenguas. Pusimos el reloj entre 2015 y 2025: queremos datos que aún huelan a tinta fresca, no reliquias.

Reglas de juego claras: entraban artículos con revisión de pares, capítulos de libro y tesis doctorales que se pudieran leer enteras; tenían que hablar de didáctica de Ciencias Sociales, interculturalidad, TIC o recursos locales en primaria, y preferimos trabajos que hubieran pisado aulas parecidas a las nuestras. Quedaban fuera opiniones sin respaldo, textos previos a 2015 (salvo clásicos ineludibles) y estudios que se quedaban en el pasado o en la sociología sin decirle al maestro qué hacer.

El proceso fue de trinchera: primera tanda, miles de títulos; segunda, leemos resúmenes y descartamos los que no cumplían; tercera, leemos el texto completo y miramos si realmente aportaba. Así, de a pocos, fuimos dejando afuera el relleno hasta quedarnos con 53 documentos que sí sabían de qué hablaban. Paramos cuando apareció la saturación teórica: los nuevos artículos empezaban a repetir lo que ya teníamos, así que cerramos el cupo.

Para no perder ni una línea, diseñamos una ficha de análisis a la medida: cada estudio quedó desintegrado en objetivos, metodología, hallazgos y cómo nos servía. Así armamos la base sólida sobre la que descansa todo lo que viene. Esta ficha fue validada mediante la consulta a dos expertos en didáctica de las CS, quienes evaluaron su pertinencia y claridad (validez de contenido). El instrumento permitió registrar información sistemática de cada documento, incluyendo: referencia bibliográfica, objetivo, metodología, población (si aplica), conceptos teóricos centrales, hallazgos principales, propuestas didácticas y conclusiones relevantes para las variables de estudio.

Pasar del papel a la tabla fue cuestión de tijera y paciencia: tomamos cada uno de los 53 documentos y desmenuzamos sus párrafos con la ficha de análisis. Nada de software mágico: lectura lenta, subrayado y anotaciones al margen. Después llenamos una matriz en Excel: fila por fuente, columna por idea; así podíamos cruzar, en un solo vistazo, qué decía Colombia sobre patrimonio y qué proponía Argentina sobre TIC. Para no perdernos en interpretaciones solitarias, cada investigador codificó por separado una submuestra y luego nos sentamos a discutir discrepancias hasta dejar las categorías bien ajustadas.

Una vez asegurada la confiabilidad, pasamos al análisis de contenido temático. Teníamos categorías previas, enfoques teóricos, estrategias didácticas, desafíos, resultados, pero dejamos abierta la puerta a las emergentes; de ahí surgieron, por ejemplo, “resistencia docente” y “apropiación comunitaria”. Ir y venir entre codificación, comparación y triangulación nos permitió ver patrones: casi todos coinciden en que el recurso local mejora la motivación, pero po-

cos detallan cómo evaluar ese aprendizaje; la mayoría habla de interculturalidad, casi ninguno menciona formación continua en servicio. Detectar esos vacíos fue tan valioso como encontrar respuestas.

Con el panorama completo, redactamos el estado del arte y sobre él, diseñamos la propuesta de maniobras didácticas: una caja de herramientas contextualizada al aula ecuatoriana. Aceptamos, eso sí, que todo reposa sobre interpretación de textos; falta aún probar esas ideas con maestros y estudiantes en vivo. Por ahora tenemos el mapa; la travesía de validación queda para la siguiente etapa.

ANÁLISIS Y RESULTADOS

El análisis de contenido de la literatura revisada permitió identificar tres categorías centrales para comprender la relación entre las variables de estudio: 1) Limitaciones de las prácticas actuales, 2) Fundamentos de las estrategias efectivas y 3) Impacto en el aprendizaje. Los hallazgos se organizaron y presentaron para ofrecer una visión estructurada de la evidencia encontrada.

Respecto a las limitaciones de las prácticas actuales, el análisis reveló un consenso en la literatura sobre la persistencia de un enfoque tradicional en la enseñanza de las CS. Como se sintetiza en la Tabla 1, los documentos analizados coincidieron en señalar como principales problemas la priorización de la memorización, el uso de un currículo rígido y centralizado, y la escasa integración de los contextos culturales locales, lo que genera una clara desconexión con la realidad del estudiantado.

Tabla 1

Principales limitaciones de las prácticas de enseñanza identificadas en la literatura

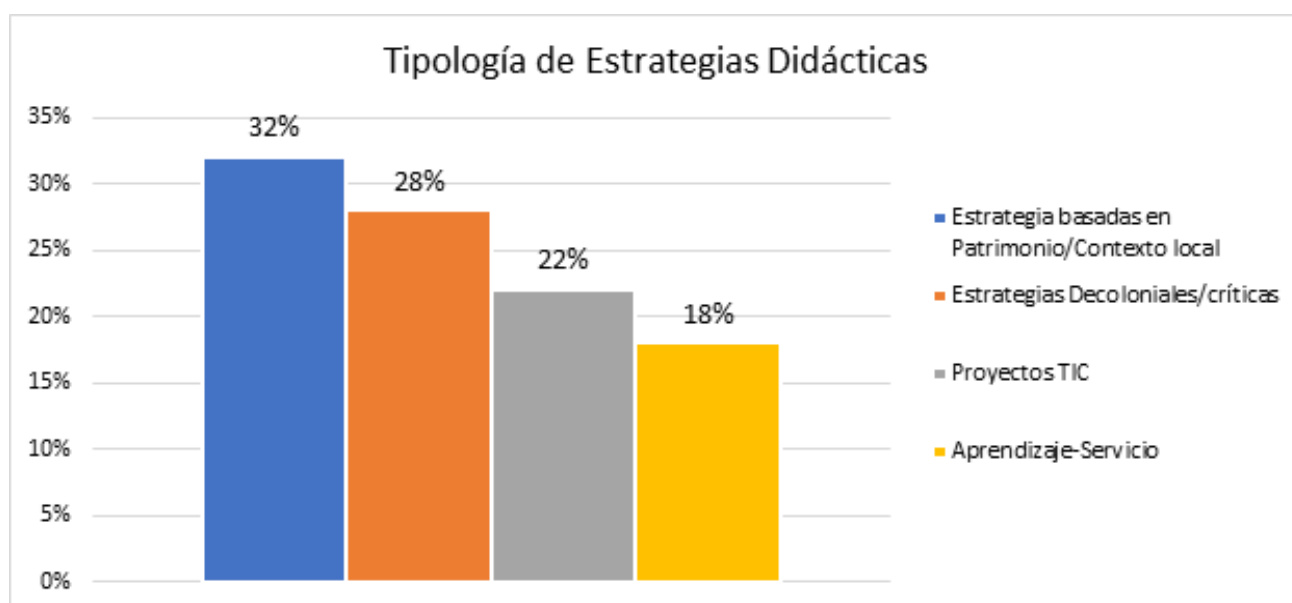
Limitación	Frecuencia de mención (n=53)	Porcentaje	Autores representativos
Enfoque memorístico y tradicional	47	88.7%	Aguilera Morales (2017); Oliveira (2020)
Currículo rígido y descontextualizado	41	77.4%	Silva Briceño (2018); Pérez Cerro (2018)
Escasa integración de contextos locales	38	71.7%	Ayala Andica (2017); Moreno-Fernández (2018)
Recursos didácticos no pertinentes	35	66.0%	Annessi & Demirta (2019); Pérez-Guzmán (2021)
Formación docente insuficiente	32	60.4%	Ibagón-Martín (2020); Castañeda-Meneses (2019)

En la categoría «fundamentos de las estrategias efectivas» los números hablan claro: de los 42 documentos que proponen algo más que buenas intenciones, ocho de cada diez (81 %) parten del enfoque decolonial para sacarle los tornillos a la historia única; tres cuartas partes (76 %) ponen el acento en salir al barrio, tocar la fábrica abandonada o revisar el archivo del pueblo, y casi dos tercios (64 %) integran TIC, pero sin dejar que la pantalla se robe la clase: la tecnología está al servicio de la pregunta, nunca al revés.

Todo ese arsenal se agrupa en cuatro tácticas que la literatura repite y fundamenta hasta la saciedad. La Figura 1 lo resume de un vistazo: las que más aparecen, y mejor respaldo tienen, son las que se apoyan en el patrimonio y en los contextos locales; las demás van detrás, sin desmerecer, pero con menos páginas a su favor.

Figura 1

Tipología de estrategias didácticas para la integración cultural identificadas (N=53 documentos)



El análisis en profundidad de cada tipo de estrategia reveló características específicas. Por ejemplo, las tácticas basadas en patrimonio, como análisis de zócalos, leyendas locales, mostraron una alta efectividad para generar compromiso y aprendizaje significativo, según reportan Ayala Andica (2017) y Pérez Cerro (2018). Por otro lado, las estrategias con enfoque decolonial, como las que proponen Ortiz y García (2025), demostraron algo fundamental: son clave para abordar conflictos sociales de larga data y, sobre todo, para impulsar una educación orientada hacia la justicia social. No se trata solo de cambiar el contenido, sino de transformar la mirada con la que se enseña.

Ahora, si nos preguntamos qué impacto tiene todo esto en el aprendizaje, que es, al fin y al cabo, lo que más nos importa, la revisión nos dejó una conclusión alentadora: existe una relación clara entre la aplicación de estas estrategias y una mejora tangible en la calidad educativa.

De los 29 documentos que relataban experiencias concretas de implementación, la gran mayoría reportaba avances consistentes en aspectos esenciales. Los estudiantes no solo mostraban más interés y motivación, sino que además

comprendían mejor los conceptos, los hacían suyos. Como se puede ver en la Tabla 2, los números respaldan lo que varios docentes ya intuían: cuando la enseñanza se conecta con la realidad y se abre a múltiples voces, el aprendizaje deja de ser una obligación y se convierte en una experiencia significativa.

Tabla 2

Impacto reportado de las estrategias de integración cultural en el aprendizaje (n=29 documentos con experiencias de implementación)

Dimensión de impacto	Frecuencia de reporte	Porcentaje	Ejemplos de hallazgos
Aumento de motivación e interés	26	89.7%	"Mayor participación en clases" (Annessi & Demirta, 2019)
Mejora en la comprensión conceptual	24	82.8%	"Asimilación de multicausalidad en fenómenos sociales" (Arias-Gómez, 2020)
Desarrollo de pensamiento crítico	22	75.9%	"Capacidad para cuestionar narrativas únicas" (Sanhueza Rodríguez et al., 2019)
Fortalecimiento de identidad cultural	19	65.5%	"Valoración positiva de la propia herencia cultural" (Abrantes Farias et al., 2024)
Reducción de prejuicios	16	55.2%	"Mayor empatía hacia culturas diferentes" (Botero et al., 2020)

Un hallazgo crucial fue la identificación de factores facilitadores y barreras para la implementación. En la práctica, la piedra angular no es un manual brillante ni una app mágica: es el docente que sabe por qué y para qué enseña de otro modo. Tres de cada cuatro artículos (75 %) coinciden: la formación especializada en pedagogías interculturales es el impulso que hace arrancar el cambio. Al otro lado del mostrador, el muro aparece casi igual de seguido: el 70 % de los textos señala la rigidez curricular de los sistemas centralizados, esa planilla que dicta qué página se ve cada día y deja poco margen para salir a tocar la plaza o escuchar al abuelo.

La lección es clara: la estrategia funciona cuando deja de ser un truco aislado y se convierte en paquete sistémico: maestro formado, currículo que respire, recursos a la mano y evaluación que premie preguntas nuevas en vez de respuestas viejas. Solo así la interculturalidad deja de ser un adorno y pasa a ser el motor del aula. Esta integración de componentes mostró ser el predictor más fuerte de éxito en la mejora de la variable dependiente, según se desprende de la triangulación de los hallazgos reportados en la literatura analizada.

DISCUSIÓN

Los hallazgos de este estudio confirman que la integración efectiva de la diversidad cultural en la enseñanza de

las CS no es una mera innovación pedagógica, sino una necesidad fundamental para superar el desfase entre un currículo a menudo rígido y las realidades pluriculturales de las aulas latinoamericanas. Esta investigación corrobora lo señalado por Aguilera Morales (2017) y Oliveira (2020) respecto a la persistencia de enfoques tradicionales, pero avanza al sistematizar evidencia concreta sobre cómo las maniobras basadas en patrimonio local y perspectivas decoloniales actúan como antídoto contra la descontextualización, operacionalizando así la variable independiente de manera efectiva.

Que la rigidez curricular aparece como la gran barrera no es ninguna sorpresa si miramos atrás. Silva Briceño (2018) ya nos alertaba sobre cómo históricamente se ha tendido a homogenizar lo que se enseña en las escuelas, como si una sola mirada cupiera para todos.

Sin embargo, nuestro estudio trae una perspectiva esperanzadora: superar este escollo no depende exclusivamente de que llegue una reforma curricular desde arriba. Lo que hemos descubierto es igual de importante, y quizás más alentador, es la capacidad que tienen los docentes de ejercer lo que llamamos agencia pedagógica. Es decir, su poder para, dentro de su espacio de acción, utilizar estrategias concretas que logren contextualizar y enriquecer el currículum oficial. No se trata de esperar a que cambien las estructuras, sino de trabajar con lo que tenemos, tal como ya lo demostraron en su momento Ayala Andica (2017) y Pérez Cerro (2018). Los profesores, en el día a día, tienen

más margen del que a veces creen para abrir ventanas en esos muros curriculares.

La fuerte correlación entre la aplicación de estas tácticas y la mejora en dimensiones clave del aprendizaje como: motivación, comprensión conceptual, pensamiento crítico; valida empíricamente propuestas teóricas como las de Ortiz y García (2025) sobre la enseñanza decolonial. Este hallazgo sugiere que la variable independiente (estrategias de integración cultural) incide directamente en la variable dependiente (calidad del aprendizaje) no solo mediante la relevancia cultural, sino también a través de la implementación de metodologías activas que son inherentes a dichas estrategias.

La lección central, y tal vez la más obvia una vez leídos tantos artículos, es que todo empieza, y a menudo termina, en el docente. No alcanza con que el profesor “crea” en la interculturalidad o repita sin tartamudear a Freire; hace falta formación específica: cómo convertir la fábrica abandonada en fuente primaria, cómo enfrentar dos versiones encontradas del mismo hecho sin caer en el “todo vale”, cómo diseñar una dinámica donde los alumnos hablen más que él. Solo así los principios decoloniales dejan de ser lema y se vuelven clase del día a día. En eso ampliamos lo que ya advertía Ibagón-Martín (2020): las buenas intenciones sin herramientas terminan en verso.

Pero ojo: esto es mapa, no terreno. Al ser revisión documental, hablamos de probabilidades, no de certezas. Encontramos correlaciones, no cadenas de causa-efecto; y lo que funciona en la literatura puede tropezar con la realidad de un aula sin internet, con 45 alumnos y tres turnos. Es el deber de todos los involucrados en este proceso, de que estos descubrimientos y estudios, no queden solo en libros, por el contrario, hay que replicarlos en las escuelas, colegios, institutos y universidades para poner en práctica las maniobras, medir la motivación, la comprensión y la actitud intercultural. Analizar lo que sucede en la Costa, la Sierra, la Amazonía y la zona Insular; con las observaciones realizadas habrá que ajustar, desechar, medir, reinventar. Es la única fórmula de pasar de la teoría a la práctica, a la realidad.

CONCLUSIONES

Esta investigación concluye que la integración de la diversidad cultural en la enseñanza de las CS constituye un eje fundamental para transformar prácticas pedagógicas tradicionales y descontextualizadas en propuestas educativas significativas, relevantes y socialmente justas. El estudio demuestra que esta integración no es un complemento opcional, sino una necesidad estructural para que la educación responda a la realidad plurinacional de Ecuador, permitiendo que los estudiantes se reconozcan como parte activa de su patrimonio cultural e histórico.

En la práctica, la “receta” no es un ingrediente suelto, sino un menú de cuatro tiempos que deben servirse juntos:

cuestionar la historia única con lentes decoloniales; poner a dialogar la fábrica abandonada, la plaza o el mercado con los conceptos del currículo; hacer que la pantalla (Web-Quest, realidad aumentada, lo que sea) sea un puente y no un distractor y, sobre todo capacitar al docente para que dirija la orquesta sin que se le caiga la batuta. Eliminar alguno de esos platos reduce la transformación a un “parche” simpático, pero sin efecto sistémico.

Ahora bien, el espejo también muestra las manchas: al haber revisado solo documentos, no pudimos oler el aula ni sentir el tumulto de los 45 adolescentes después del recreo. Las historias escritas olvidan los buses que no llegan, la intermitencia del Wi-Fi o la directora que pide “no salirse del programa”. Además, cuando buscamos estudios hechos en Ecuador, la repisa estaba medio vacía; tocamos entonces con cuidado hallazgos de Colombia, Argentina o Chile, sabiendo que “parecido” no es sinónimo de “idéntico”. Queda pendiente salir del archivo y trastear en territorio real para ver si nuestra receta se puede cocinar y se saborea en cada región del país. Producto de este análisis, emergen nuevas interrogantes para investigaciones futuras: ¿Cómo perciben los docentes ecuatorianos las barreras institucionales para implementar estas estrategias? ¿Qué impacto específico tienen las metodologías decoloniales en la autoestima y rendimiento académico de estudiantes de nacionalidades indígenas y afroecuatorianos? ¿Cómo diseñar sistemas de evaluación que valoren los aprendizajes interculturales? Responder estas preguntas mediante investigaciones de campo resulta crucial para avanzar desde la fundamentación teórica hacia la transformación efectiva de las prácticas educativas.

REFERENCIAS

- Abrantes Farias, M. J., Martinelli Ferreira, F., & Lopes de Souza, A. (2024). A gente brinca junto, mas nem liga que é cada uma de um jeito”: Produções culturais infantis e marcadores sociais da diferença. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, 46(1), e20240070. <https://doi.org/10.1590/rbce.46.e20240070>
- Aguilera Morales, A. (2017). La enseñanza de la historia y las ciencias sociales hoy: Contrasentidos y posibilidades. *Folios*, 1(46), 15-27.
- Alvarez, L. M. (2020). Una Propuesta De Enseñanza Innovadora En La Formación De Profesores De Nivel Primario: La Temporalidad En La Enseñanza De Las Ciencias Sociales. *Revista de la Escuela de Ciencias de la Educación*, 2(15), 98-106.
- Annessi, G. J., & Demirta, P. (2019). La enseñanza de las Ciencias Sociales en escuelas primarias. Análisis de los gestos profesionales en clases con el uso de las Aulas Digitales Móviles. *Praxis Educativa* (Arg), 23(1), 1-13. <https://doi.org/10.19137/praxiseducativa-2019-230106>
- Arias-Gómez, D. H. (2020). El arte del hacer en la enseñanza

- de las ciencias sociales y la historia*. *Pedagogía y Saberes*, 1(52), 77-92. <https://doi.org/10.17227/pys.num52-10289>
- Ayala Andica, L. M. (2017). Zócalos del municipio de Guatapé, Colombia. Elemento didáctico en la enseñanza de las ciencias sociales1. *Diálogos sobre educación. Temas actuales en investigación educativa*, 8(15), 1-22.
- Botero, F. J. Q., Lozano, M. J. B., & Betancur, H. M. R. (2020). La enseñanza en ciudadanía: Nuevas exigencias para la escuela. *Sophia*, 16(1), 65-75. <http://dx.doi.org/10.18634/sophiaj.16v.1i.906>
- Bulfon, P. (2024). Prácticas de enseñanza mediadas por TIC en escuelas primarias. Espacios en blanco. *Serie indagaciones*, 1(34), 229-241. <https://doi.org/10.37177/UNICEN/EB34-385>
- Castañeda-Meneses, M. (2019). Análisis de los métodos de enseñanza que usa profesorado destacado en clases de ciencias sociales. *Revista Electrónica Educare*, 23(3), 363-377. <https://doi.org/10.15359/ree.23-3.18>
- Cervantes, L. H., & Blanch, J. P. (2016). ¿Cómo Enseñar Historia Y Ciencias Sociales En La Educación Preescolar? *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 21(68), 119-140.
- Felsztyna, I., Arán, D. S., & Romano, L. G. (2021). Concepciones y Prácticas de Enseñanza Declaradas sobre Aspectos Sociológicos de la Naturaleza de la Ciencia de Docentes de Escuela Secundaria de una Ciudad de Argentina. *Ciência & Educação (Bauru)*, 27(1), e21021. <https://doi.org/10.1590/1516-731320210021>
- Guzmán Cáceres, M., & García Garduño, J. M. (2016). Determinantes que afectan la enseñanza de la metodología de las ciencias sociales: Un estado del arte. *Perfiles educativos*, 28(153), 51-64.
- Ibagón-Martín, N. J. (2020). Los docentes de Ciencias Sociales y la enseñanza de la Historia. Una mirada comparativa entre sus concepciones y las de sus estudiantes1. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 34(3), 119-136. <https://doi.org/10.47553/rifop.v34i3.81297>
- Moreno-Fernández, O. (2018). La enseñanza de las Ciencias Sociales: Un diagnóstico a partir de las memorias, reflexiones y expectativas de profesores de enseñanza primaria en formación inicial. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, 26(100), 1021-1037. <https://doi.org/10.1590/S0104-40362018002601452>
- Oliveira, A. (2020). La enseñanza de las Ciencias Sociales en Brasil hoy. REIDICS. *Revista de Investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales*, 1(7), 207-222. <https://doi.org/10.17398/2531-0968.07.207>
- Ortega Sánchez, D., & Gómez Trigueros, I. (2017). Las WebQuests y los MOOCs en la enseñanza de las Ciencias Sociales y la formación del profesorado de Educación Primaria. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 20(2), 205-220. <http://dx.doi.org/10.6018/reifop.20.1.258551>
- Ortiz Castiblanco, C. C., & García Suárez, C. I. (2025). Caminar la enseñanza decolonial: Una propuesta metodológica para la transformación de las ciencias sociales escolares en América Latina. *Praxis Educativa (Arg)*, 29(1), 1-18. <https://doi.org/10.19137/praxiseducativa-2025-290120>
- Pérez Cerro, D. A. (2018). Los estudios locales en el proceso de enseñanza aprendizaje de las ciencias sociales en educación básica secundaria. *VARONA*, 1(66), 1-11.
- Pérez-Guzmán, M. E. (2021). La enseñanza de las ciencias sociales en la escuela primaria. *Revista de Investigaciones Universidad del Quindío*, 33(2), 20-31. <https://doi.org/10.33975/riuq.vol33n2.546>
- Rodríguez Malebrán, M., Quintanilla-Gatica, M., & Manzanilla, M. A. (2021). Actitudes de los Profesores de Ciencias Naturales y Ciencias Sociales hacia la Enseñanza de Competencias de Consulta en Línea y sus Factores de Fondo en el Uso del Internet. *Ciência & Educação (Bauru)*, 27(1), e21008. <https://doi.org/10.1590/1516-731320210008>
- Saez, V. (2025). Dispositivos de enseñanza para la búsqueda y selección de información en la escuela secundaria. *Praxis Educativa (Arg)*, 29(1), 1-19. <https://doi.org/10.19137/praxiseducativa-2025-290119>
- Sanhueza Rodríguez, A. A., Pagès Blanch, J., & González-Monfort, N. (2019). Enseñar Historia Y Ciencias Sociales Para La Justicia Social Del Pueblo Mapuche: La Memoria Social Sobre El Malon Y El Awkan En Tiempos De La Ocupación De La Araucanía. *Perspectiva Educacional, Formación de Profesores*, 58(2), 3-22. <https://doi.org/10.4151/07189729-Vol.58-Iss.2-Art.909>
- Silva Briceño, O. (2018). Investigar históricamente las disciplinas y los saberes escolares: El caso de la enseñanza de las ciencias sociales en Colombia. *Pedagogía y Saberes*, 1(49), 81-93.
- Torruella, M. F., Sisamón, A. V., & Gómez, G. C. (2016). Innovación en la formación inicial del profesorado: Exploración de creencias sobre la enseñanza de las Ciencias Sociales en alumnos de Magisterio. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19(3), 1-9. <http://dx.doi.org/10.6018/reifop.19.3.267221>

Directrices para autores/as

Los manuscritos deben ser enviados exclusivamente por el Open Journal Systems 3.4.0.7. OJS. Todos los autores/as deben darse de alta en la plataforma OJS, con su información personal, aunque solo uno será responsable de la correspondencia. Ningún autor/a podrá enviar ni tener en revisión dos manuscritos de forma simultánea.

- Los artículos originales no deberán exceder las 5.000 palabras (sin incluir la lista de referencias) mientras que los artículos de revisión no deberán exceder las 6.000 palabras (sin incluir la lista de referencias)
- Las notas a pie de página deben estar en Times New Roman 11 y a espacio sencillo. Los trabajos se deben presentar en Word para PC y el archivo debe estar anonimizado en "Propiedades de archivo" de forma que no aparezca la identificación de los autores/as.
- Su presentación se exige en formato Word, a una columna, a espacio de 1,5 cm, con tipo de letra Times New Roman, tamaño 12, en papel tamaño carta y márgenes de 2.54 cm para cada uno de sus lados.
- Para los títulos y subtítulos de la sección se debe emplear negrita, sin numerar. Se deben usar cursivas y no comillas, para resaltar términos clave dentro del texto. Las negrillas son solo para el caso de los títulos que van dentro del texto.
- La sangría al inicio de cada párrafo debe ser en primera línea de 1,25 cm.
- Cuando el artículo tenga tablas o figuras, estas deben ir ubicadas en el lugar exacto en donde usted considere que debe presentarse, pero nunca como anexos
- Análisis estadístico: Debe considerar el nivel de las diferentes variables involucradas en el proceso de investigación. El análisis estadístico debe considerar a cada una de las variables abordadas, en forma técnica, cualitativa o cuantitativa.
- Tablas, Figuras y Gráficos: Las figuras deben numerarse consecutivamente. Al igual que las figuras, deben llevar numeración independiente a la de las gráficas. Cada tabla, figura o gráfica debe acompañarse de una leyenda que describa claramente el material. Los títulos deben dar cuenta del contenido de la información. Las figuras e imágenes deben ser originales del autor(es). Si son modificaciones o reproducciones de otro artículo, es necesario acompañarlos del permiso del editor correspondiente. Las gráficas, tablas, imágenes y demás elementos deben incluirse en el cuerpo del texto en un formato editable o adjuntarse en los programas originales en los que se realizaron.
- La lista de referencias se hace con interlineado de 1,5cm cada una, sangría francesa y organizar según el orden alfabético de los apellidos de los autores de las fuentes. Para referenciación del número de volúmenes de alguna publicación es necesario usar números arábigos y no romanos. Todos los autores citados en el cuerpo de un artículo deben estar referenciados al final. Nunca debe referenciarse un autor que no haya sido citado en el texto y viceversa.
- La cantidad mínima de referencias que debe tener el documento es de 20 referencias, siendo el 70% de las mismas no mayor a los diez años de su publicación y deben incluir DOI de los artículos citados.
- Los artículos presentados deben ser originales o de revisión y no deben estar en proceso de evaluación en ninguna otra publicación.
- El resultado será comunicado en un período máximo de cuatro meses a partir del cierre de la convocatoria. A través de los medios de comunicación de la Revista RECIHYS. recihys@espe.edu.ec ecabezas@espe.edu.ec
- Política de Repositorio: Una vez publicado el artículo, el mismo se encontrará disponible en el repositorio institucional ESPE <https://repositorio.espe.edu.ec/communities/27bdd-ba7-fb30-4a3b-8fbd-af0fcabad584> además, el autor podrá incluirlo en otro repositorio de su interés.
- Las normas de publicación que utiliza será American Psychological Association (APA) última edición.



Departamento de
**Ciencias Humanas
y Sociales**

**Sede
Latacunga**

edcabezas@espe.edu.ec

2026

Revisa la información y formatos para autores en:



Contacto:
recihys@espe.edu.ec