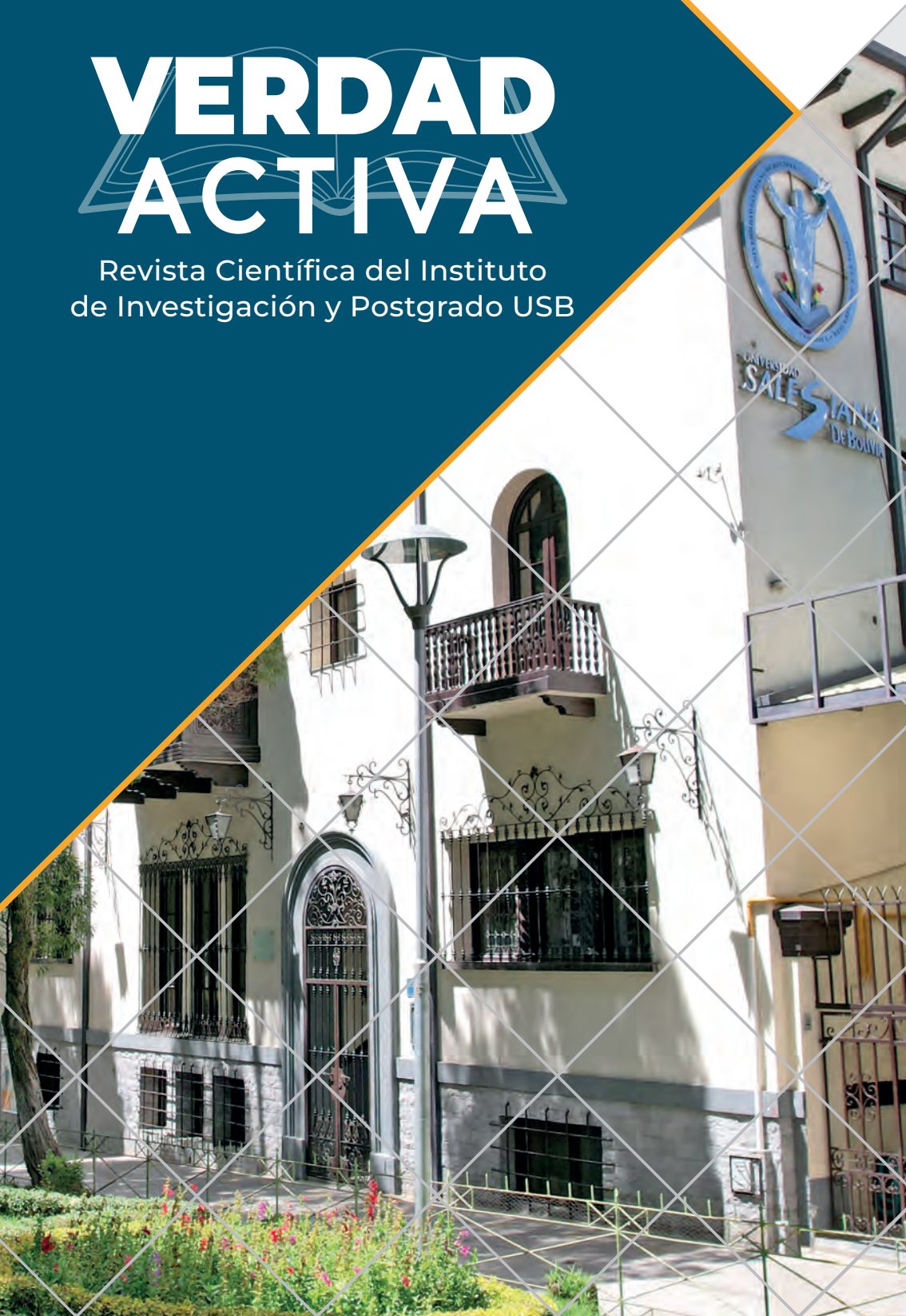


# VERDAD ACTIVA

Revista Científica del Instituto  
de Investigación y Postgrado USB







# **CONOCIMIENTO CIENTÍFICO PARA EL DESARROLLO**

- ▶ Educación y Calidad Educativa ▶ Derechos Humanos
- ▶ Juventud y Comunidad ▶ Desarrollo Humano Integral

# UNIVERSIDAD SALESIANA DE BOLIVIA

## Autoridades universitarias

Rector: P. Marcelo Escalante Mendoza, sdb  
Vicerrectora Académica y de Investigación: Abog. Gabriela Alejandra Gallo Chacón  
Vicerrector Administrativo y de Finanzas: M.Sc. José Eduardo Basco Aguirre

## Equipo editorial

Ph.D. Vanessa Zegarra Asturizaga Directora editorial  
Universidad Salesiana de Bolivia  
Sede La Paz - BOLIVIA

## Comité editorial internacional

Ph.D. Héctor Raúl Grenni Montiel Universidad Don Bosco - EL SALVADOR  
Ph.D. Daniel Gustavo Llanos Erazo Universidad Politécnica Salesiana - ECUADOR

## Comité evaluador

Ph.D. José Mario Méndez Méndez Universidad Nacional - COSTA RICA  
Ph.D. Edgar Antonio Aruquipa Chávez CEPIES-Universidad Mayor de San Andrés - BOLIVIA  
Ph.D. Victor Hugo Aranda Universidad Mayor de San Andrés - BOLIVIA  
M.Sc. Rodnny Solares Calderón Universidad Católica Boliviana "San Pablo" - BOLIVIA  
M.Sc. Martha Cecilia Bohórquez Eusse Universidad La Salle - BOLIVIA

## Edición

Universidad Salesiana de Bolivia Instituto de Investigación y Postgrado  
"P. Juan Pablo Zabala Tórrez, sdb"

## Colaboradores

Revisión de originalidad: Ph.D. Danilo Ariel Chambi Camacho  
Director a.i. - Carrera de Ingeniería de Sistemas  
Universidad Salesiana de Bolivia  
Corrección de estilo: M. Sc. Rosa Celia Pérez Mallcu  
Docente - Universidad Salesiana de Bolivia  
Traducción en inglés: Lic. Dayana Lizeth Pérez Zambrana  
Docente - Universidad Salesiana de Bolivia

## Depósito Legal

4-4-112-20

## Publicación de periodicidad semestral

### Domicilio de la publicación

Universidad Salesiana de Bolivia  
Instituto de Investigación y Postgrado "P. Juan Pablo Zabala Tórrez, sdb"  
Zona de San Jorge, N°110 - A, parque Zenón Iturralde  
Teléfonos: (591) (2)2305210 - (591) (2) 2305252 • Fax: 2305111 • Casilla: 13102  
La Paz - Bolivia

### Correo electrónico

investigacion@usalesiana.edu.bo

© **VERDAD ACTIVA**. Revista Científica del Instituto de Investigación y Postgrado USB

### Impreso en Editorial Don Bosco

Zona Central, Av. 16 de julio 1803 (El Prado)  
Teléfonos: (591) (02) 2441149 - (591) (02) 2816655  
Correo electrónico: editorialdonbosco1@gmail.com  
La Paz - Bolivia  
Junio, 2026

# VERDAD ACTIVA

## Revista Científica del Instituto de Investigación y Postgrado USB

Volumen VI, Número 1  
ISSN: 2789-7907

La revista científica VERDAD ACTIVA es editada por el Instituto de Investigación y Postgrado “P. Juan Pablo Zabala Tórrez, sdb” de la Universidad Salesiana de Bolivia. Cuenta con un comité editorial internacional, un equipo editorial institucional y un comité de evaluadores cuyos integrantes tienen afiliación institucional externa a la institución editora.

Tiene como objetivo contribuir al conocimiento científico para el desarrollo integral mediante la difusión de investigaciones en el marco de la pertinencia y de la responsabilidad social, en coherencia con los pilares salesianos, propiciando espacios de reflexión con perspectivas de análisis de carácter multidisciplinario y en ámbitos de interés para la comunidad.

Está dirigida a la comunidad académica, principalmente aquella centrada en el estudio de temas de carácter humano y social, con interés en el análisis multidisciplinario coherente con una línea de pensamiento humano-cristiano. Cada número aborda temáticas con una o más de las siguientes perspectivas de análisis: Educación y Calidad Educativa, Derechos Humanos, Desarrollo Humano Integral, Juventud y Comunidad.

Su visión es coadyuvar en procesos sinérgicos que articulen la generación, difusión y divulgación del conocimiento mediante el diálogo científico para el beneficio de la persona y de la comunidad, sobre todo de poblaciones vulnerables y en ámbitos de relevancia y actualidad.

Es de acceso abierto (Open Access) con licencia Creative Commons.



La licencia permite la reproducción de textos de la revista citando la fuente. Se restringe el uso de adaptaciones y el uso comercial de su contenido.

Forma parte del Directorio Latindex y sus artículos se encuentran en Google Académico.



Google Académico

Es una revista científica arbitrada, que utiliza el sistema de evaluación externa por expertos (peer-review), bajo metodología de pares ciegos (double - blind review).

Utiliza el sistema antiplagio académico Plagiarism Checker. 

Emplea el sistema Open Journal Systems, sus artículos pueden consultarse en la siguiente dirección:

[https://revista.usalesiana.edu.bo/verdad\\_activa/index](https://revista.usalesiana.edu.bo/verdad_activa/index)

La revista se publica en formato impreso en junio y diciembre, cubriendo los periodos de enero-junio y julio-diciembre, respectivamente. Tiene convocatoria permanente a publicación.

Publica artículos originales y artículos de revisión. La publicación de otras contribuciones de carácter académico está sujeta a determinaciones editoriales para cada número.

Los artículos son evaluados mediante sistema de arbitraje “doble ciego”, bajo dictamen de integrantes del Comité Evaluador.

Las contribuciones se listan en el contenido según la principal perspectiva de análisis que adoptan, siendo este el criterio para su presentación.

Las contribuciones se reciben por postulación del autor o por invitación directa de parte del equipo editorial o del comité editorial internacional. Se acepta coautoría, con la recomendación de un máximo de tres autores por artículo, considerándose como autor principal al citado en primera instancia.

Los conceptos expresados en los artículos competen a sus autores. Los autores declaran el carácter inédito de su contribución.

Las contribuciones deben ser enviadas al siguiente correo: [investigacion@usalesiana.edu.bo](mailto:investigacion@usalesiana.edu.bo) o ser entregadas en las instalaciones del Instituto de Investigación y Postgrado “P. Juan Pablo Zabala Tórrez, sdb” de la Universidad Salesiana de Bolivia, adjunto nota de postulación, declaración de conflicto de intereses y de cumplimiento de compromisos éticos.

# CONTENIDO

## **Presentación**

P. Marcelo Escalante Mendoza, sdb .....7

## **Prólogo**

Ph.D. Vanessa Zegarra Asturizaga .....9

## **ARTÍCULOS ORIGINALES**

### **Educación**

Aprendizaje Basado en Proyectos para fortalecer el liderazgo en  
estudiantes de la Carrera de Comunicación

*Víctor Hugo Huanca Valencia*..... 13

Aprendizaje Cooperativo para la enseñanza de la lengua aymara  
en la Carrera de Lingüística e Idiomas

*Víctor Diego Cruz Villca* .....49

### **Desarrollo Humano Integral**

Relación entre desarrollo psicosocial y tipos  
de familia en párvulos de 2 a 4 años

*Carminia Mérida Pérez* ..... 79

## **ARTÍCULOS DE REVISIÓN**

### **Educación**

Estrategias didácticas activas y su vinculación con el  
rendimiento académico desde el enfoque por competencias

*Lavinia Montero Lazarte* ..... 111

### **Desarrollo Humano Integral**

Prácticas de urbanidad y su importancia para la convivencia social

*Ninoska Dila Aranibar Arana y Vanessa Zegarra Asturizaga* ..... 133



## PRESENTACIÓN

Bolivia vive un auténtico cambio de época. Las últimas semanas han sido expresión de un cambio estructural, un punto de inflexión en la historia de nuestro país. Los analistas hablan del fin de un modelo y del inicio de otro. Esta realidad no puede ser indiferente a la reflexión académica en general, menos aún dentro de una universidad católica.

En la red de universidades salesianas a nivel global (IUS), la Universidad Salesiana de Bolivia (USB) es conocida como una “universidad de frontera”, o una “universidad de periferia”. Estos nominales, que para nosotros son auténticos halagos, expresan de algún modo la identidad más profunda de nuestra institución. La USB está al servicio de las clases humildes de la sociedad boliviana. La población a la que servimos es la que vive con mayor impacto los efectos de cualquier cambio social; más aún, ante un escenario de profunda transformación.

Los artículos que se encuentran en este número de *Verdad Activa* invitan a acompañar, leer y proyectar estos cambios sociales desde el pensamiento cristiano crítico. Si bien los artículos de este número no abordan directamente la problemática social reciente, en cuanto que fueron escritos y presentados antes de que esta ocurriese, presentan ideas fuerza que pueden ser utilizados como herramientas para una lectura analítica. La coherencia de intención en lo que se presenta para la reflexión y lo que se vive en las calles, muestran que nuestra academia se encuentra encarnada en la realidad desde la que piensa.

La investigación debe estar al servicio de la transformación social en todo momento y lugar, pero más aún en contextos como el nuestro. El conocimiento que promovemos en la USB apunta directa e indirectamente a la promoción integral de la persona y de la sociedad. Como institución creyente, nosotros entendemos esto como la construcción del Reino de Dios. Por ello, los distintos artículos inician siempre desde una problemática real, la conclusión de la reflexión responde a esta, pero apunta a un eco mayor.

La USB desea aportar a la transformación social por medio de un diálogo equilibrado entre ciencia, cultura y realidad boliviana. Este diálogo, desde la perspectiva humanista – creyente de nuestra universidad, se realiza con el prisma de la búsqueda de la dignidad de la persona, del bien mayor y desde la conciencia de que un acuerdo debe basarse siempre en base a la contundencia del argumento y no desde la violenta imposición. La academia debe ser un pequeño ejemplo de lo que esperamos como sociedad.

Por ello, para nosotros la academia es un espacio de crecimiento humano. Esto en cuanto que el fin último del esfuerzo de reflexión es la mejora de la persona y la sociedad, a imagen de Cristo, modelo perfecto de ser humano. En últimas, esta es la misión de toda universidad católica, la generación de una nueva humanidad que viva y realice la totalidad de su existencia a partir de los valores del evangelio y del ejemplo de Jesús.

Así, anhelo que la lectura de este nuevo número de *Verdad Activa* nos permita descubrir herramientas que nos ayuden a ser, como quería Don Bosco, buenos cristianos y honrados ciudadanos, en el hoy de nuestra Bolivia.

P. Marcelo Escalante Mendoza, sdb  
RECTOR  
UNIVERSIDAD SALESIANA DE BOLIVIA

## PRÓLOGO

Es un honor para la dirección editorial poner a disposición de la comunidad académica este nuevo número de nuestra revista científica, una edición que se sumerge en la educación y en el desarrollo humano integral como ejes transversales para la transformación social. En un momento histórico marcado por la aceleración tecnológica y la complejidad de las relaciones humanas, la producción de conocimiento científico se vuelve un imperativo para orientar las políticas y prácticas que moldean nuestra convivencia. Los artículos reunidos en este volumen no solo diagnostican vacíos críticos, sino que proponen rutas metodológicas fundamentadas para responder a los desafíos contemporáneos como la formación integral.

En el recorrido por la línea educativa, la revista aborda el alcance de la educación superior bajo el enfoque por competencias y las metodologías activas. Existe una preocupación creciente por la brecha de habilidades entre las aulas universitarias y las exigencias del mercado laboral contemporáneo. Ante este escenario, las investigaciones presentadas proponen estrategias didácticas activas como herramientas mediadoras que no solo mejoran los indicadores del rendimiento académico, sino que potencian el pensamiento crítico, la autonomía y la motivación desde una formación por competencias. Un hallazgo relevante es la capacidad de metodologías como el aprendizaje basado en proyectos para fortalecer el liderazgo en la comunicación, donde habilidades como la toma de decisiones y la gestión emocional se constituyen en componentes esenciales para el desempeño.

La pertinencia del conocimiento también se manifiesta en esta edición mediante la revalorización de la identidad cultural e interculturalidad. En un mundo globalizado, el rescate de las lenguas originarias y los valores comunitarios se constituye en un ámbito de investigación vital para el desarrollo social sostenible. A través de la aplicación del aprendizaje cooperativo en la enseñanza del aymara, se valida la efectividad de los enfoques socioconstructivistas que sitúan al estudiante como un ser activo que aprende en interacción social y en coherencia con su contexto cultural.

Por otro lado, una mirada al desarrollo en la primera infancia desde una reflexión necesaria sobre el núcleo familiar como matriz de socialización, revaloriza la urgencia de fortalecer vínculos afectivos en la familia para evitar dificultades en el desarrollo del comportamiento psicosocial del infante. Se subraya que la atención temprana debe integrar de manera sistemática la dimensión psico-

socioemocional del niño y el acompañamiento a sus familias, sobre todo aquellas con disfuncionalidad.

En el cierre, se profundiza la convivencia humana en su articulación con la ética. En un contexto global donde la violencia y el debilitamiento de los vínculos comunitarios parecen escalar, se hace urgente revalorizar prácticas de urbanidad no como etiquetas, sino como expresiones de virtudes vinculadas al bien común. Es fascinante observar convergencias profundas entre los principios de urbanidad occidental y las cosmovisiones indígenas tales como la reciprocidad, la responsabilidad individual sobre el entorno y el trabajo comunitario. Esta mirada permite edificar una base ética universal necesaria para la cohesión pacífica y el progreso equitativo.

Verdad Activa se consolida como un espacio relevante para la difusión de destacadas investigaciones que emergen en la motivación y la calidad académica de sus autores. De la misma forma, el trabajo editorial y el conjunto de colaboradores otorgan a esta publicación un lugar privilegiado entre las producciones de una institución como la Universidad Salesiana de Bolivia, llamada a formar integralmente a profesionales competentes, éticos y comprometidos con el desarrollo social, bajo el carisma de San Juan Bosco. Esta misión es posible gracias a pilares como la investigación que transforman la educación en un motor de innovación y desarrollo.

Es una satisfacción invitar a la comunidad académica en su conjunto a profundizar en la lectura de estos artículos no solo como informes de resultados, sino como llamadas a la acción. Esperamos que esta entrega inspire nuevas líneas de estudio y fortalezca la praxis de quienes, día a día, trabajan por la dignidad del ser humano.

Ph.D. Vanessa Zegarra Asturizaga  
DIRECTORA EDITORIAL



# **VERDAD ACTIVA**

Revista Científica del Instituto de  
Investigación y Postgrado USB

## **ARTÍCULOS ORIGINALES**



# Aprendizaje Basado en Proyectos para fortalecer el liderazgo en estudiantes de la Carrera de Comunicación<sup>1</sup>

## Project-based Learning to Strengthen Leadership in Communication Students

**Huanca Valencia, Víctor Hugo<sup>2</sup>**  
**Universidad Privada Boliviana**  
**La Paz, Bolivia**

---

### RESUMEN

---

El presente estudio analiza la necesidad de potenciar la competencia de liderazgo en estudiantes de Comunicación de la Universidad Privada Boliviana (UPB), sede La Paz, en el contexto del Laboratorio Multimedia. En un entorno caracterizado por la transformación digital acelerada y la creciente relevancia de las habilidades blandas en el mercado laboral contemporáneo, se evidenció la existencia de limitaciones en el desarrollo de capacidades estratégicas como el liderazgo. El objetivo central consistió en analizar lineamientos fundamentados en el Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP) orientados para el fortalecimiento de dicha competencia. La investigación se desarrolló bajo un enfoque mixto, sustentado en un paradigma pragmático, con un diseño descriptivo-propositivo, no experimental y de corte transversal. La recolección de información se efectuó mediante encuestas aplicadas a estudiantes activos y un grupo focal integrado por graduados con experiencia en el Laboratorio Multimedia. Los resultados del diagnóstico evidenciaron fortalezas en responsabilidad individual, coherencia y escucha activa, así como debilidades en comunicación expresiva, retroalimentación constructiva, toma de decisiones y manejo de conflictos. En función de estos hallazgos, se plantean diez lineamientos estratégicos orientados a la implementación del ABP mediante proyectos comunicacionales auténticos, el trabajo colaborativo y la reflexión sistemática sobre la práctica, con el propósito de fortalecer competencias profesionales clave en los estudiantes. Se concluye que el ABP es una metodología altamente enriquecedora para

- 
- 1 Artículo recibido el 12 de mayo, 2026. Artículo aceptado el 9 de junio, 2026.
  - 2 Magister en Educación Superior. Licenciado en Ciencias de la Comunicación Social. Diplomado en Didáctica de la Educación Superior para Docentes de Aula, Derechos Humanos de Niños, Niñas y Adolescentes, Derechos Humanos y Justicia Restaurativa en el Ejercicio Periodístico. Docente universitario y trayectoria laboral en el campo comunicacional como responsable de difusión y estrategia comunicacional, desarrollo de productos comunicacionales, periodismo y producción radial. E-mail: victorhugohuanca@gmail.com  
Orcid: <https://orcid.org/0009-0009-7696-0503>

consolidar competencias como el liderazgo en contextos educativos, para este fin su incorporación debe sujetarse a procedimientos sistemáticos bajo lineamientos que convergen en desempeños integrales inherentes al ejercicio del liderazgo.

### **Palabras clave**

Liderazgo, Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP), educación superior, formación en comunicación, laboratorio multimedia.

### **Abstract**

This study analyzes the need to enhance leadership competencies in Communication students at the Universidad Privada Boliviana (UPB), La Paz campus, within the context of the Multimedia Laboratory. In an environment characterized by accelerated digital transformation and the growing importance of soft skills in the contemporary job market, limitations in the development of strategic capabilities such as leadership were evident. The central objective was to analyze guidelines based on Project-Based Learning (PBL) aimed at strengthening this competency. The research was conducted using a mixed-methods approach, grounded in a pragmatic paradigm, with a descriptive-propositive, non-experimental, and cross-sectional design. Data collection was carried out through surveys administered to active students and a focus group comprised of graduates with experience in the Multimedia Laboratory. The diagnostic results revealed strengths in individual responsibility, coherence, and active listening, as well as weaknesses in expressive communication, constructive feedback, decision-making, and conflict management. Based on these findings, ten strategic guidelines are proposed for implementing PBL through authentic communication projects, collaborative work, and systematic reflection on practice, with the aim of strengthening key professional competencies in students. It is concluded that PBL is a highly enriching methodology for consolidating competencies such as leadership in educational contexts; to this end, its incorporation must be subject to systematic procedures under guidelines that converge on comprehensive performances inherent to the exercise of leadership.

### **Keywords**

Leadership, Project-Based Learning (PBL), higher education, communication training, multimedia laboratory.

## **1. Introducción**

Las profundas transformaciones sociales, tecnológicas y económicas que caracterizan al siglo XXI han modificado de manera

sustancial las exigencias que enfrentan las instituciones de educación superior. En la actualidad, la formación profesional ya no puede limitarse a la transmisión de conocimientos disciplinares, sino que requiere promover el desarrollo integral de competencias que permitan a los futuros graduados responder a escenarios laborales dinámicos, inciertos y altamente complejos. En este contexto, las denominadas competencias blandas han adquirido una relevancia estratégica, particularmente aquellas relacionadas con la comunicación, el trabajo colaborativo, la resolución de problemas, la toma de decisiones y el liderazgo.

Esta acelerada digitalización de los procesos productivos, intensificada tras la pandemia y reforzada por el avance de la inteligencia artificial, ha reconfigurado las expectativas de los empleadores respecto del perfil profesional. Numerosos estudios coinciden en señalar que existe una brecha significativa entre las competencias desarrolladas en las universidades y aquellas que demanda el mercado laboral. En este sentido, se evidencia que “los empleadores advierten que los profesionistas tienen niveles deficientes de desarrollo de competencias blandas y que su formación académica universitaria no coincide con los conocimientos y funciones a desempeñar, ocasionando baja empleabilidad laboral” (Camacaro, 2025, p. 75). Complementariamente, diversas investigaciones muestran que una proporción importante de organizaciones considera que las habilidades blandas constituyen las capacidades más buscadas, pero también las más difíciles de hallar en los candidatos.

A escala global, las tendencias del empleo refuerzan la urgencia de transformar los modelos educativos. El Foro Económico Mundial (2025) proyecta la creación de millones de nuevos puestos de trabajo asociados a los cambios tecnológicos, aunque advierte que la principal barrera identificada por las empresas es la creciente brecha de habilidades. De igual manera, el Banco Mundial (2025) reconoce que competencias como el liderazgo serán determinantes para la inserción y el desarrollo profesional. Incluso en el ámbito estrictamente educativo, el Informe GEM de la UNESCO (2025) identifica al liderazgo como el segundo factor más asociado al éxito escolar, destacando dimensiones vinculadas a la definición de metas, la gestión de recursos y el aprendizaje colaborativo.

En América Latina, esta problemática adquiere particular gravedad debido a las limitaciones estructurales de los sistemas educativos y productivos. La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) y la Organización de Estados Iberoamericanos (OEI), (2025) señalan que en la región

persisten restricciones para el desarrollo de formas distribuidas de liderazgo, lo que repercute negativamente en la innovación pedagógica. Por su parte, Deloitte, citado por Suarez (2025), reporta que, aunque la mayoría de los líderes empresariales identifica profundas transformaciones en el entorno laboral, apenas una tercera parte considera que sus colaboradores poseen las habilidades necesarias para afrontarlas. Esta situación evidencia una persistente desconexión entre las aulas y las necesidades reales del mercado.

El contexto boliviano reproduce estas tendencias internacionales con características estructurales propias. El Observatorio Nacional del Trabajo (ONT, 2025) indica que las competencias técnicas predominan sobre las transversales en una relación aproximada de dos a uno, situación que restringe la innovación y la capacidad adaptativa de las organizaciones. Asimismo, el ONT, a partir del análisis de información proveniente de la Organización Internacional del Trabajo (OIT) y del Instituto Nacional de Estadística (INE) de Bolivia reportan elevados índices de informalidad laboral, mientras que la Universidad Central (2024) advierte que únicamente una proporción reducida de egresados logra incorporarse al mercado formal. Este escenario sitúa al liderazgo como una capacidad esencial para el desempeño profesional contemporáneo. Más allá de la dirección formal de equipos, implica la capacidad de influir, coordinar, gestionar conflictos, tomar decisiones y adaptarse a entornos cambiantes. Vargas (2025) sostiene que “las habilidades blandas como [...] el liderazgo y el trabajo en equipo [...] son competencias indispensables de un buen líder en un mundo incierto” (p. 1), lo que pone de manifiesto la necesidad de que las universidades incorporen estrategias pedagógicas orientadas a su fortalecimiento.

Sin embargo, especialistas coinciden en que los currículos universitarios presentan deficiencias crónicas para abordar sistemáticamente esta capacidad. Sotomayor et al. (2024) identifican un consenso respecto a la insuficiencia de los programas actuales para desarrollar liderazgo, asociando esta limitación a la naturaleza teórica de la formación. En consonancia, Barcia Menéndez et al. (2024) destacan que la comunicación efectiva, la empatía y la resolución de conflictos constituyen elementos decisivos para el éxito académico y profesional. A pesar de este reconocimiento, los procesos formativos continúan privilegiando modelos tradicionales. Albán et al. (2024) concluyen que “la poca articulación entre la universidad y el sector productivo afecta la formación de competencias laborales blandas” (p. 14), mientras que Cherres Castro et al. (2025) advierten que los estudiantes suelen postergar el desarrollo de estas capacidades hasta

su inserción laboral. Desde una perspectiva pedagógica, Daher-Armache y Armache (2024) sostienen que “la educación en liderazgo tradicional, basada en la teoría, ya no es suficiente” (s.p.), por lo que las instituciones deben promover modelos basados en competencias que favorezcan la adaptabilidad, la innovación y la resiliencia.

En este marco, el Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP) emerge como una de las metodologías activas con mayor potencial de respuesta. Su fundamento radica en la participación de los estudiantes para la resolución de problemas auténticos y en la elaboración de productos concretos mediante procesos colaborativos, favoreciendo simultáneamente el desarrollo de destrezas técnicas y transversales. No obstante, aunque el ABP ha demostrado beneficios relevantes, Guo et al. (2020) señalan que “su adopción en la educación superior sigue siendo limitada e inconsistente” (p. 6). Lara Navarra et al. (2024) evidencian que la enseñanza tradicional mantiene una frecuencia de utilización superior a las metodologías activas, mientras que Meng et al. (2023) sostienen que los docentes perciben múltiples obstáculos para su implementación, exponiendo una contradicción entre el discurso institucional y la práctica real en el aula.

Si bien la evidencia científica coincide en que el ABP favorece el desarrollo de competencias transversales, los antecedentes muestran una limitada producción científica que analice específicamente su contribución al fortalecimiento del liderazgo en estudiantes de Comunicación y, particularmente, en escenarios de aprendizaje práctico como los laboratorios multimedia universitarios. Dentro de este panorama, la carrera de Comunicación de la Universidad Privada Boliviana (UPB), sede La Paz, dispone del Laboratorio Multimedia como un espacio orientado a la ejecución de proyectos y al aprendizaje práctico. No obstante, pese a sus características favorables para el trabajo colaborativo, no se observa una articulación pedagógica sistemática que permita utilizar el ABP como una estrategia explícita para fortalecer el liderazgo, generando un vacío en torno al diseño de lineamientos pedagógicos fundamentados en el ámbito universitario boliviano.

Por tanto, el problema científico que orienta esta investigación surge de la discrepancia existente entre las crecientes exigencias del entorno profesional respecto al liderazgo y la limitada implementación de metodologías activas capaces de favorecer su desarrollo en la educación superior. Esta situación adquiere particular relevancia en el Laboratorio Multimedia de la UPB, donde convergen procesos de producción colaborativa que podrían constituir escenarios privilegiados para el fortalecimiento competencial.

En consecuencia, se presenta esta investigación cuyo objetivo se centra en analizar cómo el ABP puede contribuir al fortalecimiento de la competencia de liderazgo en los estudiantes del Laboratorio Multimedia de la carrera de Comunicación de la UPB, sede La Paz, durante la gestión 2025. Para ello, se desarrolla un diagnóstico profundo sobre el nivel de desarrollo de dicha competencia y se interpretan las percepciones y experiencias de los graduados respecto al ABP aplicado a su aprendizaje en este espacio. A partir de esta evidencia, el estudio plantea que la incorporación de este enfoque metodológico robustece el liderazgo al favorecer dinámicas esenciales como el trabajo colaborativo, la comunicación, la toma de decisiones, la retroalimentación y la gestión de conflictos en contextos de aprendizaje auténticos; elementos que sustentan el diseño de la propuesta pedagógica final. El presente estudio se despliega a partir de un diagnóstico y desarrollo metodológico previo e inédito centrado en entornos de Educación Superior. Los datos primarios y el diseño del entorno pedagógico han sido adaptados y robustecidos en este artículo para profundizar en la operacionalización de sus variables.

En síntesis, la investigación busca aportar evidencia empírica para reducir la brecha entre la formación universitaria y las demandas del contexto profesional contemporáneo. La relevancia de este estudio radica en que articula las demandas internacionales sobre empleabilidad, las necesidades del contexto boliviano y las posibilidades del ABP, configurando una perspectiva integral para comprender el liderazgo como una competencia susceptible de ser desarrollada intencionalmente desde el currículo. Desde esta lógica, el estudio se inscribe en el paradigma de la formación basada en competencias y reconoce que los escenarios auténticos de aprendizaje constituyen espacios idóneos para la construcción de capacidades profesionales complejas.

## **2. Métodos y materiales**

La investigación se desarrolló bajo el paradigma pragmático, debido a que este permite abordar problemas educativos concretos desde una perspectiva orientada a la utilidad del conocimiento y a la integración de distintas formas de evidencia. En concordancia con este enfoque, se adoptó una estrategia metodológica mixta que articuló procedimientos cuantitativos y cualitativos para obtener una comprensión amplia de la contribución del ABP al fortalecimiento de la competencia de liderazgo en estudiantes universitarios.

El estudio integró la medición de variables psicométricas y de percepción con la exploración profunda de las experiencias de los

participantes. El componente cuantitativo permitió caracterizar el nivel de desarrollo de la competencia de liderazgo a partir de dimensiones predefinidas, mientras que el componente cualitativo facilitó la interpretación de las dinámicas de trabajo colaborativo, comunicación, toma de decisiones y resolución de conflictos generadas en el Laboratorio Multimedia.

En cuanto a su alcance, la investigación fue de tipo descriptivo-propositivo. En una primera etapa se describieron las características y el nivel de desarrollo de la competencia de liderazgo en los sujetos de estudio; posteriormente, sobre la base del diagnóstico obtenido y del sustento teórico correspondiente, se formularon lineamientos orientados al fortalecimiento de dicha competencia mediante el diseño de entornos basados en ABP. Se adoptó un diseño no experimental y transversal, dado que los fenómenos fueron observados en su contexto natural, sin manipulación deliberada. Asimismo, la recolección de la información se realizó en un único momento temporal durante la gestión académica 2025. El proceso investigativo integró de manera complementaria los métodos inductivo y deductivo; el primero permitió identificar patrones a partir de los datos empíricos de estudiantes y graduados, mientras que el segundo permitió contrastar los referentes conceptuales del ABP y el liderazgo con la realidad institucional.

Para la obtención de la información se emplearon técnicas combinadas. La herramienta principal del componente cuantitativo fue la encuesta, aplicada mediante un cuestionario estructurado con escala tipo Likert, diseñado a partir de las dimensiones clave de la competencia de liderazgo: comunicación, trabajo en equipo, toma de decisiones, retroalimentación y gestión de conflictos. El instrumento estuvo conformado por 27 ítems cerrados orientados a valorar percepciones y comportamientos asociados al liderazgo en el contexto del ABP. Como técnica cualitativa se utilizó el grupo focal con el propósito de profundizar en las experiencias de los participantes respecto a las dinámicas colaborativas. Para ello se elaboró una guía de preguntas semiestructurada organizada en torno a las dimensiones del estudio, permitiendo una discusión flexible y la identificación de elementos interpretativos complementarios.

Con el fin de garantizar la calidad metodológica, ambos instrumentos fueron sometidos a una validación por juicio de expertos. Especialistas en ciencias de la educación y comunicación evaluaron su pertinencia, claridad, coherencia y adecuación conceptual. Los resultados evidenciaron una valoración favorable, incorporando ajustes menores relacionados con la precisión de la redacción de los

ítems cualitativos y la alineación directa entre el diagnóstico y los lineamientos de la propuesta.

De una población de 50 estudiantes activos de la carrera de Comunicación de la UPB (sede La Paz) inscritos en el Laboratorio Multimedia durante el semestre 2025-II, se seleccionaron 37 participantes bajo criterios de accesibilidad, permanencia y disponibilidad, constituyéndose en muestra no probabilística intencional para la aplicación de la encuesta. Respecto al componente cualitativo, la muestra integró a 7 graduados de la misma carrera con experiencia previa en el laboratorio y un mínimo de un año de ejercicio laboral posterior, seleccionados con el propósito de aportar una perspectiva retrospectiva sobre el impacto del ABP en su liderazgo actual.

Finalmente, el marco operacional de la investigación se estructuró en torno a dos grandes categorías de análisis: la metodología de aprendizaje y la competencia evaluada. La primera corresponde al ABP, concebido como una estrategia pedagógica que promueve la resolución colaborativa de problemas auténticos mediante la planificación, ejecución y evaluación de proyectos. La segunda se refiere a la competencia de liderazgo, entendida como el conjunto integrado de conocimientos, habilidades y capacidades transversales que permiten influir, coordinar y orientar equipos de trabajo hacia el logro de objetivos comunes en entornos profesionales simulados.

**Tabla 1**  
Operacionalización de variables: Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP) (VI) y Competencia de Liderazgo (VD)

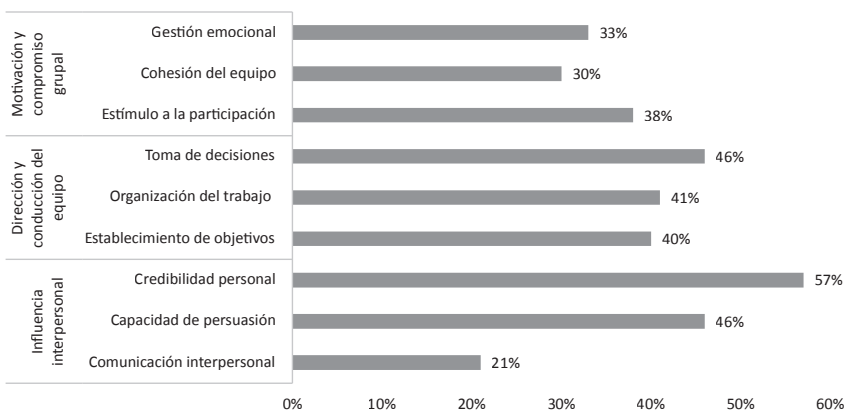
| Variables  | Definición conceptual  | Dimensiones                       | Indicadores   | Técnica/instrumento  |
|--|--|-----------------------------------|---|--|
| Variable independiente:<br>Aprendizaje basado en proyectos (ABP) | Modelo de enseñanza-aprendizaje centrado en tareas complejas que involucran a los estudiantes en la planificación, implementación, culminación y evaluación de proyectos centrados en problemas del mundo real. El Aprendizaje Basado en Proyectos enfatiza el aprendizaje activo, la colaboración y la producción de artefactos tangibles (Thomas, 2000, p. 4). | Planificación de la intervención  | Pertinencia de la propuesta<br>Formulación clara del reto comunicacional<br>Definición del producto final | Técnica:<br>Grupo focal<br>Instrumento:<br>Guía de preguntas |
|  |  | Liderazgo y gestión de equipos    | Organización del equipo<br>Comunicación e influencia<br>Resolución de conflictos                          |  |
|  |  | Evaluación del liderazgo          | Retroalimentación formativa<br>Reflexión sobre el liderazgo<br>Evaluación formativa y continua            |  |
| Variable dependiente:<br>Competencia de liderazgo                | Conjunto de conocimientos, habilidades y capacidades requeridos para desempeñarse de manera eficaz en un rol de liderazgo, permitiendo a la persona influir, dirigir y motivar a otros hacia la consecución de objetivos organizacionales o de equipo, adaptándose al contexto de la función específica de liderazgo (Hollenbeck et al., 2006).                  | Influencia interpersonal          | Comunicación interpersonal<br>Capacidad de persuasión<br>Credibilidad personal                            | Técnica: Encuesta<br>Instrumento:<br>Cuestionario            |
|  |  | Dirección y conducción del equipo | Establecimiento de objetivos<br>Organización del trabajo<br>Toma de decisiones                            |  |
|  |  | Motivación y compromiso grupal    | Estímulo a la participación<br>Cohesión del equipo<br>Gestión emocional                                   |  |

### 3. Resultados

#### 3.1. Resultados sobre el diagnóstico

Los resultados de la encuesta aplicada a los estudiantes sobre la percepción de sus competencias de liderazgo se presentan en la figura 1, la cual sintetiza la valoración promedio de nueve competencias agrupadas en las dimensiones de influencia interpersonal, dirección y conducción del equipo, y motivación y compromiso grupal. En términos generales, el diagnóstico evidencia un desarrollo heterogéneo de estas competencias, con fortalezas en la influencia personal y la toma de decisiones, pero con debilidades en las habilidades de interacción y cohesión grupal.

**Figura 1**  
Competencias de liderazgo en estudiantes



Las competencias con mayor valoración corresponden a la credibilidad personal (57%), la capacidad de persuasión (46%) y la toma de decisiones (46%), lo que refleja una percepción favorable de los estudiantes respecto a su capacidad para generar confianza, influir en sus compañeros y orientar las acciones del equipo. En un nivel intermedio se sitúan la organización del trabajo conjunto (41%) y el establecimiento de objetivos comunes (40%), evidenciando capacidades de coordinación que aún requieren fortalecimiento.

En contraste, la comunicación interpersonal presenta el menor nivel de valoración (21%), constituyéndose en la principal debilidad identificada. De igual manera, la gestión emocional (33%) y la cohesión del equipo (30%) registran niveles inferiores en comparación con las demás competencias, lo que sugiere dificultades para

favorecer la interacción efectiva, fortalecer la confianza y consolidar dinámicas colaborativas.

En conjunto, los resultados indican que el liderazgo estudiantil se apoya principalmente en competencias de carácter individual, mientras que las habilidades vinculadas con la comunicación, la colaboración y el compromiso grupal representan las áreas con mayor necesidad de desarrollo y fortalecimiento.

La presencia de indicadores y subindicadores de liderazgo por dimensión se encuentra detallada en las tablas a continuación. Los resultados destacan la habilidad para manejar discrepancias como parte de la capacidad de persuasión (78%), la coherencia entre discurso y acción como expresión de la credibilidad personal (70%) y el análisis de alternativas para la toma de decisiones (56%). Por su parte, existe menor porcentaje de habilidad para emplear retroalimentación efectiva en el proceso de comunicación interpersonal (8%), para ejercer apoyo mutuo en tareas con sentido de cohesión grupal (22%) y para mostrar empatía y manejo de conflictos como capacidades de gestión emocional (22%).

**Tabla 2**

Competencias de liderazgo en estudiantes: influencia personal

| Dim.                     | Indicadores                | Subindicadores                     | Tendencia al no |     | Neutro |     | Tendencia al sí |     |
|--------------------------|----------------------------|------------------------------------|-----------------|-----|--------|-----|-----------------|-----|
|                          |                            |                                    | F               | %   | F      | %   | F               | %   |
| Influencia interpersonal | Comunicación interpersonal | Claridad en la expresión de ideas  | 19              | 51% | 13     | 35% | 5               | 14% |
|                          |                            | Escucha activa                     | 8               | 22% | 8      | 22% | 21              | 56% |
|                          |                            | Retroalimentación efectiva         | 19              | 51% | 15     | 41% | 3               | 8%  |
|                          | Capacidad de persuasión    | Argumentación coherente            | 8               | 22% | 15     | 40% | 14              | 38% |
|                          |                            | Convencimiento del grupo           | 11              | 30% | 18     | 48% | 8               | 22% |
|                          |                            | Manejo de discrepancias            | 0               | 0%  | 8      | 22% | 29              | 78% |
|                          | Credibilidad personal      | Coherencia entre discurso y acción | 0               | 0%  | 11     | 30% | 26              | 70% |
|                          |                            | Confianza generada en el equipo    | 8               | 22% | 15     | 40% | 14              | 38% |
|                          |                            | Responsabilidad percibida          | 3               | 8%  | 11     | 30% | 23              | 62% |

**Tabla 3**  
Competencias de liderazgo en estudiantes:  
dirección y conducción del equipo

| Dim.                              | Indicadores                  | Subindicadores                     | Tendencia al no |     | Neutro |     | Tendencia al sí |     |
|-----------------------------------|------------------------------|------------------------------------|-----------------|-----|--------|-----|-----------------|-----|
|                                   |                              |                                    | F               | %   | F      | %   | F               | %   |
| Dirección y conducción del equipo | Establecimiento de objetivos | Claridad de metas                  | 11              | 30% | 15     | 40% | 11              | 30% |
|                                   |                              | Comunicación efectiva de objetivos | 10              | 27% | 11     | 30% | 16              | 43% |
|                                   |                              | Seguimiento de resultados          | 3               | 8%  | 16     | 43% | 18              | 49% |
|                                   | Organización del trabajo     | Distribución de tareas             | 6               | 16% | 15     | 41% | 16              | 43% |
|                                   |                              | Gestión del tiempo                 | 3               | 8%  | 20     | 54% | 14              | 38% |
|                                   |                              | Coordinación de actividades        | 11              | 30% | 11     | 30% | 15              | 40% |
|                                   | Toma de decisiones           | Análisis de alternativas           | 8               | 22% | 8      | 22% | 21              | 56% |
|                                   |                              | Decisión oportuna                  | 8               | 22% | 18     | 48% | 11              | 30% |
|                                   |                              | Evaluación de ventajas y riesgo    | 11              | 30% | 8      | 21% | 18              | 49% |

**Tabla 4**  
Competencias de liderazgo en estudiantes:  
motivación y compromiso grupal

| Dim.                           | Indicadores                 | Subindicadores                        | Tendencia al no |     | Neutro |     | Tendencia al sí |     |
|--------------------------------|-----------------------------|---------------------------------------|-----------------|-----|--------|-----|-----------------|-----|
|                                |                             |                                       | F               | %   | F      | %   | F               | %   |
| Motivación y compromiso grupal | Estímulo a la participación | Reconocimiento del esfuerzo           | 11              | 30% | 15     | 40% | 11              | 30% |
|                                |                             | Impulso a la iniciativa               | 11              | 30% | 12     | 32% | 14              | 38% |
|                                |                             | Valoración de aportes interpersonales | 19              | 51% | 0      | 0%  | 18              | 49% |
|                                | Cohesión del equipo         | Confianza entre los integrantes       | 23              | 62% | 0      | 0%  | 14              | 38% |
|                                |                             | Apoyo mutuo en tareas                 | 14              | 38% | 15     | 40% | 8               | 22% |
|                                |                             | Calidad de las relaciones             | 11              | 30% | 15     | 40% | 11              | 30% |
|                                | Gestión emocional           | Empatía                               | 11              | 30% | 18     | 48% | 8               | 22% |
|                                |                             | Comprensión de emociones de otros     | 3               | 8%  | 15     | 40% | 19              | 52% |
|                                |                             | Manejo de conflictos                  | 14              | 38% | 15     | 40% | 8               | 22% |

Por otro lado, los resultados del grupo focal evidencian un amplio consenso respecto a que el ABP debe desarrollarse mediante experiencias auténticas que reproduzcan escenarios del ejercicio profesional, favoreciendo el aprendizaje a partir de situaciones reales de la gestión comunicacional. Los participantes valoran especial-

mente aquellos proyectos que promueven el trabajo colaborativo, la interacción con diferentes actores, la comunicación con clientes o equipos y el desarrollo de propuestas propias, al considerar que estas experiencias fortalecen la capacidad de adaptación, la creatividad y la resolución estratégica de problemas.

Asimismo, las percepciones coinciden en que la eficacia de los proyectos comunicacionales depende de procesos permanentes de planificación, organización, gestión de contenidos y retroalimentación, así como del compromiso y la responsabilidad de los integrantes del equipo. En este sentido, los proyectos son concebidos como espacios de aprendizaje significativo que integran dimensiones pedagógicas, organizativas y actitudinales, favoreciendo la cooperación, la pertinencia de las propuestas y la aplicación práctica de los conocimientos adquiridos.

Finalmente, los hallazgos muestran que el liderazgo, la comunicación y la evaluación constituyen factores transversales para la gestión efectiva de los equipos de trabajo. Los participantes asocian el liderazgo con la definición clara de objetivos, la motivación, la asignación flexible de roles y la gestión dialogada de los conflictos, mientras que destacan la comunicación y los procesos continuos de retroalimentación, autoevaluación y evaluación entre pares como mecanismos esenciales para fortalecer tanto las competencias de liderazgo como el desempeño integral de los proyectos.

A partir de la información recabada, se identifica que la gestión de los equipos de trabajo en contextos de aprendizaje basado en proyectos (ABP) requiere una articulación permanente entre planificación, liderazgo, comunicación y evaluación como dimensiones interdependientes para alcanzar resultados efectivos. En este sentido, los participantes destacan que la planificación de proyectos comunicacionales debe orientarse hacia situaciones reales, promoviendo la organización del trabajo, la distribución de responsabilidades y la integración de diferentes habilidades dentro del equipo.

Asimismo, los resultados muestran que el liderazgo es comprendido desde una perspectiva colaborativa y flexible, donde el rol del líder no se limita a dirigir tareas, sino que implica motivar, generar confianza, reconocer capacidades individuales y facilitar la participación activa de todos los miembros. Se resalta la importancia de establecer metas claras, asignar funciones considerando las competencias y disponibilidad de cada integrante, además de mantener un equilibrio entre el clima positivo de trabajo y el cumplimiento de los objetivos planteados. En esta perspectiva, el liderazgo se configura como un proceso relacional que influye directamente en la cohesión del equipo y en la calidad de los productos desarrollados.

**Tabla 5**  
**Perspectivas de graduados sobre el ABP aplicado al Laboratorio Multimedia: planificación de la intervención**

| Cat.                             | Subcategoría  | Respuestas relevantes   |
|----------------------------------|---|---|
| Planificación de la intervención | ¿Qué proyectos comunicacionales podrían desarrollarse en el Laboratorio Multimedia que reflejen situaciones reales de la gestión comunicacional actual? | Que impliquen trabajo en equipo con personas distintas.<br>En los que se pueda crear propuestas propias.<br>Que incluyan retroalimentación constante.<br>Que exijan organización y planificación continua.<br>De planificación y análisis de contenidos digitales.<br>Que trabajen con varios objetivos en un periodo largo de tiempo.<br>Que involucren comunicación directa con clientes o equipos.   |
|                                  | ¿Qué criterios deberían considerarse para decidir desarrollar un proyecto comunicacional en el Laboratorio Multimedia?                                  | La responsabilidad del equipo, que asuman el proyecto con seriedad y compromiso.<br>La viabilidad del proyecto, que se ajuste al tiempo del módulo y a los recursos del laboratorio.<br>Que permita aplicar los aprendizajes, que desarrolle habilidades.<br>La iniciativa del equipo, que la idea nazca del grupo.<br>Que las tareas se complementen entre los integrantes, que todos aporten desde sus habilidades y desde diferentes áreas, como diseño, producción, redacción o planificación.        |
|                                  | ¿De qué manera las acciones de liderazgo y de trabajo en equipo contribuyen a garantizar la calidad de los proyectos comunicacionales?                  | Tener claros los objetivos, que todos sepan qué hacer, qué resultado se espera y en qué tiempo.<br>Transmitir ganas y compromiso por el proyecto motivar al equipo para cumplir la meta<br>La comunicación es clave, saber expresar ideas, problemas o desacuerdos<br>Compromiso y responsabilidad en la organización de tareas es fundamental para el liderazgo<br>Asignar tareas según el nivel de experiencia, tomar en cuenta el tiempo y la disponibilidad<br>Ajustar los proyectos a plazos reales. |

De igual manera, la comunicación emerge como un componente estratégico para la coordinación de acciones y la prevención de conflictos. Se señala la necesidad de establecer espacios organizados de diálogo, compartir criterios comunes y fortalecer mecanismos de comunicación para el desarrollo de los proyectos. La gestión adecuada de los conflictos se vincula con la capacidad del líder para escuchar, mediar y promover relaciones basadas en el respeto y la empatía.

Finalmente, la evaluación es valorada como un proceso continuo orientado al aprendizaje y la mejora. Los participantes plantean que la retroalimentación debe trascender la valoración de resultados finales e incorporar el análisis del proceso. En consecuencia, los hallazgos sugieren que un modelo efectivo de trabajo en equipo dentro del Laboratorio Multimedia debe sustentarse en una cultura de colaboración, reflexión crítica y mejora continua.

**Tabla 6**  
 Perspectivas de graduados sobre el ABP aplicado al Laboratorio Multimedia: planificación de la intervención: liderazgo y gestión de equipos

| Cat.                           | Subcategoría  | Respuestas relevantes   |
|--------------------------------|---|---|
| Liderazgo y gestión de equipos | ¿Cómo debería ejercerse el liderazgo para organizar roles y responsabilidades dentro del equipo de trabajo?               | Controlar su carácter y emociones para que el equipo trabaje con más confianza y compromiso.<br>Motivar y reconocer el trabajo, generar un clima de confianza, compartir ideas y pedir opinión.<br>Organizar los roles, dejar claros los objetivos diarios o semanales.<br>Mantener equilibrio entre un ambiente agradable y el cumplimiento de responsabilidades<br>Identificar habilidades, qué saben y qué quieren aprender, asignar roles de forma flexible<br>Fortalecer el trabajo en equipo, la forma de manejar las situaciones influye en el desempeño.  |
|                                | ¿Cómo debería estructurarse la comunicación dentro del equipo durante el desarrollo de los proyectos comunicacionales?    | Espacios para conversar y apoyarse, fortalecer el trabajo en equipo y cumplir metas.<br>Momentos en que el coordinador marque límites para evitar distracciones.<br>Diferenciar cuándo hablar de temas externos y cuándo tratar temas del proyecto.<br>Que la comunicación no sea desordenada, que el trabajo esté bien organizado.<br>Planificación con objetivos definidos y comunicados por el coordinador, tareas concretas.<br>Que la comunicación entre compañeros no se convierta en distracción.<br>Apoyarse con herramientas visuales en el espacio de trabajo carteles, recordatorios o guías.<br>Que se manejen los mismos conceptos y se comparta el mismo lenguaje.<br>Capacitación en planificación, cómo estructurar tareas, procesos y organizar al equipo. |
|                                | ¿Cómo deberían abordarse los conflictos entre los integrantes del equipo durante el trabajo en el Laboratorio Multimedia? | Hablar con cada persona por separado, escuchar a cada uno ayuda a entender mejor la situación.<br>Anticiparse a los conflictos, que desde el inicio queden claras las reglas de convivencia para todos,<br>Que el coordinador sea mediador, maneje el conflicto con respeto, dé seguridad al equipo.<br>Las convivencias pueden generar confianza y evitar que pequeños roces sean problemas mayores.<br>Actuar como guía, mantener el respeto y el orden, evaluar el contexto.<br>Contar con capacitación en gestión de conflictos y trabajo con personas.<br>Buscar la forma de mantener un ambiente sano en el equipo, crear un entorno de respeto y empatía.  |

**Tabla 7**  
**Perspectivas de graduados sobre el ABP aplicado al Laboratorio Multimedia: planificación de la intervención: evaluación del liderazgo**

| Cat.                     | Subcategoría   | Respuestas relevantes   |
|--------------------------|--|---|
| Evaluación del liderazgo | <p>¿Qué tipos de retroalimentación deberían implementarse para fortalecer el desempeño del líder y del equipo durante el desarrollo de los proyectos comunicacionales?</p> | <p>Seguimiento constante individual y grupal, que el equipo exponga lo que está pasando.<br/>                     No solo evaluar los objetivos, preguntar cómo está el equipo, si hay problemas internos.<br/>                     Ajustar el trabajo a tiempo que el equipo tenga la confianza de decir que algo no está funcionando.<br/>                     Que exista algún espacio de retroalimentación anónima, caja de sugerencias o encuestas.<br/>                     Aprovechar espacios de esparcimiento como espacios de retroalimentación.<br/>                     Reflexionar sobre cómo trabajamos, sobre cómo nos comunicamos y cómo aporta cada uno.<br/>                     Que la retroalimentación no se centre solo en los resultados, evaluar el proceso.<br/>                     Evaluar cómo se toman decisiones, cómo se manejan los conflictos y cómo se apoya al equipo.<br/>                     Que la retroalimentación se dé durante el proyecto y no solo al final, generar confianza.</p>                          |
|                          | <p>¿Cómo debería evaluarse el rol de liderazgo, las decisiones tomadas y su impacto en el equipo, durante y al finalizar el proyecto comunicacional?</p>                   | <p>Debería darse durante el proyecto y no solo al final, debería ser una evaluación constante.<br/>                     Evaluación más sincera, anónima, un formulario serviría para decir las cosas sinceramente.<br/>                     Tener un panorama completo desde diferentes frentes del trabajo.<br/>                     No solo te evalúa el jefe, también lo hacen los compañeros y los clientes.}<br/>                     Ser cuantitativos al evaluar lo que se tenía que hacer y lo que se cumplió al terminar un trabajo.<br/>                     Evaluación más reflexiva, analizar las decisiones acertadas y cuáles no ayudan a crecer como líder.<br/>                     Evaluar el impacto del líder en el clima de trabajo, si hay comunicación, si se sienten escuchados.<br/>                     Mecanismos para evaluar al día o semana, considerar indicadores, metas u objetivos planificados.<br/>                     Evaluar el proceso, las relaciones en el equipo, si el esfuerzo fue de todos o de algunos.</p> |
|                          | <p>¿Cómo contribuyen los procesos de autoevaluación, evaluación entre pares y evaluación docente al fortalecimiento del liderazgo y la gestión del equipo de trabajo?</p>  | <p>Permite reconocer los errores, ayudan a mejorar, se aprende de estar dispuesto a la crítica,<br/>                     Ayuda profesionalmente, los docentes son más objetivos, no es lo mismo escuchar a un amigo.<br/>                     Es muy importante la evaluación del docente, recibir orientaciones de alguien más experto.<br/>                     Toda forma de evaluación es importante, de los compañeros de trabajo y del docente o encargado.<br/>                     Las evaluaciones del docente se parecen mucho a lo que pasa con un jefe o supervisor, muestran en lo que uno está fallando, permiten darse cuenta.</p>   |

### **3.2. Resultados sobre diseño de la propuesta de Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP)**

Como resultado del proceso investigativo, se diseñó una propuesta pedagógica basada en el ABP orientada al fortalecimiento de la competencia de liderazgo en estudiantes de la Carrera de Comunicación de la Universidad Privada Boliviana, sede La Paz. La propuesta integra de manera transversal el desarrollo del liderazgo en los proyectos comunicacionales mediante diez lineamientos pedagógicos, promoviendo la asignación y rotación de roles, el trabajo colaborativo y la asunción progresiva de responsabilidades en contextos auténticos de aprendizaje.

En términos generales, la propuesta articula tres componentes: lineamientos pedagógicos para la gestión de proyectos colaborativos, procedimientos didácticos para las distintas fases de ejecución y criterios e instrumentos de evaluación orientados a valorar tanto los resultados obtenidos como el proceso de fortalecimiento de las competencias de liderazgo. Permite comprender el Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP) como una estrategia metodológica estructurada que orienta el desarrollo de experiencias formativas vinculadas con la resolución de problemas reales, el trabajo colaborativo y la construcción progresiva de aprendizajes significativos.

El ABP sitúa al estudiante como protagonista del proceso, promoviendo la investigación, la toma de decisiones y la aplicación práctica de conocimientos en contextos auténticos. En el caso del Laboratorio Multimedia, esta metodología se adapta a la naturaleza de los proyectos comunicacionales, donde la creatividad, la planificación estratégica y la gestión de equipos constituyen competencias fundamentales para la formación profesional.

La propuesta plantea una ruta metodológica que integra planificación, producción, colaboración y evaluación como dimensiones articuladas. No solo orienta la elaboración de productos comunicacionales, sino que promueve el desarrollo de competencias de liderazgo y gestión de equipos para enfrentar los desafíos del ejercicio profesional contemporáneo.

La tabla siguiente presenta el esquema secuencial del proceso de ABP, que organiza el trabajo desde la identificación de un problema o desafío hasta la presentación y evaluación del producto final.

**Tabla 8**  
**Lineamientos y pasos del Aprendizaje Basado en**  
**Proyectos (ABP) en el Laboratorio Multimedia**

| Lineamiento y propósito  | Pasos a seguir   |
|--|--|
| 1. <i>Definición del proyecto comunicacional.</i> Identificar y delimitar el problema o desafío que dará origen al proyecto comunicacional dentro del laboratorio.                                 | 1. Identificación del tema o situación problemática.<br>2. Formulación de la pregunta guía.<br>3. Reconocimiento de conocimientos previos de los estudiantes.  |
| 2. <i>Formación de equipos de trabajo cooperativo.</i> Organizar equipos de trabajo heterogéneos que favorezcan el aprendizaje colaborativo y el fortalecimiento de competencias blandas.          | 1. Conformación de equipos de trabajo.<br>2. Establecimiento de normas de trabajo colaborativo.<br>3. Reconocimiento de roles iniciales y liderazgo compartido.  |
| 3. <i>Definición del producto o reto final.</i> Determinar el producto comunicacional que responderá a la pregunta guía y evidenciará los aprendizajes logrados.                                   | 1. Identificación del tipo de producto comunicacional.<br>2. Definición de características técnicas y narrativas del producto.<br>3. Vinculación del producto con la pregunta guía y los objetivos de aprendizaje. |
| 4. <i>Organización y planificación del proyecto.</i> Planificar el desarrollo del proyecto mediante la definición de tareas, tiempos, roles y recursos necesarios.                                 | 1. Definición de tareas y asignación de roles.<br>2. Elaboración del cronograma de trabajo.<br>3. Determinación de recursos técnicos y talento humano.   |
| 5. <i>Recopilación de información.</i> Obtener información relevante que permita fundamentar el desarrollo del proyecto comunicacional.  | 1. Delimitación de necesidades de información.<br>2. Búsqueda y selección de fuentes pertinentes.  |
| 6. <i>Análisis y síntesis de la información.</i> Transformar la información recopilada en conocimiento útil para orientar la producción del proyecto.  | 1. Definición del enfoque narrativo comunicacional.<br>2. Síntesis de la información en insumos operativos (guiones, esquemas o documentos de planificación).  |
| 7. <i>Producción del proyecto.</i> Ejecutar las actividades planificadas para la elaboración del producto comunicacional.  | 1. Ejecución de las actividades de producción (grabación, diseño, edición, etc.).<br>2. Ajuste de estrategias y resolución de problemas durante el proceso.<br>3. Integración y control de calidad del producto.   |
| 8. <i>Presentación y socialización del proyecto.</i> Comunicar el producto final y el proceso desarrollado, favoreciendo la reflexión y la validación social del aprendizaje.                      | 1. Preparación de la presentación del proyecto.<br>2. Exposición y socialización ante la audiencia.<br>3. Recepción de retroalimentación y reflexión colectiva.  |
| 9. <i>Respuesta colectiva a la pregunta guía.</i> Integrar los aprendizajes del proceso y construir una respuesta reflexiva fundamentada en el trabajo realizado.                                  | 1. Revisión de la pregunta guía y de los aprendizajes alcanzados.<br>2. Construcción consensuada de la respuesta colectiva.<br>3. Sistematización y explicitación de los aprendizajes.                             |
| 10. <i>Evaluación del proceso y del producto.</i> Valorar tanto el desarrollo del proyecto como el aprendizaje logrado por los estudiantes, incluyendo el fortalecimiento de competencias blandas. | 1. Evaluación del producto final mediante criterios previamente definidos.<br>2. Evaluación del proceso de trabajo colaborativo.<br>3. Reflexión final y retroalimentación sobre los aprendizajes alcanzados.      |

La propuesta diseñada constituye una contribución a la competencia del liderazgo, en tanto cada lineamiento del proyecto guarda estrecha relación con alguna dimensión del ejercicio del líder.

**Tabla 9**

Contribución de los lineamientos al fortalecimiento del liderazgo

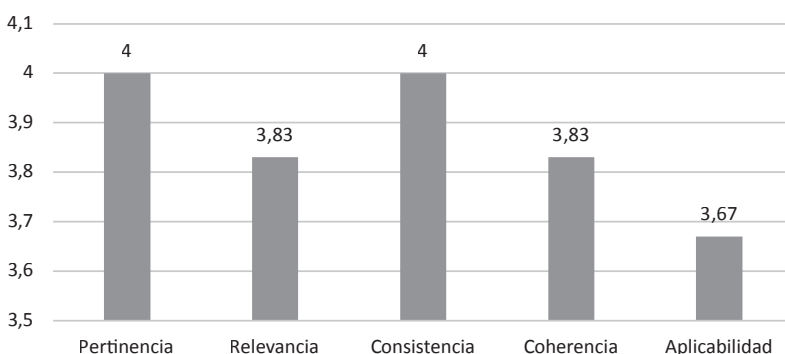
| Lineamientos del Proyecto                  | Contribución Directa al Liderazgo  | Dimensión Principal Desarrollada          |
|--|--|---|
| Diagnóstico Inicial y Formación de Equipos | Identifica fortalezas, asigna roles heterogéneos y establece normas, promoviendo liderazgo compartido y responsabilidad. | Organización y confianza grupal.          |
| Definición del Producto/Reto Final         | Define objetivos claros y consensuados, evaluando alternativas para alinear equipo con metas reales.                     | Establecimiento de objetivos.             |
| Organización y Planificación               | Elabora cronogramas, distribuye tareas y gestiona recursos, fortaleciendo toma de decisiones oportunas.                  | Toma de decisiones y gestión del tiempo.  |
| Recopilación y Análisis de Información     | Busca y sintetiza datos relevantes, fomentando comunicación expresiva y argumentación persuasiva.                        | Comunicación e influencia.                |
| Ejecución/Producción del Proyecto          | Coordina actividades reales (grabación, edición), rotando roles para resolver conflictos en tiempo real.                 | Gestión socioemocional y cohesión.        |
| Evaluación y Reflexión Final               | Aplica evaluaciones 360°, retroalimentación y reflexión sobre procesos, reconociendo esfuerzos.                          | Retroalimentación constructiva y empatía. |

La implementación de la propuesta pedagógica basada en el ABP se estructura como un proceso sistemático y progresivo, adaptado al contexto del Laboratorio Multimedia de la Universidad Privada Boliviana (UPB), con el propósito de fortalecer la competencia de liderazgo mediante experiencias auténticas de aprendizaje. La propuesta organiza el desarrollo de los proyectos comunicacionales en cuatro fases secuenciales: contextualización del desafío, planificación y organización del trabajo, ejecución del proyecto y evaluación-reflexión, integrando de manera transversal la asignación de roles, el trabajo colaborativo, la toma de decisiones y la retroalimentación continua.

En conjunto, este esquema favorece el ejercicio progresivo del liderazgo al situar a los estudiantes en escenarios similares a los del desempeño profesional, promoviendo la coordinación de equipos, la resolución de problemas y la responsabilidad compartida durante todo el proceso formativo.

La propuesta fue sometida a validación por juicio de seis expertos con experiencia en educación, comunicación y formación por competencias. La valoración obtenida en las dimensiones evaluadas evidencia un nivel favorable de claridad y pertinencia de la propuesta, respaldando su coherencia pedagógica y su aplicabilidad al contexto del Laboratorio Multimedia. La figura 2 presenta la media de las puntuaciones asignadas por los expertos en la escala de evaluación utilizada.

**Figura 2**  
Resultados de validación de propuesta  
mediante consulta a expertos



## 4. Discusión

### 4.1. Discusión sobre los resultados del diagnóstico

Los resultados del estudio evidencian que la competencia de liderazgo presenta un desarrollo heterogéneo, caracterizado por la coexistencia de subcompetencias con niveles satisfactorios y otras que aún muestran un desarrollo limitado. Este hallazgo sugiere que el proceso formativo ha favorecido determinadas capacidades individuales, pero no ha logrado una integración sistemática de los conocimientos, habilidades y actitudes que configuran el liderazgo como una competencia integral. Ello es consistente con el planteamiento de Hollenbeck et al. (2006), quienes conciben el liderazgo como un conjunto articulado de capacidades que deben desarrollarse de manera contextualizada y complementaria. En consecuencia, la evidencia obtenida indica que el fortalecimiento del liderazgo requiere intervenciones pedagógicas intencionales que promuevan el desarrollo equilibrado de todas sus dimensiones y no únicamente de competencias aisladas.

En la dimensión de influencia interpersonal, los resultados muestran una diferencia significativa entre la capacidad de escucha activa y las habilidades relacionadas con la comunicación de ideas y la retroalimentación constructiva. Este hallazgo coincide parcialmente con lo señalado por Iberonex (2025), quien identifica tanto la comunicación efectiva como la escucha activa como componentes esenciales del liderazgo por su contribución a la motivación, la gestión de conflictos y el trabajo colaborativo. Sin embargo, en el contexto estudiado, la mayor consolidación de la escucha frente a la comunicación expresiva sugiere un liderazgo predominantemente receptivo, con limitaciones para influir, orientar y movilizar al equipo mediante procesos de interacción efectiva. Esta situación evidencia la necesidad de fortalecer estrategias formativas que desarrollen la comunicación como una competencia activa del liderazgo y no únicamente como una habilidad de recepción de información.

Los resultados muestran que la credibilidad personal y el sentido de responsabilidad constituyen fortalezas del liderazgo percibido por los estudiantes, lo que evidencia una valoración positiva de la coherencia entre el discurso y la acción. Al respecto, Villa y Poblete (2011) conciben el liderazgo como una competencia que integra influencia y desarrollo ético; de igual manera, Cardona y Rey (2011) indican que la capacidad de influir en las creencias y motivaciones de otros se sustenta en la congruencia personal. Sin embargo, la presencia simultánea de elevados niveles de neutralidad y desacuerdo respecto a la confianza y el apoyo mutuo demuestra que la solidez de las competencias individuales no se traduce necesariamente en relaciones colaborativas de calidad. Esta situación respalda los planteamientos de Goleman, citado en Barcia Menéndez et al. (2024), quien sostiene que el liderazgo efectivo requiere habilidades socioemocionales como la empatía, la gestión de conflictos y la construcción de relaciones saludables. En consecuencia, los resultados sugieren que una de las principales brechas de la formación universitaria no radica en la responsabilidad individual, sino en el fortalecimiento de las competencias socioemocionales que hacen posible la cohesión y la seguridad psicológica dentro de los equipos, en concordancia con las prioridades establecidas por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE, 2019) y el Foro Económico Mundial (2025).

Respecto a la dimensión de dirección y conducción de equipos, los resultados evidencian un predominio de competencias de carácter operativo sobre aquellas vinculadas con el liderazgo estratégico. Los estudiantes reconocen con mayor frecuencia capacidades rela-

cionadas con la asignación de tareas y el seguimiento de resultados que habilidades orientadas a la definición de metas compartidas y a la comunicación del propósito del proyecto. Este hallazgo coincide con lo señalado por Sotomayor et al. (2024), quienes sostienen que los currículos universitarios tienden a privilegiar la ejecución y evaluación de productos por encima de la construcción de una visión estratégica del trabajo colectivo. Asimismo, los elevados niveles de neutralidad observados en la gestión del tiempo sugieren que la planificación aún no constituye una competencia desarrollada de manera intencional dentro del proceso formativo. En conjunto, estos resultados indican que el liderazgo estudiantil se orienta principalmente a la administración de tareas, pero presenta limitaciones para articular una dirección estratégica que permita coordinar proyectos complejos en escenarios similares a los del ejercicio profesional.

En cuanto a la toma de decisiones, los resultados muestran que los estudiantes poseen una adecuada capacidad para analizar alternativas y valorar riesgos antes de actuar; sin embargo, manifiestan incertidumbre respecto al momento oportuno para ejecutar dichas decisiones. Este hallazgo permite interpretar que el proceso formativo ha fortalecido principalmente la dimensión analítica de la competencia, mientras que su componente ejecutivo continúa presentando debilidades. Esta interpretación coincide con los aportes de Wijnia et al. (2024) y Bell Rodríguez et al. (2024), quienes destacan que el ABP favorece el pensamiento crítico y la resolución de problemas. No obstante, la evidencia obtenida sugiere que la simple incorporación de proyectos en el proceso educativo no garantiza el desarrollo de decisiones oportunas cuando la gestión del tiempo, la planificación y la reflexión sobre los momentos críticos de elección no forman parte de un diseño pedagógico explícito. En este sentido, los resultados respaldan el planteamiento de Krajcik y Blumenfeld (2006), según el cual el ABP requiere una estructura pedagógica que integre deliberadamente la planificación, la toma de decisiones y la reflexión sobre el proceso para favorecer el desarrollo integral del liderazgo.

Las principales debilidades del liderazgo estudiantil se concentran en las dimensiones de motivación, compromiso grupal, cohesión del equipo y gestión emocional. La predominancia de respuestas entre la neutralidad y el desacuerdo respecto al reconocimiento del esfuerzo, la iniciativa, la confianza interna, el apoyo mutuo, la empatía y la gestión de conflictos sugiere que las competencias relacionales y socioemocionales aún no se desarrollan de manera suficiente durante el proceso formativo. Este hallazgo coincide con

las observaciones de García-Chitiva et al. (2023) y Barcia Menéndez et al. (2024), quienes identifican limitaciones en competencias vinculadas con la comunicación, el trabajo en equipo, el liderazgo y la resolución de conflictos. Sin embargo, difiere parcialmente de los resultados reportados por Cortez et al. (2025) y Ulloa Navarrete et al. (2025), quienes evidencian efectos positivos del ABP sobre la colaboración y la resolución de problemas cuando los proyectos se estructuran bajo principios de autenticidad, interdisciplinariedad y evaluación auténtica.

En consecuencia, la evidencia obtenida permite interpretar que el Laboratorio Multimedia utiliza proyectos como estrategia didáctica, pero aún no incorpora de manera integral los principios pedagógicos del ABP, especialmente en lo referido al protagonismo estudiantil, el trabajo cooperativo estructurado, la resolución de problemas auténticos y la evaluación continua del proceso.

La información recopilada mediante el grupo focal complementa los resultados cuantitativos y aporta elementos para comprender las condiciones que favorecen el desarrollo del liderazgo. Los graduados coinciden en señalar que las experiencias con mayor impacto son aquellas que reproducen situaciones propias del ejercicio profesional, como la interacción con clientes, la gestión de recursos limitados, el cumplimiento de plazos, la generación de propuestas originales y la retroalimentación permanente. Esta percepción es consistente con la concepción del ABP planteada por Krajcik y Blumenfeld (2006), quienes destacan el valor de los proyectos auténticos para el desarrollo de competencias complejas. No obstante, los participantes también identifican debilidades relacionadas con la selección de proyectos, la definición de criterios de pertinencia, la claridad de los roles de liderazgo y la ausencia de mecanismos sistemáticos de evaluación, como la evaluación 360°, la autoevaluación y la coevaluación. Estas limitaciones respaldan los planteamientos de Villa y Poblete (2011) y Riaga (2010), quienes sostienen que el liderazgo constituye una competencia multidimensional que requiere una formación intencional y procesos específicos de evaluación. Por tanto, los resultados sugieren que, en el contexto estudiado, el liderazgo aún no se configura como un objetivo formativo explícito ni como una competencia evaluada de manera sistemática.

La integración de la evidencia cuantitativa, los resultados cualitativos y los referentes teóricos permite interpretar que el Laboratorio Multimedia reúne condiciones favorables para fortalecer la competencia de liderazgo, entre ellas el trabajo por proyectos, la participación activa de los estudiantes y la aproximación a escena-

rios profesionales reales. Sin embargo, estos elementos, por sí solos, no garantizan el desarrollo integral de dicha competencia mientras no se articulen dentro de un modelo pedagógico coherente con los principios del ABP. En este sentido, los hallazgos no solo respaldan la pertinencia del ABP como estrategia formativa, en concordancia con Bell Rodríguez et al. (2024), Krajcik y Blumenfeld (2006), Wijnia et al. (2024) y diversos estudios latinoamericanos, sino que aportan evidencia específica sobre las dimensiones del liderazgo que requieren mayor fortalecimiento y sobre las condiciones pedagógicas necesarias para potenciar su desarrollo. De este modo, el estudio amplía la comprensión de cómo el ABP puede contribuir a reducir la brecha entre las competencias de liderazgo demandadas en el contexto profesional del siglo XXI y la formación universitaria en el ámbito de la Comunicación.

#### **4.2. Triangulación entre los datos cuantitativos del diagnóstico y las perspectivas cualitativas**

La triangulación revela una profunda convergencia en torno a la naturaleza operativa y socioemocional del liderazgo, al mismo tiempo que expone las áreas críticas que justifican la estructura de la propuesta pedagógica basada en el ABP. Por un lado, la dimensión de *Dirección y conducción del equipo* refleja un sólido componente analítico y ejecutivo, donde subindicadores como el análisis de alternativas (56% de tendencia al “sí”) y la decisión oportuna (56% de tendencia al “sí”) coexisten equilibradamente con las demandas cualitativas, pues los graduados asocian un liderazgo efectivo con el establecimiento de metas claras, plazos reales y la asignación flexible de roles según las habilidades del equipo.

Por otro lado, emerge una brecha crítica en la dimensión de la influencia interpersonal y la gestión colectiva: mientras la credibilidad personal y la coherencia discurso-acción puntúan alto en la encuesta (70% de tendencia al “sí”), indicadores esenciales para el co-diseño de proyectos como la escucha activa se sitúan mayoritariamente en la neutralidad (56%), y la confianza entre integrantes muestra una debilidad estructural con un 62% de tendencia al “no”. Esta discordancia cuantitativa se explica y complementa con los hallazgos cualitativos, donde los expertos egresados enfatizan que un ambiente de confianza mutua, el control de las emociones por parte del coordinador, la mediación respetuosa y la estructuración de canales de comunicación formales, que eviten que la interacción se transforme en distracción, son requisitos indispensables para mitigar los conflictos en el Laboratorio Multimedia.

En consecuencia, estos resultados mixtos validan la pertinencia de los lineamientos del ABP propuestos, demostrando que la planificación metodológica no debe limitarse a la ejecución técnica del producto comunicacional, sino que debe incorporar intencionalmente la rotación de roles, la evaluación de 360° y la retroalimentación procesual para transformar la consistencia ética individual en un desempeño de liderazgo distribuido, cohesivo y socioemocionalmente inteligente

### **4.3. Discusión sobre diseño de propuesta de Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP)**

Los resultados obtenidos permiten interpretar que el fortalecimiento de la competencia de liderazgo requiere un proceso formativo basado en experiencias de interacción, cooperación y mediación pedagógica, más que en la transmisión aislada de contenidos. Esta necesidad es consistente con la perspectiva sociocultural de Vygotsky (2000), quien plantea que el aprendizaje se construye a través de la interacción social, y con los principios del ABP desarrollados por Hernando Calvo (2015), que sitúan al estudiante como protagonista de la resolución de problemas reales. En este sentido, la propuesta diseñada no constituye únicamente una alternativa metodológica, sino una respuesta pedagógica coherente con las necesidades identificadas en el diagnóstico, al concebir el liderazgo como una competencia que se desarrolla progresivamente mediante experiencias colaborativas y contextualizadas.

El Laboratorio Multimedia posee condiciones favorables para convertirse en un escenario auténtico de aprendizaje, al incorporar dinámicas de trabajo colaborativo, organización de roles y resolución de problemas similares a las del ejercicio profesional. Sin embargo, estos elementos, por sí solos, no garantizan el desarrollo del liderazgo si no se articulan mediante una estructura pedagógica intencional. Desde esta perspectiva, los principios del ABP, centrados en desafíos reales, planificación, producción de resultados y evaluación formativa, ofrecen un marco capaz de fortalecer la relación entre teoría y práctica y de promover competencias vinculadas con la autonomía, la corresponsabilidad y la gestión efectiva del trabajo en equipo. Por ello, la convergencia entre el enfoque sociocultural y el ABP proporciona una base conceptual sólida para justificar una propuesta orientada al fortalecimiento del liderazgo estudiantil.

Los hallazgos del diagnóstico confirman que el Laboratorio Multimedia constituye un contexto pertinente para la implementación del ABP, al reproducir condiciones propias de la práctica pro-

fesional mediante el trabajo colaborativo, la gestión de recursos y el cumplimiento de plazos. No obstante, también evidencian que la permanencia de estrategias predominantemente teóricas limita el desarrollo integral de competencias demandadas en el contexto laboral contemporáneo. Aunque los estudiantes muestran fortalezas relacionadas con la responsabilidad y la escucha activa, persisten debilidades en comunicación expresiva, retroalimentación, toma de decisiones y gestión socioemocional de conflictos, competencias estrechamente vinculadas con el liderazgo efectivo. Esta interpretación coincide con Musa et al. (2012), quienes sostienen que el ABP favorece el desarrollo de habilidades blandas como la colaboración, la resolución de problemas y la gestión de conflictos, cada vez más valoradas en los escenarios profesionales.

En consecuencia, la propuesta sustentada en lineamientos de ABP encuentra su principal justificación en la capacidad de responder a las necesidades identificadas en el diagnóstico y de ofrecer una estrategia pedagógica orientada al fortalecimiento integral del liderazgo. La incorporación de elementos como el liderazgo distribuido, la evaluación 360°, la autoevaluación, la coevaluación y los procesos sistemáticos de reflexión permite atender las dimensiones que mostraron mayores debilidades durante el estudio, especialmente aquellas relacionadas con la comunicación, la colaboración y la gestión de equipos. Más que asumir que el trabajo por proyectos genera automáticamente estas competencias, los resultados sugieren que su desarrollo depende de un diseño pedagógico intencional, capaz de articular experiencias auténticas de aprendizaje con mecanismos permanentes de seguimiento y retroalimentación, contribuyendo así a reducir la brecha entre la formación universitaria y las demandas del ejercicio profesional.

**Tabla 10**  
**Matriz de correspondencia entre resultados del diagnóstico,**  
**debilidades identificadas y lineamientos del**  
**Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP)**

| Resultado del diagnóstico                                      | Debilidad identificada  | Lineamiento ABP   | Justificación pedagógica  |
|--|---|---|---|
| Dificultades en la comunicación expresiva y claridad de ideas. | Limitada capacidad para expresar ideas, argumentar y coordinar acciones en equipo.      | Recopilación y análisis de información (Lineamiento 5).           | El ABP promueve la construcción activa del conocimiento y la argumentación, fortaleciendo la comunicación al requerir análisis, síntesis y presentación de información relevante. |
| Debilidades en la retroalimentación constructiva.              | Escasa capacidad para evaluar el trabajo de otros y brindar aportes formativos.         | Evaluación y reflexión final del proyecto (Lineamiento 10).       | La evaluación 360° y la reflexión crítica permiten desarrollar habilidades de retroalimentación, autoevaluación y empatía, esenciales para el liderazgo.                          |
| Dificultades en la toma de decisiones oportunas.               | Inseguridad o demora en la toma de decisiones dentro del equipo.                        | Organización y planificación del proyecto (Lineamiento 4).        | El ABP exige planificación, asignación de tareas y gestión del tiempo, promoviendo decisiones en contextos reales y bajo presión.   |
| Problemas en la gestión socioemocional de conflictos.          | Baja capacidad para resolver conflictos y manejar emociones en el trabajo colaborativo. | Formación de equipos y establecimiento de normas (Lineamiento 2). | El trabajo cooperativo estructurado fomenta habilidades socioemocionales, resolución de conflictos y liderazgo compartido.  |
| Falta de claridad en metas y objetivos del proyecto.           | Dificultad para alinear al equipo hacia objetivos comunes.                              | Definición del producto o reto final (Lineamiento 3).             | El ABP parte de metas claras y significativas, lo que orienta la acción del equipo y fortalece el liderazgo estratégico.  |
| Limitaciones en la organización del trabajo y roles.           | Falta de estructura en la asignación de responsabilidades.                              | Formación de equipos y asignación de roles (Lineamiento 2).       | El liderazgo distribuido en ABP promueve responsabilidad compartida y desarrollo de habilidades organizativas.  |
| Debilidades en la planificación de proyectos.                  | Dificultad para estructurar procesos y gestionar recursos.                              | Organización y planificación del proyecto (Lineamiento 4).        | El ABP integra planificación como eje central, fortaleciendo competencias de gestión y liderazgo operativo.   |
| Carencias en la comunicación interna del equipo.               | Falta de coordinación y seguimiento en el trabajo colaborativo.                         | Establecimiento de normas de trabajo (Lineamiento 2).             | La definición de normas y canales de comunicación mejora la coordinación, el seguimiento y la cohesión del equipo.  |
| Necesidad de simular contextos reales de trabajo.              | Desconexión entre teoría y práctica profesional.  | Producción del proyecto comunicacional (Lineamiento 7).           | El ABP sitúa al estudiante en escenarios reales, donde el liderazgo se ejerce en la práctica mediante la resolución de problemas auténticos.                                      |
| Debilidades en la reflexión sobre el desempeño.                | Escasa conciencia del propio rol y desempeño en el equipo.                              | Evaluación y reflexión final del proyecto (Lineamiento 10).       | La reflexión sistemática permite desarrollar metacognición y liderazgo consciente.  |

En función de los hallazgos del diagnóstico, la propuesta de ABP incorpora un conjunto de lineamientos pedagógicos orientados a responder a las debilidades identificadas en la competencia de liderazgo. Más que constituir una adaptación teórica del ABP, estos lineamientos representan una respuesta a las necesidades formativas evidenciadas en el estudio y encuentran sustento en el enfoque del aprendizaje activo, trabajo colaborativo y formación por competencias. Cada necesidad identificada es atendida mediante la propuesta con base en los siguientes fundamentos:

- Los resultados evidenciaron que la comunicación constituye una de las competencias con menor nivel de desarrollo dentro del liderazgo estudiantil, lo que justifica la incorporación de estrategias que promuevan la argumentación y la construcción activa del conocimiento. El ABP favorece este proceso al situar al estudiante como protagonista de la investigación, el análisis y la presentación de información, actividades que fortalecen su capacidad para comunicar ideas y ejercer influencia sobre el equipo. Esta interpretación coincide con el Instituto Latinoamericano de Desarrollo Profesional Docente (2025), que destaca el aprendizaje mediante proyectos significativos, e Iberonex (2025), que reconoce la comunicación efectiva como un factor que incrementa la motivación y fortalece la colaboración.
- El diagnóstico mostró limitaciones en la retroalimentación y en la valoración de los aportes de los integrantes del equipo, evidenciando la necesidad de incorporar mecanismos sistemáticos de evaluación formativa. En este contexto, la inclusión de procesos de evaluación 360°, autoevaluación y coevaluación constituye una estrategia pertinente para desarrollar empatía, reflexión crítica y mejora continua. Esta propuesta encuentra respaldo en Larmer et al. (2015), quienes sostienen que la reflexión durante el desarrollo del proyecto profundiza el aprendizaje, así como en el Instituto Latinoamericano de Desarrollo Profesional Docente (2025), que considera la reflexión un componente esencial del ABP.
- Los resultados indicaron que los estudiantes poseen capacidades para analizar alternativas, pero presentan dificultades para ejecutar decisiones oportunamente y gestionar el tiempo de manera eficiente. En consecuencia, la propuesta incorpora procesos de planificación, asignación de responsabilidades y organización temporal que permitan desarrollar el liderazgo en contextos reales. Esta interpretación es consistente con

Thomas (2000), quien define el ABP como un modelo basado en proyectos complejos del mundo real, y con Hernando (2015), que enfatiza la necesidad de establecer tareas, responsables y cronogramas para orientar el trabajo colaborativo.

- Las debilidades identificadas en cohesión grupal, confianza y gestión de conflictos evidencian que el liderazgo requiere fortalecer las competencias socioemocionales además de las capacidades individuales. Por ello, la propuesta incorpora estrategias de trabajo cooperativo estructurado que promueven la interdependencia positiva, la negociación y la corresponsabilidad entre los integrantes del equipo. Este planteamiento coincide con Ramírez (2024), quien identifica estas dimensiones como componentes esenciales del aprendizaje cooperativo, y con el Instituto Latinoamericano de Desarrollo Profesional Docente (2025), que destaca la relación entre el éxito individual y el logro colectivo.
- El diagnóstico evidenció mayores fortalezas en competencias operativas que en aquellas relacionadas con la orientación estratégica del trabajo colectivo. En respuesta a esta situación, la propuesta enfatiza la definición de metas claras y compartidas como elemento articulador del liderazgo. La existencia de objetivos significativos favorece la coordinación de esfuerzos y proporciona sentido a las actividades desarrolladas por el equipo, en concordancia con la concepción de proyecto formulada por Kilpatrick (1918) y con la propuesta de Hernando (2015) sobre el papel de las preguntas guía en el ABP.
- Los resultados sugieren que el liderazgo estudiantil se concentra principalmente en capacidades individuales, mientras que la coordinación colectiva presenta mayores limitaciones. En consecuencia, la propuesta incorpora un modelo de liderazgo distribuido basado en la rotación de roles y la participación activa de todos los integrantes del equipo, favoreciendo el desarrollo de competencias organizativas y de gestión. Esta interpretación coincide con Ochoa-González et al. (2025), quienes sostienen que el ABP fortalece habilidades interpersonales y promueve la adaptación a diferentes contextos colaborativos.
- La planificación emergió como una necesidad derivada de las dificultades observadas en la organización del trabajo y la gestión del tiempo. Por ello, la propuesta incorpora la elaboración sistemática de planes de trabajo con objetivos, actividades, responsables y cronogramas, fortaleciendo competencias propias de la gestión de proyectos. Este enfoque encuentra

respaldo en Hernando (2015) y Thomas (2000), quienes consideran la planificación un componente estructural del ABP.

- Las debilidades detectadas en comunicación interpersonal y coordinación del trabajo justifican la incorporación de normas explícitas y canales permanentes de comunicación dentro de los equipos. La definición de acuerdos compartidos favorece el seguimiento de actividades, reduce conflictos y fortalece la cohesión grupal, condiciones indispensables para el ejercicio del liderazgo. Esta interpretación coincide con Iberonex (2025), que señala que una comunicación eficaz mejora la colaboración y facilita la comprensión de las necesidades de los integrantes del equipo.
- Los resultados del grupo focal mostraron que las experiencias más significativas para el desarrollo del liderazgo fueron aquellas vinculadas con situaciones reales del ejercicio profesional. En consecuencia, la propuesta prioriza proyectos auténticos que demanden iniciativa, coordinación, adaptación y resolución de problemas, permitiendo que el liderazgo sea ejercido en la práctica y no únicamente comprendido desde una perspectiva conceptual. Este planteamiento es consistente con Dewey (1938) y con Krajcik y Blumenfeld (2006), quienes sostienen que el aprendizaje adquiere mayor significado cuando se desarrolla en contextos reales.
- Finalmente, las limitaciones observadas en la autoevaluación y en la mejora continua justifican la incorporación de espacios permanentes de reflexión durante el desarrollo de los proyectos. La reflexión sistemática favorece la metacognición, la autorregulación y el liderazgo consciente, permitiendo que los estudiantes analicen críticamente sus decisiones y redefinan estrategias de mejora. Esta interpretación coincide con Larmer et al. (2015), quienes destacan la reflexión como un mecanismo para profundizar el aprendizaje y desarrollar una mentalidad de crecimiento.

En síntesis, estos fundamentos evidencian que la propuesta pedagógica no deriva únicamente de postulados teóricos del ABP, sino que constituye una respuesta directa a las necesidades identificadas en el diagnóstico. Su diseño integra evidencia empírica y sustento académico para fortalecer competencias de liderazgo consideradas esenciales por la literatura internacional y por las demandas del ejercicio profesional en el siglo XXI.

A través de la implementación secuencial de diez pasos prácticos inspirados en el enfoque de Hernando (2015), que abarcan desde la

selección de la pregunta guía y la formación de equipos heterogéneos hasta la difusión pública de productos multimedia y la evaluación reflexiva, se busca empoderar al estudiante como protagonista de su formación. De este modo, los lineamientos han sido estructurados deliberadamente para mitigar las falencias identificadas en materia de comunicación expresiva, retroalimentación, toma de decisiones y gestión de conflictos, promoviendo de manera directa el fortalecimiento de la competencia de liderazgo.

## 5. Conclusiones

La investigación fundamenta que el fortalecimiento de la competencia de liderazgo en estudiantes del Laboratorio Multimedia de la carrera de Comunicación de la Universidad Privada Boliviana puede consolidarse a partir del trabajo por proyectos, para lo cual requiere una intervención pedagógica planificada, sistemática y sustentada en criterios metodológicos explícitos. En este sentido, el ABP, cuando incorpora intencionalmente dimensiones del liderazgo, constituye una estrategia formativa pertinente para el desarrollo integral de competencias profesionales y blandas en el ámbito de la educación superior.

El análisis teórico permitió consolidar un marco conceptual que articula los fundamentos del ABP con las principales perspectivas contemporáneas sobre el liderazgo como una competencia multidimensional, susceptible de ser desarrollada mediante experiencias de aprendizaje auténticas. La integración de dimensiones como la influencia interpersonal, la conducción de equipos, la toma de decisiones, la motivación grupal y la gestión socioemocional proporciona una base sólida para operacionalizar el liderazgo dentro de proyectos comunicacionales desarrollados en contextos universitarios.

El diagnóstico realizado evidencia que los estudiantes presentan un nivel intermedio y heterogéneo de desarrollo de la competencia de liderazgo. Si bien se identifican fortalezas asociadas a la responsabilidad, la coherencia entre el discurso y la acción, y la capacidad para gestionar discrepancias de manera respetuosa, persisten debilidades relacionadas con la comunicación efectiva, la retroalimentación constructiva, la planificación estratégica, la promoción de la iniciativa, la confianza interpersonal y la regulación emocional. Estos resultados permiten identificar áreas prioritarias de intervención y justifican la necesidad de implementar estrategias pedagógicas específicas.

Las experiencias de los graduados que participaron en el estudio confirman que el Laboratorio Multimedia puede constituirse en un

escenario privilegiado para el desarrollo del liderazgo cuando los proyectos reproducen dinámicas propias del entorno profesional. Sin embargo, la ausencia de lineamientos metodológicos claros para la planificación, asignación de roles, coordinación del trabajo colaborativo y evaluación del liderazgo limita el potencial formativo del ABP. Este hallazgo aporta evidencia empírica sobre la importancia de estructurar experiencias de aprendizaje que trasciendan el desarrollo exclusivo de competencias técnicas.

Como principal aporte de la investigación, se diseñó una propuesta de lineamientos pedagógicos basados en el ABP, orientados a integrar de manera explícita el fortalecimiento del liderazgo en las etapas de planificación, ejecución y evaluación de proyectos comunicacionales. La propuesta incorpora estrategias para la organización del trabajo colaborativo, la comunicación e influencia, la resolución de conflictos y la evaluación formativa de las competencias de liderazgo, configurando un modelo contextualizado, sistemático y potencialmente replicable en otros escenarios de educación superior.

En conjunto, busca responder a las demandas actuales del ámbito comunicacional, caracterizado por entornos dinámicos, tecnológicos y altamente colaborativos, contribuyendo a una formación profesional más vinculada con las exigencias del mercado laboral. Asimismo, proyecta al Laboratorio Multimedia como un espacio de innovación pedagógica que integra el desarrollo de competencias técnicas y socioemocionales, fortaleciendo la preparación de futuros profesionales capaces de liderar procesos comunicacionales en escenarios reales. Los lineamientos pedagógicos propuestos se estructuran como una respuesta estratégica y situada ante las necesidades identificadas en el diagnóstico, orientada a transformar el Laboratorio Multimedia en un entorno de aprendizaje activo y colaborativo. Fundamentada en los principios del constructivismo social de Vygotsky y en la teoría del comportamiento del liderazgo, esta propuesta operacionaliza la transición de una enseñanza tradicional hacia una metodología basada en proyectos reales.

Finalmente, esta investigación contribuye al campo de la innovación educativa al ofrecer evidencia sobre la necesidad de incorporar de manera explícita las competencias blandas dentro del diseño curricular universitario. Asimismo, abre nuevas líneas de investigación orientadas a evaluar el impacto de los lineamientos propuestos mediante estudios experimentales o longitudinales y a explorar su aplicabilidad en otros contextos disciplinares, fortaleciendo así la construcción de modelos educativos centrados en el desarrollo de competencias para los desafíos profesionales del siglo XXI. Asimismo,

mo, se plantea profundizar en los procesos socioemocionales que intervienen en la construcción del liderazgo y analizar la permanencia de estas competencias en el desempeño profesional de los graduados. Además, se propone explorar la integración del ABP con tecnologías digitales e inteligencia artificial para fortalecer los procesos de acompañamiento y evaluación formativa, contribuyendo a la consolidación de una línea de investigación sobre innovación pedagógica y desarrollo de competencias blandas en el ámbito universitario.

## 6. Referencias bibliográficas

- Albán, J. C. V., & Benítez, M. C. R. (2024). Competencias laborales blandas de alto impacto en egresados universitarios. Un estudio descriptivo. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, (71), 245-275.
- Bell Rodríguez, R. F., Lema Cachinell, A. N. L., & Martín Álvarez, Y. M. (2024). Integración de la docencia y el aprendizaje activo en la educación superior. Metodologías, componentes y actores. *Prohominum. Revista de Ciencias Sociales y Humanas*, 6(1), 97-105. <https://doi.org/10.47606/acven/ph0230>
- Barcia Menéndez, J. J., Carvajal Zambrano, B. T., Boyes Fuller, E. S., Cantos Muñiz, Y. B., Murillo Herrera, A. Y., Zambrano Looor, R., Mero Delgado, R. D., Delgado Carrillo, L. A., & Barcia Carvajal, J. M. (2024). *Desarrollo de habilidades blandas en la educación*. Centro de Investigación y Desarrollo Ecuador (CIDE).
- Camacaro, O. (2025). Las competencias blandas en la formación del ingeniero / Soft skills in engineer training. *Revista Ingenium | Universidad Yacambú*, 2(2), 74–90. <https://revista.uny.edu.ve/ojs/index.php/ingenium/article/view/538>
- Cardona, P., & Rey, C. (2011). *Cómo generar liderazgo en toda la organización* (Occasional Paper OP-192). IESE Business School – Universidad de Navarra. <https://www.iese.edu/media/research/pdfs/OP-0192.pdf>
- Cortez, K. R. S., Ordóñez, D. J. T., Holguín, B. M. P., Carrillo, S. T. Y., & Samaniego, L. G. B. (2025). El Aprendizaje Basado en Proyectos (Abp) como Herramienta para el Desarrollo de Habilidades Del Siglo XXI. *Revista Científica Multidisciplinar*, 9(1), 6133-6148.
- Cherres Castro, A. M., Henckell Sime, E. C. L., & Sandoval Peña, J. M. (2025). Habilidades blandas en estudiantes universitarios. *Revista InveCom*, 5(2).

- Daher-Armache, G., & Armache, J. (2024). *Leadership development in U.S. higher education: Strategies for lifelong learning and upskilling*. *Journal of Innovation & Knowledge*. <https://doi.org/10.1016/j.jik.2025.100754>
- Dewey, J. (1938). *Experiencia y educación*. Kappa Delta Pi.
- García-Chitiva, M. del P., & Correa, J. C. (2023). *Soft skills centrality in graduate studies offerings*. Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey. <https://arxiv.org/pdf/2303.15220>
- Guo, P., Saab, N., Post, L. S., & Admiraal, W. (2020). A review of project-based learning in higher education: Student outcomes and measures. *International Journal of Educational Research*, 102, Article 101586. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2020.101586>
- Hernando Calvo, A. (2015). *Viaje a la escuela del siglo XXI: Así trabajan los colegios más innovadores del mundo*. Fundación Telefónica. <https://escuela21.fundaciontelefonica.com>
- Hollenbeck, G. P., McCall, M. W., Jr., & Silzer, R. F. (2006). Leadership competency models. *The Leadership Quarterly*, 17(4), 398–413. <https://doi.org/10.1016/j.leaqua.2006.06.005>
- Iberonex. (2025, 15 de septiembre). Comunicación efectiva y liderazgo: Cómo potenciar tus habilidades para liderar. <https://www.iberonex.com/tendencias/comunicacion-efectiva-y-liderazgo-la-clave-del-exito-cp/>
- Instituto Latinoamericano de Desarrollo Profesional Docente. (2025). *Aprendizaje Basado en Proyectos con IA* (Cap. 1: Introducción al Aprendizaje Basado en Proyectos). <https://educando.edu.do/portal/wp-content/uploads/2026/03/Libro-completo-de-ABP-con-IA.pdf>
- Kilpatrick, W. H. (1918). The project method. *Teachers college record*, 19(4), 1-5.
- Krajcik, J. S., & Blumenfeld, P. C. (2006). Aprendizaje basado en proyectos. En R. K. Sawyer (Ed.), *The Cambridge handbook of the learning sciences* (pp. 317-333). Cambridge University Press.
- Lara Navarra, J. (2024). Metodologías activas en educación superior. *EPSIR: Estudios Pedagógicos y Sociales de Investigación y Reflexión*, 1(1), 1–15. <https://epsir.net/index.php/epsir/article/download/631/326/4778>
- Larmer, J., Mergendoller, J., & Boss, S. (2015). *Setting the standard for project based learning*. Ascd.

- Meng, N., Dong, Y., Roehrs, D., & Luan, L. (2023). Tackle implementation challenges in project-based learning: A survey study of PBL e-learning platforms. *Educational Technology Research and Development*, 71(3), 1179–1207.  
<https://doi.org/10.1007/s11423-023-10202-7>
- Musa, F., Mufti, N., Latiff, R. A., & Amin, M. M. (2012). Project-based Learning (PjBL): Inculcating Soft Skills in 21st Century Workplace. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 59, 565–573. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2012.09.315>
- Observatorio Nacional del Trabajo. (2025). *Estudio de competencias laborales en Bolivia: Marzo 2025*. Observatorio Nacional del Trabajo.
- Observatorio Nacional del Trabajo. (2024). *Explorando la informalidad: Análisis del trabajo en Bolivia*. Centro de Pensamiento Estratégico, Universidad Franz Tamayo (UNIFRANZ).
- Organización Internacional del Trabajo. (2025). *Panorama Laboral 2025 de América Latina y el Caribe*. Oficina Regional de la OIT para América Latina y el Caribe.  
<https://doi.org/10.54394/SCJS5838>
- Organisation for Economic Co-operation and Development. (2025). *Skills that Matter for Success and Well-being in Adulthood: Evidence on Adults' Social and Emotional Skills from the 2023 Survey of Adult Skills*. OECD Publishing.  
<https://doi.org/10.1787/6e318286-en>
- Ochoa-González, C. R., Vélez-Castro, E. M., Zambrano-Mera, V. J., & Fuentes-Loor, G. E. (2025). Liderazgo y habilidades blandas: Evaluación a través del ABP en entornos educativos. *Polo del Conocimiento*.
- Ramirez, S. (2024). *Trabajo cooperativo y el desarrollo de las habilidades blandas en los estudiantes de Institución Educativa Pública Industrial 029, Yurimaguas 2023*. Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle.  
<https://repositorio.une.edu.pe/handle/20.500.14039/10473>
- Riaga, C. O. (2010). Caracterización de las dimensiones del liderazgo transformacional en educación superior. *Revista de Investigación Educativa*, 28(2), 41-58.
- Secretaría de Educación Pública de México. (2022). *Metodología del aprendizaje basada en proyectos*.
- Sotomayor, P., Martínez, F., Caradeuc, N., & Burgos, C. (2024). Desarrollo de la competencia de liderazgo en la educación superior: Perspectivas de estudiantes, egresados y docentes en una universidad chilena. *Perspectiva Educativa*, 63(2).  
<https://doi.org/10.4151/07189729-Vol.63-iss.2-Art.1558>

- Suárez, P. (6 de junio, 2025). *Skills mismatch: la brecha de habilidades en Latinoamérica*. Revista Recursos Humanos. <https://revistarecursoshumanos.com/2025/06/06/skills-mismatch-la-brecha-de-habilidades-en-latinoamerica/>
- Thomas, J. W. (2000). *A review of research on project-based learning*. Autodesk Foundation. <http://www.autodesk.com/foundation>
- Universidad Central. (2024). Estudio sobre titulación y empleo de egresados universitarios en Bolivia [Informe basado en datos del Instituto Nacional de Estadística]. <https://unicen.edu.bo/estadisticas-de-desempleo/>
- UNESCO. (2021). Reimaginar nuestros futuros juntos: Una nueva visión de la educación. [https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000379707 \[file:223\]](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000379707[file:223])
- Ulloa Navarrete, V. E., Olaya Mieles, B. A., & Rodriguez Estrella, D. A. (2025). Aprendizaje basado en proyectos (ABP) como estrategia para el desarrollo del liderazgo y la resolución de problemas en la educación. *Star of Sciences Multidisciplinary Journal*, 2(2), 1–13. <https://doi.org/10.63969/8frwhn82>
- Vargas, M. I. C. (2025). El líder del siglo XXI: más allá de las competencias técnicas. *Revista Multidisciplinaria Investigación Contemporánea*, 3(2), 2.
- Villa, A., & Poblete, M. (2011). *Aprendizaje basado en competencias: Una propuesta para la evaluación de las competencias genéricas*. Universidad de Deusto.
- Vygotsky, L. S. (2000). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores* (S. Furió, Trad.). Editorial Crítica. (Trabajo original publicado en 1978).
- Wijnia, L., Loyens, S.M.M. y Derous, E. (2024). Los efectos del aprendizaje basado en problemas y proyectos. *Educational Psychology Review*. <https://doi.org/10.1007/s10648-024-09864-3>
- World Bank. (2025). *Skills development*. <https://www.worldbank.org/en/topic/skillsdevelopment>
- World Economic Forum. (2025). *Future of Jobs Report 2025*. <https://www.weforum.org/reports/the-future-of-jobs-report-2025/>

# **Aprendizaje Cooperativo para la enseñanza de la lengua aymara en la Carrera de Lingüística e Idiomas<sup>1</sup>**

## **Cooperative Learning for teaching the Aymara Language in the Linguistics and Languages Program**

**Cruz Villca, Víctor Diego<sup>2</sup>**  
**Universidad Salesiana de Bolivia**  
**La Paz, Bolivia**

---

### RESUMEN

---

El presente estudio analiza de qué manera el aprendizaje cooperativo contribuye a la optimización de la enseñanza de la lengua aymara en los estudiantes de Taller de Aymara I en la Unidad Académica Viacha de la Universidad Mayor de San Andrés. El aprendizaje cooperativo se concibe como una estrategia de trabajo conjunto que fomenta la interacción e interdependencia para el aprendizaje del aymara conectando con valores comunitarios desde espacios de diálogo, expresión lúdica y proyectos comunes. La investigación emplea un enfoque mixto y es de tipo explicativa-propositiva, de diseño secuencial explicativo. Se aplica pretest y postest a una muestra no probabilística intencional constituida por estudiantes de primer semestre de la carrera de Lingüística e Idiomas y una encuesta abierta a docentes de aymara con fines de recabar sus percepciones en cuanto a la metodología del aprendizaje cooperativo. En la fase cuantitativa, se obtiene un incremento de +49% en procesos cognitivos de retención y comprensión de la lengua aymara y de +83% en habilidades aplicativas de expresión,

---

1 Artículo recibido el 7 de mayo, 2026. Artículo aceptado el 8 de junio, 2026.

2 Magister en Educación Superior y en Seguridad, Defensa y Desarrollo. Licenciado en Derecho; Valores, Espiritualidad y Religiones; Administración Educativa. Especialidad en Desarrollo Humano Integral; Gestión de la Calidad ISO 9001; Gestión Educativa del Modelo Sociocomunitario Productivo. Maestro en Religión, Ética y Moral. Técnico Superior Universitario en Lingüística Aymara. Altos Estudios Nacionales. Extensa formación en Diplomados sobre pedagogía, gestión educativa, derecho, políticas públicas, educación y valores. Docente de pregrado y postgrado en diversas instituciones de educación superior. Experiencia como consultor jurídico y coordinador de área legal. Desempeño en dirección académica de instituciones de educación superior y en educación regular. Expositor y facilitador en varios eventos orientados al campo del derecho y de la educación. Producción intelectual en pluralismo jurídico, gestión del talento humano, percepción sociolingüística y sistemas jurídicos de los pueblos y naciones indígena originarios.

E-mail: [diecruz121168@gmail.com](mailto:diecruz121168@gmail.com)

Orcid: <https://orcid.org/0009-0004-3403-1013>

comunicación y lectura del aymara. En la fase cualitativa, se evidencia la percepción positiva de los docentes sobre el empleo de esta metodología para la enseñanza de la lengua nativa. A partir de ello, se elabora una propuesta para incorporar el aprendizaje cooperativo en la planificación didáctica del Taller de Aymara I. Se concluye que el aprendizaje cooperativo favorece sobre todo la habilidad comunicativa en universitarios que pertenecen a un contexto rural como es la comunidad de Viacha, en razón de su incidencia en la dimensión aplicativa de la lengua considerando un marco de intercambio, solidaridad e identidad cultural. Estos elementos son incorporados como pilares en la propuesta didáctica aplicada al ámbito universitario y fundamentada en teorías de visión social, contextual y dialogante del aprendizaje lingüístico inmerso en una cultura específica.

### **Palabras clave**

Aprendizaje cooperativo, lengua aymara, enseñanza universitaria, competencias comunicativas, identidad cultural, estrategias pedagógicas.

### **Abstract**

This study analyzes how cooperative learning contributes to optimizing Aymara language instruction for students in the Aymara Workshop I course at the Viacha Academic Unit of the Universidad Mayor de San Andrés. Cooperative learning is conceived as a collaborative work strategy that fosters interaction and interdependence for Aymara learning, connecting with community values through dialogue, playful expression, and shared projects. The research employs a mixed-methods approach and is explanatory-propositive in nature, with a sequential explanatory design. A pre-test and post-test were administered to a purposive, non-probabilistic sample of first-semester students in the Linguistics and Languages program, along with an open survey of Aymara teachers to gather their perceptions of the cooperative learning methodology. In the quantitative phase, a 49% increase was observed in cognitive processes related to Aymara language retention and comprehension, and an 83% increase in applied skills of Aymara expression, communication, and reading. In the qualitative phase, the positive perception of teachers regarding the use of this methodology for teaching the native language was evident. Based on this, a proposal was developed to incorporate cooperative learning into the lesson planning of the Aymara I Workshop. It was concluded that cooperative learning particularly enhances communicative skills in university students from a rural context, such as the community of Viacha, due to its impact on the applied dimension of the language within a framework of exchange, solidarity, and cultural identity. These elements are incorporated as

pillars in the didactic proposal applied to the university setting and grounded in theories of social, contextual, and dialogical vision of language learning immersed in a specific culture.

## **Keywords**

Cooperative learning, Aymara language, university teaching, education, communicative competences, cultural identity, pedagogical strategies.

## **1. Introducción**

La enseñanza de lenguas originarias en contextos de educación superior se ha consolidado como un campo prioritario en sociedades plurilingües, particularmente en Bolivia, donde el aymara constituye un componente esencial de la identidad cultural y del sistema educativo intercultural. A partir de reformas constitucionales en este país, se ha visto la necesidad de que lenguas nativas como el aymara sean enseñadas en diferentes niveles educativos, debiendo los académicos responder a las características culturales de cada región. En Bolivia, a partir de la Constitución del Estado Plurinacional de Bolivia del año 2009, se desarrollaron varias normas y políticas de Estado que establecen la importancia del dominio de una lengua nativa en el marco de los derechos lingüísticos para la comunicación oral sin discriminación.

Pese a la necesidad manifiesta de enseñanza de lenguas nativas, diversos estudios evidencian que los procesos de enseñanza–aprendizaje de estas lenguas continúan sustentándose en enfoques tradicionales que privilegian la memorización y la transmisión unidireccional del conocimiento, limitando el desarrollo de competencias comunicativas integrales (Condori, 2021; Alejo, 2023; Salas, 2019). Persiste una brecha entre los métodos tradicionales de enseñanza y las dinámicas culturales propias, lo que limita el desarrollo de competencias comunicativas pertinentes.

El problema radica en la insuficiente efectividad de las estrategias pedagógicas empleadas para la enseñanza del aymara, lo cual se manifiesta en bajos niveles de dominio en comprensión oral, producción escrita y competencia comunicativa. A pesar de los avances en didáctica de lenguas, existen inconsistencias en la articulación entre teoría y práctica pedagógica, así como una escasa sistematización de experiencias innovadoras en contextos interculturales. Esta situación ha sido advertida por organismos internacionales como la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, 2021) al señalar que muchas lenguas indí-

genas enfrentan dificultades en su transmisión y enseñanza debido a metodologías poco contextualizadas y a la limitada formación docente en educación intercultural bilingüe. Asimismo, investigaciones sobre educación intercultural en Bolivia evidencian que la enseñanza de lenguas originarias aún presenta debilidades metodológicas y escasa producción de materiales didácticos contextualizados, afectando el desarrollo de competencias comunicativas en los estudiantes (López, 2009).

Se hace importante el desarrollo de investigaciones que incorporen enfoques colaborativos con pertinencia sociocultural. La educación intercultural bilingüe exige abordajes pedagógicos contextualizados que integren prácticas comunitarias, como la oralidad, la reciprocidad y el aprendizaje colectivo (Fernández, 2025). Bajo lo expuesto, el aprendizaje cooperativo emerge como una estrategia didáctica clave, basada en la interdependencia positiva, la interacción y la responsabilidad compartida, favoreciendo el desarrollo de habilidades lingüísticas en contextos reales de comunicación. Asimismo, su aplicación en la enseñanza de lenguas promueve la producción de aprendizajes auténticos, esenciales para la adquisición lingüística y la competencia intercultural (Trujillo, 2002).

Desde el plano teórico, la competencia comunicativa implica no solo el dominio lingüístico, sino la capacidad de usar el lenguaje de manera adecuada en contextos socioculturales específicos. Este enfoque se articula con el paradigma constructivista, donde el aprendizaje se produce mediante la interacción social y la mediación pedagógica, situando al estudiante como sujeto activo en la construcción del conocimiento.

Una revisión sobre el estado del arte del aprendizaje cooperativo muestra que ha sido ampliamente validado como una estrategia eficaz para el desarrollo de habilidades cognitivas, sociales y lingüísticas en diversos niveles educativos, destacando su impacto positivo en la mejora del rendimiento académico, la motivación y la interacción significativa entre estudiantes (Cansaya & Condori, 2025; Meneses et al., 2025; Huamán, 2022; Ramírez & Navas, 2025; Cherras & Sandoval, 2025; Álvarez et al., 2026; Bastidas, 2024).

En el ámbito latinoamericano, estudios como los de Brito y Vaca (2021), Torrez y Yépez (2018) evidencian que el trabajo colaborativo favorece el aprendizaje de segundas lenguas al promover contextos de uso real del lenguaje. No obstante, su aplicación específica en la enseñanza de lenguas indígenas, como el aymara, aún es incipiente y presenta limitaciones teóricas y metodológicas que restringen su consolidación como enfoque didáctico.

En contextos rurales, factores como la organización comunitaria y la integración escuela-comunidad influyen significativamente en los procesos de enseñanza-aprendizaje, requiriendo metodologías activas y colaborativas que respondan a estas particularidades. No obstante, la evidencia empírica sobre la implementación sistemática del aprendizaje cooperativo en la enseñanza del aymara es aún limitada, evidenciando vacíos en su fundamentación metodológica y en la evaluación de su impacto en la competencia comunicativa.

En este sentido, la presente investigación se fundamenta en su relevancia teórica, al contribuir al desarrollo de marcos conceptuales sobre aprendizaje cooperativo en lenguas originarias; social, al fortalecer la preservación y revitalización del aymara; práctica, al proponer estrategias didácticas aplicables en el aula universitaria; disciplinar, al enriquecer el campo de la didáctica de lenguas; y metodológica, al generar evidencia empírica en contextos poco explorados.

Cabe recalcar que, a pesar de que la población estudiantil de la Unidad de estudio es mayoritariamente aymara hablante y los docentes poseen dominio bilingüe, en el Taller mencionado persisten dificultades en el desarrollo sistemático de competencias comunicativas, especialmente en el uso académico y formal de la lengua. Esta realidad es reflejo de lo que ocurre en otros ámbitos educativos que, pese a haber desarrollado programas específicos de enseñanza del aymara, mantienen limitaciones en la articulación del conocimiento lingüístico teórico con su aplicación comunicativa efectiva (Paco, 2022).

Al respecto, Pacheco (2016), citado en Sánchez (2020), destaca que la oralidad es el pilar de las relaciones sociales, políticas y comerciales en el mundo andino y, por ende, el medio exclusivo de comunicación entre pueblos como los aymaras. La ausencia de un desarrollo temprano de la escritura alfabética se vincula a su tradición oral, consolidando su escritura recién a partir del siglo XX en un contexto donde el alfabeto latino trajo confusiones al intentar representar sonidos glotalizados y aspirados propios del aymara (como *pha* o *q*), lo que dificultó la escritura fluida. Muchos investigadores escribían “según su oído”, resultando en múltiples alfabetos ineficientes. Este proceso de normalización lingüística fue posteriormente abordado por instituciones especializadas en educación intercultural y lingüística andina, estableciéndose un alfabeto unificado oficial para el idioma aymara mediante políticas educativas impulsadas en Bolivia y Perú, con el propósito de fortalecer la preservación y enseñanza de la lengua originaria (Ministerio de Educación de Bolivia, 2012; UNESCO, 2003).

Desde una perspectiva formativa, lo descrito trajo consigo una brecha que resultó crítica. Actualmente, en contextos como la UAV, donde los estudiantes, aunque hablantes con dominio funcional del aymara, no necesariamente poseen habilidades metalingüísticas ni competencias de producción escrita y académica en la lengua, la enseñanza del aymara demanda enfoques didácticos que incorporen la oralidad cotidiana, pero que trasciendan hacia el desarrollo de capacidades analíticas, discursivas y académicas (Poma, 2016).

En coherencia con lo expresado, investigaciones sobre la enseñanza del aymara como segunda lengua evidencian que, aunque existe una base cultural sólida, el aprendizaje formal demanda estrategias pedagógicas específicas que integren la cultura, el contexto y la funcionalidad del idioma (Condori, 2023). En consecuencia, la problemática central radica en la insuficiente adecuación de las estrategias didácticas para responder a las características sociolingüísticas de los estudiantes y a las exigencias formativas en la Unidad Académica de Viacha.

El estudio tiene como objetivo analizar de qué manera el aprendizaje cooperativo, como estrategia pedagógica alternativa, contribuye a la optimización de la enseñanza del aymara en estudiantes universitarios Taller de Aymara I de la Unidad Académica de Viacha (UAV) de la Universidad Mayor de San Andrés, instancia orientada a la formación de lingüistas. La finalidad de la investigación es perfilar una propuesta didáctica para la enseñanza del aymara basada en el aprendizaje cooperativo, con base en los resultados obtenidos en el estudio de campo.

Esta investigación aporta al fortalecimiento del proceso de enseñanza en el Taller de Aymara I a través de la aplicación del aprendizaje cooperativo como estrategia que permita articular saberes previos, interacción social y construcción colectiva del conocimiento en el proceso de desarrollo de competencias comunicativas enmarcadas en un contexto cultural.

## **2. Material y métodos**

El presente estudio se desarrolló bajo un enfoque mixto, integrando la medición y la investigación interpretativa en el estudio de campo, los resultados preliminares de la intervención permitieron validar una propuesta para la aplicación del aprendizaje cooperativo en la enseñanza de la lengua aymara.

En cuanto a su alcance, la investigación fue de tipo explicativa-propositiva y el diseño, secuencial explicativo. En una primera etapa se analizaron los cambios cuantitativos en el desempeño aca-

démico de los estudiantes respecto a la lengua aymara tras el uso del aprendizaje cooperativo como estrategia didáctica y en el marco de una interpretación de las percepciones docentes sobre la incidencia de esta metodología en la enseñanza del aymara. En una segunda fase, con base en los resultados obtenidos y mediante validación de expertos, se elaboró una propuesta de plan académico basado en el aprendizaje cooperativo para el desarrollo de competencias comunicativas en lengua aymara, que propicie la valoración de la identidad cultural en estudiantes de la asignatura Aymara I de la Unidad Académica de Viacha en la Carrera de Lingüística e Idiomas de la Universidad Mayor de San Andrés.

La población estuvo conformada por 55 estudiantes de la Unidad mencionada de los cuales se seleccionó una muestra intencional no probabilística de 18 estudiantes de primer semestre, en función de su accesibilidad y pertinencia según criterios de inclusión relacionados con su matriculación, participación activa y asistencia regular, así como criterios de exclusión referidos a la inasistencia o la falta de participación en las evaluaciones. También se trabajó con 10 docentes que enseñaron lengua Aymara en la Universidad Mayor de San Andrés en la gestión 2025, constituyéndose en una muestra de voluntarios con fines de recabar sus percepciones en cuanto a la metodología del aprendizaje cooperativo.

Las variables de estudio fueron el aprendizaje cooperativo, como variable independiente, y la optimización de la enseñanza de la lengua aymara, como variable dependiente, ambas definidas conceptual y operacionalmente.

**Tabla 1**  
Operacionalización de variables

| Variables  | Definición conceptual  | Dimensiones   | Indicadores  |
|--|--|---------------|--|
| Variable independiente:<br>Aprendizaje cooperativo               | Según Bedregal-Alpaca (2021), es el desarrollo de actividades de forma conjunta mediante grupos reducidos y heterogéneos logran en los estudiantes mejorar su propio aprendizaje y los del grupo.            | Pedagógica    | - Eficacia de la estrategia<br>- Mejora en el rendimiento académico<br>- Utilidad para el docente        |
|  |  | Social        | - Interacción y colaboración<br>- Clima de aula<br>- Inclusión   |
|  |  | Lingüística   | - Desarrollo de habilidades<br>- Mejora de la lectura y escritura<br>- Revitalización lingüística        |
| Variable Dependiente:<br>Optimización de la enseñanza del aymara | De acuerdo con Condori (2021), la optimización de la enseñanza del aymara amerita trabajar políticas y estrategias educativas funcionales de acuerdo con el contexto y realidad lingüísticas del estudiante. | Cognitiva     | - Memoria<br>- Razonamiento<br>- Comprensión   |
|  |  | Aplicativa    | - Expresión escrita<br>- Habilidad comunicativa<br>- Habilidad lectora                                   |
|  |  | Sociocultural | - Actitud hacia la lengua aymara<br>- Utilidad de la lengua aymara<br>- Identidad cultural con el aymara |

Para la recolección de datos se emplearon las técnicas test y encuesta, los instrumentos fueron dos cuestionarios, el primero empleado como pretest y postest en los estudiantes y el segundo, aplicado en formato de formulario digital a los docentes. La validez de los instrumentos se aseguró mediante su coherencia con la operacionalización de variables y prueba piloto.

El análisis estadístico se realizó mediante la prueba de diferencia de medias para muestras relacionadas, complementado con análisis descriptivos y triangulación cualitativa. Finalmente, el estudio se desarrolló bajo principios éticos de confidencialidad, consentimiento informado y uso responsable de la información.

Se garantizaron criterios de rigor científico: validez interna, mediante control del diseño preexperimental; validez externa, limitada por el tipo de muestreo, pero contextualizada al entorno educativo específico; confiabilidad, mediante consistencia en la aplicación de instrumentos; triangulación metodológica, propia del enfoque mixto; rigor metodológico, en la coherencia entre objetivos, variables, instrumentos y análisis.

### 3. Resultados

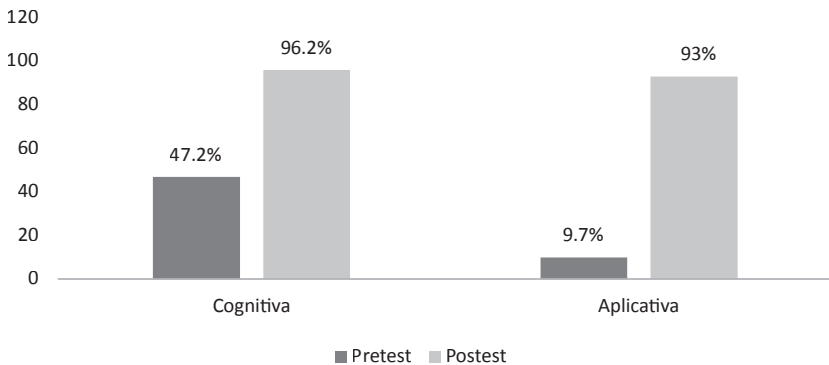
En primer lugar, se presentan los resultados sobre la optimización de la enseñanza del aymara, expresada en el desempeño de

los estudiantes tras la incorporación del aprendizaje cooperativo durante el desarrollo de las clases. Seguidamente, se describirán las percepciones de docentes en este campo respecto a los beneficios del aprendizaje cooperativo para la enseñanza de la lengua aymara.

### 3.1. Resultados de la enseñanza del aymara a los estudiantes mediante el aprendizaje cooperativo

En promedio, destaca la mejora en las dimensiones cognitiva y aplicativa en el desempeño de los estudiantes, tras la implementación del aprendizaje cooperativo. En el caso de la dimensión cognitiva el porcentaje de ejecución de los estudiantes pasó del 47.2% al 96,2; respecto a la dimensión aplicativa es mayor, registrándose una mejora del 9.7% al 93%, principalmente en la habilidad para la lectura de la lengua aymara.

**Figura 1**  
Promedio de porcentaje de aciertos en estudiantes en dimensiones cognitiva y aplicativa



La comparación de los resultados del pretest y posttest evidencia una mejora en las respuestas de los estudiantes a todas las preguntas del instrumento. Los incrementos porcentuales oscilaron entre +33,3% y +94,4%, destacándose especialmente los ítems que evaluaron la habilidad comunicativa y lectora, pasando de niveles mínimos o nulos de acierto en el pretest a porcentajes superiores al 94% en el posttest.

Este avance refleja que los estudiantes no solo mejoraron su desempeño cognitivo, sino también su capacidad de comprensión y uso de la lengua aymara en contextos comunicativos, lo cual es coherente con los objetivos del aprendizaje cooperativo.

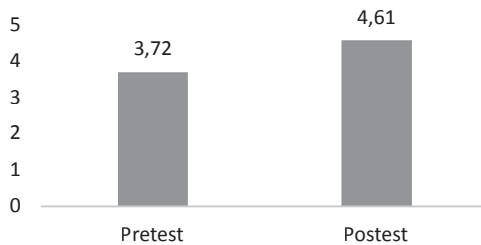
**Tabla 2**  
 Porcentaje de aciertos en estudiantes por indicador de dimensiones cognitiva y aplicativa

| Indicadores | Pretest                |   | Postest |  | Diferencia (%) |       |
|-------------|------------------------|---|---------|--|----------------|-------|
|             | Ítems                  | Aciertos  | Ítems   | Aciertos   |                |       |
| Cognitiva   | Memoria                | ¿Cuál es el significado de la palabra aymara "Waliki"?  | 16,7 %  | ¿Cuál es el significado correcto de "Walikiwa"?  | 94,4 %         | +77,7 |
|             | Memoria                | ¿Cómo se dice "agua" en aymara?   | 61,1 %  | ¿Cómo se dice "mañana" en aymara?  | 94,4 %         | +33,3 |
|             | Razonamiento           | Si "jach'a" = grande y "jach'awa" = es grande, entonces "juch'usa" (delgado) podría transformarse en: | 55,6 %  | Si "-naka" indica plural, ¿cuál es la forma plural de "uta" (casa)?                          | 100 %          | +44,4 |
|             | Razonamiento           | Si "Naya" = yo y "Sarnaqaña" = caminar, ¿cuál es la frase correcta?                                   | 27,8 %  | Si "Jumax yatiqañ muntati" = tú quieres aprender, ¿cómo se diría "ustedes quieren aprender"? | 94,4 %         | +66,6 |
|             | Comprensión            | Lea la frase: "Jupax manq'añ muni." ¿Qué quiere decir?  | 61,1 %  | Interprete la frase: "Wawanakax askipuniw yatiqapxani."                                      | 100 %          | +38,9 |
|             | Comprensión            | Lea la frase: "Jichhürux utar sarapxani." ¿Cuál es el significado?                                    | 61,1 %  | Lea y comprenda: "Jichhapachax panakanak lurañax wakisiwa." ¿Qué significa?                  | 94,4 %         | +33,3 |
|             | Expresión escrita      | Seleccione la palabra para completar la frase correcta: Nayax munt (aprender)                         | 33,3 %  | Seleccione la palabra correcta: Jumax ..... (hablas)   | 94,4 %         | +61,1 |
|             | Habilidad comunicativa | ¿Cuál de las siguientes expresiones corresponde a un saludo apropiado en aymara?                      | 5,6 %   | ¿Cuál es la respuesta adecuada a "Kamisaki"?   | 88,9 %         | +83,3 |
| Aplicativa  | Habilidad lectora      | Lea y responda: "Utax wali jayankiwa" ¿Dónde está la casa?  | 0 %     | Lea la frase: "Achachilanakax jach'a utar mantapxani." ¿Qué sucederá?                        | 94,4 %         | +94,4 |
|             | Habilidad lectora      | Identifique el sustantivo en la frase: "Jupax umat pharjataw puri"                                    | 0 %     | Identifique el verbo en la frase: "Jumax jichhax sarxatat utamaru."                          | 94,4 %         | +94,4 |

Respecto a la valoración de los elementos socioculturales y en términos globales, los estudiantes incrementaron sus actitudes favorables hacia la lengua aymara, después de haberse implementado sesiones de clase empleando el aprendizaje cooperativo. En promedio, este grado se incrementó de 3.88 a 4.49, en una escala del 1 al 5. Además, se produjo la reducción en las desviaciones estándar, ello implica que, además de mejorar, las respuestas se volvieron más consistentes y homogéneas entre los participantes.

**Figura 2**

Promedio de grado de actitud favorable de estudiantes hacia la lengua aymara en dimensión sociocultural



Entre los indicadores con mayor incremento están la identidad cultural hacia el aymara con +1.28 y la motivación hacia la lengua aymara con +0.89. El indicador que presenta menor desviación estándar es la identidad cultural hacia el aymara. La intervención no solo produjo un efecto favorable en aspectos motivacionales e identitarios, sino que también fortaleció actitudes relacionadas con la utilidad del idioma. En conjunto, los resultados evidencian un impacto integral en la dimensión actitudinal, lo que respalda la efectividad de la propuesta implementada.

**Tabla 3**  
Grado de actitud favorable hacia la lengua aymara por indicador de dimensión sociocultural

| Indicadores                        | Pretest   |       |                     | Postest  |       |                     | Incremento |
|------------------------------------|---|-------|---------------------|--|-------|---------------------|------------|
|                                    | Ítems   | Media | Desviación estándar | Ítems  | Media | Desviación estándar |            |
| Motivación hacia la lengua aymara  | Me siento motivado(a) por aprender la lengua aymara.                  | 3.72  | 1.00                | Trabajar en equipo me motivó a comprender textos en aymara.                                      | 4.61  | 0.50                | +0.89      |
| Utilidad de la lengua aymara       | Considero que el aymara es útil para la vida cotidiana y comunitaria. | 4.00  | 1.02                | Considero que la lengua aymara es útil para mi formación académica y comunitaria.                | 4.50  | 0.52                | +0.50      |
| Identidad cultural hacia el aymara | Me identifico con la cultura aymara.                                  | 3.44  | 1.06                | Siento mayor identificación con la cultura aymara después del proceso de aprendizaje cooperativo | 4.72  | 0.46                | +1.28      |

En síntesis, desde el enfoque cuantitativo, los resultados evidencian un aumento significativo en los porcentajes de respuestas correctas, lo que demuestra una optimización del proceso de enseñanza de la lengua aymara tras la aplicación del aprendizaje cooperativo. Desde el enfoque cualitativo, la mejora observada puede interpretarse como resultado de una mayor participación, interacción entre pares, responsabilidad compartida y motivación de los estudiantes, aspectos fundamentales del aprendizaje cooperativo. Las dinámicas grupales y las actividades colaborativas favorecieron un ambiente de aprendizaje significativo, alineado con valores comunitarios propios de la cosmovisión aymara, de modo tal que los estudiantes muestran mayor motivación, interés por la lengua y valoración de la identidad cultural tras el aprendizaje cooperativo.

### **3.2. Resultados de la opinión de los docentes sobre el aprendizaje cooperativo para la enseñanza del aymara**

Con relación a las opiniones vertidas por los docentes respecto a la relevancia del aprendizaje cooperativo para la enseñanza del aymara, se obtuvo una tendencia generalizada de aceptación de esta metodología para optimizar el proceso de enseñanza de la lengua.

Destacan las siguientes opiniones en un conjunto importante de los docentes:

- El aprendizaje cooperativo favorece que los estudiantes recuerden vocabulario y estructuras del aymara.
- Las actividades grupales ayudan a que los estudiantes retengan contenidos a largo plazo.
- La corrección entre pares mejora la precisión gramatical en textos escritos.
- Los estudiantes resuelven tareas comunicativas y gramaticales con mayor eficacia cuando trabajan en grupo.
- Las interacciones en grupo reducen la ansiedad y aumentan la seguridad para comunicarse en aymara.
- El análisis conjunto de lecturas facilita la construcción de significado.
- La metodología cooperativa aumenta la motivación por aprender aymara.
- Los estudiantes muestran mayor disposición a participar cuando trabajan en equipo.
- El aprendizaje cooperativo hace más evidente la aplicabilidad práctica del aymara.

- El trabajo cooperativo fortalece la valoración de la identidad cultural aymara.

Estos resultados evidencian una valoración altamente positiva del aprendizaje cooperativo por parte de los docentes de aymara, destacando su impacto integral en el proceso formativo universitario con base en los siguientes elementos:

- Mejora del aprendizaje lingüístico. Los docentes perciben que el trabajo cooperativo fortalece la adquisición de vocabulario, estructuras gramaticales y la precisión escrita mediante la interacción y la corrección entre pares.
- Favorece la retención y comprensión. Las actividades grupales y el análisis conjunto facilitan una comprensión más profunda y una retención a largo plazo de los contenidos, al promover la construcción colectiva del conocimiento.
- Desarrollo de habilidades comunicativas. El trabajo en grupo permite resolver tareas comunicativas con mayor eficacia y genera contextos reales de uso del idioma.
- Impacto socioemocional positivo. Reduce la ansiedad, incrementa la seguridad y mejora la motivación y participación estudiantil, elementos clave en el aprendizaje de lenguas.
- Relevancia sociocultural. Además del aprendizaje lingüístico, fortalece la valoración de la identidad cultural aymara, evidenciando su pertinencia en contextos interculturales.

En síntesis, el aprendizaje cooperativo es percibido por gran parte de los docentes como una estrategia eficaz, motivadora e integral.

### **3.3. Propuesta didáctica para la enseñanza de la lengua aymara mediante el aprendizaje cooperativo**

Con base en los resultados obtenidos en el estudio de campo, se elabora una propuesta didáctica para optimizar la enseñanza del idioma aymara en la Unidad Académica de Viacha (UAV) de la Universidad Mayor de San Andrés mediante el aprendizaje cooperativo. La propuesta busca fortalecer las competencias comunicativas y la identidad cultural de los estudiantes a través de la interacción grupal y el apoyo mutuo.

El programa se fundamenta en teorías del constructivismo social y organiza los contenidos en cuatro unidades que abarcan desde la fonética básica hasta la producción de textos. Para su ejecución, se definen roles específicos para los alumnos, métodos de evaluación formativa y el uso de técnicas participativas como el aprendizaje basado en proyectos. En última instancia, el proyecto persigue la revalorización lingüística y una mejora significativa en el desempeño académico dentro de un entorno intercultural.

**Tabla 4**  
Propuesta didáctica para enseñanza del aymara mediante aprendizaje cooperativo

| Componente               | Descripción   |
|--------------------------|---|
| Fundamentación           | Responde a la necesidad de fortalecer el aprendizaje del aymara en nivel universitario. Se basa en el aprendizaje cooperativo, que promueve interacción social, corresponsabilidad y construcción colectiva del conocimiento, coherente con el enfoque sociocomunitario e intercultural. Integra el constructivismo social (Vygotsky) y la interdependencia positiva (Johnson & Johnson). |
| Objetivo general         | Implementar un plan académico basado en aprendizaje cooperativo para desarrollar competencias comunicativas en aymara y fortalecer la identidad cultural.   |
| Objetivos específicos    | Desarrollo de habilidades lingüísticas; fomento del trabajo cooperativo; valoración cultural; fortalecimiento de habilidades sociales y académicas.   |
| Fundamento pedagógico    | Basado en aprendizaje significativo, enfoque intercultural y Modelo Sociocomunitario Productivo; prioriza participación activa y contextualización.   |
| Plan académico           | Asignatura: Aymara I; duración: 1 semestre; grupos de 4-5 estudiantes; roles rotativos (coordinador, relator, etc.); estrategias: Jigsaw, ABP, Think-Pair-Share, dramatización.   |
| Contenidos y actividades | Fonética, gramática básica y cultura; actividades: diálogos, análisis de textos, glosarios, exposiciones cooperativas.  |
| Evaluación               | Continua (formativa y sumativa): autoevaluación, coevaluación, heteroevaluación; instrumentos: rúbricas, listas de cotejo y observación.  |
| Resultados esperados     | Mejora lingüística, mayor interacción, fortalecimiento cultural y desarrollo de habilidades sociales.   |
| Viabilidad               | Factible con recursos institucionales, sin alta inversión y adaptable al currículo vigente.   |
| Unidades didácticas      | 4 unidades progresivas: introducción, estructuras, vocabulario cultural y producción comunicativa, con estrategias cooperativas específicas.  |
| Cronograma               | 16 semanas (4 unidades de 4 semanas cada una, 16 horas por unidad).   |
| Instrumentos             | Rúbricas, listas de cotejo, fichas de auto/coevaluación y observación docente.  |
| Impacto                  | Mejora del aprendizaje del aymara, revalorización cultural y promoción de competencias interculturales.   |

La propuesta corresponde a una planificación académica estructurada por unidades de aprendizaje orientada a la enseñanza de la lengua aymara mediante enfoques cooperativos. Se organiza en cuatro unidades progresivas que integran competencias comunicativas, contenidos lingüísticos, estrategias didácticas, actividades, productos y mecanismos de evaluación.

En la Unidad I, se prioriza el desarrollo de habilidades básicas de comunicación oral, incorporando estrategias como Think-Pair-Share, lo cual favorece la interacción y el aprendizaje significativo.

La Unidad II profundiza en estructuras gramaticales mediante la técnica Jigsaw, promoviendo la construcción colaborativa del conocimiento. La Unidad III articula el aprendizaje lingüístico con el contexto sociocultural a través del aprendizaje basado en proyectos, fortaleciendo la pertinencia intercultural. Finalmente, la Unidad IV consolida la producción comunicativa mediante dramatizaciones cooperativas, integrando habilidades orales y escritas.

**Tabla 5**  
Planificación académica por unidades de aprendizaje

| Unidad                                      | Competencia  | Contenidos   | Estrategias cooperativas        | Actividades   | Productos                     | Evaluación                        |
|---|--|--|---------------------------------|---|-------------------------------|-----------------------------------|
| Unidad I: Introducción a la lengua aymara   | Comprende y utiliza expresiones básicas de comunicación oral en aymara | Saludos, alfabeto aymara, fonética y pronunciación | Trabajo en parejas              | Práctica oral guiada, diálogos breves cooperativos, ejercicios de pronunciación | Diálogos orales grupales      | Lista de cotejo, coevaluación     |
| Unidad II: Estructuras lingüísticas básicas | Aplica estructuras gramaticales simples en contextos comunicativos     | Sustantivos, pronombres, verbos básicos            | Técnica Jigsaw                  | Análisis cooperativo de estructuras, construcción de oraciones en grupo         | Oraciones y textos breves     | Rúbrica de desempeño              |
| Unidad III: Vocabulario y contexto cultural | Utiliza vocabulario cotidiano vinculado a la cultura aymara            | Léxico familiar, comunitario y cultural            | Aprendizaje basado en proyectos | Elaboración de glosarios bilingües, investigación cultural                      | Glosario cooperativo          | Autoevaluación y heteroevaluación |
| Unidad IV: Producción comunicativa          | Produce textos orales y escritos básicos en lengua aymara              | Diálogos, narraciones cortas                       | Dramatización cooperativa       | Representaciones orales, producción escrita grupal                              | Dramatización y texto escrito | Rúbrica integral                  |

La validación del plan de enseñanza del aymara con aprendizaje cooperativo se realizó mediante el método Delphi, con la participación de un panel de expertos seleccionados bajo criterios académicos y profesionales previamente establecidos. El panel estuvo conformado por cinco (5) expertos con formación en el área de lingüística aymara, con experiencia docente universitaria igual o superior a cinco

años. Asimismo, los expertos cuentan con conocimientos teóricos y prácticos en la enseñanza de la lengua aymara y en la aplicación de metodologías activas, particularmente el aprendizaje cooperativo.

La diversidad de especialidades y trayectorias profesionales permitió obtener valoraciones objetivas, críticas y contextualizadas, garantizando la confiabilidad y validez del proceso de evaluación de la propuesta didáctica.

Los resultados de la validación evidencian un alto nivel de aceptación por parte de los expertos, obteniéndose un promedio general de 4.65 sobre 5, lo cual ubica la propuesta en la categoría de muy alta valoración. Las dimensiones mejor valoradas corresponden al impacto pedagógico del modelo, la fundamentación en el aprendizaje cooperativo y el fortalecimiento de la identidad cultural, lo que demuestra la pertinencia del plan presentado para la enseñanza de la lengua aymara en el nivel universitario. De acuerdo con la escala de valoración utilizada, todas las dimensiones evaluadas alcanzaron promedios iguales o superiores a 4.6, criterio establecido para considerar el modelo como válido.

**Tabla 6**  
Validación de la propuesta pedagógica mediante juicio de expertos (Delphi)

| Nº               | Indicador                                 | E1  | E2  | E3  | E4  | E5  | Promedio |
|------------------|---|-----|-----|-----|-----|-----|----------|
| 1                | Sustento teórico del modelo               | 5   | 4   | 5   | 5   | 4   | 4.6      |
| 2                | Coherencia teoría-propuesta               | 4   | 5   | 5   | 4   | 5   | 4.6      |
| 3                | Fundamentación en aprendizaje cooperativo | 5   | 5   | 4   | 5   | 5   | 4.8      |
| 4                | Claridad de objetivos pedagógicos         | 4   | 5   | 5   | 4   | 4   | 4.4      |
| 5                | Pertinencia metodológica                  | 5   | 4   | 5   | 5   | 4   | 4.6      |
| 6                | Organización de actividades cooperativas  | 4   | 5   | 4   | 5   | 5   | 4.6      |
| 7                | Coherencia didáctica del modelo           | 5   | 4   | 5   | 5   | 4   | 4.6      |
| 8                | Viabilidad de aplicación                  | 4   | 5   | 4   | 5   | 5   | 4.6      |
| 9                | Adaptabilidad del modelo                  | 4   | 4   | 5   | 5   | 4   | 4.4      |
| 10               | Apoyo a la enseñanza del aymara           | 5   | 5   | 5   | 4   | 5   | 4.8      |
| 11               | Promoción del aprendizaje significativo   | 5   | 4   | 5   | 5   | 5   | 4.8      |
| 12               | Participación activa del estudiante       | 5   | 5   | 4   | 5   | 5   | 4.8      |
| 13               | Desarrollo de habilidades lingüísticas    | 4   | 5   | 5   | 4   | 5   | 4.6      |
| 14               | Fortalecimiento de identidad cultural     | 5   | 5   | 4   | 5   | 5   | 4.8      |
| 15               | Innovación pedagógica                     | 4   | 5   | 5   | 4   | 5   | 4.6      |
| Promedio general |   | 4.5 | 4.7 | 4.7 | 4.7 | 4.7 | 4.6      |

En función de los resultados obtenidos y de las sugerencias formuladas por los expertos, se realizaron ajustes al plan propuesto para la enseñanza de aymara con aprendizaje cooperativo, orientados a optimizar su calidad pedagógica y su aplicabilidad. Entre los principales ajustes realizados se destacan:

- La incorporación explícita de un sistema de roles cooperativos rotativos, definidos en cada unidad didáctica.
- El fortalecimiento de la evaluación formativa, integrando instrumentos de autoevaluación y coevaluación cooperativa.
- La ampliación de actividades de expresión oral cooperativa, contextualizadas en situaciones comunicativas propias del entorno sociocultural aymara.
- El refuerzo del componente de identidad cultural, incorporando textos, prácticas discursivas y contenidos culturales locales en todas las unidades.

Estos ajustes permitieron consolidar la propuesta didáctica, asegurando su coherencia interna, pertinencia cultural y viabilidad pedagógica. En consecuencia, se presenta como una propuesta sólida y fundamentada para optimizar la enseñanza de la lengua aymara en la Carrera de Lingüística e Idiomas de la Universidad Mayor de San Andrés.

#### **4. Discusión**

La presente investigación demuestra que la implementación del aprendizaje cooperativo en la enseñanza de la lengua aymara en educación superior constituye una estrategia pedagógica no solo pertinente, sino altamente eficaz. Los resultados del pretest y postest evidencian mejoras en dimensiones cognitivas, comunicativas y actitudinales, lo que confirma que el trabajo colaborativo favorece procesos de aprendizaje más profundos, sostenibles y contextualizados.

Desde la dimensión cognitiva, el tránsito de un nivel básico a uno intermedio alto refleja que la interacción en grupos heterogéneos potencia la construcción colectiva del conocimiento, optimizando habilidades como la comprensión, el razonamiento y la producción escrita. Este hallazgo se alinea con estudios que destacan que las estrategias colaborativas fortalecen el aprendizaje significativo y la apropiación de contenidos lingüísticos (Paco, 2023).

Asimismo, los resultados coinciden con lo señalado por Bedregal et al. (2021), quienes definen el aprendizaje cooperativo como una estrategia que permite a los estudiantes mejorar su aprendizaje mediante el trabajo conjunto en grupos pequeños y heterogéneos, favoreciendo la construcción colectiva del conocimiento. En relación

con la enseñanza de lenguas, guardan coherencia con lo planteado por Cajamarca et al. (2023), quienes sostienen que las estrategias pedagógicas bien diseñadas contribuyen a superar dificultades en lectura, escritura y comprensión de textos, promoviendo el desarrollo de habilidades lingüísticas esenciales.

En este sentido, se confirma planteamientos de investigadores como Fernández (2025) respecto a que el aprendizaje cooperativo favorece la interdependencia positiva y el procesamiento cognitivo compartido, permitiendo la adquisición de competencias lingüísticas:

El aprendizaje colaborativo representa una estrategia didáctica pertinente para la enseñanza del idioma aimara...favorece la construcción conjunta del conocimiento, promoviendo el trabajo en equipo, el desarrollo de habilidades cognitivas, sociales y afectivas, y la participación activa de los estudiantes en entornos educativos contextualizados. (p.37)

En el plano pedagógico, el aprendizaje cooperativo se consolida como una metodología activa que reconfigura el rol del estudiante, promoviendo su protagonismo, participación y corresponsabilidad. Esto se traduce en mayor motivación, interacción y compromiso, elementos esenciales en la adquisición de lenguas. Los hallazgos del presente estudio se alinean con revisiones que destacan que esta metodología incrementa la participación, el involucramiento y la responsabilidad del estudiante en su propio aprendizaje, generando entornos más dinámicos y significativos (López, 2025). Esto explica la mejora en habilidades como la comprensión lectora, la producción escrita y la fluidez comunicativa en lengua aimara.

Los resultados respaldan el planteamiento de Sharan (2014), como se citó en Suárez (2019), quien afirma que el aprendizaje cooperativo forma parte de las metodologías activas que transforman el proceso educativo, situando al estudiante como protagonista del aprendizaje mediante el diálogo, la reflexión y la interacción grupal. Esta transformación se evidenció en la mayor participación de los estudiantes, el trabajo colaborativo y la responsabilidad compartida durante las actividades académicas. A su vez, este estudio es congruente con lo planteado por Vila (2018), quien sostiene que el trabajo cooperativo contribuye al desarrollo de actitudes positivas, la responsabilidad compartida y el compromiso con el aprendizaje individual y grupal. Esto se reflejó en la mejora de la participación estudiantil, la seguridad comunicativa y la interacción social durante las actividades de aprendizaje.

Desde una perspectiva sociocultural, los resultados adquieren especial relevancia, ya que el aprendizaje cooperativo contribuye a la revitalización lingüística y al fortalecimiento de la identidad cultural, en coherencia con los enfoques de educación intercultural en América Latina (Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe, 2002). De esta forma, el aprendizaje cooperativo contribuye a la revitalización lingüística y cultural, al promover prácticas educativas contextualizadas y colaborativas, coherentes con las características comunitarias del aymara.

En consecuencia, no solo se fortalece el aprendizaje del idioma, sino también la identidad cultural y el sentido de pertenencia. En este marco, Condori (2021) señala que la enseñanza de la lengua aymara requiere la implementación de políticas y estrategias educativas acordes al contexto sociolingüístico del estudiante, lo cual se evidencia en la presente investigación mediante la incorporación de dinámicas cooperativas contextualizadas culturalmente. Es así que, desde la perspectiva sociocultural, el aprendizaje cooperativo favoreció la construcción colectiva de significados y el fortalecimiento del sentido de pertenencia cultural, lo cual resulta coherente con la naturaleza comunitaria de la lengua aymara y con el enfoque educativo intercultural del Estado Plurinacional de Bolivia, que promueve la revitalización y el uso de las lenguas originarias en los procesos educativos.

En síntesis, el aprendizaje cooperativo no solo mejora el rendimiento académico, sino que integra dimensiones cognitivas, sociales y culturales, consolidándose como un enfoque clave para la enseñanza del aymara en la educación superior.

A partir de estos resultados, se valida y optimiza la elaboración de una propuesta para la enseñanza del aymara que responde a la necesidad de implementar estrategias contextualizadas que articulen lengua, cultura y comunidad en un espacio de formación universitaria. La propuesta presentada se basa en el aprendizaje cooperativo en contextos de educación superior y se fundamenta en la articulación de teorías socioconstructivistas, el enfoque intercultural y la pedagogía crítica, las cuales valoran la interacción y la identidad comunitaria. Las teorías que respaldan esta propuesta son: teoría sociocultural y constructivismo social de Lev Vygotsky; teoría de la interdependencia social de David y Roger Johnson; enfoque intercultural bilingüe; psicolingüística en contextos educativos.

Revisando la doctrina, la teoría sociocultural y el constructivismo social afirman que el aprendizaje es un constructo social, por

lo que la lengua se constituye como una herramienta cultural, tal como expresan algunos autores, se internaliza mediante la interacción con otros y con el entorno sociocultural (Vygotsky, 1978; Bruner, 1997). A partir de esta reflexión, el aprendizaje de una lengua no es aislada, ya que el estudiante elabora significados y constructos lingüísticos a través del diálogo con su entorno, al interactuar en un contexto social, manifestando colaboración y participación activa en experiencias comunicativas.

En este sentido, el aprendizaje cooperativo adquiere especial relevancia porque permite que los estudiantes desarrollen competencias lingüísticas mediante la interacción constante con sus pares. Lev Vygotsky (1978) plantea que el aprendizaje se fortalece en la denominada Zona de Desarrollo Próximo (ZDP), entendida como la distancia entre lo que el estudiante puede hacer por sí mismo y lo que logra con la guía de otros más competentes. En consecuencia, el trabajo cooperativo posibilita el “andamiaje”, concepto posteriormente desarrollado por Jerome Bruner, mediante el cual compañeros o docentes brindan apoyo temporal para facilitar la comprensión y producción lingüística hasta que el estudiante alcanza autonomía.

Es así que, en el aprendizaje del aymara, esta teoría resulta particularmente pertinente porque la oralidad constituye un elemento central de la cultura andina. Las dinámicas grupales, diálogos, dramatizaciones, narraciones orales y actividades colaborativas favorecen la práctica comunicativa real y permiten la internalización progresiva de estructuras fonológicas, léxicas y gramaticales de la lengua. Asimismo, la interacción social fortalece la pronunciación, la comprensión oral y la seguridad comunicativa, aspectos esenciales en la enseñanza de lenguas originarias.

La teoría de la interdependencia social define que el aprendizaje cooperativo ocurre cuando los estudiantes comparten metas comunes y buscan maximizar tanto su propio aprendizaje como el de sus compañeros (David Johnson y Roger Johnson, 1999). Esta teoría se fundamenta en la interdependencia positiva, entendida como la percepción de que el éxito individual depende del éxito colectivo, así como en la responsabilidad individual y grupal, donde cada integrante asume un rol activo en el logro de los objetivos comunes. Según Lewin (1948) y posteriormente Deutsch (1949), las dinámicas cooperativas generan mayores niveles de motivación, interacción y compromiso entre los participantes, favoreciendo aprendizajes más significativos y duraderos.

En contextos universitarios, esta teoría se refleja en actividades grupales, debates, proyectos colaborativos y prácticas comunicati-

vas donde el aprendizaje de una lengua, en este caso el aymara, se fortalece mediante la ayuda mutua y la construcción colectiva del conocimiento. Además, este enfoque adquiere especial pertinencia en contextos interculturales andinos, debido a que promueve valores comunitarios como la solidaridad, reciprocidad y complementariedad, principios estrechamente vinculados con la cosmovisión andina y las prácticas colectivas tradicionales como el *ayni* y la *mink'a*, donde el bienestar individual se entiende en relación con el bienestar de la comunidad.

El enfoque de Educación Intercultural Bilingüe (EIB) integra la enseñanza de la lengua con la cultura, la cosmovisión y los saberes ancestrales de los pueblos originarios, promoviendo la revalorización de la identidad cultural y lingüística de los estudiantes (UNESCO, 2003; López, 2009). Desde esta perspectiva, la lengua no se concibe únicamente como un instrumento de comunicación, sino como un medio de transmisión de conocimientos, valores, memoria histórica y formas de comprender el mundo. En consecuencia, la enseñanza del aymara en contextos universitarios requiere metodologías contextualizadas que articulen el aprendizaje lingüístico con las prácticas culturales y comunitarias propias de los pueblos andinos.

En este marco, el enfoque intercultural se articula con principios fundamentales de la cosmovisión andina, como la reciprocidad, complementariedad y colectividad. Prácticas tradicionales como el *ayni* y la *mink'a*, que reflejan formas comunitarias de aprendizaje y trabajo compartido, donde el conocimiento se construye colectivamente y el bienestar individual depende del bienestar común. En el aula universitaria, esto se traduce en conversaciones en contextos reales y participación en actividades culturales fortaleciendo tanto la oralidad como la comprensión de significados asociados a la lengua y el vínculo entre lengua, identidad y contexto sociocultural. Del mismo modo, la incorporación de rituales, expresiones simbólicas y contextos comunitarios favorece un aprendizaje significativo debido a que el estudiante relaciona el idioma con experiencias vivenciales y prácticas culturales propias de la comunidad aymara.

La psicolingüística en contextos educativos analiza cómo los procesos cognitivos y el entorno sociocultural influyen en la producción, comprensión y adquisición de la lengua (Piaget, 1972; Vygotsky, 1978). Desde esta perspectiva, el aprendizaje lingüístico no depende únicamente de capacidades individuales, sino también de la interacción social y los contextos comunicativos en los que participa el estudiante. La lengua se desarrolla mediante procesos de so-

cialización, razón por la cual el contexto educativo cumple un papel fundamental en la adquisición y fortalecimiento de competencias comunicativas. En el caso del aprendizaje del aymara, el entorno sociocultural adquiere especial relevancia debido a que la lengua está estrechamente vinculada con prácticas comunitarias, formas de interacción oral y conocimientos ancestrales propios de la cultura andina.

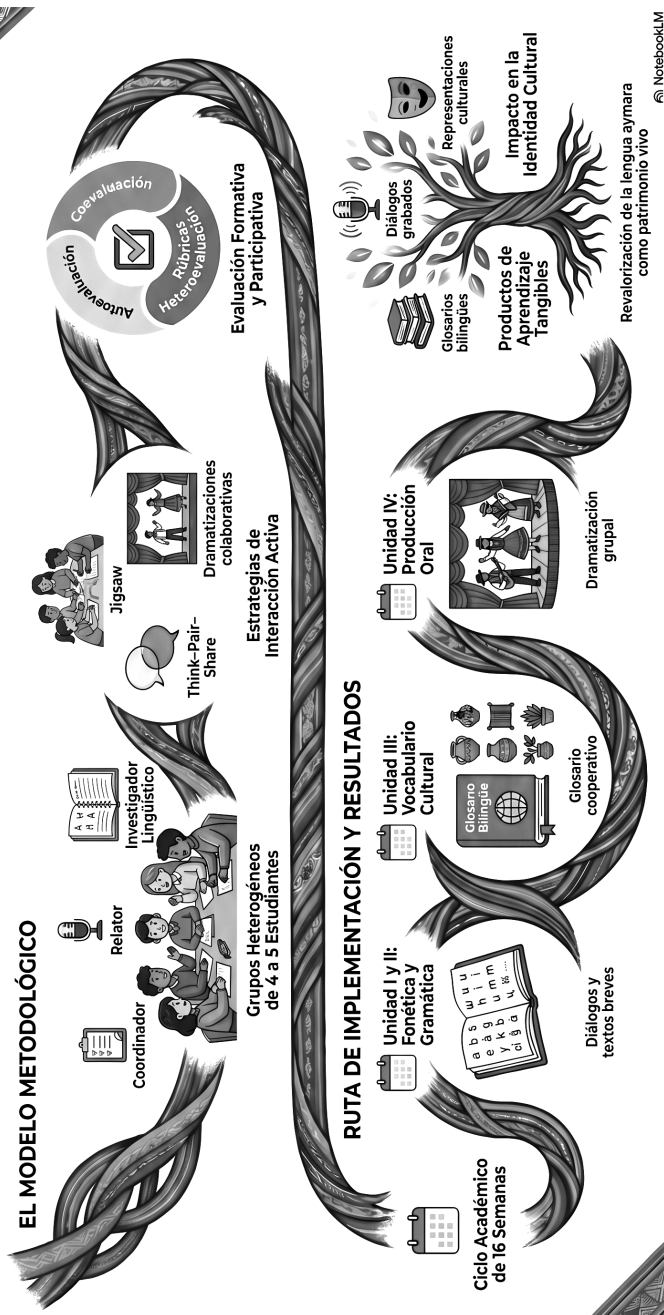
En ese sentido, la enseñanza cooperativa de la lengua incorpora el trabajo fonético-articulatorio en grupos, aspecto relevante debido a las particularidades fonológicas del aymara, caracterizadas por sonidos aspirados, glotalizados y oclusivos que requieren práctica constante. Chomsky (1965) sostiene que la adquisición lingüística implica procesos cognitivos complejos relacionados con la estructura y organización mental del lenguaje, mientras que la psicolingüística aplicada enfatiza la importancia de la práctica interactiva y contextualizada para fortalecer la pronunciación y comprensión oral. En consecuencia, el trabajo grupal, la repetición guiada, los ejercicios de pronunciación colectiva y las simulaciones comunicativas favorecen tanto la competencia lingüística como la seguridad comunicativa de los estudiantes. Además, la incorporación de literatura oral aymara, canciones, relatos y expresiones culturales, fortalece el vínculo entre lengua, identidad y contexto sociocultural, permitiendo que el aprendizaje sea significativo y culturalmente pertinente.

En síntesis, la pertinencia de la propuesta didáctica presentada en este artículo radica en su alineación con enfoques contemporáneos de enseñanza de lenguas, los cuales destacan la eficacia del aprendizaje cooperativo para mejorar la competencia comunicativa y la interacción social. La implementación del plan académico se orienta a mejorar el aprendizaje de la lengua aymara, fortalecer la identidad cultural y promover prácticas pedagógicas cooperativas, contribuyendo a la revalorización de las lenguas originarias y al desarrollo de competencias interculturales en los estudiantes universitarios.

A continuación, se presenta una representación gráfica que muestra los ejes principales del proceso interactivo de los estudiantes mediante dinámicas basadas en el aprendizaje cooperativo.

Figura 3  
Representación gráfica de la propuesta didáctica

# Aprendizaje Cooperativo: Una Nueva Ruta para la Lengua Aymara



Elaboración con apoyo de NotebookLM

Como se puede observar en la figura, la propuesta se centra en la articulación del aprendizaje cooperativo con la enseñanza de la lengua aymara en el contexto de la Unidad Académica de Viacha (UAV) de la Universidad Mayor de San Andrés. Claramente, existen otras experiencias (Chipana, 2019; Vázquez, 2007), pero a diferencia de ellas, desarrolladas desde enfoques tradicionales de enseñanza gramatical o memorística de lenguas originarias, la propuesta del presente estudio incorpora estrategias cooperativas estructuradas, como Jigsaw, Think Pair Share, aprendizaje basado en proyectos, dramatizaciones y otras, orientadas al desarrollo simultáneo de competencias lingüísticas, habilidades sociales y fortalecimiento de la identidad cultural. El aporte innovador está en contextualizar el aprendizaje del aymara dentro de dinámicas sociocomunitarias propias de la cultura andina, en este caso la Unidad Académica de Viacha, comunidad rural, incorporando valores propios de la cultura aymara como la reciprocidad, complementariedad y trabajo colectivo, valores ancestrales que no son abordados de manera estructurada en programas universitarios de enseñanza de lenguas indígenas.

Por ello, la propuesta trasciende la enseñanza exclusivamente lingüística, incorporando contenidos culturales, oralidad, prácticas comunicativas reales y actividades vinculadas con el entorno socio-cultural de los estudiantes en un contexto en el que existe una fuerte presencia de población aymara y prácticas comunitarias vigentes. Esta contextualización permite que el aprendizaje sea significativo, funcional y pertinente respecto a las necesidades académicas y culturales del estudiantado universitario.

Otro aporte, es la incorporación de mecanismos de evaluación cooperativa y formativa, autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación, que promueven la participación activa, la reflexión crítica y la corresponsabilidad en el aprendizaje. Por lo tanto, en relación con otras propuestas convencionales centradas en la repetición y evaluación individual, este modelo prioriza la interacción grupal y la construcción colectiva del conocimiento, favoreciendo mayores niveles de motivación, seguridad comunicativa y uso práctico de la lengua. En consecuencia, la propuesta no solo busca mejorar el desempeño académico en aymara, sino también contribuir a la revalorización de la identidad cultural y al fortalecimiento de competencias interculturales en estudiantes universitarios, constituyéndose en una alternativa pedagógica pertinente y adaptable a otros contextos de educación superior en todo el Estado plurinacional de Bolivia, e incluso regional.

## 5. Conclusiones

Una vez realizado el proceso de investigación, se evidencia que la enseñanza de la lengua aymara en la Unidad Académica de Viacha (UAV), dependiente de la Carrera de Lingüística e idiomas de la Universidad Mayor de San Andrés, comúnmente utiliza metodologías tradicionales, que son comunes en la enseñanza de otras lenguas como el inglés, denotando así poco desarrollo de los métodos activos y otras estrategias de enseñanza más democráticas. Tras la implementación de sesiones de aprendizaje cooperativo en la enseñanza del aymara, se evidencia que esta estrategia es una alternativa pedagógica pertinente para fortalecer las competencias de lectura, escritura y comunicación en aymara, acompañadas de un amplio apoyo doctrinal, debido a que se demuestra que favorece la interacción grupal, el apoyo mutuo y la construcción colectiva del conocimiento en contextos interculturales.

Con relación al objetivo planteado, se propició el fortalecimiento de la enseñanza del aymara desde la implementación de sesiones de trabajo áulico y la elaboración de una propuesta didáctica para la enseñanza del aymara, basada en el aprendizaje cooperativo y orientada al fortalecimiento de las competencias lingüísticas y la identidad cultural de los estudiantes. En este proceso, se integraron enfoques del constructivismo social, la teoría de la interdependencia positiva y la educación intercultural bilingüe, articulando la enseñanza del aymara con la cosmovisión andina y las prácticas comunitarias propias del contexto de la población que estudia en la Unidad Académica de Viacha.

Las diferentes estrategias del aprendizaje cooperativo aplicadas en la intervención, como el Jigsaw, trabajo en parejas, dramatizaciones y aprendizaje basado en proyectos, entre otros, favorecen la oralidad, comprensión, pronunciación y producción comunicativa en aymara. Además, estas estrategias fortalecen las habilidades sociales, la solidaridad y la identidad cultural. En tal sentido, el desarrollo de contenidos culturales, las prácticas de oralidad y actividades relacionadas con el contexto incrementan la motivación estudiantil posibilitando aprendizajes significativos y superando aquellos enfoques tradicionales centrados únicamente en la memorización gramatical.

Con fines de proyección de esta experiencia en otras instituciones universitarias, es necesaria su implementación en diferentes ámbitos formativos para una validación de la propuesta didáctica en otros espacios. Por otro lado, se sugiere desarrollar programas de formación docente en métodos activos, como es el aprendizaje cooperativo en contextos interculturales, generando materiales didác-

ticos contextualizados para la enseñanza de las lenguas indígenas, como el aymara.

Finalmente, se recomienda dar continuidad a esta línea de estudio con otras investigaciones que aborden la enseñanza de esta lengua en un marco de aprendizaje cooperativo con la mediación de recursos tecnológicos y estrategias digitales, desde la inclusividad y el contexto cultural, considerando el actual avance de la educación híbrida y la importancia de fortalecer la educación intercultural bilingüe en el Estado Plurinacional de Bolivia.

## 6. Referencias bibliográficas

- Alejo, L. (2023). *Análisis de Métodos en proceso de enseñanza aprendizaje de Lectoescritura del Idioma Aymara como L1 en estudiantes de la Carrera de Ingeniería Textil de la Universidad Indígena Boliviana Aymara Tupak Katari* (Tesis de Maestría, Universidad Mayor de San Andrés).
- Álvarez, E. A., Villanueva, M. L., Ayala, C. R., y Carpio, J. (2026). Estrategias y resultados del aprendizaje colaborativo en entornos universitarios. *Revista Tribunal*, 6(14), 168-187.  
<https://doi.org/10.59659/revistatribunal.v6i14.321>
- Bastidas, C. (2024). Aprendizaje cooperativo en la educación superior: un enfoque desde las habilidades e interacciones sociales. *Ciencia Latina: Revista Multidisciplinar*, 8(2), 8305-8322.  
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=9589632>
- Bedregal, N., Castañeda-, E., y Sharhorodska, O. (2021). Aprendizaje Cooperativo como base de una actividad integradora en la asignatura “Ingeniería del Producto”. *Campus Virtuales*, 10(1), 113-123.
- Brito-Espinel, M. y Vaca-Cárdenas, M (2021). El aprendizaje cooperativo en la enseñanza del idioma inglés en el nivel elemental. *Polo del Conocimiento: Revista científico-profesional*, 6(1), 22-33.  
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=9292114>
- Bruner, Jerome. (1997). *La educación, puerta de la cultura*. Visor.
- Cajamarca-Fiallos, J., Moyón-Coronel, E., Pinta-Remache, R. y Miranda-López, X. (2023). Estrategias para superar dificultades en el aprendizaje en el área de Lengua y Literatura. 593 *Digital Publisher CEIT*, 9(1-1), 37-50.  
<https://doi.org/10.33386/593dp.2024.1-1.2260>
- Cansaya, V. & Condori, T. (2025). *Estado del arte: El aprendizaje cooperativo como estrategia para fortalecer la educación inclusiva en el nivel primaria en Perú, Colombia y España*.  
<https://hdl.handle.net/20.500.14457/275>

- Cherres, A.M. & Sandoval, J. M. (2025). Aprendizaje cooperativo en la educación superior: una revisión de literatura sobre la influencia en estudiantes universitarios. *Revista InveCom*, 6(2), 1-11. <https://doi.org/10.5281/zenodo.17138455>
- Chipana, L. (2019). *Enseñanza y aprendizaje del idioma aymara como segunda lengua en el Instituto Nacional del Torax* [Tesis de Licenciatura en Lingüística e Idiomas] Universidad Mayor de San Andrés, La Paz, Bolivia.
- Chomsky, Noam. (1965). *Aspects of the theory of syntax*. MIT Press.
- Condori, A. (2023). Análisis de métodos en proceso de enseñanza aprendizaje de lectoescritura del idioma aymara como L1 en estudiantes de la Carrera de ingeniería Textil de la Universidad Indígena Boliviana aymara Tupak Katari [Tesis de Maestría en Ciencias de la Educación] Universidad Mayor de San Andrés. <https://repositorio.umsa.bo/handle/123456789/33289>
- Condori, G. (2021). *Estrategias didácticas comunitarias para la enseñanza y aprendizaje del idioma Aymara como Lengua Materna en la Educación Superior*. *Educación Superior*, 8(1), 15-28. [http://www.scielo.org.bo/scielo.php?pid=S2518-82832021000100004&script=sci\\_arttext](http://www.scielo.org.bo/scielo.php?pid=S2518-82832021000100004&script=sci_arttext)
- Deutsch, Morton. (1949). A theory of cooperation and competition. *Human Relations*, 2(2), 129–152.
- Fernández, D. (2025). Aprendizaje colaborativo como estrategia didáctica para la enseñanza del idioma aimara: Collaborative Learning as a Didactic Strategy for Teaching the Aimara Language. *Revista de Investigación en Lingüística Teórica y Aplicada*, 10(10), 22-40. <https://ojs.umsa.bo/index.php/revistarilta/article/view/1341>
- Huamán, M. C. (2022). Aprendizaje cooperativo como estrategia de enseñanza. *593 Digital Publisher CEIT*, 7(6), 157-166.
- Johnson, David., & Johnson, Roger. (1999). *Learning together and alone: Cooperative, competitive, and individualistic learning* (5th ed.). Allyn & Bacon.
- Juárez-Pulido, M., Rasskin-Gutman, I., & Mendo-Lázaro, S. (2019). El Aprendizaje Cooperativo, una metodología activa para la educación del siglo XXI: una revisión bibliográfica. *Revista prisma social*, (26), 200-210.
- Lewin, K. (1948). *Resolving social conflicts: Selected papers on group dynamics*. Harper & Row.
- López, L. E. (2009). *Reaching the unreached: Indigenous intercultural bilingual education in Latin America*. UNICEF.

- López Vargas, F. Z. (2025). Aprendizaje cooperativo en los estudiantes de educación superior: Una revisión sistemática. *Revista Tribunal*, 5(10), 479-494.  
<https://doi.org/10.59659/revistatribunal.v5i10.125>
- Meneses, R., Jimenez, M., Meneses, E., Sanguil, G. de los Ángeles, & Ramos, G. (2025). Efectividad de las estrategias de Aprendizaje Cooperativo en la mejora del rendimiento académico en estudiantes de Primaria. *ASCE MAGAZINE*, 4(2), 1033–1052. <https://doi.org/10.70577/ASCE/1033-1052/2025>
- Ministerio de Educación. (2012). *Alfabeto único de la lengua aymara*. Estado Plurinacional de Bolivia.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2021). *Los pueblos indígenas y la educación: revitalización de las lenguas indígenas mediante la educación intercultural bilingüe*. UNESCO.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2003). *La educación en un mundo multilingüe*. UNESCO.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2003). *Vitalidad y peligro de desaparición de las lenguas*. UNESCO.
- Paco, M. (2023). Resultados de la enseñanza y aprendizaje del idioma aymara en escuelas de La Paz y su impacto positivo en los estudiantes. *Revista Peruana de Educación*, 5(9), 53-63.  
<https://doi.org/10.33996/repe.v5i9.1191>
- Piaget, Jean. (1972). *Psicología y pedagogía*. ARIEL
- Poma, S. (2016). La enseñanza y aprendizaje de la lengua aymara como L2 en la Unidad Educativa Andrés Bello [Tesis de Licenciatura en Lingüística e Idiomas] Universidad Mayor de San Andrés.  
<https://repositorio.umsa.bo/handle/123456789/7529>
- Ramírez, N. S. V., & Navas, C. D. H. (2025). El aprendizaje cooperativo y su relación con el rendimiento académico en estudiantes de básica media del quinto año de la escuela “José Isaac Montes”. *Código Científico Revista de Investigación*, 6(E1), 2911-2935.
- Salas, I. P. (2019). *Estrategias didácticas y entornos virtuales para la enseñanza del inglés como lengua extranjera a estudiantes de educación primaria en la Institución Educativa. El Recuerdo del municipio Montería*, Departamento de Córdoba-Colombia [Tesis Doctoral] Universidad UMECIT, Panamá.

- Sánchez, A. (2020). Elvira Espejo Ayca y la oralidad del sujeto andino Aymara y Quechua. *Visitas al Patio*
- Torres-Cajas, M. y Yépez-Oviedo, D. (2020). *Aprendizaje cooperativo y TIC y su impacto en la adquisición del idioma inglés. Revista mexicana de investigación educativa*, 23(78),861-882.
- Trujillo Sáez, F. (2002). *Aprendizaje cooperativo para la enseñanza de la lengua*. <https://revistaseug.ugr.es/index.php/publicaciones/article/view/2329>
- Vázquez, G. (2007). *Informe sobre la Enseñanza del Aymara* [Trabajo dirigido para el Título de Técnico Superior en la carrera de Lingüística e Idiomas] Universidad Mayor de San Andrés, Unidad de Viacha, La Paz, Bolivia.
- Vila, Z. F. (2018). Aplicación de estrategias didácticas para mejorar la lectura de textos en inglés de los estudiantes del cuarto grado de educación secundaria de la institución educativa San Ramón Ayacucho 2018. <https://repositorio.uladech.edu.pe/handle/20.500.13032/8888>
- Vygotsky, Lev. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press.

## **Relación entre desarrollo psicosocial y tipos de familia en párvulos de 2 a 4 años<sup>1</sup>**

## **Relationship between Psychosocial Development and Family Types in Children Aged 2 to 4 Years**

**Mérida Pérez, Carmaña<sup>2</sup>**

**Universidad Boliviana de Informática**

**La Paz, Bolivia**

---

### RESUMEN

---

La presente investigación tuvo como objetivo determinar la relación entre la atención temprana en el desarrollo psicosocial y los tipos de familia en párvulos de 2 a 4 años del Centro Educativo “El Ardal”, ubicado en la ciudad de La Paz. El estudio se desarrolló bajo un enfoque mixto cuali-cuantitativo de tipo correlacional - descriptivo, considerando como variables principales el desarrollo psicosocial, la atención temprana y los tipos de familia. Para el diagnóstico del desarrollo psicosocial se aplicó la Escala Abreviada de Desarrollo Psicosocial, la cual permitió evaluar áreas como sociabilidad, lenguaje, motricidad y desarrollo personal/social. Asimismo, se realizó un análisis de las características familiares de los párvulos y de las estrategias de atención temprana implementadas por las educadoras del centro educativo, por medio de una guía de observación, guía de entrevista y una anamnesis. Los resultados evidenciaron que los niños de familias disfuncionales presentan menores niveles de sociabilidad que aquellos de familias funcionales, confirmando la relevancia del entorno familiar en el desarrollo psicosocial. Asimismo, los análisis estadísticos demostraron una correlación significativa entre el tipo de familia y el desarrollo psicosocial, especialmente en las áreas de sociabilidad y lenguaje. En conclusión, se evidencia una relación significativa entre el desarrollo psicosocial y los tipos de familia, destacando la necesidad de implementar acciones sistemáticas que contribuyan al desarrollo integral de los párvulos de 2 a 4 años del Centro Educativo “El Ardal”, por lo se proyecta la aplicación de estrategias de atención temprana orientadas a fortalecer la sociabilidad,

- 
- 1 Artículo recibido el 5 de mayo, 2026. Artículo aceptado el 8 de junio, 2026
  - 2 Magister en Psicología de la Educación y maestrante en Psicología Forense. Licenciada en Psicología. Diplomada en Neuropedagogía Infantil, Organización y Administración Pedagógica del Aula en Educación Superior, Logopedia. Facilitadora en talleres y seminarios con temáticas sobre desarrollo infantil. Amplia experiencia en psicopedagogía infantil. Participación activa en Asociación Emilia Wojtyła, Fundación Urkupiña y Asamblea Permanente de DDHH.  
E-mail: [cmeridaperez@gmail.com](mailto:cmeridaperez@gmail.com)  
Orcid: <https://orcid.org/0009-0004-6599-391X>

la comunicación y la estabilidad emocional de los párvulos, promoviendo además la participación activa de la familia.

### **Palabras clave**

Atención temprana, desarrollo psicosocial, tipos de familia.

### **Abstract**

This study aimed to determine the relationship between early intervention in psychosocial development and family types among toddlers aged 2 to 4 years at the "El Ardal" Educational Center, located in the city of La Paz. The research was conducted under a mixed-methods (qualitative-quantitative), correlational-descriptive approach, considering psychosocial development, early intervention, and family types as the primary variables. For the diagnosis of psychosocial development, the Abbreviated Psychosocial Development Scale was administered, evaluating areas such as sociability, language, motor skills, and personal-social development. Additionally, an analysis of the toddlers' family characteristics and the early intervention strategies implemented by the center's educators was carried out using an observation guide, an interview guide, and a developmental anamnesis. The results demonstrated that children from dysfunctional families exhibit lower levels of sociability compared to those from functional families, confirming the critical relevance of the family environment in psychosocial development. Furthermore, statistical analyses revealed a significant correlation between family type and psychosocial development, particularly within the areas of sociability and language. In conclusion, a significant relationship between psychosocial development and family types is evident, highlighting the need to implement systematic actions that contribute to the comprehensive development of toddlers at the "El Ardal" Educational Center. Consequently, the application of early intervention strategies is proposed to strengthen sociability, communication, and emotional stability in these children, while actively promoting family involvement.

### **Keywords**

Early intervention, psychosocial development, types of families.

## **1. Introducción**

La primera infancia constituye una etapa determinante en el desarrollo integral del ser humano, ya que durante estos primeros años se consolidan las bases biológicas, cognitivas, emocionales y sociales que influyen de manera significativa en el comportamiento

y la adaptación futura del individuo. En este periodo, el desarrollo psicosocial adquiere especial relevancia, dado que permite al niño construir vínculos afectivos, desarrollar la autonomía, regular sus emociones y establecer formas iniciales de interacción social con su entorno familiar y educativo.

La sociabilidad, como componente central del desarrollo psicosocial, se manifiesta en la capacidad del niño para relacionarse con otros, cooperar, respetar normas y participar activamente en actividades grupales. Durante los primeros años de vida, especialmente entre los 2 y 4 años, los niños atraviesan una etapa crucial para su desarrollo psicosocial, ya que en este periodo se consolidan habilidades fundamentales como la socialización, la comunicación, el vínculo afectivo y la regulación emocional. La integración es una característica de notoria importancia, pues el niño presenta en la etapa preescolar la necesidad de integrarse tanto en la familia como en la escuela.

Alonso (2009) indica que la formación de la autonomía es una de las metas más importantes del desarrollo del niño, ya que es en la edad preescolar cuando inicia con la cooperación, la colaboración y la participación. Además, señala que la autonomía se considera como un proceso de educación social en el cual se enseña al individuo a colaborar con los demás y respetar las reglas sociales. También favorece el desarrollo de la personalidad y la conciencia de la solidaridad entre los semejantes.

En el ámbito educativo, los centros infantiles cumplen un rol esencial como espacios de socialización, estimulación y contención emocional, particularmente para párvulos de contextos familiares diversos. En este proceso hoy en día, se viene trabajando en los centros educativos de nivel pre inicial e inicial a partir de modelos teóricos psicopedagógicos que tienden a estimular en los párvulos el aprendizaje de ciertos comportamientos esperados en el futuro de manera temprana, es decir, se aplica el método de atención temprana entendido éste como:

(...) el conjunto de intervenciones dirigidas a la población infantil de 0-6 años, a la familia y al entorno, que tienen por objetivo dar respuesta lo más pronto posible a las necesidades transitorias o permanentes que presentan los párvulos con trastornos en su desarrollo o que tienen el riesgo de padecerlos. Estas intervenciones, que deben ser consideradas la globalidad del niño, han de ser planificadas por un equipo de profesionales de orientación interdisciplinar o transdisciplinar. (Díaz, 2022, s.p)

La atención temprana cumple un papel importante en la detección oportuna de dificultades en estas áreas, permitiendo intervenir de manera preventiva y favorecer un desarrollo integral, especialmente en aquellos que se encuentran expuestos a factores de riesgo de carácter familiar, social o emocional, pues no se limita únicamente al niño, sino que considera la participación de la familia, los educadores y el entorno institucional como agentes fundamentales del proceso de desarrollo. Diversos enfoques psicopedagógicos coinciden en señalar que las intervenciones oportunas y sistemáticas, respetuosas de los ritmos evolutivos del párvulo, contribuyen significativamente al fortalecimiento de habilidades sociales, afectivas y adaptativas.

Desde la experiencia profesional de la investigadora como psicóloga y evaluadora en centros infantiles durante varios años, se ha evidenciado que algunos párvulos presentan signos y síntomas asociados a dificultades en la sociabilidad. Entre estas manifestaciones se incluyen limitaciones para interactuar con sus pares, escasa expresión emocional y conductas de aislamiento. Asimismo, se observa que estas características se presentan con mayor frecuencia en contextos familiares que poseen determinadas estructuras y dinámicas.

En conjunto, diversos estudios a nivel latinoamericano muestran tres ideas clave: la familia es el primer escenario de desarrollo, su participación mejora la estimulación temprana, y la estructura o dinámica familiar puede favorecer o limitar el acceso a cuidado, acompañamiento y oportunidades de aprendizaje. Aunque varios trabajos hablan de “familia” en sentido amplio y no siempre clasifican explícitamente nuclear, monoparental o extensa, sí fundamentan la premisa de que la organización familiar impacta el desarrollo infantil temprano (Luna, 2020; Rojas, 2017, Romero de Harb et al., 2018; Andreucci y Morales, 2019; Osorio et al., 2013)

De hecho, la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2004) ha destacado desde hace varios años la participación de las familias en la educación infantil latinoamericana, resaltando la familia como primer espacio de socialización y como agente central en la educación de la primera infancia y subrayando que la participación familiar mejora aprendizajes y favorece la ampliación de cobertura en educación infantil. De este modo, la familia estructura las oportunidades de acompañamiento y estimulación.

Entre los estudios realizados sobre la temática en el contexto de Bolivia, se encuentra el realizado por Villca et al. (2024) con una población de 215 niños menores de 2 años en la ciudad de Sucre.

Identificó que, aunque las madres poseen conocimientos teóricos, su aplicación práctica es insuficiente y priorizan la estimulación de la motricidad sobre el lenguaje, lo que conlleva el riesgo de escasa estimulación en otras áreas del desarrollo, como la esfera psicosocial y afectiva. Por su parte, Patzi (2019) realizó una investigación con niños de 4 a 6 años en la ciudad de La Paz, encontrando una correlación positiva media entre la estructura familiar y los estilos educativos respecto al desarrollo psicosocial. Como conclusión estableció que la organización y crianza familiar actúan como factores determinantes de protección o riesgo en la niñez temprana.

Además, Coria (2019) analizó el desarrollo integral de niños de 2 a 4 años en comunidades aymaras de Cohoni, Palca, evaluando áreas motrices, de lenguaje y socio afectivas bajo un enfoque socio-cultural. Identificó que, a pesar de aplicarse prácticas de cuidado tradicionales heredadas, los niños mostraron un nivel de desarrollo medio-bajo o regular, evidenciando una limitada ejecución de habilidades parentales y escaso conocimiento técnico sobre estimulación temprana, de modo que las prácticas comunitarias influyen en el desarrollo, pero no garantizan resultados óptimos sin orientación especializada.

En síntesis, las investigaciones realizadas en el contexto boliviano revelan que existe una importante vinculación entre el entorno familiar y el desarrollo de los niños. Sin embargo, se evidencia que mientras la estimulación motora es común, las áreas de lenguaje y socio afectiva muestran menor atención. Además, existe carencia de estudios específicos sobre el desarrollo psicosocial en la población infantil preescolar de 2 a 4 años y falta identificar elementos vinculados a la tipología familiar propiamente. A ello se suma la importancia de estudios que fortalezcan la labor especializada de atención temprana con niños en edad preescolar.

En el Centro Educativo “El Ardal”, ubicado en la ciudad de La Paz, asisten párvulos de dos a cuatro años que presentan distintas realidades familiares, algunas de ellas caracterizadas por situaciones de separación parental, violencia intrafamiliar o ausencia de figuras de cuidado estables. Estas condiciones pueden incidir de manera directa en el desarrollo psicosocial, afectando especialmente el área de la sociabilidad y la adaptación al entorno escolar. En un abordaje exploratorio, se ha identificado dificultades en su desarrollo psicosocial, lo que genera preocupación en las educadoras, respecto a su adaptación social y emocional. Si bien en esta institución se aplican métodos de atención temprana para estimular el desarrollo, particularmente en el área de la sociabilidad, su implementación se

realiza sin un programa institucional sistemático, lo que limita su impacto en el desarrollo psicosocial de los párvulos.

A este centro acuden párvulos de diversos estratos socioeconómicos y tipos familiares. Se identificó que algunas de estas familias atraviesan por un conjunto de dificultades como, por ejemplo: los padres se encuentran separados o divorciados formalmente, existe algún tipo de violencia intrafamiliar, presencia de madres solteras y en algunos casos, necesidad de que los párvulos sean criados por otro miembro familiar debido al abandono o muerte de los padres biológicos. Estos factores, entre otros, pueden ser determinantes en el desarrollo psicosocial del niño o niña en etapa pre-inicial, debido a que pueden desencadenar en trastornos emocionales, falta de atención, dificultades en el desarrollo psicomotriz, de lenguaje y de comportamiento. A largo plazo, estos efectos se agravan y convergen en deficiencias de rendimiento escolar y problemas de conducta social (Innatia 2016).

Por lo expuesto, identificar el nivel de desarrollo psicosocial de los párvulos, así como las acciones y recursos implementados por las educadoras en el marco de la atención temprana, aportaría con información relevante para fortalecer las prácticas psicopedagógicas, mejorar las estrategias de intervención temprana y contribuir al desarrollo integral de los párvulos que asisten a este centro. Por otro lado, identificar las relaciones existentes entre el tipo de familia y el desarrollo psicosocial de los niños, brindaría un marco para la implementación de estrategias de intervención adecuadas que respondan a sus necesidades particulares.

Con base en lo expuesto, la presente investigación tiene el objetivo de analizar la relación entre el desarrollo psicosocial y los tipos de familia en párvulos de 2 a 4 años del Centro Educativo “El Ardal”, en el marco de la atención temprana brindada a estos niños.

Se plantea la siguiente hipótesis principal de investigación: “Existe una relación significativa entre el desarrollo psicosocial del niño y el tipo de familia a la que pertenecen los párvulos de 2 a 4 años del Centro Educativo “El Ardal”. Así también se parte de supuestos sobre un nivel medio alerta de desarrollo psicosocial en los párvulos y la carencia, en este centro, de acciones y recursos de atención temprana a través de un programa institucional sistemático orientado al fortalecimiento del desarrollo psicosocial.

## **2. Material y métodos**

La investigación se desarrolló bajo el paradigma positivista, orientado a la explicación y verificación objetiva de los fenóme-

nos estudiados, asumiendo una posición neutral del investigador respecto a las variables analizadas. Se adoptó un enfoque mixto cuanti-cualitativo, integrando datos cuantitativos y cualitativos para comprender la relación entre el desarrollo psicosocial y los tipos de familia en párvulos de 2 a 4 años del Centro Educativo “El Ardal”, considerando, a su vez, la manifestación de la variable atención temprana.

El diseño fue no experimental y el tipo de estudio descriptivo-correlacional, debido a que las variables fueron observadas en su contexto natural sin manipulación, describiendo las características del desarrollo psicosocial y analizando la asociación entre las variables de estudio.

Las técnicas utilizadas fueron observación, entrevista y revisión documental. Los instrumentos aplicados incluyeron guía de observación, guía de entrevista estructurada, ficha de análisis, anamnesis psicológica infantil y la Escala Abreviada del Desarrollo de Nelson Ortiz.

La Escala Abreviada del Desarrollo (EAD) de Nelson Ortiz es un instrumento altamente confiable y válido diseñado específicamente para la población colombiana, lo que garantiza que sus parámetros sean cultural y regionalmente compatibles con el contexto boliviano. La solidez de esta escala se basa en procesos de estandarización rigurosos realizados desde su creación en los años 90 hasta su actualización más reciente (EAD-3). La validez se sustenta en una muestra normativa de 16,180 niños de diversas regiones, lo que asegura que los indicadores midan efectivamente las áreas de motricidad, lenguaje y socialización en el contexto local. Presenta una alta reproducibilidad y de fiabilidad inter-evaluador.

La población estuvo conformada por párvulos de 2 a 4 años del Centro Educativo “El Ardal”. La muestra fue no probabilística e intencionada, integrada por 21 niños provenientes de familias disfuncionales. También se recopiló información de las educadoras parvularias y de los padres de familia, bajo criterio de accesibilidad.

Las variables estudiadas fueron los tipos de familia, la atención temprana y el desarrollo psicosocial. Su operacionalización se presenta a continuación incluida la definición conceptual de cada variable.

**Tabla 1**  
Operacionalización de la variable tipos de familia

| VARIABLE  | DIMENSIONES    | INDICADORES                        | SUB-INDICADORES   | INSTRUMENTOS  |
|---|----------------|------------------------------------|---|---|
| <p>Tipos de familia<br/>Según Minuchin (1986), citado en Ruiz-Arias (2014), las familias funcionales favorecen el desarrollo integral mediante relaciones y comunicación adecuadas, mientras que las disfuncionales presentan conflictos que afectan el desarrollo emocional y social de los niños.</p> | Funcionales    | Estructura familiar                | Familia monoparental<br>Familia nuclear<br>Familia extendida<br>Familia sin hijos<br>Familia ensamblada<br>Familia adoptiva | Registro Individual<br>Anamnesis                      |
|   |                | Calidad de la comunicación         | Comunicación asertiva<br>Escucha activa   | Guía de observación<br>Escala personal-social         |
|   |                | Clima emocional familiar           | Resolución de conflictos<br>Demostraciones de cariño<br>Apoyo emocional   | Guía de observación                                   |
|   |                | Normas y roles familiares          | Comprensión y empatía<br>Existencia de normas claras<br>Cumplimiento de roles<br>Establecimiento de límites                 | Escala personal-social<br>Guía de observación         |
|   |                | Deficiente calidad de comunicación | Gritos o lenguaje agresivo<br>Falta de diálogo familiar   | Guía de observación<br>Escala personal-social         |
|   | Disfuncionales | Clima emocional negativo           | Falta de afecto<br>Escaso apoyo emocional<br>Baja demostración de cariño  | Guía de observación<br>Registro individual- Anamnesis |
|   |                | Conflictos familiares              | Falta de atención a los hijos<br>Discusiones recurrentes<br>Ambiente familiar tenso<br>Violencia verbal y física            | Registro individual- Anamnesis<br>Guía de observación |
|   |                | Falta de normas y roles            | Ausencia de normas claras<br>Falta de límites<br>Incumplimiento de responsabilidades  | Guía de observación<br>Registro individual- Anamnesis |

**Tabla 2**  
Operacionalización de la variable atención temprana

| VARIABLE   | DIMENSIONES                   | INDICADORES                    | SUB-INDICADORES  | INSTRUMENTOS                    |
|--|-------------------------------|--------------------------------|--|---------------------------------|
| Atención Temprana<br>Según Fernández (2020), la atención temprana es una técnica de abordaje interdisciplinario que se aplica a los niños como un tratamiento precoz, con el fin de favorecer la adquisición rápida, adecuada y correcta de las diferentes etapas del desarrollo, entre ellas el desarrollo motor, cognitivo, social y del lenguaje. | Falta de normas y roles       | Actividades de estimulación    | Juegos dirigidos, actividades lúdicas, estimulación social | Guía de entrevista a educadoras |
|  |                               | Programas de atención temprana | Planificación de actividades, existencia de programas      | Guía de entrevista a educadoras |
|  | Recursos de atención temprana | Uso de materiales didácticos   | Recursos pedagógicos, material lúdico                      | Guía de entrevista a educadoras |
|  |                               | Recursos humanos               | Participación de educadoras                                | Guía de entrevista a educadoras |
|  | Participación familiar        | Coordinación con padres        | Apoyo de padres de familia                                 | Guía de entrevista a educadoras |
|  |                               | Apoyo de los padres            | Seguimiento familiar, orientación a padres                 | Guía de entrevista a educadoras |
|  | Dificultades en la aplicación | Limitaciones institucionales   | Apoyamiento en actividades escolares                       | Guía de entrevista a educadora  |
|  |                               |                                | Falta de recursos, capacitación de educadoras              | Guía de entrevista a educadoras |

**Tabla 3**  
Operacionalización de la variable desarrollo psicosocial

| VARIABLE  | DIMENSIONES               | INDICADORES           | SUB-INDICADORES                      | INSTRUMENTOS                                     |
|---|---------------------------|-----------------------|--------------------------------------|--|
| Desarrollo psicosocial Según Erikson (1963), citado en Robles (2023), la sociabilidad es la capacidad que tiene el niño para establecer relaciones positivas con otras personas, basada en la confianza, la iniciativa y la interacción activa con su entorno social. | Sociabilidad              | Interacción con pares | Participa en juegos, comparte        | Guía de observación                              |
|   | Conducta socio afectiva   | Expresión emocional   | Empatía, extroversión                | Guía de observación                              |
|   |                           | Conductas negativas   | Agresividad, discusiones             | Guía de observación                              |
|   | Autonomía personal-social | Independencia         | Participación en actividades         | Escala de desarrollo psicosocial de Nelson Ortiz |
|   |                           | Adaptación social     | Cumplimiento de normas, cooperación  | Escala de desarrollo psicosocial de Nelson Ortiz |
|   | Desarrollo social         | Relación con entorno  | Interacción con familia y compañeros | Escala de desarrollo psicosocial de Nelson Ortiz |

### 3. Resultados

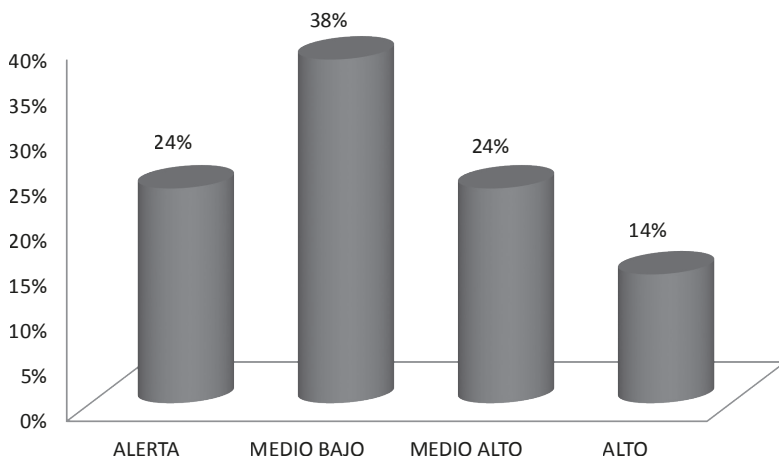
#### 3.1. Nivel de desarrollo psicosocial de párvulos

Los resultados siguientes muestran la valoración obtenida tras la aplicación de la Escala de desarrollo psicosocial de Nelson Ortiz en el área personal y social.

El 62% de los párvulos evaluados presenta un desarrollo en el área “personal y social” ubicado en el nivel “medio bajo a alerta”, el cual se interpreta como regular a deficiente. Esto indica que dichos párvulos se encuentran por debajo del nivel satisfactorio esperado para su grupo etario.

En consecuencia, la variable sociabilidad en los párvulos de entre dos y cuatro años constituye un aspecto que requiere ser fortalecido mediante acciones específicas orientadas a esta población. Esta situación resulta aún más relevante si se considera que, en su mayoría, los párvulos provienen de familias disfuncionales, aspecto que será analizado y comprobado en apartados posteriores.

**Figura 1**  
Desarrollo de párvulos en el área personal y social



### 3.2. Caracterización de la disfuncionalidad familiar

La información sobre el carácter funcional o disfuncional de las familias de las que provienen los párvulos se obtuvo a partir de las entrevistas realizadas por la dirección del centro educativo al momento de la inscripción, de las cuales se mantiene un registro institucional correspondiente. Asimismo, estos datos fueron complementados con las evaluaciones y entrevistas efectuadas por la psicóloga autora de la presente investigación a padres, madres de familia y tutores, en el marco del ejercicio profesional y del proceso investigativo.

Del análisis preliminar de la información, complementado con los registros obtenidos en las distintas evaluaciones y entrevistas psicológicas realizadas a párvulos, padres, madres y educadoras, se corroboró que el tipo de familia que predomina es de carácter disfuncional. Por esta razón, se especifican a continuación las observaciones registradas de carácter cualitativo:

- Padres separados que no mantienen una relación armoniosa o cordial respecto a la crianza de los hijos, evidenciándose abandono por parte de uno de los progenitores o incumplimiento de la asistencia familiar.
- Ausencia de uno o ambos padres, donde los párvulos son criados por otros familiares (tíos, abuelos, hermanos mayores, entre otros), en contextos que pueden implicar situaciones de riesgo o limitada supervisión parental.
- Padres que conviven, pero mantienen una relación conflictiva, caracterizada por antecedentes de consumo de sustancias

ilícitas en alguno de los progenitores, violencia intrafamiliar u otras problemáticas que afectan el adecuado desarrollo del entorno familiar. Se identificaron ciertas configuraciones familiares que, aunque presentan elementos de responsabilidad parental, continúan evidenciando condiciones de vulnerabilidad.

- Padres separados que mantienen una relación cordial y respetuosa, comparten la custodia del párvulo y ambos asumen responsabilidades en su crianza; sin embargo, la separación incide en la dinámica emocional del menor.
- Madre soltera que asume la crianza responsable del párvulo, con ausencia de la figura paterna.
- Presencia de un solo progenitor por abandono del otro; no obstante, el párvulo se desarrolla dentro de una familia ampliada que brinda afectividad y apoyo, aunque persisten factores de vulnerabilidad.

Cabe señalar que, si bien se tomaron en cuenta familias funcionales para efectos comparativos, la investigación se orientó principalmente al análisis de familias disfuncionales debido a su predominio en la población estudiada y a su incidencia en el desarrollo psicosocial de los párvulos.

### **3.3. Análisis de contingencia entre tipo de familia y desarrollo psicosocial de párvulos**

Se procedió a realizar el análisis de contingencia recurriendo al estadístico chi cuadrado ( $X^2$ ) para determinar la independencia o dependencia de las variables asociadas, en este caso, disfuncionalidad familiar y sociabilidad de los párvulos del Centro Educativo “El Ardal”. Para el efecto, de acuerdo con los factores en estudio se llevó a cabo un cruce de variables para obtener tablas de contingencia y probar a través del estadístico chi cuadrado la independencia o en su caso dependencia de las variables asociadas.

Con base a esta clasificación de las familias disfuncionales y la valoración del desarrollo psicosocial, además de los datos observados y registrados por la investigadora, se ha procedido a obtener tablas de contingencia para conocer la relación entre el tipo de familia disfuncional y el desarrollo personal y social de los párvulos que fueron sujetos de estudio.

Para tal propósito y una vez conformadas las tablas de contingencia se hizo uso del estadístico Chi cuadrado a fin de verificar la hipótesis nula tomando un nivel de significación del 5%. Asimismo, se ha obtenido los coeficientes de correlación de Pearson y Spear-

man, para corroborar la correlación o no correlación de las variables medidas.

En las respectivas tablas de contingencia se han obtenido los valores esperados para cada celda con base a la siguiente fórmula:

$$Fe = \frac{(\text{Total del renglón}) (\text{total de columna})}{N}$$

Una vez obtenidas las frecuencias esperadas, se aplica la siguiente fórmula de Chi cuadrado:

$$X^2 = \sum \frac{(Fo - Fe)^2}{Fe}$$

Donde:

Fo = Es la frecuencia observada en cada celda.

Fe = Es la frecuencia esperada en cada celda.

Dado que chi cuadrado proviene de una distribución muestral, denominada distribución  $X^2$ , y los resultados en la muestra están identificados por los grados de libertad. Esto es, para saber si un valor de  $X^2$  es o no significativo, se calculó los grados de libertad mediante la siguiente fórmula.

$$Gl = (f - 1) (c - 1)$$

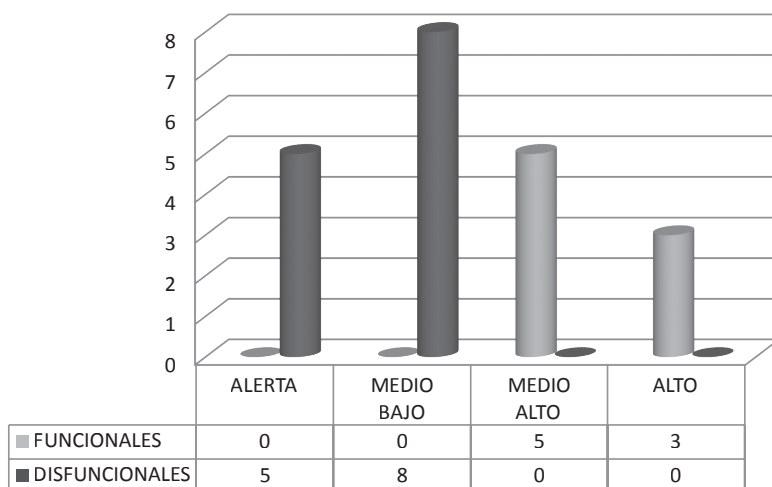
Dónde: f es el número de filas y, c es el número de columnas.

Con los grados de libertad obtenidos se recurre a la tabla de distribución de chi cuadrado (ver anexos), eligiendo el nivel de confianza que para el presente trabajo se ha establecido en 0,05. Para todos los cruces de variables realizados, si el coeficiente de significancia de  $X^2$  es igual o superior al de la tabla, se dice que las variables son independientes entre sí. En caso de que los coeficientes de significancia sean menores a 0,05, se establece que las variables están relacionadas o son dependientes entre sí.

**Tabla 4**  
Características familiares vs. Desarrollo psicosocial

| Características familiares | Desarrollo Psicosocial |            |            |        | Total   |
|----------------------------|------------------------|------------|------------|--------|---------|
|                            | Alto                   | Medio alto | Medio bajo | Bajo   |         |
| Funcional                  | 3                      | 5          | 0          | 0      | 8       |
|                            | 37,50%                 | 62,50%     | 0,00%      | 0,00%  | 100,00% |
| Disfuncional               | 0                      | 0          | 8          | 5      | 13      |
|                            | 0,00%                  | 0,00%      | 61,54%     | 38,46% | 100,00% |
| Total                      | 3                      | 5          | 8          | 5      | 21      |
|                            | 14,30%                 | 23,80%     | 38,10%     | 23,80% | 100,00% |

**Figura 2**  
Nivel de desarrollo psicosocial de los párvulos según características familiares



Los resultados presentados en la tabla anterior permiten evidenciar que la presencia de disfuncionalidad en la familia se asocia con dificultades en el desarrollo psicosocial de los párvulos. Es decir, aquellos que provienen de entornos familiares disfuncionales tienden a presentar mayores problemas para entablar relaciones sociales tanto con sus pares como con las personas adultas de su entorno.

En contraste, los párvulos que pertenecen a familias funcionales muestran mayores posibilidades de desarrollar niveles adecuados de desarrollo psicosocial. En general, estos párvulos se caracterizan por ser más extrovertidos, establecer interacciones con mayor facilidad, desarrollar mejor el lenguaje a través de la comunicación constante con otras personas y mantener una mayor estabilidad emocional en sus relaciones interpersonales.

Las anteriores apreciaciones pueden ser verificadas estadísticamente, considerando los siguientes resultados.

**Tabla 5**  
Pruebas de chi-cuadrado

|                              | Valor     | gl | Sig. asintótica (bilateral) |
|------------------------------|-----------|----|-----------------------------|
| Chi-cuadrado de Pearson      | 22,013(a) | 6  | 0,001                       |
| Razón de verosimilitud       | 28,540    | 6  | 0,000                       |
| Asociación lineal por lineal | 12,874    | 1  | 0,000                       |
| N de casos válidos           | 21        |    |                             |

a. 12 casillas (100,0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es ,86.

El coeficiente chi cuadrado al asociar las variables disfuncionalidad familiar y nivel de desarrollo psicosocial de los párvulos, muestra un nivel de significancia menor a 0,05, por lo que se acepta la hipótesis alternativa de que ambas variables son dependientes entre sí, es decir, que el comportamiento de una variable puede tener influencia significativa en el comportamiento de la otra.

**Tabla 6**  
Coeficientes de correlación

|                         |                              | Valor | Error típ. asint.(a) | T aproximada(b) | Sig. aproximada |
|-------------------------|------------------------------|-------|----------------------|-----------------|-----------------|
| Nominal por nominal     | Coefficiente de contingencia | 0,715 |                      |                 | 0,001           |
| Intervalo por intervalo | R de Pearson                 | 0,802 | 0,060                | 5,859           | 0,000(c)        |
| Ordinal por ordinal     | Correlación de Spearman      | 0,829 | 0,080                | 6,454           | 0,000(c)        |
| N de casos válidos      |                              | 21    |                      |                 |                 |

a. Asumiendo la hipótesis alternativa.

b. Empleando el error típico asintótico basado en la hipótesis nula.

c. Basada en la aproximación normal.

Asimismo, corroborando lo anterior se puede apreciar que los coeficientes de correlación entre ambas variables son elevados. Así se tiene un coeficiente R de Pearson de 80%, mientras que la correlación de Spearman es de 83%. Por tanto, se confirma el hecho de que el grado de desarrollo psicosocial de los párvulos, está muy ligada al grado de disfuncionalidad (funcionalidad) de sus familias.

Los resultados evidencian que el contexto familiar constituye un factor determinante en el desarrollo psicosocial. Un entorno familiar funcional, caracterizado por la comunicación efectiva, el apoyo

emocional y la estabilidad, favorece el desarrollo de habilidades sociales adecuadas.

En contraste, un entorno familiar disfuncional puede limitar el desarrollo de dichas habilidades, generando menores niveles de desarrollo psicosocial. Estos hallazgos resaltan la importancia de fortalecer el ambiente familiar como elemento clave en la formación socioemocional de los individuos.

El análisis de correlación entre las características familiares y los indicadores de desarrollo psicosocial en párvulos se describe a continuación.

**Tabla 7**  
Resumen de valores obtenidos en el análisis de independencia

| Variables correlacionadas  | Chi-cuadrado | R Pearson | R Spearman |
|--|--------------|-----------|------------|
| Características familiares vs. Participación en actividades dirigidas por la educadora | 0,095        | 0,547     | 0,518      |
| Características familiares vs. Participa en actividades con compañeros no dirigidas    | 0,392        | 0,243     | 0,256      |
| Características familiares vs. Es comunicativo, entabla un diálogo                     | 0,007        | 0,755     | 0,757      |
| Características familiares vs. Responde a preguntas de otras personas                  | 0,290        | 0,389     | 0,406      |
| Características familiares vs. Tiende a un comportamiento más extrovertido que tímido  | 0,001        | 0,81      | 0,816      |
| Características familiares vs. Tiende a ser hiperactivo                                | 0,178        | 0,022     | 0,035      |
| Características familiares vs. Tiende a ser agresivo                                   | 0,182        | -0,445    | -0,466     |
| Características familiares vs. Hace preguntas  | 0,119        | 0,238     | 0,286      |
| Características familiares vs. Es curioso  | 0,191        | 0,414     | 0,377      |
| Características familiares vs. Lloro con mucha frecuencia                              | 0,047        | -0,518    | -0,483     |
| Características familiares vs. Pelea o discute frecuentemente con sus iguales          | 0,137        | -0,458    | -0,481     |
| Características familiares vs. Muestra empatía   | 0,447        | 0,327     | 0,321      |
| Características familiares * Lenguaje  | 0,000        | 0,791     | 0,802      |

Según los datos obtenidos, son cuatro análisis de independencia en los que se reporta un coeficiente de significancia por debajo de 0,05, lo que implica afirmar que en tales casos se rechaza la hipótesis nula y se acepta la hipótesis alternativa en el sentido que las variables son dependientes, ello fue corroborado a través de los coeficientes de correlación. Específicamente, las correlaciones con probabilidad significativa de dependencia fueron:

- Características familiares vs. Es comunicativo.

- Características familiares vs. Tiende a un comportamiento más extrovertido que tímido.
- Características familiares vs. Lloro con demasiada frecuencia.
- Características familiares vs. Lenguaje.

La totalidad de los párvulos de familias funcionales presenta niveles adecuados de comunicación; en el grupo de párvulos de familias disfuncionales, los resultados muestran que más de la mitad tiene dificultades significativas para entablar diálogo.

**Tabla 8**

Características familiares vs. Es comunicativo, entabla un diálogo

|                            |              | Es comunicativo, entabla un diálogo |               |        | Total   |
|----------------------------|--------------|-------------------------------------|---------------|--------|---------|
|                            |              | Totalmente                          | Moderadamente | Poco   |         |
| Características familiares | Funcional    | 5                                   | 3             | 0      | 8       |
|                            |              | 62,50%                              | 37,50%        | 0,00%  | 100,00% |
|                            | Disfuncional | 1                                   | 5             | 7      | 13      |
|                            |              | 7,69%                               | 38,46%        | 53,85% | 100,00% |
|                            | Total        | 6                                   | 8             | 7      | 21      |
|                            |              | 28,60%                              | 38,10%        | 33,30% | 100,00% |

Los párvulos que tienen familias funcionales, son los que con mayor frecuencia tienen un carácter más extrovertido que tímido; contrariamente, los que tienen familias disfuncionales, tienden a ser menos extrovertidos y por tanto, son generalmente tímidos.

**Tabla 9**

Características familiares vs. Tiende a un comportamiento más extrovertido que tímido

|                            |              | Tiende a un comportamiento más extrovertido que tímido |               |        | Total   |
|----------------------------|--------------|--|---------------|--------|---------|
|                            |              | Totalmente   | Moderadamente | Poco   |         |
| Características familiares | Funcional    | 6  | 2             | 0      | 8       |
|                            |              | 75,00%   | 25,00%        | 0,00%  | 100,00% |
|                            | Disfuncional | 0  | 5             | 8      | 13      |
|                            |              | 0,00%  | 38,46%        | 61,54% | 100,00% |
|                            | Total        | 6  | 7             | 8      | 21      |
|                            |              | 28,60%   | 33,30%        | 38,10% | 100,00% |

Tanto en familias funcionales como disfuncionales predomina el bajo nivel de llanto en los niños; sin embargo, en las familias disfuncionales aparece un número ligeramente mayor de párvulos que lloran con mayor frecuencia, lo que podría relacionarse con factores emocionales o del entorno familiar.

**Tabla 10**  
Características familiares vs. Lloro con frecuencia

|                            |              | Lloro con frecuencia |               |        | Total   |
|----------------------------|--------------|----------------------|---------------|--------|---------|
|                            |              | Totalmente           | Moderadamente | Poco   |         |
| Características familiares | Funcional    | 0                    | 1             | 7      | 8       |
|                            |              | 0,00%                | 12,50%        | 87,50% | 100,00% |
|                            | Disfuncional | 2                    | 2             | 9      | 13      |
|                            |              | 15,38%               | 15,38%        | 69,23% | 100,00% |
|                            | Total        | 2                    | 3             | 16     | 21      |
|                            |              | 9,50%                | 14,30%        | 76,20% | 100,00% |

En el grupo de párvulos de familias funcionales, se observa que la totalidad presenta un lenguaje normal; no se registran casos de pronunciación deficiente ni de escasa expresión verbal.

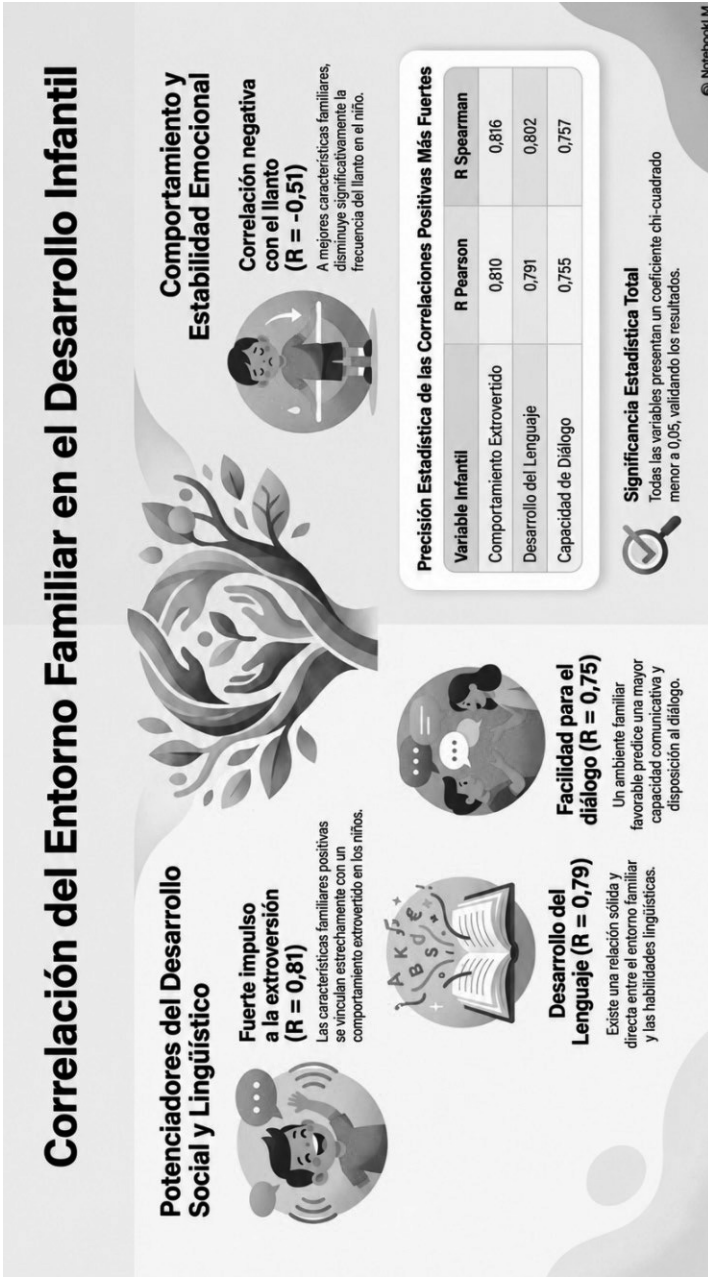
Por otro lado, en el grupo de párvulos de familias disfuncionales, ningún párvulo presenta un lenguaje normal.

**Tabla 11**  
Características familiares vs. Lenguaje

|                            |              | Lenguaje |                          |            | Total   |
|----------------------------|--------------|----------|--------------------------|------------|---------|
|                            |              | Normal   | Pronunciación deficiente | Habla poco |         |
| Características familiares | Funcional    | 8        | 0                        | 0          | 8       |
|                            |              | 100,00%  | 0,00%                    | 0,00%      | 100,00% |
|                            | Disfuncional | 0        | 4                        | 9          | 13      |
|                            |              | 0,00%    | 30,77%                   | 69,23%     | 100,00% |
|                            | Total        | 8        | 4                        | 9          | 21      |
|                            |              | 38,10%   | 19,00%                   | 42,90%     | 100,00% |

En conjunto, la información presentada resalta la importancia del entorno familiar como un factor clave para potenciar el desarrollo social, lingüístico y emocional durante la infancia. La figura siguiente ilustra, a modo de síntesis, las correlaciones significativas entre el entorno familiar y el desarrollo infantil, destacando cómo las características positivas del hogar favorecen distintas áreas del desarrollo de los niños. Los resultados evidencian una fuerte relación entre un ambiente familiar adecuado y conductas como la extroversión ( $R = 0,81$ ), el desarrollo del lenguaje ( $R = 0,79$ ) y la capacidad de diálogo ( $R = 0,75$ ).

**Figura 3**  
Infografía sobre correlaciones entre el entorno familiar y el desarrollo psicosocial infantil



Nota. Elaborado con apoyo de NotebookLM

### **3.4. Caracterización de la atención temprana en el Centro Educativo “El Ardal”**

En el presente acápite se hace un análisis de las técnicas de atención temprana aplicadas por las cuatro educadoras que cumplen funciones en centro educativo “El Ardal “. Las preguntas se orientaron a identificar las técnicas empleadas y la diferenciación (si es que se hace) entre párvulos con familias funcionales y familias disfuncionales.

El análisis de la información brindada por las educadoras del Centro Educativo “El Ardal”, permite comprender que la atención temprana es un tema conocido para ellas. Indagando respecto al aporte efectivo de las técnicas empleadas, se señala que la atención temprana aporta de gran manera ya que gracias a la estimulación aplicada el desarrollo del niño en su etapa parvularia es mucho mejor, proporciona facilidades y oportunidades aptas para un mejor desarrollo de las necesidades que puedan presentar los párvulos. Éstas son afirmaciones de las propias educadoras, expresiones positivas en cuanto a la atención temprana.

La aplicación de las técnicas de atención temprana para con los párvulos del Centro educativo donde desempeñan sus actividades también es confirmada por las propias educadoras, quienes señalan que sí emplean la atención temprana con los párvulos asistentes a este Centro. Sin embargo, solo una de ellas, especifica que ha desarrollado un programa para atender a todos los párvulos de forma inclusiva y otro de tipo específico para atender los casos particularmente.

Entre las áreas del desarrollo psicosocial estimuladas con la atención temprana, las educadoras afirman que se ha trabajado principalmente en el área afectiva, en el lenguaje y el elemento cognitivo. Otra señala haber trabajado en relación con sus pares y con sus familiares, además de la autonomía y el lenguaje, es decir, ha involucrado de alguna manera el factor social y afectivo, la tercera educadora identifica las áreas trabajadas por ella en el área del lenguaje y la motricidad fina, mientras que la última señala haber estimulado a los párvulos en el área del lenguaje, la afectiva-social y motricidad en general.

En resumen, se puede señalar que las educadoras han aplicado técnicas de atención temprana principalmente en el área de sociabilidad y lenguaje y según expresión de ellas mismas, los resultados fueron favorables considerando que se lograron aprendizajes significativos en los párvulos, por lo menos en la mayoría de los casos, sin embargo, se reconoce que no todos los párvulos responden de igual manera a las estimulaciones desarrolladas.

Por otro lado, se reconoce la importancia de la coordinación para con los familiares de los párvulos, ya sean sus propios padres o sus tutores, debido a que estos párvulos deben tener una permanente estimulación si se quieren lograr resultados más efectivos.

**Tabla 12**  
Criterios vertidos por las educadoras del Centro Educativo

| Preguntas  | Respuestas por educadora  |
|--|---|
| ¿De acuerdo con su experiencia, de qué manera aporta la atención temprana en el desarrollo de la sociabilidad de los párvulos en etapa parvularia? | E1: Es muy buena ya que la estimulación ayuda al desarrollo del pequeño.<br>E2: Proporciona facilidades y oportunidades aptas para un mejor desarrollo de las necesidades que puedan presentar los párvulos.<br>E3: Aporta de gran manera ya que gracias a la estimulación temprana el desarrollo del niño en la etapa parvularia es mucho mejor<br>E4: Aporta de una manera positiva |
| ¿Ha aplicado usted la atención temprana en su Centro Educativo?  | TODAS: Sí   |
| ¿Se ha desarrollado un programa específico para aplicar procedimientos de atención temprana?   | E;1 – E3 – E4: Sí<br>E2: He desarrollado de forma inclusiva y de forma específica en diferentes casos.  |
| ¿Qué áreas del desarrollo psicosocial se han estimulado a través de la atención temprana en los párvulos que asisten al Centro?                    | E1: Área afectiva, lenguaje, cognitivo.<br>E2: En relación con sus pares y con sus familiares. Autonomía. Lenguaje.<br>E3: Lenguaje, motricidad fina.<br>E4: Lenguaje, afectiva social, motriz  |
| ¿Cuáles considera que han sido los resultados en el desarrollo psicosocial de los párvulos con aplicación de técnicas de atención temprana?        | E1: De gran ayuda para su entorno.<br>E2: Aceptables en la mayoría de los casos.<br>E3: El resultado es bueno ya que después de identificar los puntos de quiebre.<br>E4: Identificar las áreas para estimular se ve cómo el proceso mejora.<br>E5: El aprendizaje fue significativo.   |
| ¿Se coordina con los padres o tutores la aplicación de la atención temprana?   | E1: Si<br>E2: En la mayoría de las veces.<br>E:3 Sí, es bueno trabajar de manera conjunta para lograr un mejor resultado.<br>E4: Sí, porque veo la importancia que los padres o tutores formen parte de este proceso de aprendizaje.  |
| ¿Los párvulos que provienen de familias disfuncionales, responden de igual modo a los métodos de atención temprana aplicados?                      | E:1 No<br>E:2 Dependiendo del estímulo que reciban en casa.<br>E:3 No, cuando comenzamos a estimular nos damos cuenta al tener resultados.<br>E:4 No en todos los métodos.  |

| Preguntas  | Respuestas por educadora   |
|--|--|
| ¿Se ha realizado esta clasificación entre párvulos de familias "normales" y los que vienen de familias disfuncionales?   | E1: Son muy distintos.<br>E2: No, a menos que amerite el caso.<br>E3: Se clasifica después de la evaluación diagnóstica.<br>E4: No una clasificación, pero sí un apoyo.  |
| ¿Cuál su opinión respecto al desarrollo del área afectiva-social de los párvulos provenientes de familias disfuncionales?<br>¿Cuál su grado de desarrollo en comparación de párvulos de familias normales o funcionales? | E1: Debería ser mucho más, ya que esos párvulos de familias disfuncionales necesitan más cariño, pero no se debe dejar de lado a los otros "normales".<br>E2: La seguridad que los padres puedan brindarles para desarrollar carácter e independencia. Respalda y brindar apoyo con lo que los párvulos requieran.<br>E3: La afectividad es importante para el desarrollo al venir de una familia disfuncional, es claro que el afecto es una parte que interfiere en el desarrollo.<br>E4: Es muy importante el desarrollo del área afectivo-social en párvulos de familias disfuncionales, pero siempre respetando su desarrollo individual y su predisposición. |
| ¿Qué comportamientos negativos en relación con lo afectivo y sociabilidad son los más frecuentes entre los párvulos?   | E1: Berrinches, golpes hacia los demás compañeros.<br>E2: La seguridad que los padres puedan brindarles para desarrollar carácter e independencia. Respalda y brindar apoyo con lo que los párvulos requieran.<br>E3: La socialización con los compañeros.<br>E4: No comparten, egocentrismo.  |
| ¿Cuáles son las características más comunes de las familias disfuncionales de los párvulos que asisten al Centro?  | E1: Divorcios, discusiones, separación.<br>E2: Por el momento no he notado nada al respecto.<br>E3: Que en familias disfuncionales, la comunicación no es buena.<br>E4: Separación.  |
| ¿Se aplica atención temprana a párvulos de familias disfuncionales? ¿cómo se hace esta distinción?   | TODAS: No  |
| ¿Existirán algunas dificultades para una plena aplicación de las técnicas de atención temprana? (recursos materiales, actualización en conocimientos, apoyo de padres...)  | E1: En cierto modo varía, depende de la situación.<br>E2: Dependiendo de los casos. Quizás apoyo o un poco más de interés por parte de los padres.<br>E3: Si, se deberían actualizar más seguido las educadoras.<br>E4: Actualización.   |
| ¿Qué elementos de la atención temprana considera que deben ser ajustados o implementados para lograr una intervención más efectiva en párvulos de familias disfuncionales?   | E1: No contesta<br>E2: Ver la capacidad de apoyo que puedan estar dispuestos a brindar como familiares.<br>E3: Considero que se debe hacer énfasis en la efectividad ya que es el motor principal E4: del desarrollo del párvulo.<br>E5: Los parámetros del párvulo.   |

### 3.5. Verificación de hipótesis

Los resultados estadísticos obtenidos mediante la prueba Chi-cuadrado evidencian un nivel de significancia menor a 0,05 ( $p = 0,001$ ), confirmando que existe dependencia entre el tipo de familia y el desarrollo psicosocial de los párvulos. Asimismo, los coeficientes de correlación de Pearson (0,802) y Spearman (0,829) muestran una correlación alta entre ambas variables. Por tanto, se acepta la hipótesis alternativa y se rechaza la hipótesis nula.

También se verifica que el desarrollo personal-social de los párvulos en este centro corresponde en su mayoría al nivel medio bajo y alerta (regular a deficiente). El 62% de los párvulos entre 2 y 4 años se encuentra en este nivel, evidenciando la necesidad de fortalecer la atención temprana en el área psicosocial.

Además, se evidencia que la atención temprana no se aplica de manera sistemática ni diferenciada según el tipo de familia, lo cual influye en los resultados del desarrollo psicosocial, especialmente en la sociabilidad de los párvulos de familias disfuncionales. Se constató que la atención temprana se aplica según el criterio individual de cada educadora y no responde a un programa institucional estructurado ni diferenciado según características familiares.

## 4. Discusión

Con base en los resultados obtenidos, se afirma que, en general, existe una relación directa entre el tipo de familia y el desarrollo psicosocial de párvulos de 2 a 4 años que pertenecen al Centro Educativo “El Ardal”. Tal situación ha sido demostrada describiendo el comportamiento del análisis de contingencia de las variables en cuestión, donde se ha identificado estadísticamente que hay una vinculación entre ambas. Esta relación encuentra respaldo en la teoría del desarrollo psicosocial de Erik Erikson, citado por Robles (2008), quien sostiene que las primeras etapas del desarrollo (autonomía vs. vergüenza y duda, de 1 a 3 años; e iniciativa vs. culpa, de 3 a 6 años) dependen críticamente de un entorno familiar que brinde seguridad, estímulos adecuados y respuestas consistentes a las necesidades del niño.

Un análisis particularizado de diferentes aspectos del comportamiento de los párvulos a través de la técnica de la observación, permitió identificar dimensiones específicas del desarrollo psicosocial que se articulan con las características del entorno familiar. Estas relaciones se establecen con la capacidad comunicativa de los niños, su tendencia a la extroversión, la manifestación de conductas de labilidad emocional como el llanto frecuente y su capacidad expresiva.

La totalidad de los párvulos provenientes de familias funcionales presenta niveles adecuados de comunicación, lo que implica mayor seguridad, confianza y desarrollo del lenguaje en sus interacciones cotidianas. En el grupo de párvulos de familias disfuncionales, los resultados evidenciaron que más de la mitad de los infantes de este grupo presenta dificultades significativas para entablar diálogo, lo que puede asociarse a limitaciones en la estimulación comunicativa, la seguridad emocional y la interacción familiar. Esta tendencia sugiere una relación directa del ámbito familiar con el desarrollo del lenguaje y la capacidad de interacción de los niños. Estos hallazgos coinciden con lo planteado por Aldaz (2025), quien concluye que “un ambiente familiar abundante en estímulos emocionales y lingüísticos propicia un desarrollo óptimo del lenguaje, favoreciendo la adquisición de habilidades comunicativas esenciales para la autonomía, autoestima y desarrollo de habilidades sociales”(p. 1390). En consonancia, la teoría sociocultural de Vygotsky enfatiza que las interacciones familiares, el ambiente lingüístico y la calidad de los intercambios verbales son factores determinantes en la adquisición del lenguaje durante la primera infancia.

Otro factor que corresponde al desarrollo psicosocial es la orientación hacia el entorno: los párvulos que tienen familias funcionales son los que con mayor frecuencia presentan tendencia extrovertida que les permite mayor capacidad de sociabilización. Contrariamente, los que pertenecen a familias disfuncionales tienden a ser menos extrovertidos y, por tanto, son generalmente tímidos. Esta interrelación muestra que la disfuncionalidad de las familias tiene una presencia significativa para el comportamiento de los niños, conllevando ello mayor grado de timidez y retraimiento. Delgado-Ruiz et al. (2020) concluyen que “la disfuncionalidad familiar es un factor que predispone el desarrollo de conductas poco saludables en niños, jóvenes y adolescentes”(s.p.), incluyendo el retraimiento social y la dificultad para la interacción.

Al respecto, las familias que presentan sistemas de crianza ambiguos o negativos pueden generar patrones de dificultad temperamental y comportamental en los niños.

Hay un importante rol dado a las figuras parentales en la formación de hábitos psicosociales que confluyen en la correcta integración de los niños y adolescentes acentuándose la capacidad de socialización y diálogo manteniendo el respeto al otro, esto demuestra la importancia de desarrollar relaciones paterno-filiales basadas en estilos de crianza positivos en los que se mantenga la comunicación y también el cumplimiento de normas promoviendo la autonomía y

las relaciones asertivas (Ávila-Toscano et al, 2021, como se citó en Bassante, & Campodónico, 2024, p.77)

De este modo, los infantes de familias funcionales tienden a mayor estabilidad emocional y menor tendencia al llanto frecuente. Al comparar ambos grupos, se observa predomina el bajo nivel de llanto. Sin embargo, en las familias disfuncionales aparece un número ligeramente mayor de párvulos que lloran con mayor frecuencia, lo que podría relacionarse con factores emocionales o del entorno familiar. Esto implica que la funcionalidad familiar puede brindar condiciones favorables para una menor propensión al llanto en infantes; de manera contraria, a menor funcionalidad, la propensión al llanto tiende a incrementarse. Cabe indicar, sin embargo, que la relación encontrada es débil. La familia funciona como el primer espacio de desarrollo social del niño, y su funcionamiento determina la calidad de la adaptación emocional y la regulación afectiva.

A ello se suma que, desde la perspectiva de Albert Bandura, como se citó en Calicchio (2023), las creencias de autoeficacia se desarrollan tempranamente a través de las experiencias de dominio y del modelado y persuasión social proporcionados por el entorno familiar; un ambiente familiar disfuncional limita estas fuentes de autoeficacia, afectando la confianza del niño en sus capacidades comunicativas y sociales.

Respecto a la capacidad expresiva, se observa que la totalidad de infantes provenientes de familias funcionales presenta niveles adecuados de lenguaje. No se registran casos de pronunciación deficiente ni de escasa expresión verbal. Esto evidencia que los párvulos que crecen en entornos familiares funcionales tienden a desarrollar adecuadamente sus habilidades lingüísticas, lo que favorece su comunicación y su interacción social; un entorno familiar positivo se relaciona de manera directamente proporcional con el desarrollo del lenguaje durante la primera infancia. En el grupo de párvulos de familias disfuncionales, se evidencia una situación diferente, ningún párvulo presenta un adecuado desarrollo del lenguaje. Estos resultados reflejan que el tipo de familia está directamente relacionada con el desarrollo del lenguaje de los niños, lo que puede influir en la comunicación, la socialización y el aprendizaje.

En congruencia con lo expuesto, el estudio de Sarmiento et al. (2021) estableció una relación significativa entre el entorno familiar y el desarrollo del área de lenguaje en niños de 3 a 5 años, con valores de  $p < 0.001$ . En el caso del estudio realizado, se encontró un coeficiente chi-cuadrado de un nivel de significancia de 0,000,

interpretado como la total dependencia de ambas variables: tipo de familia y lenguaje.

Al analizar el impacto que tiene el tipo de familia en el desarrollo del lenguaje del niño, se encontró diferencias estadísticamente significativas, entre las familias nucleares con las familias monoparentales y extendidas, dejando constancia de su relevancia en el desarrollo del lenguaje del niño. (Sarmiento et al., 2021, p.33).

En cuanto a los subindicadores del desarrollo psicosocial que no guardan relación directa con el tipo de familia, se encuentran la participación en actividades, conductas que corresponden a la interacción con el medio como el realizar y responder a preguntas y ser curioso. Asimismo, no se encontró correlación estadística significativa entre el tipo de familia y conductas hiperactivas, agresivas o conflictivas respecto a lo que corresponde a la relación con los compañeros.

El análisis estadístico muestra que la disfuncionalidad presentada en las familias no necesariamente se vincula a la participación de los niños en actividades lúdicas, tanto dirigidas por la educadora como aquellas de carácter espontáneo en el grupo de pares. En edad parvularia, toda actividad lúdica es reflejo de la naturaleza del niño, el juego se convierte en una necesidad, mucho más si se trata de infantes que a nivel familiar posiblemente no encuentran los espacios para desarrollarse en este sentido, por lo cual, disfrutan en hacerlo entre sus iguales, en el Centro Educativo.

Por otro lado, no existen tendencias definidas respecto a conductas hiperactivas de los párvulos en relación a las características de las familias, de lo cual se deduce que entre estas dos variables no existe dependencia. Además, la disfuncionalidad familiar no conlleva necesariamente la expresión de conductas agresivas en los párvulos. La conducta agresiva puede explicarse con la confluencia de diversos factores, entre ellos se encuentran la interacción con pares, y la modelación a través de medios como la televisión. Al respecto Fernández (2018) especifica que diversos estudios demuestran que la exposición a estímulos agresivos tiene una relación directa estadísticamente significativa con la presencia de conductas agresivas, y que el visionado de respuestas agresivas por parte de los menores tiene una relación directa con el despliegue de conductas agresivas y otras conductas externalizantes.

Respecto a la valoración sobre la atención temprana en el Centro Educativo, el trabajo de campo ha evidenciado que no se desarrollan programas concretos para el grupo de párvulos de familias disfuncionales, es decir, no se consideran intervenciones de carácter personali-

zado y acordes a su dinámica familiar. Cabe recordar que, en el caso de familias disfuncionales, se identificaron situaciones desfavorables como la ausencia de la figura paterna o materna, la carencia de afectividad en la familia y la inestabilidad emocional, entre otros. Tras la indagación sobre las dificultades para brindar atención temprana a párvulos que provienen de familias disfuncionales, las educadoras señalan principalmente la necesidad de actualización en esta temática.

Este análisis evidencia la necesidad de incorporar recursos adecuados, diagnósticos familiares e individuales, programas institucionales y participación de las familias para fortalecer habilidades sociales y el desarrollo psicosocial. La evidencia científica en atención temprana ha demostrado que un enfoque centrado en la familia, en el aprendizaje, la funcionalidad y la participación social, tiene un impacto positivo en el niño, en el entorno y en la propia familia.

Lo anterior permite entender la estrecha relación que debe existir entre las instituciones educativas y la familia, los cuales son complementarios en el proceso educativo de los niños, por lo que es importante que ambos se apoyen y trabajen juntos. La familia debidamente orientada, aprovechará las condiciones de vida familiar y los espacios comunitarios para desarrollar íntegramente a los niños. (Ramírez et al., 2023, pp. 71- 722)

En síntesis, el estudio ha evidenciado la correlación entre el tipo de familia y el desarrollo psicosocial de los niños del Centro Educativa “El Ardal”. Frente a ello, las educadoras expresaron la necesidad de trabajar conjuntamente las familias en programas de atención temprana desde las particularidades de cada niño y de su núcleo familiar.

## 5. Conclusión

Con la investigación realizada, se comprueba una relación entre el tipo de familia y el desarrollo psicosocial de los párvulos de 2 a 4 años del Centro Educativo “El Ardal”. Esta relación adquiere verdadero sentido interpretativo al ser contrastada con otras investigaciones en este campo en el análisis de cómo las dinámicas familiares se traducen en comportamientos observables, patrones emocionales y formas de interacción social en los párvulos.

Desde una interpretación crítica, estos hallazgos permiten afirmar que la relación identificada estadísticamente no solo implica una asociación entre variables, sino que responde a una lógica sistémica en la cual la familia puede intervenir de manera directa y constante en el desarrollo psicosocial del niño. En este marco, la disfuncionalidad familiar no constituye únicamente un factor de ries-

go, sino un elemento estructurante que condiciona las experiencias emocionales, sociales y educativas del párvulo.

El diagnóstico realizado en los niños del Centro Educativo evidenció que aquellos que provienen de familias disfuncionales presentan menores niveles de sociabilidad en comparación con los niños que crecen en familias funcionales. Estas diferencias se observan en aspectos como el manejo de las emociones, la relación con otras personas y la capacidad para establecer vínculos afectivos.

Además, se identificaron conductas como inseguridad, baja tolerancia a la frustración y, en algunos casos, aislamiento o retraimiento. Estas manifestaciones no deben verse únicamente como características propias del niño, sino también como el reflejo del entorno familiar en el que se desarrolla. Por ello, la familia, al constituir el primer espacio de convivencia y aprendizaje social, desempeña un papel fundamental en la formación de la personalidad y en el desarrollo de las habilidades socioemocionales.

Así mismo el estudio enfatiza en la relación directa del ámbito familiar con el desarrollo del lenguaje del niño, confirmando que el ambiente familiar desempeña un rol esencial en el desarrollo lingüístico de los niños. Ello se explica desde la relevancia de un ambiente enriquecido con situaciones comunicativas como factor favorable para la adquisición del lenguaje.

Se concluye que el entorno familiar constituye un factor necesario para el desarrollo psicosocial durante la primera infancia, influyendo de manera directa en las habilidades comunicativas, sociales y emocionales de los párvulos. Estos resultados destacan la importancia de promover entornos familiares funcionales como base para el desarrollo integral en edades tempranas.

Lo expuesto reafirma la importancia de diseñar intervenciones educativas y programas de atención temprana que incorporen el contexto familiar como eje central del proceso de desarrollo. Al respecto, en el Centro Educativo si bien se evidencian esfuerzos individuales de las educadoras para incorporar este servicio, la implementación de un programa de atención temprana estructurado, articulado y sistemático permitiría optimizar los recursos disponibles y potenciar de manera más efectiva el desarrollo de los párvulos de esta institución educativa, sobre todo en aquellos que pertenecen a familias disfuncionales y que, conforme este estudio, requieren ante todo fortalecer su desarrollo psicosocioemocional.

Las principales recomendaciones derivadas de este estudio se orientan a desarrollar investigaciones longitudinales que permitan comprender los efectos a largo plazo del entorno familiar sobre el

desarrollo psicosocial, emocional y comunicativo de los niños, así como identificar factores de protección y resiliencia que favorezcan su desarrollo integral. Estos avances contribuirán a la formulación de estrategias preventivas y políticas educativas basadas en evidencia para fortalecer el bienestar infantil y la funcionalidad familiar.

## 6. Referencias bibliográficas

- Aldaz, G. G. (2025). *La influencia del entorno familiar en el desarrollo del lenguaje en la educación inicial* [Tesis de maestría, Universidad Estatal de Bolívar].  
<https://dspace.ueb.edu.ec/handle/123456789/8433>
- Banco Interamericano de Desarrollo. (2019). *Evaluación de impacto del programa de desarrollo infantil temprano “Crecer Bien para Vivir Bien” en Bolivia*. Modalidad visitas domiciliarias. Nota técnica IDB-TN-1790 del Banco Interamericano de Desarrollo, División de Protección Social y Salud.
- Bassante, A. M., & Campodónico, N. (2024). Funcionamiento familiar en el desarrollo psicológico de la infancia: una revisión sistemática. *Revista ULEAM Bahía Magazine (UBM)*, 5(8), 10.
- Calicchio, S. (2023). *Albert Bandura y el factor de autoeficacia: Un viaje a la psicología del potencial humano a través de la comprensión y el desarrollo de la autoeficacia y la autoestima*. Stefano Calicchio.
- Celi, S. D. C., Aldaz Barreno, C. E., & Gonzales Estrella, J. E. (2016). Desarrollo psicomotriz y funcionalidad familiar en preescolares de la zona 7. *Revista Portales Médicos*.
- Delgado-Ruiz, G. M., & Barcia-Briones, M. (2020). Familias disfuncionales y su impacto en el comportamiento de los estudiantes. *Polo del Conocimiento*, 5(12), 1–15.  
<https://doi.org/10.23857/pc.v5i12.2064>
- Espinosa Cevallos, P. A. (2023). Desarrollo psicosocial de niñas y niños de 0 hasta 10 años en un ambiente de violencia familiar. *Revista Tecnopedagogía e Innovación*, 2(1), 33–44.  
<https://doi.org/10.62465/rti.v2n1.2023.31>
- Fernández, S. (2020, 6 de noviembre). *La agresividad entendida desde el modelado en niños y adolescentes*. Colegio Oficial de la Psicología de Madrid.
- Grupo de Atención Temprana (GAT). (2000). *Libro Blanco de la Atención Temprana*. Real Patronato de Prevención y Atención a Personas con Minusvalía.
- Martínez Moreno, A., & Calet, N. (2015). Intervención en Atención Temprana: Enfoque desde el ámbito familiar. *Escritos de Psicología*, 8(2), 30–41. <https://doi.org/10.5231/psy.writ.2015.1905>

- NeuroClass. (2020, 15 de noviembre). La familia y su influencia en el desarrollo infantil. <https://neuro-class.com/la-familia-y-su-influencia-en-el-desarrollo/>
- Patzi Cosme, M. J. (2019). *Relación entre la estructura familiar, los estilos educativos y el desarrollo psicosocial en niños pre-escolares del Centro Educativo Nueva Jerusalén* [Tesis de grado, Universidad Mayor de San Andrés]. Repositorio Universidad Mayor de San Andrés.
- Robles, M. B. (2008). La infancia y la niñez en el sentido de identidad. Comentarios en torno a las etapas de la vida de Erik Erikson. *Revista Mexicana de Pediatría*, 75(1), 29–34.
- Robles, N. (2023). *Estudio de caso: tratamiento de las repercusiones en el desarrollo psicosocial en una niña en pandemia, durante las clases en línea*. [Tesina para obtener el Grado de Licenciada en Psicología]. Universidad Latina S.C.
- Ramírez, A., Téllez, A., & Hidalgo, R. (2023). La familia y el desarrollo del lenguaje en la primera infancia. *Revista de Investigación, Formación y Desarrollo: Generando Productividad Institucional*, 11(2), 70-75.
- Ruiz Arias, T. E. (2014). *Las familias disfuncionales y su relación con la conducta de los niños de la Unidad Educativa “Dr. Arnaldo Merino Muñoz” de Riobamba. Período diciembre 2013-mayo 2014*. [Tesis de Grado previo a la obtención del Título de Psicólogo Clínico]. Universidad Nacional de Chimborazo.
- Sánchez, M. L. (2021, 28 de junio). La influencia del entorno familiar y el tipo de familia en el desarrollo del área de lenguaje en niños de 3 a 5 años. *Revista FASO-UNEMI*.
- Sarmiento-Genovez, A., Lorenzo-Ruiz, A., Rondon-Acosta, Y., & Valdés-Santiago, D. (2021). La influencia del entorno familiar y el tipo de familia en el desarrollo del lenguaje en niños de 3 a 5 años. *Psicología UNEMI*, 5(9), 21–35.
- Servicio de Orientación y Educación Comunitaria. (2024). *Entorno familiar y desarrollo del lenguaje en preescolares de una institución educativa pública de Ferreñafe, 2024*. ALICIA CONCYTEC.
- Universidad Mayor de San Andrés. (2019). *Desarrollo integral del niño/a de 2 a 4 años de edad en las comunidades aymaras del Cantón Cohoni, municipio de Palca, provincia Murillo del departamento de La Paz* [Tesis de grado]. Repositorio UMSA.
- Villareal, C. (2025). La cultura familiar influye significativamente en el desarrollo del lenguaje oral en niños de 2 a 5 años en el cantón Pelileo. *Revista ALCON*. <https://soeici.org/index.php/alcon/article/view/563>



# **VERDAD ACTIVA**

Revista Científica del Instituto de  
Investigación y Postgrado USB

## **ARTÍCULOS DE REVISIÓN**



# Estrategias didácticas activas y su vinculación con el rendimiento académico desde el enfoque por competencias<sup>1</sup>

## Active Teaching Strategies and their Link to Academic Performance from a Competency-based Approach

Montero Lazarte, Lavinia<sup>2</sup>  
Universidad Mayor de San Simón  
Cochabamba, Bolivia

---

### RESUMEN

---

La transformación de la educación superior ha impulsado la adopción del enfoque por competencias como una alternativa orientada al desarrollo integral del futuro profesional y a la respuesta de las demandas sociales y laborales contemporáneas. Esta revisión aborda las estrategias didácticas activas como herramientas fundamentales para promover aprendizajes significativos, fortalecer habilidades cognitivas y socioemocionales, y favorecer el rendimiento académico. El artículo tiene como objetivo analizar, desde una perspectiva de revisión narrativa, la contribución de las estrategias didácticas fundamentadas en el enfoque por competencias al mejoramiento del rendimiento académico en educación superior. Para ello, se realizó una revisión bibliográfica de publicaciones destacadas sobre educación basada en competencias, estrategias didácticas activas y rendimiento académico. El análisis evidencia que metodologías activas favorecen el desarrollo de competencias incrementando la motivación, la autonomía y el pensamiento crítico, contribuyendo positivamente a los indicadores de desempeño académico. Asimismo, se identifica que el rendimiento académico constituye un fenómeno multidimensional condicionado por factores personales, sociales e institucionales, en cuya interacción las estrategias didácticas desempeñan un papel mediador. Se concluye que la implementación sistemática de metodologías activas sustentadas en el enfoque por competencias representa una alternativa pedagógica pertinente para forta-

---

1 Artículo recibido el 30 de abril, 2026. Artículo aceptado el 13 de junio, 2026.

2 Magister en Educación Superior. Magister en Contabilidad y Auditoría Gubernamental. Especialización en Auditoría Operacional, de Cumplimiento y Tributaria. Licenciada en Contaduría Pública. Diplomados en Gestión Estratégica, Gestión Pública y Gobernabilidad, Auditoría Financiera, Salud Ocupacional, Gestión de Proyectos y otros referidos en el campo administrativo-contable. Amplia experiencia profesional en Auditoría Interna.

E-mail: [monterolavinia@gmail.com](mailto:monterolavinia@gmail.com)

Orcid: <https://orcid.org/0009-0005-6186-1976>

lecer los procesos de enseñanza-aprendizaje y mejorar los resultados académicos en la educación superior.

### **Palabras clave**

Enfoque por competencias; estrategias didácticas; rendimiento académico; educación superior; metodologías activas.

### **Abstract**

The transformation of higher education has driven the adoption of the competency-based approach as an alternative aimed toward the comprehensive development of future professionals, responding directly to contemporary social and labor demands. This review addresses active teaching strategies as fundamental tools to promote meaningful learning, strengthen cognitive and socio-emotional skills, and foster academic performance. The article aims to analyze, from a narrative review perspective, the contribution of teaching strategies grounded in the competency-based approach to the improvement of academic performance in higher education. To this end, a literature review of prominent publications on competency-based education, active teaching strategies, and academic performance was conducted. The analysis demonstrates that active methodologies favor the development of competencies by increasing motivation, autonomy, and critical thinking, thereby contributing positively to academic performance indicators. Furthermore, it identifies academic performance as a multidimensional phenomenon conditioned by personal, social, and institutional factors, an interaction in which teaching strategies play a mediating role. It is concluded that the systematic implementation of active methodologies sustained by the competency-based approach represents a pertinent pedagogical alternative to strengthen teaching-learning processes and improve academic outcomes in higher education.

### **Keywords**

Competency-based education; teaching strategies; academic performance; higher education; active methodologies.

### **Introducción**

Las transformaciones sociales, tecnológicas y económicas que caracterizan a la sociedad del conocimiento han generado nuevas exigencias para las instituciones de educación superior, las cuales enfrentan el desafío de formar profesionales capaces de responder a contextos laborales dinámicos, complejos e interdisciplinarios, en otras palabras, desarrollar competencias.

En 2005 la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) publicó: “una competencia es más que conocimientos y destrezas. Involucra la habilidad para enfrentar demandas complejas, apoyándose en y movilizándolo recursos psicosociales (incluyendo destrezas y actitudes en un contexto particular)” (OCDE, 2025, como se citó en Díaz et al., 2024 p. 134). Años más tarde, Tobón (2013) definió las competencias como “actuaciones integrales para identificar, interpretar, argumentar y resolver problemas del contexto con idoneidad y ética, integrando el saber ser, el saber hacer y el saber conocer” (p. 11). En el escenario actual, el enfoque por competencias se ha consolidado como un paradigma educativo que trasciende la mera transmisión de contenidos, al promover la integración de conocimientos, habilidades, actitudes y valores necesarios para el desempeño eficaz en situaciones reales. Este modelo implica un cambio sustancial en la organización de los procesos de enseñanza y aprendizaje, desplazando el protagonismo del docente hacia una participación más activa del estudiante en la construcción de su propio conocimiento.

La educación basada en competencias concibe el aprendizaje como un proceso integral en el que el estudiante desarrolla capacidades para resolver problemas, tomar decisiones, trabajar colaborativamente y adaptarse a entornos cambiantes. Desde esta perspectiva, las competencias incluyen dimensiones conceptuales, procedimentales y actitudinales que se articulan para favorecer un desempeño profesional pertinente. Tobón (2007) sostiene que el desarrollo de competencias requiere escenarios de aprendizaje auténticos en los cuales el estudiante movilice saberes diversos para enfrentar situaciones complejas, mientras que Díaz y Hernández (2010) destacan la necesidad de implementar estrategias didácticas activas que promuevan la participación, la reflexión y la autonomía.

En correspondencia con estos planteamientos, las estrategias didácticas adquieren un papel central dentro del enfoque por competencias, ya que constituyen los mecanismos mediante los cuales el docente organiza experiencias de aprendizaje orientadas al logro de desempeños observables. Lejos de limitarse a técnicas aisladas, estas estrategias integran recursos, metodologías y dinámicas que facilitan la construcción significativa del conocimiento y el desarrollo de habilidades cognitivas y socioemocionales. Entre las metodologías activas más representativas del enfoque por competencias destacan el Aprendizaje Basado en Proyectos, el Aprendizaje Basado en Problemas, los estudios de caso, el aprendizaje situado, el aprendizaje cooperativo y el juego de roles. Estas estrategias favorecen la inte-

racción entre teoría y práctica, estimulan el pensamiento crítico y promueven la resolución colaborativa de problemas contextualizados. De acuerdo con Pimienta (2012), dichas metodologías sitúan al estudiante en el centro del proceso formativo, mientras que el docente asume una función de mediador y facilitador del aprendizaje. Asimismo, Ruiz y Reyes (2025) señalan que el Aprendizaje Basado en Problemas fortalece el aprendizaje por descubrimiento, permitiendo que el alumnado construya nuevos conocimientos a partir de experiencias significativas y del trabajo colaborativo.

El interés por el estudio de las estrategias didácticas también responde a su estrecha relación con el rendimiento académico, entendido como un fenómeno complejo y multidimensional que refleja los resultados del proceso educativo. Tradicionalmente, el rendimiento académico ha sido asociado con las calificaciones obtenidas por los estudiantes; sin embargo, investigaciones recientes destacan que su explicación trasciende los aspectos estrictamente cognitivos e involucra factores personales, sociales e institucionales. Garbanzo (2010) plantea que variables como la motivación, la autoeficacia, el autoconcepto académico, el contexto familiar y las condiciones institucionales interactúan para favorecer o limitar el éxito educativo. En la misma línea, Borja et al. (2021) sostienen que el rendimiento académico constituye el resultado de múltiples determinantes que incluyen tanto las características individuales del estudiante como las estrategias pedagógicas implementadas por el profesorado.

En el contexto educativo contemporáneo, diversos estudios han demostrado que las estrategias de aprendizaje y las metodologías activas inciden directamente en la consecución de las metas educativas y en la calidad de los aprendizajes alcanzados (Mejía, 2026; Contreras et al., 2025; Méndez et al., 2024; Navas et al., 2024; Cáceres, 2022). Las formas en que los estudiantes procesan, organizan y aplican la información condicionan el tipo de aprendizaje que desarrollan y, por ende, sus resultados académicos. De manera complementaria, investigaciones recientes evidencian que las estrategias didácticas implementadas por los docentes constituyen instrumentos eficaces para potenciar el desempeño académico, incrementar la motivación y fortalecer las competencias necesarias para el aprendizaje autónomo y permanente.

En este marco, el presente artículo tiene como objetivo analizar la manera en que las estrategias didácticas activas fundamentadas en el enfoque por competencias contribuyen al mejoramiento del rendimiento académico. Para ello, se integran aportes provenientes de educación basada en competencias, metodologías activas y ren-

dimiento académico, con el propósito de ofrecer una visión comprensiva que permita sustentar futuras propuestas de innovación pedagógica orientadas al fortalecimiento de la calidad educativa.

## 2. Métodos y materiales

Se emplearon procedimientos de revisión narrativa. A diferencia de una revisión sistemática, la revisión narrativa ofrece una perspectiva amplia y conceptual de un campo, tiene una metodología más flexible y puede reflejar la perspectiva particular del autor. Se constituye en un método descriptivo y crítico, cuyo valor principal es construir un relato lógico y coherente a partir de estudios y aportes teóricos sobre un tema (Fortich, 2013).

Se realizó una búsqueda exploratoria en la web, bajo los siguientes descriptores: “concepto de competencias”, “clasificación de competencias”, “concepto de estrategias didácticas”, “clasificación de estrategias didácticas”, “concepto de rendimiento académico”, “factores del rendimiento académico” “estrategias didácticas por competencias y rendimiento académico”, “enfoque por competencias y rendimiento académico” “aprendizaje basado en competencias y rendimiento académico”.

Para la extracción de elementos conceptuales sobre las competencias, las estrategias didácticas y el rendimiento académico se identificaron autores relevantes en el campo, considerando producciones a partir del año 2000; en el caso de la revisión de estudios previos, se priorizaron producciones de los últimos seis años. La búsqueda de información se realizó con apoyo de Perplexity IA y se incluyeron URLs de revistas académicas en Ciencias de la Educación, del repositorio de la Universidad Mayor de San Andrés y de la Universidad Mayor de San Simón; también se empleó el motor de búsqueda de Google Académico y las bases de datos SciELO y Dialnet.

En este proceso se aplicaron los siguientes criterios de selección y exclusión:

**Tabla 1**  
Criterios de inclusión y exclusión para la búsqueda de estudios

| Criterios de inclusión   | Criterios de exclusión   |
|--|--|
| <ul style="list-style-type: none"> <li>- Antigüedad de 2000 en adelante para fuentes teóricas.</li> <li>- Antigüedad de 2020 en adelante para estudios previos.</li> <li>- Temática sobre estrategias didácticas/enfoque por competencias para fortalecer el rendimiento académico.</li> <li>- Evidencia empírica consistente en estudios cuantitativos, cuasi-experimentales, con resultados medibles, o revisiones sistemáticas.</li> <li>- Estudios que reportan impacto positivo o significativa de estrategias didácticas activas sobre competencias y rendimiento.</li> <li>- Accesibilidad mediante estudios abiertos con enlaces a las bases Dialnet, SciELO y revistas institucionales.</li> <li>- Priorización de estudios recientes de Latinoamérica por relevancia para el contexto del tema.</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Antigüedad previa a 2000 para fuentes teóricas.</li> <li>- Antigüedad previa a 2020 para estudios previos.</li> <li>- Mención a competencias sin medir rendimiento académico.</li> <li>- Evidencia empírica de resultados negativos sobre la relación entre estrategias didácticas por competencias y rendimiento académico.</li> <li>- Estudios sin enlace accesible a documento completo</li> </ul> |

### 3. Desarrollo y discusión

#### 3.1. Educación basada en competencias

La formación por competencias se ha consolidado como un enfoque clave en los procesos educativos actuales, al priorizar el desarrollo integral del individuo frente a las demandas del contexto social y laboral. El enfoque de educación basada en competencias, según Altamirano et al. (2025):

Promueve una formación centrada en el desarrollo armónico de saberes, habilidades, actitudes y valores que permiten un desempeño adecuado en contextos reales, desarrollar individuos capaces de integrar sus conocimientos, habilidades y actitudes en contextos reales y complejos, fomentando la resolución de problemas, la toma de decisiones fundamentadas y el trabajo colaborativo de manera efectiva. (pp. 1887-1901)

Este modelo no solo pretende preparar al estudiante en conocimientos, habilidades, sino también en el ser, es decir, se enmarca en una formación integral, situación que le permite responder a las exigencias del mercado laboral.

Las competencias se clasifican en torno a elementos de actuación en el medio y de diferenciación de saberes. Seguidamente, se desglosan algunas.

- **Competencias básicas, genéricas y específicas.** En esta clasificación, las competencias asumen correspondencia con los requerimientos de desempeño en un marco de empleabilidad

y de desenvolvimiento en la sociedad. Tobón (2007) afirma que las competencias básicas son fundamentales para vivir en sociedad y desenvolverse en cualquier ámbito laboral, posibilitan analizar, comprender y resolver problemas de la vida cotidiana y “constituyen un eje central en el procesamiento de la información de cualquier tipo” (p. 87), es decir, sostienen la construcción de competencias más complejas permitiendo a los individuos analizar, comprender y resolver problemas cotidianos, facilitando una participación activa y responsable en la sociedad y en el ámbito laboral.

Por su parte, las competencias genéricas “son aquellas comunes a varias ocupaciones o profesiones. Este tema comienza a ser de gran importancia en la educación universitaria, la cual debe formar en los estudiantes competencias genéricas que les permitan afrontar los continuos cambios del quehacer profesional” (Tobón, 2007, p. 91). Siguiendo esta línea, el autor hace referencia a que las competencias genéricas incrementan la posibilidad de empleabilidad y no están vinculadas a una ocupación en particular; de aquí que uno de los retos de la educación actual sea la formación de habilidades generales y amplias.

De igual manera, el autor refiere a las competencias específicas como “aquellas propias de una determinada ocupación o profesión. Tienen un alto grado de especialización, así como procesos educativos específicos, generalmente llevados a cabo en programas técnicos, de formación para el trabajo y en educación superior” (p. 93). Estas competencias son el núcleo de la formación profesional, pues permiten que una persona se desempeñe con eficacia en su campo laboral. Son el puente entre la teoría aprendida y la práctica profesional especializada.

- **Competencias conceptuales, procedimentales y actitudinales.** Pabón (2021) refiere una clasificación de las competencias por saberes. Para el autor, las competencias conceptuales o “saber saber” suelen ser “un conjunto de herramientas necesarias para procesar la información de manera significativa según las expectativas individuales, las propias capacidades y los requerimientos de una situación en particular” (p.15). Al referirse al procesamiento significativo involucra que el desarrollo de procesos cognitivos, a diferencia de la educación tradicional, donde prevalece la repetición mecánica de contenidos, debe estar enfocado en una educación activa, en el que los estudiantes sean los protagonistas de su formación, desarrollando aprendizajes significativos. Al respecto, según Orozco (2019), “este

tipo de saber es imprescindible en todas las asignaturas o cuerpos de conocimiento disciplinar, porque constituye el entramado fundamental sobre el que estas se estructuran” (p.114).

Las competencias procedimentales o “saber hacer” “consisten en desempeñarse en una actividad o en la resolución de un problema comprendiendo el contexto y teniendo como base la planeación” (Pabón, 2021, p. 118). Se adquieren eficazmente a través de la acción y se ejecutan a través de habilidades del hacer con herramientas que le permitan adquirir conocimientos en el área o campo de formación, es decir, se debe poner en práctica los conocimientos desde la parte conceptual. En este sentido, Orozco (2019) afirma que abarcan “habilidades intelectuales, motrices, destrezas, estrategias y procesos que implican una secuencia de acciones. Los procedimientos aparecen en forma secuencial y sistemática y requieren la reiteración de acciones que llevan a los estudiantes a dominar la técnica o habilidad” (p. 216).

En cuanto a las competencias actitudinales o el “saber ser”, Pabón (2021) menciona que “consisten en la articulación de diversos contenidos afectivo-motivacionales, que se caracterizan por la construcción personal, así como la conciencia y control del proceso emocional-actitudinal para la realización de una actividad o resolución de un problema” (p. 121). Estas competencias corresponden a las actitudes o disposiciones que llevan a comportarse de modo consciente en una situación determinada. Orozco (2019) afirma al respecto que “el aprender a convivir demanda que la universidad brinde a los estudiantes múltiples oportunidades para que practiquen valores y actitudes que contribuyan a una convivencia pacífica, en los diferentes ámbitos en que se desenvuelve” (p. 114).

Con base en lo expuesto, se afirma que la educación por competencias se orienta principalmente hacia el desarrollo integral de la persona en comunidad, considerando su incorporación a las actividades productivas, pero también el conocimiento integral que demanda un desempeño idóneo mediante saberes conceptuales, procedimentales y actitudinales.

### **3.2. Estrategias didácticas por competencias**

Las estrategias didácticas se refieren a procedimientos y técnicas que emplea el docente, descritas en su planificación pedagógica y que le permiten alcanzar objetivos de aprendizaje. En el modelo por competencias el proceso didáctico debe promover el saber pensar,

saber hacer y saber ser. Las estrategias de enseñanza dejan atrás la memorización pasiva y transforman el contenido en herramientas prácticas para resolver problemas reales.

En esta línea, Díaz Barriga y Hernández (2002) estudiaron las estrategias activas por su fase instruccional:

- Preinstruccionales que preparan y orientan al estudiante sobre los contenidos y la metodología del aprendizaje, enfocándose en activar sus conocimientos y vivencias previas. Asimismo, facilitan su ubicación en el marco conceptual idóneo y el desarrollo de expectativas claras, siendo los objetivos y los organizadores previos los recursos más representativos
- Coinstruccionales que acompañan la presentación de los contenidos curriculares durante el desarrollo de la clase. Su propósito es optimizar la atención del estudiante, ayudarlo a identificar las ideas clave y facilitar la organización e interrelación de los conceptos para lograr una comprensión profunda. Entre los recursos más comunes se encuentran las ilustraciones, las analogías, los mapas conceptuales.
- Postinstruccionales que se aplican al finalizar la sesión de clase con el objetivo de que el estudiante construya una perspectiva global, unificada y reflexiva de los contenidos abordados. Asimismo, favorecen los procesos de autoevaluación sobre el conocimiento adquirido, destacando entre sus recursos los resúmenes de cierre, las redes conceptuales y los organizadores gráficos, como los cuadros sinópticos y de doble columna.

En los últimos años, el estudio de las estrategias didácticas desde el enfoque por competencias aborda una mirada de desempeño en el contexto. Al respecto, Borda y Adriazola (2022) afirman que las “estrategias didácticas en la educación basada por competencias son valoradas por su capacidad para desarrollar competencias en contextos reales y complejos, fomentando la resolución de problemas, la toma de decisiones fundamentadas y el trabajo colaborativo” (pp. 272). Al respecto Feo (2010) establece que las estrategias didácticas, desde el enfoque basado en competencias:

Son los métodos, técnicas, procedimientos y recursos que se planifican de acuerdo con las necesidades de la población a la cual van dirigidas y que tiene por objeto hacer más efectivo el proceso de enseñanza y aprendizaje para lograr aprendizajes significativos. (p. 45)

A continuación, se presenta la revisión de las principales estrategias didácticas que guardan coherencia con el enfoque por competencias:

- **Estrategias para indagar conocimientos previos.** Sirven tanto para el diagnóstico como para que el alumno participe activamente en su aprendizaje. Betancourt (2016) “son valiosas porque constituyen un recurso para la organización gráfica de los conocimientos explorados, algo muy importante para los alumnos cuando tienen que tomar apuntes” (p. 58). Una de las más conocidas es la lluvia de ideas que, según Pimienta (2012), permite “obtener información acerca de lo que un grupo conoce sobre un tema determinado. Es adecuada para generar ideas acerca de un tema específico o dar solución a un problema” (p. 4).
- **Estrategias grupales.** Representan a un enfoque pedagógico que trasciende el aprendizaje individual para situarlo en trabajo grupal o colectiva, donde el grupo se constituye como la interacción de experiencias compartidas, los integrantes desarrollan habilidades para resolver problemas y construir conocimientos significativos. De acuerdo con Carranza et al. (2022), “las situaciones experimentadas dentro del grupo, le permiten a cada individuo que lo conforma aprender a pensar y resolver los problemas que se presentan... lograr aprendizajes, indagar y actuar para transformar la realidad”. (p. 153). Promueven aprendizajes significativos que permiten articular conocimientos, habilidades y valores, lo que conlleva que los participantes indaguen, reflexionen y actúen de forma colaborativa para actuar sobre la realidad desde una perspectiva crítica y participativa.
- **Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP).** Según Zapata et al. (2025), el ABP “es una estrategia didáctica que permite a los estudiantes desarrollar habilidades críticas y creativas mediante la exploración de problemas reales” (p. 6599). Desde el punto de vista de Reyes (2020), es una metodología educativa activa donde los estudiantes adquieren conocimientos y habilidades resolviendo problemas reales o desafíos auténticos. Ruiz y Reyes (2025) complementa acerca del Aprendizaje Basado en Proyectos como aquella estrategia Didáctica que considera una modalidad de enseñanza y aprendizaje centrada en tareas, un proceso compartido de negociación entre los participantes, siendo su objetivo principal la obtención de un producto final. De esta forma, en la ejecución de un proyecto, los estudiantes se involucran en actividades como la estructuración, planteamiento y desarrollo. Chipana (2011) alude a que a través del ABP, los estudiantes se enfrentan a situaciones problemáticas

reales y concretas que requieren soluciones prácticas y en las que se pone de manifiesto una determinada teoría. Esta metodología integra la realidad laboral y profesional en el ámbito académico mediante la planificación, ejecución y presentación de proyectos basados en desafíos auténticos.

- **Estudio de caso.** Chipana (2011) describe a los estudios de caso como “una descripción escrita de un hecho acontecido en la vida de una persona, grupo u organización. La situación descrita puede ser real o hipotética pero construida con características análogas a las presentadas en la realidad” (p. 74). Esta estrategia pretende acercar a una realidad concreta a un ambiente académico por medio de un caso real o diseñado. Se incentiva, motiva a aprender, desarrolla la habilidad para análisis y síntesis, permite que el contenido sea más significativo para los estudiantes. Por su parte, Pimienta (2012) refiere a los estudios de caso es una estrategia didáctica que utiliza sucesos reales o simulados para que el estudiante integre conocimientos, habilidades y actitudes en la resolución de problemas específicos. En el nivel universitario es recomendable que los casos se acompañen de documentación o evidencias que proporcionen información clave para analizarlos o resolverlos.
- **Aprendizaje Basado en Problemas.** Pimienta (2012) refiere que es una metodología en la que se investiga, interpreta, argumenta y propone la solución a uno o varios problemas, creando un escenario simulado de posible solución y analizando las probables consecuencias. El estudiante desempeña un papel activo en su aprendizaje, mientras que el docente es un mediador para solucionar un problema. Los problemas deben alentar a los estudiantes a participar en escenarios relevantes al facilitar la conexión entre la teoría y su aplicación. Por otro lado, Ruiz y Reyes (2025) considera que esta estrategia “consiste en el aprendizaje por descubrimiento... los estudiantes pueden trabajar en grupos para resolver problemas, aplicando conocimientos y habilidades previas para la adquisición de nuevos conocimientos a medida que avanzan” (p. 264).
- **Aprendizaje situado (In Situ).** Según Villavicencio y Uribe (2017), es entendido como un proceso de aprehensión de la realidad, mediante el cual se integra nuevo conocimiento de manera activa en el contexto específico donde ese conocimiento debe ser aplicado. El fin que se persigue es la reso-

lución independiente de problemas que se presentan en los contextos concretos en los que las personas se desenvuelven. Es una metodología que promueve el aprendizaje en el mismo entorno. De acuerdo con Pimienta (2012) en esta metodología, es necesario que el docente supervise el desempeño y adaptación del estudiante al entorno.

- **Gamificación y simulaciones.** El uso de juegos educativos, plataformas virtuales o software de simulación aumenta la motivación, el compromiso y facilita la asimilación de conceptos técnicos difíciles. Uno de los juegos de mayor tradición en la formación por competencias se constituye el juego de roles, mismos que se constituyen en simulaciones de la vida real, relacionadas con situaciones problemáticas. El juego de roles permite promover el pensamiento crítico y las habilidades analíticas; además, fomenta la comunicación y la confianza en el grupo de pares. Al respecto Carrillo-Estrada et al. (2019) mencionan que los integrantes se comportan según el papel que corresponde y asumen otros conforme la dinámica, favoreciendo ello a que comprendan diferentes perspectivas de la situación.
- **Aprendizaje cooperativo.** Estrategia que destaca por su capacidad de involucrar a los estudiantes de manera directa en su proceso formativo, favoreciendo tanto el desarrollo de habilidades cognitivas como sociales. Ruiz y Reyes (2025) indican que es una estrategia didáctica donde grupos reducidos trabajan juntos para resolver tareas académicas. Fomenta la participación activa de los estudiantes en la planificación, ejecución y evaluación, mientras que el docente actúa como guía y apoyo pedagógico constante para resolver dudas. Los autores añaden que el aprendizaje cooperativo potencia la interacción, facilita la práctica del valor de la tolerancia pues exige que los estudiantes escuchen y respeten las ideas y argumentos de otros, fomenta la colaboración y el asumir roles en el grupo, además disminuye la dependencia hacia el profesor porque desarrolla la autonomía y la responsabilidad.

En cuanto a los criterios para la elección de las estrategias, de acuerdo con Chipana (2011) es necesario tener claras las intenciones educativas y considerar las características y condiciones del grupo, algo relevante es dominar los procedimientos e insertar las estrategias en la planeación didáctica del curso para generar los materiales requeridos.

Con base en las revisiones presentadas, se establece que las estrategias didácticas basadas en el enfoque por competencias trans-

forman la educación superior al cambiar la memorización pasiva por el aprendizaje activo y práctico. Al vincular los conocimientos teóricos con problemas del mundo real, estas metodologías logran un impacto directo en el rendimiento académico.

Además, estas estrategias se constituyen en metodología activa que coloca al estudiante en el centro del proceso educativo, promoviendo la Investigación, el análisis y la propuesta de soluciones ante situaciones problemáticas contextualizadas. Los escenarios simulan la realidad que favorece la articulación entre la teoría y la práctica, fortaleciendo el pensamiento crítico y la toma de decisiones. En este enfoque, el estudiante participa activamente en la construcción de su conocimiento, mientras que el docente cumple el rol de mediador y orientador.

### **3.3. Rendimiento académico desde el enfoque por competencias**

El rendimiento académico constituye una de las categorías centrales en el análisis de la calidad educativa, debido a que refleja el nivel de logro alcanzado por los estudiantes en relación con los objetivos formativos establecidos. En este sentido, el rendimiento académico se aborda desde hace varios años como un fenómeno complejo que integra diversas dimensiones vinculadas con los procesos de aprendizaje y las experiencias educativas. Así, por ejemplo, Navarro (2003) sostiene que el rendimiento académico está estrechamente relacionado con las actividades implementadas por los docentes y con los logros cognitivos e intelectuales alcanzados por los estudiantes, mientras que Salas (2004) amplía esta visión al reconocer la participación de múltiples actores, entre ellos la familia, los docentes y el contexto escolar, en la construcción de dichos resultados.

Desde una perspectiva contemporánea, el rendimiento académico no puede entenderse únicamente como la obtención de calificaciones o resultados cuantitativos, sino como una manifestación compleja y multidimensional de los aprendizajes desarrollados por los estudiantes.

Sería posible inferir que la medición del RA (rendimiento académico) está orientada hacia una valoración de dos aspectos completamente diferentes, pero que según la teoría deberían complementarse para reflejar una aproximación objetiva, realista y pertinente para cada estudiante. Una valoración cuantitativa que mide el nivel del conocimiento alcanzado por los estudiantes y es demostrada en instrumentos utilizados por el docente; y una valoración cualitativa que corresponde a observar actitudes y aptitudes de los estudiantes

en actividades dentro y fuera del aula. Entonces, la valoración del RA debe entenderse como expresión valorativa cuali-cuantitativa de los logros alcanzados durante el proceso y que se confirman en resultado (Cruz Navarro et al., 2024, p. 149)

En consonancia con el enfoque por competencias, el rendimiento académico trasciende la medición de conocimientos para incorporar el desarrollo de capacidades, habilidades, actitudes y valores que permitan al estudiante actuar de manera efectiva en diversos contextos. Esta perspectiva coincide con lo planteado por Borja et al. (2021), quienes afirman que el rendimiento académico está condicionado tanto por factores personales como por elementos externos relacionados con la institución, la familia y la sociedad.

Por tanto, las estrategias didácticas basadas en competencias adquieren una relevancia fundamental, puesto que buscan promover aprendizajes significativos, contextualizados y transferibles a situaciones reales, favoreciendo no solo el desempeño académico inmediato sino también el desarrollo integral del estudiante.

Uno de los principales aportes del enfoque por competencias al rendimiento académico se encuentra en el fortalecimiento de los factores personales asociados al aprendizaje:

- **Factores personales.** Según Garbanzo (2010), entre los determinantes personales destacan la competencia cognitiva, la motivación, el autoconcepto académico, la autoeficacia percibida y las aptitudes individuales. Estas variables adquieren especial importancia en los modelos educativos centrados en competencias, ya que el estudiante asume un rol activo en la construcción de su aprendizaje y en la autorregulación de su desempeño. En concordancia con esta perspectiva, Bonastre (2023) señala que los factores personales comprenden elementos individuales que interactúan con variables sociales e institucionales, configurando las condiciones para el éxito o fracaso académico.

La motivación constituye uno de los factores más estudiados debido a su influencia directa sobre el rendimiento académico. Borja et al. (2021) sostienen que la motivación representa la fuerza que impulsa al individuo hacia el logro de objetivos específicos mediante la interacción de procesos cognitivos, psicológicos, afectivos y sociales. Asimismo, Ariza et al. (2018) destacan que la motivación, la autoestima y la autorrealización mantienen una relación directa con los resultados académicos obtenidos. Desde esta perspectiva, las estrategias didácticas por competencias favorecen la motivación al

proponer actividades contextualizadas, colaborativas y orientadas a la resolución de problemas reales, permitiendo que el estudiante encuentre sentido y utilidad en los aprendizajes desarrollados.

De manera complementaria, el autoconcepto y la autoeficacia percibida influyen significativamente en la capacidad de los estudiantes para enfrentar desafíos académicos. Garbanzo (2010) define el autoconcepto como el conjunto de percepciones y creencias que una persona posee sobre sí misma, las cuales condicionan sus expectativas y niveles de esfuerzo. Cuando las estrategias didácticas promueven experiencias exitosas de aprendizaje, retroalimentación constante y participación activa, contribuyen al fortalecimiento de la confianza académica y, por ende, al incremento del rendimiento.

Otro aspecto relevante dentro del enfoque por competencias corresponde a la dimensión emocional del aprendizaje. Borja et al. (2021) señalan que los estudiantes con mayores niveles de rendimiento suelen presentar estabilidad emocional, autocontrol frente a la frustración y menores niveles de ansiedad. Estos hallazgos sugieren que las estrategias didácticas no deben limitarse al desarrollo cognitivo, sino también considerar la creación de ambientes de aprendizaje favorables que promuevan el bienestar psicológico y la inteligencia emocional. En consecuencia, metodologías activas como el aprendizaje colaborativo, el aprendizaje basado en proyectos y la resolución de problemas contribuyen a generar entornos más participativos, inclusivos y emocionalmente seguros.

- **Factores sociales e institucionales.** Además de los factores personales, el rendimiento académico está condicionado por factores sociales e institucionales. Borja et al. (2021) evidencian que contextos familiares favorables, caracterizados por relaciones armónicas, apoyo afectivo y mejores condiciones socioeconómicas, incrementan las probabilidades de éxito académico. Del mismo modo, Bonastre (2023) y Garbanzo (2010) reconocen que las interacciones sociales influyen significativamente en el desempeño estudiantil. Desde esta perspectiva, las estrategias didácticas por competencias promueven espacios de trabajo cooperativo y construcción colectiva del conocimiento que fortalecen las habilidades sociales y favorecen el aprendizaje entre pares.

En el ámbito institucional, los factores relacionados con la organización académica, la infraestructura, los recursos pe-

dagógicos y las condiciones de enseñanza también inciden en el rendimiento académico. Borja et al. (2021) destacan que variables como el tamaño de los grupos, los horarios y los criterios de admisión pueden ser gestionadas institucionalmente para favorecer mejores resultados. En este contexto, el enfoque por competencias demanda una articulación coherente entre currículo, evaluación y estrategias didácticas, garantizando que los procesos formativos respondan efectivamente a las necesidades de aprendizaje del estudiantado.

En síntesis, la revisión realizada permite afirmar que el rendimiento académico es el resultado de la interacción dinámica entre factores personales, sociales e institucionales. Desde el enfoque por competencias, las estrategias didácticas constituyen un elemento mediador fundamental para potenciar dichos factores, favoreciendo la motivación, la autoeficacia, el desarrollo cognitivo y la participación activa de los estudiantes. Por ello, la implementación de metodologías centradas en competencias representa una alternativa pertinente para fortalecer los aprendizajes y mejorar sosteniblemente el rendimiento académico en los diferentes niveles educativos.

### **3.4. Estudios sobre estrategias didácticas activas y su incidencia en el rendimiento académico**

Estudios recientes sobre el uso de estrategias didácticas activas como el aprendizaje basado en problemas y el trabajo colaborativo muestran relación positiva y significativa con el rendimiento académico. Estas estrategias se sustentan en el enfoque por competencias, mismo que, desde esta evidencia, favorece el desarrollo de pensamiento crítico, resolución de problemas y autonomía, mejorando significativamente el desempeño académico.

El cuadro siguiente incluye cinco estudios recientes, principalmente a nivel latinoamericano (2022-2026), sobre la influencia positiva de las estrategias didácticas por competencias en el rendimiento académico.

**Tabla 2**  
Estudios sobre la influencia de estrategias didácticas  
en el rendimiento académico

| Referencia   | Descripción   |
|--|---|
| <p>Rueda (2025)</p> <p>Global</p> <p>Educación en general</p>                  | <p><b>Título del estudio:</b> Impacto de las estrategias didácticas aplicadas en estudiantes: una revisión sistemática</p> <p><b>Objetivo:</b> Analizar el impacto de las estrategias didácticas aplicadas en estudiantes de diversos niveles.</p> <p><b>Metodología:</b> Revisión sistemática basada en el método PRISMA, donde se identificaron 40 estudios publicados entre enero del 2021 y noviembre del 2025.</p> <p><b>Principales resultados:</b> Las estrategias activas como proyectos, casos, simulaciones y gamificación, optimizan el rendimiento académico, la motivación y el compromiso; el uso de herramientas digitales y laboratorios virtuales facilita la comprensión de conceptos abstractos; el aprendizaje cooperativo desarrolla la comunicación y trabajo en equipo; el éxito depende del andamiaje docente y de una retroalimentación oportuna.</p> <p><b>Conclusiones:</b> Las estrategias didácticas impactan de forma positiva en múltiples dimensiones del aprendizaje, lo que valida su pertinencia en distintos niveles educativos y áreas disciplinares</p> |
| <p>Contreras et al., (2025)</p> <p>Latinoamérica</p> <p>Educación superior</p> | <p><b>Título del estudio:</b> El impacto del aprendizaje basado en competencias en la formación profesional universitaria: Un enfoque pedagógico para mejorar la empleabilidad y el desempeño académico</p> <p><b>Objetivo:</b> Analizar el impacto del aprendizaje basado en competencias (ABC) en formación profesional universitaria, enfatizando influencia sobre desempeño académico y empleabilidad.</p> <p><b>Metodología:</b> Revisión sistemática; análisis de impacto del ABC en educación superior.</p> <p><b>Principales resultados:</b> ABC favorece pensamiento crítico, resolución de problemas, autonomía, mejorando significativamente el rendimiento académico; aumenta oportunidades laborales.</p> <p><b>Conclusiones:</b> El ABC es estrategia clave para mejorar educación universitaria y preparar profesionales para el mercado laboral evolutivo.</p>  |
| <p>Méndez, et al., (2024)</p> <p>Chile</p> <p>Educación superior</p>           | <p><b>Título del estudio:</b> Impacto de la aplicación del enfoque basado en competencias en el rendimiento académico de los alumnos de una universidad estatal chilena</p> <p><b>Objetivo:</b> Analizar efectos del enfoque basado en competencias en rendimiento universitario (tasas de retención, titulación, aprobación); estudio comparativo histórico.</p> <p><b>Metodología:</b> Análisis descriptivo; comparación cohortes 2009-2013 vs 2014-2018; tendencias lineales; análisis de correlación.</p> <p><b>Principales resultados:</b> Tasa de aprobación mejoró con nuevos planes de estudio; retención y titulación no mejoraron (condicionadas por factores socioeconómicos, trabajo-estudio, normativas).</p> <p><b>Conclusiones:</b> El rendimiento académico no solo depende del enfoque pedagógico; factores externos (socioeconómicos, integración social) también inciden significativamente.</p>   |

| Referencia   | Descripción  |
|--|--|
| <p>Cáceres, (2022)</p> <p>Perú</p> <p>Educación superior</p>       | <p><b>Tipo de estudio:</b> Aprendizaje basado en competencias para mejorar el rendimiento académico del curso de historia en estudiantes universitarios</p> <p><b>Objetivo:</b> Determinar cómo el aprendizaje basado en competencias mejora rendimiento académico del curso Historia del Perú en estudiantes de I ciclo de derecho.</p> <p><b>Metodología:</b> Tipo cuantitativo, nivel explicativo, diseño cuasiexperimental; pre-test/post-test en grupos control y experimental; población: 73 estudiantes; instrumento: rúbrica.</p> <p><b>Principales resultados:</b> 87.4% del grupo experimental logró calificativos aprobatorios; grupo control sin diferencia significativa</p> <p><b>Conclusiones:</b> El aprendizaje basado en competencias mejora significativamente el rendimiento académico en Historia del Perú en estudiantes de derecho.</p>   |
| <p>Mejia, (2026)</p> <p>Ecuador</p> <p>Educación media</p>         | <p><b>Título del estudio:</b> Impacto de las estrategias didácticas en el rendimiento académico en matemática de estudiantes de educación básica media</p> <p><b>Objetivo:</b> Determinar el impacto de las estrategias didácticas en el rendimiento académico en Matemática de estudiantes de educación básica media.</p> <p><b>Metodología:</b> Enfoque cuantitativo; diseño no experimental descriptivo-correlacional; estadística descriptiva y inferencial; instrumento para medir frecuencia de estrategias (aprendizaje basado en problemas, trabajo colaborativo, recursos didácticos).</p> <p><b>Principales resultados:</b> Relación positiva y significativa entre aplicación de estrategias didácticas activas y rendimiento académico en Matemática.</p> <p><b>Conclusiones:</b> El uso planificado de estrategias didácticas activas fortalece el aprendizaje matemático y mejora el desempeño académico.</p>  |
| <p>Navas et al., (2024)</p> <p>Ecuador</p> <p>Educación básica</p> | <p><b>Título del estudio:</b> Estrategias didácticas basadas en el aprendizaje cooperativo para mejorar la interacción y el rendimiento académico en Educación Básica</p> <p><b>Metodología:</b> Diseño cuasi-experimental con dos grupos: un grupo experimental, que aplicó el aprendizaje cooperativo, y un grupo de control que continuó con métodos tradicionales.</p> <p><b>Objetivo:</b> Documentar las ventajas del aprendizaje cooperativo en términos de rendimiento académico,</p> <p><b>Principales resultados:</b> El grupo experimental superó significativamente al grupo de control. En matemáticas y lengua, el grupo experimental avanzó un promedio de 13 puntos (frente a 2 puntos del control). En interacción social, mejoró 1.1 puntos, mientras que el grupo de control solo avanzó 0.2 puntos.</p> <p><b>Conclusiones:</b> El aprendizaje cooperativo beneficia simultáneamente el rendimiento académico y las relaciones interpersonales en el aula, logra una comprensión más profunda de los contenidos y consolida un entorno educativo más inclusivo.</p> |

#### 4. Conclusiones

La revisión realizada permite concluir que las estrategias didácticas sustentadas en el enfoque por competencias constituyen un componente esencial para el fortalecimiento del rendimiento académico, en la medida en que favorecen la construcción de

aprendizajes significativos, el desarrollo de habilidades cognitivas y socioemocionales, y la movilización integrada de conocimientos, procedimientos y actitudes frente a situaciones auténticas de aprendizaje. Este enfoque supera los modelos tradicionales centrados en la transmisión de contenidos, al situar al estudiante como protagonista de su propio proceso formativo y al docente como mediador de experiencias educativas contextualizadas.

El análisis de la literatura evidencia que las metodologías activas contribuyen de manera consistente al desarrollo de competencias, fortaleciendo simultáneamente procesos de pensamiento crítico, resolución de problemas, autonomía, trabajo colaborativo y capacidad de transferencia del conocimiento. Los estudios revisados muestran una tendencia convergente hacia la existencia de una relación positiva entre la implementación sistemática de estas estrategias y la mejora del desempeño académico.

Asimismo, la revisión confirma que el rendimiento académico constituye un fenómeno multidimensional, cuya explicación no depende exclusivamente de las capacidades cognitivas del estudiante, sino de la interacción dinámica entre factores personales, sociales e institucionales. Variables como la motivación, la autoeficacia, el autoconcepto académico, las condiciones familiares, los ambientes de aprendizaje y las políticas institucionales configuran un entramado complejo en el que las estrategias didácticas por competencias actúan como un importante factor mediador capaz de potenciar las condiciones para el éxito educativo.

En este contexto, la incorporación coherente del enfoque por competencias exige una articulación integral entre currículo, estrategias metodológicas y procesos de evaluación, de manera que las instituciones de educación superior promuevan experiencias formativas orientadas no solo a la adquisición de conocimientos, sino también al desarrollo de capacidades para enfrentar los desafíos profesionales y sociales contemporáneos. La efectividad de estas estrategias depende, además, de procesos permanentes de formación docente, innovación pedagógica y fortalecimiento de las condiciones institucionales que favorezcan su implementación.

Se considera pertinente para posteriores investigaciones profundizar en la relación entre estrategias didácticas por competencias y rendimiento académico mediante investigaciones empíricas con diseños longitudinales, cuasi experimentales y mixtos que permitan valorar el impacto de estas metodologías en diferentes contextos disciplinares y educativos. De igual manera, se requiere profundizar en el estudio del papel mediador de variables como la motivación,

la autorregulación del aprendizaje, la inteligencia emocional y los entornos digitales de enseñanza, con el propósito de consolidar modelos pedagógicos basados en evidencias que contribuyan al mejoramiento sostenible de la calidad educativa.

## 5. Referencias bibliográficas

- Altamirano, M., & Parraga, M. (2025). Educación Basada en Competencias: Enfoque y Desafíos. *Polo del Conocimiento*, 10(4), 1605-1619.
- Borda, F., & Adriazola, F. (2022). *Estrategias didácticas en la educación basada en competencias*. In *Congreso Internacional Ideice* (Vol. 13, pp. 272-278). Congreso Internacional Ideice. Instituto Dominicano de Evaluación e Investigación de la Calidad Educativa.
- Borja, G., Martínez, J., Barreno, S., & Haro, O. (2021). Factores asociados al rendimiento académico: Un estudio de caso. *Revista EDUCARE-UPEL-IPB-Segunda Nueva Etapa 2.0*, 25(3), 54-77.
- Bonastre, E. (2023). Factores relacionados al rendimiento académico de estudiantes de la Carrera Ciencias de la Educación de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. *Latam: revista latinoamericana de Ciencias Sociales y Humanidades*, 4(5), 84.
- Betancourt, J. (2016). *Estrategias didácticas para el aprendizaje*. Frovel Educacion.
- Carranza, D., Yacche, S., Carranza, M., & Suarez, B. (2022). El aprendizaje grupal y su importancia en la formación del profesorado profesional. *GADE: Revista Científica*, 2(3), 152-171. <https://doi.org/10.63549/rg.v2i3.123>
- Cáceres, Y. (2022). Aprendizaje basado en competencias para mejorar el rendimiento académico del curso de historia en estudiantes universitarios. *Revista Identidad*, 8(2), 29-37.
- Carrillo-Estrada, M., Rodríguez-Barrio, M., Gutiérrez-Meriño, O., Pertuz-Guette, C., Guette-Granados, R., Polo-Palacin, A., Padilla-Muñoz, R., Campo, R., Estrada, M., Vergara, R. y Osorio, A. (2019). Juego de roles: estrategia pedagógica para el fortalecimiento de la convivencia. *Cultura, educación y sociedad*, 9(3).
- Contreras, S., Cortez, K., Peñafiel, K., & Brito, J. (2025). El impacto del aprendizaje basado en competencias en la formación profesional universitaria: Un enfoque pedagógico para mejorar la empleabilidad y el desempeño académico. *Ciencia y Educación*, 162-178.
- Chipana, F. (2011). Estrategias Didácticas en la Educación Superior. *Scientia*, 1(1), 63-83. <https://doi.org/10.32369/%25y41>

- Cruz Navarro, C., Berlanga Reséndiz, K., Hernández Reséndiz, S., & Martínez Corona, J. I. (2025). Rendimiento académico en la educación superior: una revisión sistemática. *Revista San Gregorio*, 1(Esp.2).  
[https://doi.org/10.36097/rsan.v1iEspecial\\_2.2895](https://doi.org/10.36097/rsan.v1iEspecial_2.2895)
- Díaz, F., & Hernández, G. (2002). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo: una interpretación constructivista*. Mc Graw-Hill Interamericana.
- Díaz, D., Rodríguez, V., & Guanoquiza, L. (2024). La enseñanza por competencias: articulación y retos en la Educación Superior. *Revista Científica de Innovación Educativa y Sociedad Actual "ALCON"*, 4(3), 131-144.  
<https://doi.org/10.62305/alcon.v4i3.168>
- Fortich, N. (2013). ¿Revisión sistemática o revisión narrativa? *Ciencia y Salud virtual*, 5(1), 1-4.
- Feo, R. (2010). *Orientaciones básicas para el diseño de estrategias didácticas, tendencias pedagógicas*. España, 56(3), 1-13.
- Garbanzo Vargas, G. (2010). Factores asociados al rendimiento académico en estudiantes universitarios, una reflexión desde la calidad de la educación superior pública. *Revista Educación*.
- Mejía, C. (2026). Impacto de las estrategias didácticas en el rendimiento académico en matemática de estudiantes de educación básica media. *Prisma Journal*, 2(1), 40-53.
- Méndez, R., Donetch, M. C., Garrido, C., Rocha, H., & Fernández, J. (2024). Impacto de la aplicación del enfoque basado en competencias en el rendimiento académico de los alumnos de una universidad estatal chilena. *International Journal of Professional Business Review: Int. J. Prof. Bus. Rev.*, 9(3), 11.
- Navarro, E. (2003). *Rendimiento académico: un fenómeno complejo*. Universidad Autónoma del Estado de México.
- Navas, E.D.P., Jacome, P. Quispe, J., & Santana, L. (2024). Estrategias didácticas basadas en el aprendizaje cooperativo para mejorar la interacción y el rendimiento académico en Educación Básica. *Ciencia y Educación*, 232-255.  
<https://doi.org/10.5281/zenodo.13888344>
- Orozco Alvarado, J. (2019). *División tripartita de los contenidos. Modelación en una propuesta didáctica de Ciencias Sociales*. Copyright.
- Pabón Guevara, G. (2021). *Competencias cognitivas, procedimentales y actitudinales en estudiantes de grado 4to y 5to de primaria*. RELE.
- Pimienta, J. (2012). *Estrategias de enseñanza aprendizaje: docencia universitaria basada en competencias*. Pearson.

- Reyes , H. (2020). *Estrategias didácticas para el desarrollo de competencias en las universidades*. Universidad de la Integración de las Américas. Paraguay.
- Rueda Maldonado, M. P. (2025). Impacto de las estrategias didácticas aplicadas en estudiantes: una revisión sistemática. *Revista Simón Rodríguez*, 5(10).  
<https://doi.org/10.62319/simonrodriguez.v.5i10.83>
- Ruiz, K., & Reyes, M. (2025). *Estrategias didácticas para el proceso de enseñanza aprendizaje de matemáticas en educación superior*. Uniandes Episteme.
- Salas, M. (2004). *El Fracaso escolar: estado de la cuestion. Estudio documental sobre el fracaso escolar y sus causas*.
- Tobón, S. (2007). *El enfoque complejo de las competencias y el diseño curricular por ciclos propedéuticos*. Grupo CIFE.
- Tobón, S. (2013). *Formación integral y competencias: pensamiento complejo, currículo, didáctica y evaluación* (4<sup>a</sup> ed.). ECOE Ediciones.
- Villavicencio, & Uribe. (2017). *Supervisión del aprendizaje situado: camino hacia un modelo didáctico*. Baja California: Universidad Autónoma de Baja California.
- Zapata , M., Andrade , A., Mora , A., Angulo, A., Angulo , K., & Santos , V. (2025). El impacto de estrategias didacticas y ambientes de aprendizaje en proceso educativo en la Unidad Educativa Francisco Illingworth Icaza. *Ciencia Latina Educacion*, 9(1), 6594-6608.

## **Prácticas de urbanidad y su importancia para la convivencia social<sup>1</sup>**

## **Practices of Civility and their Importance for Social Coexistence**

**Aranibar Arana, Ninoska Dila<sup>2</sup>**

**Unidad Especializada de Formación Continua – UNEFCO  
Santa Cruz, Bolivia**

**Zegarra Asturizaga, Vanessa<sup>3</sup>**

**Universidad Salesiana de Bolivia  
La Paz, Bolivia**

---

### RESUMEN

---

El presente artículo concibe la urbanidad como un conjunto de normas y prácticas orientadas a regular la convivencia humana mediante el respeto, la cortesía, la consideración por los demás y la responsabilidad social. En un contexto caracterizado por el incremento de conflictos, manifestaciones de violencia y debilitamiento de los vínculos comunitarios, resulta pertinente revalorizar la urbanidad como un recurso socioeducativo capaz de

---

1 Artículo recibido el 4 de mayo, 2026. Artículo aceptado el 13 de junio, 2026.

2 Magister en Educación Superior. Diplomada en Gestión Educativa, Gestión de Aula, Matemáticas y Estrategias didácticas para la enseñanza de Música. Especialidad en atención a niños(as) menores de seis años, prevención y protocolo de no violencia. Licenciada en Ciencias de la Educación y en Valores, Espiritualidad y Religiones. Formación Religiosa. Ejercicio como Vicepresidente Nacional de la Asociación Boliviana de Educación Católica ABEC. Docencia en educación superior y en educación regular. Experiencia en dirección educativa. Extensa labor como catequista y pastoralista.

E-mail: [ninoshkahn@gmail.com](mailto:ninoshkahn@gmail.com)

Orcid: <https://orcid.org/0009-0002-5906-2372>

3 Doctora en Ciencias de la Educación. Formación en Maestría en Educación Superior. Diplomada en Educación Superior por Competencias y Tecnologías para el Aprendizaje, Metodología de la Investigación y Comunicación Académica, Formación y Producción Científicas, Aprendizaje Significativo, Educación Especial, Organización y Administración Pedagógica del Aula, Gestión y Edición de Revistas Científicas. Licenciada en Psicología y estudios en Comunicación Social con mención en Comunicación Educativa. Docencia en pregrado y postgrado con regencia en materias de investigación, psicopedagogía, gestión educativa, pedagogía, comunicación y escritura académica. Experiencia laboral en orientación psicopedagógica, consultoría educativa, coordinación de investigación y edición científica. Producción científica en las líneas de desarrollo educativo, investigación y competencias comunicativas.

E-mail: [zegarravane@gmail.com](mailto:zegarravane@gmail.com)

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-6498-8885>

fortalecer la convivencia pacífica y contribuir al desarrollo social. El objetivo de esta revisión narrativa fue analizar las prácticas de urbanidad como mecanismo regulador de la convivencia en distintos ámbitos de interacción humana y examinar su articulación con el desarrollo social. Metodológicamente, se realizó una revisión basada en la búsqueda, selección, análisis e interpretación crítica de fuentes documentales destacadas sobre principios de urbanidad y temas vinculados como el desarrollo social en un marco de interculturalidad. El desarrollo y discusión propuestos evidencian que la urbanidad trasciende la noción de etiqueta o buenas maneras para constituirse en una expresión práctica de valores éticos vinculados con la dignidad humana, la reciprocidad, la responsabilidad y el bien común. Se identificó que sus principios se concretan en normas de comportamiento aplicables a los ámbitos personal, familiar, escolar, laboral y comunitario, favoreciendo relaciones respetuosas, cooperación y cohesión social. Del mismo modo, se encontraron convergencias significativas entre los principios de urbanidad y las cosmovisiones originarias latinoamericanas, particularmente en torno a la reciprocidad, el respeto mutuo, el trabajo comunitario y la búsqueda del bienestar colectivo. Se concluye que la urbanidad constituye una dimensión ética y cultural que fortalece la convivencia democrática, la inclusión y la participación ciudadana, aportando al desarrollo social sostenible mediante la construcción de comunidades más armónicas, equitativas y solidarias.

### **Palabras clave**

Urbanidad, convivencia social, desarrollo social, interculturalidad, ciudadanía.

### **Abstract**

This article conceives of civility as a set of norms and practices aimed at regulating human coexistence through respect, courtesy, consideration for others, and social responsibility. In a context characterized by increased conflict, manifestations of violence, and the weakening of community ties, it is pertinent to revalue civility as a socio-educational resource capable of strengthening peaceful coexistence and contributing to social development. The objective of this narrative review was to analyze civility practices as a regulatory mechanism for coexistence in different domains of human interaction and to examine their connection with social development. Methodologically, a review was conducted based on the search, selection, analysis, and critical interpretation of prominent documentary sources on principles of civility and related topics, such as social development within an intercultural framework. The proposed development and discussion demonstrate that civility transcends the notion of etiquette or good manners to become a practical expres-

sion of ethical values linked to human dignity, reciprocity, responsibility, and the common good. It was identified that its principles are embodied in behavioral norms applicable to personal, family, school, work, and community spheres, fostering respectful relationships, cooperation, and social cohesion. Similarly, significant convergences were found between the principles of civility and original Latin American worldviews, particularly regarding reciprocity, mutual respect, community work, and the pursuit of collective well-being. It is concluded that civility constitutes an ethical and cultural dimension that strengthens democratic coexistence, inclusion, and citizen participation, contributing to sustainable social development through the construction of more harmonious, equitable, and supportive communities.

## **Keywords**

Civility, social coexistence, social development, interculturality, citizenship.

## **1. Introducción**

El espacio público ya no se comprende meramente como infraestructura física, sino como un tejido vivo y experiencial donde ocurren las interacciones que definen la urbanidad contemporánea. Actualmente, la investigación territorial aborda dinámicas híbridas y translocales, tales como la complementariedad rural-urbana. Así, la urbanidad ha dejado de ser una receta de conducta individual para consolidarse como un campo de estudio crítico sobre la sostenibilidad, la justicia espacial y la gobernanza (Pérez-Martínez, 2016). Sin embargo, pese a estas transformaciones, existe un componente fehaciente de normatividad, que atañe a los principios de comportamiento para la convivencia en espacios compartidos (Rodríguez, 2020). En este sentido, la urbanidad en su sentido crítico, solo puede ser comprendida desde una forma conjunta de habitar, con el complejo de creencias, hábitos y sentidos de las personas que forman parte de un territorio y que coexisten.

La revisión presentada en el presente artículo gira en torno a esta dinámica, urbanidad y convivencia. Al respecto Gavalda y Castro (2021) hacen mención a las normas de urbanidad como “un conjunto de reglas para tener una buena actitud social, pautas que ayudan en la convivencia social, comportamientos que regulan la correcta manifestación del hombre y de su vida de relación con los demás” (p. 56). Dicho de otro modo, la buena crianza, la cortesía y los buenos modales son compatibles con la sinceridad, con la coherencia

entre lo que es y lo que se hace. En una sociedad como la actual, inmersa cada vez más en grandes avances tecnológicos y científicos, hablar de urbanidad pone de relieve a lo principal: el ser humano.

Las autoras parten de una posición filosófica de orden moral y de la virtud como base de todos los bienes: sin el conocimiento y la práctica de las leyes que la moral prescribe, no puede haber entre las personas ni paz, ni orden, ni felicidad; y en vano se pretendería encontrar en otra fuente los verdaderos principios constitutivos y conservadores de la sociedad. Este posicionamiento es coherente con los planteamientos de Alasdair MacIntyre (2004) que, en su obra “Tras la virtud”, argumenta que el orden social y el florecimiento humano (la felicidad o eudaimonía) son imposibles si la sociedad pierde sus referentes morales compartidos y las virtudes que guían la conducta práctica. Loria (2020) en su reseña a MacIntyre, analiza sus aportes que se trae a colación por su relevancia para comprender el marco de este artículo en cuanto al estudio de la urbanidad como expresión práctica y el reflejo externo de la virtud:

Resulta oportuno hacer algunas precisiones acerca de la noción macintyreana de virtud... Una virtud es una cualidad que capacita para la ejecución excelente de aquello que exige el propio rol; las virtudes son necesarias para reconocer y obtener los diferentes bienes que se ponen en juego en el ejercicio de nuestro papel social... el ejercicio de las virtudes es un componente fundamental del florecimiento... De manera complementaria, el compromiso efectivo con una función comunitaria constituye en sí mismo un camino de adquisición y acrecentamiento de las virtudes... las virtudes nos auxilian para sustentar y consolidar aquellas tradiciones de pensamiento, de fe y de vida comunitaria que proporcionan, tanto a las prácticas sociales como a la totalidad de la existencia, su contexto histórico e inteligibilidad. La virtud requerida para engendrar y mantener la reciprocidad comunitaria ha de contener...una disposición de carácter que moviliza a practicar la generosidad como si se tratara de un justo débito; nombra la generosidad que una persona debe a todos aquellos que también se la deben a él; designa la virtud de aquellos que reconocen sus compromisos de gratitud...la justa-generosidad es principalmente debida a los miembros de las diversas comunidades de las cuales se forma parte, pero también es ineludible para con el extranjero que, a causa de su particular situación de desarraigo, requiere con apremio de la hospitalidad diligente y desinteresada. La justa-generosidad debe especialmente manifestarse en el actuar desde una consideración atenta y afectuosa para con todos aquellos que, habitual o circunstancialmente, se encuentran a nuestro lado. (pp.43-46)

El autor cierra su alusión indicando que “la vida comunitaria que MacIntyre alienta se encuentra decididamente en conflicto con el secularismo y con la sociedad de consumo” (p. 48). En efecto, hoy más que nunca la verdadera dignidad humana, aquella que es propia de virtud, está sumida en una profunda crisis de desencuentros con su esencia. Hechos de violencia y enfrentamientos por conflictos e intereses políticos, económicos y culturales se hacen cada vez más evidentes en el mundo. Estudios epidemiológicos evidencian incrementos marcados en cifras de homicidios, violencia contra poblaciones vulnerables, muertes por actos criminales, conflictos políticos, terrorismo y guerras constituyen culminaciones dramáticas:

En 2022, las muertes civiles por conflictos aumentaron en más del 50 %, desplazando a más de 100 millones de personas (UN, 2019). En el momento actual, se registra un promedio diario de varios miles de muertos como resultado de las guerras en Ucrania y Gaza. Por su lado, el crimen organizado y las pandillas elevan las tasas de homicidios en mayor escala en las Américas y el Caribe, en tanto que el terrorismo persiste como amenaza global (UN, 2019, 2023). Es válido puntualizar que, en estos tipos de conflicto, las fronteras entre las distintas formas de violencia se desdibujan cada vez más. (Alarcón y Vargas-Murga, 2025, p. 22)

Frente a esta realidad desgarradora, cada país asume mecanismos para prevenir y afrontar la problemática de la violencia. En el ámbito preventivo, estas estrategias adoptan sobre todo matices educativos, tal es el caso de Bolivia, país multicultural y plurilingüe, cuya Ley 070 “Avelino Siñani – Elizardo Pérez” de 2010 tuvo entre sus fines promover una educación socio-comunitaria productiva y pertinente al contexto plurinacional, estableciendo principios de armonía, reciprocidad, y complementariedad. Dichos principios conllevan, en términos prácticos, el cumplimiento de normas de urbanidad para garantizar una coexistencia ordenada, pacífica y respetuosa entre personas.

De la misma forma, a partir de la gestión 2022, el Ministerio de Educación estableció lineamientos para la construcción de planes de convivencia pacífica y armónica en unidades educativas, estas herramientas actuaron conjuntamente las normas de urbanidad en la regulación del comportamiento al interior de las unidades educativas, de modo que mientras la urbanidad aportó los buenos modales cotidianos e interpersonales, el plan formalizó institucionalmente las normas de conducta, derechos y deberes para prevenir la violencia y asegurar el buen trato.

Asimismo, el Ministerio de Planificación del Desarrollo, impulsó consultas departamentales participativas bajo el enfoque “de la gente y para la gente” y se implementaron directrices del Plan Sectorial de Desarrollo Integral para Vivir Bien (2021-2025) en el sector de Seguridad Ciudadana. Esta política cambió el enfoque puramente punitivo por uno preventivo, orientando el presupuesto público a la atención, protección y reparación de víctimas de violencia, estableciendo la seguridad común como base insustituible para la convivencia armónica de la población.

Con base en lo expuesto, la presente revisión sobre urbanidad responde a la importancia de profundizar en esta categoría de estudio desde un marco conceptual para brindar elementos que fundamenten su incorporación en estrategias de intervención socioeducativa. Si se considera que la urbanidad incluye cortesía, modales, educación, atención, normas de comportamiento, el buen modo, la cultura ciudadana y un trato digno a sí mismo y a los demás, entonces su estudio es de relevante importancia para impulsar programas educativos de convivencia pacífica, armoniosa, en ambientes sanos, con libertad, responsabilidad, justicia, equidad y orden.

En este marco, este artículo se aborda la urbanidad desde su historia, principios básicos y concreciones regulativas en diversos contextos de convivencia, incorporando elementos desde la interculturalidad. El objetivo de esta revisión es analizar las prácticas de urbanidad como un recurso regulatorio necesario para la convivencia pacífica del ser humano en sus diversas interacciones consigo mismo, con la familia, la escuela, el trabajo y la comunidad, destacando su alcance para promover el desarrollo de la comunidad. La pregunta orientadora de la revisión fue la siguiente: ¿De qué manera las prácticas de urbanidad se articulan con la convivencia social, considerando su aporte al desarrollo social?

## **2. Métodos y materiales**

El artículo se elaboró mediante una revisión narrativa, modalidad que permite integrar, analizar e interpretar críticamente los principales elementos relacionados con un fenómeno de estudio con base en la lectura de fuentes seleccionadas. A diferencia de las revisiones sistemáticas, las revisiones narrativas poseen un carácter descriptivo e interpretativo (Arias, 2025; Grant y Booth, 2009).

El proceso metodológico comprendió los siguientes procedimientos:

- Se definió como eje central de análisis la urbanidad y su práctica en diversos contextos de interacción, considerando como

categorías principales: a) concepto de urbanidad b) historia de la urbanidad c) principios y normas de urbanidad d) urbanidad, interculturalidad y desarrollo.

- Se recopiló información mediante una búsqueda documental de fuentes pertenecientes a autores reconocidos en el ámbito temático. Para la localización de los estudios se utilizaron las categorías identificadas para conducir la búsqueda con apoyo de Perplexity IA, motor de búsqueda impulsado por Inteligencia Artificial que funciona como un asistente de investigación conversacional.
- Se realizó un proceso de depuración, se seleccionó un conjunto de documentos considerados altamente pertinentes para el desarrollo de la revisión, integrando tanto aportes teóricos como prácticos.
- Se realizó una lectura analítica una vez seleccionadas las fuentes y se identificaron sectores relevantes con abordaje de los principios de urbanidad en diversos contextos para su sistematización con apoyo de Gemini IA, modelo de inteligencia artificial generativa y asistente virtual diseñado para procesar simultáneamente distintos tipos de información.
- Se interpretaron las sistematizaciones para establecer elementos conectores relevantes entre las categorías principios de urbanidad, cosmovisión originaria y desarrollo social.

### 3. Desarrollo y discusión

#### 3.1. Aproximaciones conceptuales a urbanidad

La urbanidad, según el Diccionario de la Real Academia Española (RAE), se define como “cortesía, comedimiento, atención y buen modo” (RAE, s. f.). Esta descripción encapsula de manera precisa los principios fundamentales que permiten una convivencia armónica entre los individuos.

En esta línea, Julisa (2015) señala que la urbanidad incluye cortesía, buenos modales, educación, y respeto, fomentando la convivencia pacífica y armónica en ambientes sanos. Sin duda, hablar de urbanidad es hablar de prácticas diarias. Al respecto, Gregorio-Basilio (2014) especifica que las normas de urbanidad regulan el comportamiento para la convivencia en la sociedad. Toda comunidad cuenta con normas para “estar” con los demás y que, sin su tutela, haría del grupo que la conforma un conjunto de seres incivilizados.

Hace más de dos décadas, Gutiérrez (2008) define que la urbanidad es como la cualidad de quienes poseen buenas maneras, convi-

ven en un colectivo respetando la personalidad ajena y observan las normas de trato social. Es decir, el autor enfatiza que la urbanidad obedece a normas de convivencia que, aunque no son obligatorias, reciben una sanción o el desprecio social, incluyendo varios aspectos:

- Aspecto estético: las buenas formas, son bellas formas que cambian según los pueblos y épocas. Vivir con urbanidad es una expresión de belleza y elegancia
- Aspecto social: representado por las normas de convivencia y trato social.
- Aspecto moral: el respeto a la persona ajena es una obligación de orden moral.
- Aspecto higiénico: las reglas de urbanidad se transforman muchas veces en normas de higiene.

En su sentido más profundo, la urbanidad no es solo una serie de reglas externas que regulan el comportamiento, sino una virtud humana, un valor que se cultiva autocontrol, la consideración y el respeto hacia los demás. La urbanidad como valor, se basa en la idea de que toda acción tiene repercusiones sociales y que el respeto por los demás es fundamental para garantizar una convivencia armónica.

Como destaca el filósofo griego Aristóteles, la virtud no solo se refiere al autocontrol personal, sino también a las relaciones con los demás, ya que estas son las que definen al individuo en su comunidad. Vivir conforme a los principios de la urbanidad no solo significa actuar de manera cortés, sino también ser consciente de las necesidades y derechos de los demás. Esta forma de vivir, lejos de ser superficial, implica una conciencia ética que lleva a entender que nuestras relaciones son interdependientes y que debemos actuar con la debida consideración hacia los demás, independientemente de su estatus, género o cualquier otra diferencia.

La urbanidad enseña el modo adecuado de tratar a las personas de acuerdo con las funciones que desempeñan en la sociedad. Esta práctica fomenta la comprensión de las cualidades y defectos ajenos, ayudándonos a desarrollar tolerancia y respeto. En esencia, las reglas de urbanidad son un conjunto de normas de trato social que regulan las relaciones humanas en el ámbito cotidiano, con el objetivo de promover una mutua simpatía y comprensión, facilitando así las interacciones destinadas a fines comunes (González, 2022).

### **3.2. Apuntes sobre la historia de la urbanidad**

El interés por extender adecuadas normas de conducta sociales acompañó al ser humano en la historia. En la antigua Grecia, junto a los conocimientos de lectura, escritura, aritmética y declamación,

eran impartidos a los alumnos reglas de urbanidad, sobre la base del respeto y el saber actuar con sabiduría ante cada situación. González (2022) destaca que el dominio de prácticas elementales de buen comportamiento social en aquella época como en la actualidad, era un signo de distinción social, no entendido como afectación frívola, sino como evidente formación cultural, de preparación ética y solidez moral.

De Grecia al imperio Romano pasaron los estilos y formación de hábitos de urbanidad -mayormente localizados en las clases elitistas, aunque no exclusivas de éstas, del Medioevo al Renacimiento y otras épocas, con diversos grados y formas de asimilación por las clases sociales emergentes, y diferentes puntos de vista sensibles de ser cuestionados o no a la luz de la actualidad. El interés por la enseñanza de buenos modales habitaba tanto en humildes moradas de desplazados como en salones aristocráticos.

Filósofos, pedagogos y escritores dejaron su impronta en el tema de la buena educación y la urbanidad, de una forma u otra, en páginas de grandes obras de la literatura. Desde consejos y proverbios bíblicos pasando por las infinitas sendas de las creaciones artísticas, canciones trovadorescas, relatos, narraciones, tratados, manuales, a partir del uso de la ironía, la picardía o de presentaciones teatrales burlescas. ¿Quién no ha disfrutado, con una sonrisa íntima y de simpatía, de los consejos de buenas maneras que daba Don Quijote a Sancho Panza, combinando su travesía con lecciones de ética, moral y civismo gracias al genio de Miguel de Cervantes:

Haz gala, Sancho, de la humildad de tu linaje, y no te desprecies de decir que vienes de labradores; si tomas por medio a la virtud, y te precias de hacer hechos virtuosos, no hay para qué tener envidia a los que los tienen de príncipes y señores, porque la sangre se hereda y la virtud se aquista, y la virtud vale por sí sola lo que la sangre no vale... Sancho, lo primero que te encargo es que seas limpio, y que te cortes las uñas, sin dejarlas crecer, como algunos hacen, a quien su ignorancia les ha dado a entender que las uñas largas les hermocean las manos. Anda despacio; habla con reposo, pero no de manera que parezca que te escuchas a ti mismo, que toda afectación es mala. Come poco y cena más poco, que la salud de todo el cuerpo se fragua en la oficina del estómago. Sé templado en el beber, considerando que el vino demasiado ni guarda secreto ni cumple palabra. Ten cuenta, Sancho, de no mascar a dos carrillos, ni de eructar delante de nadie. (Cervantes, 2000)

En América Latina desde el siglo XVIII circularon numerosos tratados de buenos modales, el más conocido fue el Manual de Urbanidad y Buenas Maneras, escrito por Carreño y publicado en 1854. El autor fue un destacado pedagogo, músico, traductor, diplomático y escritor, pasó a la historia por su tratado que inicialmente apunta: “La urbanidad es virtud o manifestación de virtud: reflejo exterior de realidades interiores, la intención de integrarse positivamente en la vida ciudadana convertida en hechos” (Carreño, 2000, s.p). El libro comienza con reflexiones de moral, ética, civismo y religión, y pasa a relacionar normas de conducta que van desde observaciones sobre el aseo, al modo de conducirse las personas en sus casas, en la sociedad, cita hábitos de mal gusto que deben eliminarse, aconseja las formas correctas de actuar para con los semejantes, el respeto a la familia, a los conciudadanos.

Entre el siglo XIX e inicios del siglo XX, los planes de estudio integraron libros de urbanidad y moral, como el manual de Manuel Antonio Carreño, junto con obras positivistas y masónicas de autores como Ignacio R. Ibarrola y Manuel Gómez Portugal. Estas asignaturas impulsaron cambios legales y educativos, creando nuevos roles escolares para estandarizar, modernizar y reorganizar la enseñanza. Se constituyeron en libros de normativa moral y social cuya función era la construcción de un modelo de ciudadano, su intención era servir como acompañamiento en la disciplina de la conducta en la modernización (Hurtado, 2021, citado por Calvario Ruiz, 2025)

La escuela desde finales del xviii y xix surge como asunto de Estado y custodio de la educación de jóvenes y niños...Institución que orienta sus principios hacia el desarrollo de todas las virtudes de lo humano centradas en el desarrollo de las facultades del alma. (Ayala y Noreña et al., 2023, p. 98)

A partir del siglo XXI, renace el interés educativo de círculos de naciones latinoamericanas para discutir leyes educacionales que reintroduzcan materias de urbanidad, moral y cívica que estaban abandonadas. Con ello resurgen tratados y análisis sobre la temática. Así, por ejemplo, en el año 2005, en Medellín se lleva a debate una resolución para “desarrollar en toda la comunidad educativa la temática de la Urbanidad y el Civismo en aras de tener una ciudad cada día más culta”. Parlamentarios en Ecuador, Chile y otras naciones, instituciones pedagógicas nacionales e internacionales propusieron el regreso a aquellas viejas materias. (González, 2016)

### 3.3. Principios de urbanidad en diversos contextos

En este apartado, se presentan las normas de comportamiento que ponen en práctica la urbanidad en los ámbitos personal, familiar y social y que parten de principios básicos de urbanidad propuestos por Carreño (2000):

- Dignidad de la persona humana, considerada no como mera célula o individualidad absoluta, sino como quien se hace por la relación entre los que le rodean.
- Bien común, búsqueda positiva del bien en todos los niveles al servicio del ser humano en cuanto bien de todos. El principio del destino universal de los bienes exige que se vele con particular solicitud por los pobres, marginados y en todo caso por las personas cuyas condiciones de vida les impiden un crecimiento adecuado.
- Subsidiariedad, tiene como característica la participación que se expresa esencialmente en una serie de actividades mediante las cuales el ciudadano, como individuo o asociación, contribuye a la vida cultural, económica, política y social de la comunidad civil a la que pertenece.
- Amor por la familia, la armonía de la familia y el desarrollo del hijo depende del amor que se tengan los padres; como segunda relación familiar, se halla al amor paternal que requiere de generosidad, entrega, sacrificio, paciencia, tolerancia, perdón; la tercera relación familiar viene dada por la relación entre hermanos que debe ser fomentada desde la generosidad y la fraternidad.

En síntesis, la urbanidad se basa en el principio de la reciprocidad en la convivencia. Desde esta perspectiva recibir un trato digno en cualquier espacio depende de la iniciativa del propio individuo, quien, al dar un buen ejemplo, actúa como un referente que motiva a los demás a adoptar conductas similares en su entorno. Estas pautas de comportamiento, orientadas al respeto mutuo, son esenciales para lograr una convivencia armónica y comunitaria. Aunque la mayoría de estas normas no están escritas, su cumplimiento generalizado mejora el bienestar colectivo y el ambiente social.

Por lo tanto, practicar la gentileza y el civismo, a través de actos cotidianos de cortesía y consideración, va más allá de seguir reglas de etiqueta. De acuerdo con Gómez (2020), estas acciones cumplen una función humana fundamental: reconocen el valor de la otra persona y transforman las relaciones en verdaderos encuentros humanos. En conclusión, aquellos entornos educativos y sociales donde predomina el buen trato y el respeto mutuo trans-

forman positivamente el clima social y fortalecen los lazos entre las personas.

Seguidamente se detallarán los principios de urbanidad considerados relevantes en el marco de la convivencia en diversos contextos de interacción: personal, familiar, escolar y laboral, comunal, identificando las regulaciones de comportamiento que competen a cada conjunto de principios. Se presentan estos códigos conductuales agrupados mediante un proceso de categorización tras revisión de los documentos planteados por Carreño (2000) y Gómez (2020).

### – **Convivencia personal**

Las normas de comportamiento personal propuestas por Carreño (2000) no se limitan a meras prescripciones estéticas. Por el contrario, constituyen un dispositivo de autorregulación y un factor determinante en la configuración de la dimensión conductual de la urbanidad personal en sus dimensiones de higiene, orden y proyección de la identidad social.

### – **Convivencia en la familia**

La operacionalización de la urbanidad en el microsistema familiar, en convergencia con los postulados de Carreño (2000) y Gómez (2020), permite estructurar las pautas de comportamiento en dimensiones fundamentales orientadas a la cohesión social y la formación ciudadana. Basándose en la necesidad de mantener el orden y la armonía, el contenido resalta el decoro, la cortesía y la corresponsabilidad en el hogar como base para la educación cívica.

### – **Convivencia en la escuela y en el trabajo**

El análisis de las pautas de comportamiento en los entornos escolares y laborales, bajo la matriz conceptual de Carreño (2000), revela la existencia de códigos normativos que regulan la interacción del individuo con la infraestructura y la autoridad jerárquica. Estas directrices trascienden la simple obediencia, operando como mecanismos esenciales para la sostenibilidad del espacio común, la optimización de los procesos de aprendizaje y el desempeño funcional en la escuela y el trabajo.

### – **Convivencia en la comunidad**

En el marco de la discusión sobre la cohesión social y el desarrollo cívico, las normas de comportamiento comunal trascienden la mera cortesía mecánica. Estas pautas operan como un tejido ético-político que materializa la armonía colectiva, la convivencia y la

ciudadanía. En este enfoque, el aporte conductual del individuo se consolida como el núcleo generador de entornos inclusivos, respetuosos y afables.

Seguidamente, se detallan los principios de convivencia por cada esfera de interacción con base en la revisión de Carreño (2000) y Gómez (2020).

**Tabla 1**  
Principios de convivencia personal

| Principios   | Comportamiento   |
|--|--|
| Higiene corporal, saneamiento del microentorno y prevención sanitaria: limpieza del cuerpo y de los objetos de proximidad como la primera manifestación de respeto hacia uno mismo y hacia los demás, funcionando como un vector de salud comunitaria.   | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Práctica del baño diario, muda constante de indumentaria (con énfasis en las prendas íntimas), y el mantenimiento riguroso de uñas y cabello como indicadores de autocuidado.</li> <li>- Exigencia de pulcritud en elementos de transporte personal (bolsos, morrales) y calzado, además de la prohibición de mezclar elementos contaminados con artículos limpios.</li> <li>- Conservación del lecho y el área subyacente libres de residuos, ventilación e iluminación natural constante del dormitorio, restricción de la ingesta de alimentos en la cama y uso exclusivo de vestimenta nocturna diferenciada de la diurna.</li> <li>- Asignación de espacios específicos y exclusivos para las mascotas, restringiendo su acceso a superficies de descanso o alimentación (camas, mesas y sillas) para prevenir riesgos zoonóticos</li> </ul> |
| Gobernanza del entorno, gestión del tiempo y construcción de la confianza social: el orden material y la delimitación de los espacios personales operan como un reflejo de la estructura psíquica del sujeto, incidiendo directamente en cómo la comunidad evalúa su nivel de responsabilidad. | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Organización metódica de los recursos materiales personales para potenciar el rendimiento de las actividades cotidianas y reducir los tiempos muertos.</li> <li>- Capacidad de gestión y control sobre los espacios de descanso, estudio y recreación para evitar el deterioro de la propiedad personal por parte de agentes externos o visitantes.</li> <li>- Correlación directa entre el orden del microentorno y la reputación de idoneidad. El desorden y la negligencia ambiental suelen asociarse socialmente con la falta de control, lo que inhibe la delegación de responsabilidades colectivas o el préstamo de bienes debido al riesgo percibido de pérdida o daño.</li> </ul>  |
| Estética de la presencia, autoconcepto y evitación de lo efímero: la imagen física se constituye en una construcción social que comunica los valores estables de la persona, distanciándose de las presiones del consumo inmediato.  | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Manifestación de la soltura, la compostura y el decoro ergonómico al caminar, permanecer de pie o sentarse, como elementos constitutivos de la dignidad personal.</li> <li>- Funcionalidad, adecuación y bienestar sobre las tendencias del mercado. Se prioriza una identidad de la imagen corporal armónica por encima de la ostentación, la aprobación del grupo de pares o la gratificación inmediata.</li> <li>- Preservación de un entorno y una presentación pulcros como indicadores de una sólida valoración interna y la expresión del auto-respeto.</li> </ul>   |

Fuente. Elaborado con base en Carreño (2000).

**Tabla 2**  
Principios de convivencia en la familia

| Principios  | Comportamiento  |
|---|---|
| <p>Consideración, alteridad y reconocimiento interpersonal: coexistencia a través del respeto mutuo, la preservación de la privacidad y la dignidad de cada actor dentro del espacio doméstico</p>  | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Regulación de conductas individuales (control de niveles auditivos, modulación lumínica y manejo de accesos) para salvaguardar el descanso y la tranquilidad de los cohabitantes.</li> <li>- Gestión responsable y solidaria en el uso del tiempo y de los bienes compartidos (servicios sanitarios, telecomunicaciones y suministros alimenticios), evitando conductas de monopolización.</li> <li>- Implementación de interacciones cordiales desde el saludo matutino; se suprime el maltrato verbal, los gritos o las disputas motivadas por factores estresores externos o estados emocionales disfuncionales.</li> <li>- Reconocimiento ontológico y trato respetuoso hacia el personal de apoyo en el hogar, erradicando la subordinación hostil, descalificación o amonestaciones en público.</li> </ul> |
| <p>Corresponsabilidad, colaboración y sostenibilidad del entorno: entiende el hogar como un espacio común cuya gobernanza y mantenimiento recae de manera equitativa en todos sus miembros</p>  | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Asignación y ejecución compartida de las tareas de higiene, orden y mantenimiento del inmueble, estructuradas de acuerdo con la edad, la condición y el nivel de desarrollo de los integrantes.</li> <li>- Cuidado activo de los bienes familiares, optimización de los recursos disponibles y estricto cumplimiento de los protocolos de seguridad residencial (como el control de acceso a agentes externos).</li> <li>- Asunción de compromisos y responsabilidades compartidas en la atención y bienestar de las mascotas del hogar.</li> </ul>  |
| <p>Cortesía institucionalizada, convivencia en la mesa y socialización externa: códigos conductuales que preparan al individuo para la interacción social formal, alineándose con la visión de Carreño (2000) sobre el decoro y la autoridad.</p>   | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Acatamiento legítimo de las directrices parentales y de los adultos mayores mediante la escucha activa, la receptividad a la orientación orientadora y la eliminación de conductas de resistencia pasiva o rebeldía.</li> <li>- Gestión de la etiqueta social ante visitas externas, garantizando una presentación personal adecuada, atención prioritaria y el cese de actividades individuales distractoras que denoten hostilidad o rechazo.</li> <li>- Práctica de la compostura ergonómica y el uso correcto de utensilios en la mesa. Se excluyen ruidos fisiológicos y el contacto manual directo con alimentos compartidos. Asimismo, se gestiona el espacio de la comida como un entorno armónico, restringiendo temáticas conflictivas o trágicas que alteren el clima relacional</li> </ul>           |
| <p>Socialización primaria como matriz del desarrollo cívico: en consonancia con Gómez (2020), se reconoce que la competencia social y el civismo se estructuran desde la infancia temprana en el entorno doméstico mediante el aprendizaje vicario (ejemplo empírico de los cuidadores)</p> | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Uso de un lenguaje caracterizado por la calidez, la seguridad y la correcta articulación idiomática, omitiendo el uso de léxico vulgar o discusiones parentales explícitas frente a los menores.</li> <li>- Consolidación de rutinas estables respecto a horarios, administración de recursos y el ritual de la comensalidad diaria en familia como espacios de aprendizaje relacional.</li> <li>- Modelamiento del saludo universal como pauta de apertura social, cumplimiento estricto de los compromisos adquiridos (formación del sentido de la palabra) y el desarrollo de habilidades conversacionales adaptativas y asertivas frente a diversos entornos humanos.</li> </ul>   |

Fuente. Elaborado con base en Carreño (2000) y Gómez (2020).

**Tabla 3**  
Principios de convivencia en la escuela y en el trabajo

| Principios  | Comportamiento   |
|---|--|
| Preservación, sostenibilidad y corresponsabilidad de la infraestructura material: comportamiento del sujeto frente al entorno físico, donde el cuidado de los bienes públicos y privados se interpreta como civismo y respeto por el capital institucional. | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Exigencia ética y operativa de no alterar la higiene ni la estética de los espacios físicos escolares o laborales, asumiendo una conducta activa en la prevención del desorden.</li> <li>- Prohibición de acciones que deriven en el deterioro, vandalismo o destrucción de las herramientas tecnológicas, muebles y recursos compartidos.</li> </ul>   |
| Idoneidad conductual, gestión del conocimiento y adaptación jerárquica: competencias actitudinales y operativas para la asimilación de saberes en el ámbito educativo y el cumplimiento de metas en el entorno corporativo.                                 | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Disposición a la escucha activa y acatamiento de las orientaciones del profesorado, asumiendo las tutorías de los adultos mayores como guías de desarrollo cognitivo.</li> <li>- Responsabilidad en la ejecución de asignaciones e investigaciones académicas mediante el uso estratégico de repositorios físicos (bibliotecas) y herramientas digitales (computadoras e Internet), complementado con el consumo crítico de medios masivos de comunicación (cine, radio y televisión).</li> <li>- En el ecosistema laboral, observancia rigurosa de las instrucciones emitidas por las líneas de mando y ejecución diligente de los roles, tareas y metas asignadas por la organización.</li> </ul> |

Fuente. Elaborado con base en Carreño (2020).

Cabe destacar que uno de los ámbitos de mayor alcance relacional está constituido por la convivencia en la comunidad. Estos principios se enfocan en una coexistencia residencial y regulación vecinal, sobre todo en lo que concierne al respeto al descanso y la paz del microentorno. Así también, aborda la mirada de una ciudadanía activa y gobernanza centrada en la responsabilidad individual frente al espacio público. Otro elemento central es la solidaridad orgánica y la operatividad axiológica, basada en la empatía relacional ante situaciones de vulnerabilidad o de crisis.

Estos principios reflejan que la convivencia no es solo un conjunto de normas, sino un ejercicio de corresponsabilidad donde el comportamiento individual impacta directamente en el tejido social. La armonía se logra mediante el equilibrio entre el beneficio personal y el respeto irrestricto por el colectivo, convirtiendo la cortesía y la gestión responsable del espacio compartido en herramientas esenciales para prevenir conflictos y fortalecer la cohesión del vecindario.

**Tabla 4**  
Principios de convivencia en la comunidad

| Principios   | Comportamiento   |
|--|--|
| <p>Coexistencia residencial, ecología acústica y regulación de la alteridad vecinal: interacciones de proximidad espacial, estableciendo que la paz del microentorno familiar es interdependiente de la tranquilidad del colectivo adyacente</p> | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Proscripción de disturbios sonoros, dinámicas lúdicas disruptivas, altercados verbales o conductas emisoras de ruido (vocalizaciones estridentes o impactos en portones) dentro del bien inmueble, intensificando el control durante los ciclos biológicos de descanso nocturno.</li> <li>- Ejercicio de una tutoría responsable sobre las mascotas, controlando sus emisiones sonoras en áreas residenciales y asumiendo de forma obligatoria la recolección de sus desechos biológicos en el espacio público para evitar focos de contaminación.</li> <li>- Restricción de prácticas difamatorias o difusión de rumores que vulneren el capital social del vecindario, complementado con la planificación protocolar de llamadas o visitas externas fuera de los horarios de alimentación o descanso.</li> <li>- Respeto estricto al orden de llegada y al principio de fila en centros de atención, agilizando las gestiones individuales para optimizar el tiempo de los demás usuarios.</li> </ul> |
| <p>Ejercicio de la ciudadanía activa, gobernanza del espacio público y preservación común: responsabilidad del sujeto frente al entorno urbano común, delimitando las fronteras entre el beneficio particular y el bienestar colectivo.</p>      | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Prohibición estricta de verter desechos sólidos o líquidos hacia la vía pública, propiedades colindantes o transeúntes, promoviendo la clasificación y el reciclaje originados desde el hogar.</li> <li>- Salvaguarda del libre tránsito ciudadano en aceras y calzadas, evitando la invasión o el traspaso no autorizado de perímetros residenciales privados sin el debido consentimiento de sus propietarios.</li> <li>- Participación proactiva en jornadas comunitarias orientadas a la restauración, aseo, cuidado e infraestructura estética de las áreas compartidas de recreación y estudio.</li> <li>- Supeditación de las actividades recreativas individuales o grupales al acatamiento de los reglamentos vigentes, garantizando que el esparcimiento no se traduzca en una fuente de conflicto social o riesgo físico.</li> </ul>   |
| <p>Solidaridad orgánica y la operacionalización axiológica: empatía relacional en momentos de vulnerabilidad colectiva.</p>  | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Manifestación de una conducta solidaria y colaborativa frente a problemas infraestructurales comunes o escenarios de riesgo y emergencia que amenacen la integridad del vecindario.</li> <li>- Modulación y supresión de actividades festivas o lúdicas en el entorno cercano cuando una familia vecina enfrente diagnósticos médicos severos, decesos o crisis profundas, priorizando el decoro y el apoyo institucional comunitario.</li> <li>- Comprensión de que el testimonio de vida y el buen trato interpersonal son las bases prácticas para edificar una sociedad simétrica, donde la afabilidad y el respeto mutuo viabilicen los objetivos comunes y el bienestar colectivo.</li> </ul>   |

Fuente. Elaborado con base en Carreño (2020).

### 3.3. Una mirada intercultural de la urbanidad

A pesar de que los manuales de urbanidad de Manuel Antonio Carreño (2000) y Jorge Iván Gómez (2020) nacen de un modelo occidental, existen profundos puntos de convergencia con las cosmovisiones de los pueblos originarios (como el *Vivir Bien*, el *Suma Qamaña* o el *Sumak Kawsay*).

Ambas matrices civilizatorias entienden que el ser humano no puede vivir aislado y que la supervivencia colectiva depende de reglas éticas comunes. A continuación, se analizan los puntos en común estructurados en cuatro dimensiones conductuales con base en la revisión de los puntos expuestos por Añaños et al. (2020) y Godden (2021) sobre la cosmovisión originaria.

#### - Urbanidad personal

El punto de encuentro radica en la responsabilidad individual sobre el entorno. Ninguna de las dos visiones concibe al individuo como un agente aislado cuyas acciones no afectan al resto. Para Carreño (2000), el cuidado de la higiene, el control de los impulsos y el decoro personal son muestras de respeto hacia los demás. En las cosmovisiones indígenas, esto se traduce en el principio de correspondencia y equilibrio interior (*saber pensar y saber alimentarse*). El individuo debe estar en armonía consigo mismo para no alterar el orden del tejido social ni de la naturaleza. El comportamiento personal es un reflejo del respeto hacia el macrocosmos.

#### - Urbanidad familiar

Ambas perspectivas posicionan al núcleo familiar como la base pedagógica fundamental donde se transmiten las pautas de supervivencia y respeto. Gómez (2020) afirma que la educación «nace en la cuna» a través del modelamiento diario y el respeto intergeneracional. Este concepto coincide plenamente con la transmisión oral y vivencial en las comunidades originarias, donde la familia (entendida de forma extendida o comunitaria, como el *Ayllu* andino) es el espacio para *saber escuchar a los mayores* y revalorizar los saberes ancestrales. En ambos sistemas, el respeto a la autoridad de los padres o ancianos es la garantía de la continuidad cultural y el orden institucional interno.

#### - Urbanidad escolar y laboral

El punto en común es que la educación y el trabajo es un acto social de servicio y construcción colectiva, no un esfuerzo meramente individual. Carreño (2000) enfatiza el cumplimiento de los deberes y el apoyo mutuo en el ámbito laboral y educativo. Esto se alinea con los principios del Ayni (reciprocidad complementaria) y la Minka (trabajo comunitario). Bajo la cosmovisión originaria,

el trabajo comunitario es considerado una celebración de la fuerza colectiva, donde impera la “economía solidaria” y el esfuerzo compartido para que los bienes comunes beneficien a todos por igual.

#### **- Urbanidad comunal**

El mayor punto de encuentro es la regla de oro de la civilidad: el reconocimiento del otro y la búsqueda del bien común para garantizar la cohesión pacífica. Carreño (2020) sostiene que el tacto y el buen trato buscan “recordarle al otro que es persona”, suavizando las tensiones de la convivencia a través del respeto al espacio ajeno. Esto converge directamente con el principio originario de la alteridad e interrelación profunda: el bienestar propio está inexorablemente ligado al bienestar de la comunidad (“*Yo soy si tú eres*”). Los códigos ancestrales como el *Ama Sua* o *Ama Llulla* funcionan de la misma manera que las reglas universales de urbanidad, como pautas no necesariamente escritas pero respetadas colectivamente para que la vida en común sea armoniosa.

En síntesis, es factible concebir, desde la interculturalidad, la convivencia de estas dos matrices: la urbanidad y la cosmovisión originaria. Este encuentro se dinamiza en torno a: la responsabilidad del impacto individual en el entorno, la familia como la escuela matriz de valores cívicos, el trabajo entendido como servicio y beneficio común y la reciprocidad como base de la cohesión social.

### **3.4. Urbanidad y desarrollo social**

La urbanidad, entendida desde la perspectiva de Manuel Antonio Carreño, constituye un conjunto de normas y prácticas orientadas a regular la convivencia social mediante el respeto, la cortesía, la consideración hacia los demás y el cumplimiento de deberes cívicos. El Manual de Urbanidad y Buenas Maneras plantea que estas conductas favorecen la armonía colectiva y la cohesión social, al promover relaciones interpersonales basadas en el reconocimiento mutuo y el autocontrol de los comportamientos individuales. Desde una concepción contemporánea del desarrollo social, este se entiende como el proceso de ampliación de capacidades, oportunidades y condiciones que permiten mejorar el bienestar colectivo:

El Desarrollo Social, de acuerdo con el Banco Mundial (2019) está orientado a la necesidad de “poner a las personas primero” en los procesos de desarrollo. Incluyendo aspectos no económicos del desarrollo como reducción de la vulnerabilidad, inclusión, bienestar, responsabilidad y vivir libre de violencia, relaciones de poder y posibilidades de construcción de una mayor igualdad entre individuos y grupos dentro de la sociedad. (Millington & Browne, 2015, p. 2)

En este sentido, la urbanidad aporta al desarrollo social al fortalecer valores y competencias ciudadanas que favorecen la inclusión, la cooperación y la construcción de capital social.

Siguiendo un enfoque de desarrollo centrado en el individuo Nussbaum (2007, 2012) se sostiene que cada persona tiene un valor propio y absoluto. El núcleo de este pensamiento es el ser humano como un ente dotado de libertad y dignidad, quien, en cooperación y reciprocidad con otros, define el rumbo de su vida. Desde este enfoque, los gobiernos están obligados a proteger los principios constitucionales, ya que esta es la vía principal para garantizar y respetar la dignidad de todos (García & Restrepo, 2015, como se citó en Saza, 2023).

Desde la concepción de Gómez (2020) sobre la urbanidad como una práctica social vinculada a la construcción de espacios de convivencia y a las formas de interacción que hacen posible la vida en comunidad, se destaca el ejercicio de la libertad humana para elegir una vida en convivencia pacífica. En congruencia, el desarrollo humano se concibe desde la autonomía y la libertad de la persona, un proceso que le permite ser, decidir y actuar, que comprende la construcción de una sociedad que genere bienestar y calidad humana (Alzate Torres & García García, 2016).

Por tanto, la urbanidad trasciende las normas de cortesía para convertirse en un mecanismo de regulación social que contribuye al orden, la participación y la integración de los individuos en el espacio público. La articulación entre urbanidad y desarrollo social se manifiesta en que ambos buscan fortalecer las condiciones para una convivencia democrática, donde el respeto a las normas compartidas, la responsabilidad social y la consideración por el otro favorecen el bienestar común y el progreso de la sociedad. Así, la urbanidad puede entenderse como una dimensión cultural y ética que sustenta los procesos de desarrollo social sostenible.

#### **4. Conclusiones**

Las reglas de urbanidad y buena conducta actuales trascienden la etiqueta superficial para consolidarse como el pilar fundamental de la convivencia pacífica y el respeto mutuo. En el ámbito personal y familiar, prácticas cotidianas como mantener la higiene corporal, cuidar el orden del microentorno y colaborar equitativamente en las tareas del hogar no solo demuestran autoestima, sino que construyen relaciones de confianza social. La familia funciona, así como la primera escuela de la vida, donde el modelamiento del lenguaje afectivo, el saludo y el respeto intergeneracional sientan las bases ciudadanas que el individuo aplicará más tarde al salir a la sociedad.

En los entornos de estudio y trabajo, esta disciplina se traduce en la preservación responsable del mobiliario, los equipos y la infraestructura común, así como en la receptividad ante las directrices de profesores y superiores. El aprovechamiento crítico de las herramientas tecnológicas fomenta la productividad y el crecimiento intelectual individual dentro de un clima organizacional armonioso. De este modo, el comportamiento en las instituciones refleja un compromiso ético con el desarrollo colectivo y el cuidado de los recursos compartidos, factores esenciales para el éxito en la sociedad del conocimiento.

Por su parte, la interacción en la comunidad exige una empatía profunda que se manifiesta al evitar ruidos molestos, regular a las mascotas, respetar los turnos en servicios públicos y apoyar solidariamente a los vecinos en situaciones de crisis o duelo. En un mundo acelerado y muchas veces individualista, la urbanidad actúa como el sostén social definitivo; practicarla de manera coherente suaviza las tensiones cotidianas y transforma los barrios en espacios afables, justos y verdaderamente humanos. Todo ello hace más transitable el camino hacia un desarrollo integral de las comunidades.

A pesar de sus diferencias de origen, la urbanidad occidental y las cosmovisiones indígenas coinciden en que la supervivencia colectiva exige una ética de interdependencia y respeto mutuo. A través de la responsabilidad personal, la educación familiar, el trabajo comunitario y la reciprocidad, ambas matrices demuestran que el comportamiento individual debe alinearse con el bienestar común. De este modo, el encuentro intercultural entre civilidad y saberes ancestrales consolida una base ética universal para garantizar la convivencia pacífica y el equilibrio social.

La urbanidad ya no es simple cortesía, sino un motor ético del desarrollo social que promueve la convivencia, la inclusión y el bienestar colectivo. Al centrarse en la dignidad y la autonomía de la persona, estas normas facilitan que ciudadanos libres edifiquen comunidades pacíficas y equitativas. En definitiva, la articulación entre comportamiento cívico y políticas estatales consolida la base democrática necesaria para lograr un progreso social sostenible.

## 5. Referencias bibliográficas

- Alarcón, R. D., & Vargas-Murga, H. (2025). Violencia en el mundo de hoy: perspectivas de estudio. *Acta Herediana*, 68(1), 19-30.
- Añaños Bedriñana, K. G., Hernandez Umana, B. A., & Rodriguez Martin, J. A. (2020). "Living Well" in the Constitution of Bolivia and the American Declaration on the Rights of Indigenous Peoples: Reflections on Well-Being and the Right to Development. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17(8), 2870.
- Ayala, M., Noreña, N. (2023). Cuerpo, maestro y escuela: una mirada histórica. *Educación, prácticas y cuerpo* (97).
- Arias Odón, F. (2025). El artículo de revisión narrativa: nivel de evidencia y validez científica. Revisión semi-sistemática. *e-Ciencias de la Información*, 15(1).  
<https://doi.org/10.15517/eci.v15i1.59584>
- Banco Mundial. (2019). Social Development Overview.  
<https://www.worldbank.org/en/topic/socialdevelopment/overview#1>
- Calvario Ruiz, S. S., Ramirez Hurtado, L. (2024). Urbanidad, buenas costumbres y educación. Entre la moral cristiana, la secularización y las tendencias de uniformización en Aguascalientes, 1865-1914, Aguascalientes, Universidad Autónoma de Aguascalientes, El Colegio de San Luis, 2021, 265 pp. *Tzintzun. Revista de estudios históricos*, (80), 377-381.
- Carreño, M. A. (2001). *El manual de Carreño* (Vol. 49). El Nacional.
- Carreño, M. A. (2000). Manual de Urbanidad y Buenas Costumbres para uso de la juventud de ambos sexos. Colección Bicentenario Carabobo.
- Carreño, M. (2000). Urbanidad - Compendio. Editorial El Nacional.
- Godden, N. J. (2021). Community work, love and the indigenous worldview of buen vivir in Peru. *International Social Work*, 64(3), 354-370. <https://doi.org/10.1177/0020872820930254>
- Gómez, J. N. (2020a). *El valor de la urbanidad y los buenos modales*. Editorial Educativa.
- Gómez, J. N. (2020b). *Normas de urbanidad y convivencia en la sociedad moderna* (2ª ed.). Editorial Educativa.
- González, A. (2016). *Urbanidad y ética en la convivencia humana*. Editorial Universitaria.
- Grant, M.J. and Booth, A. (2009), A typology of reviews: an analysis of 14 review types and associated methodologies. *Health Information & Libraries Journal*, 26: 91-108.  
<https://doi.org/10.1111/j.1471-1842.2009.00848.x>

- Loria, M. (2020). Alasdair MacIntyre: una filosofía del florecimiento. *Revista Hispanoamericana TOR*, (1), 27-48.  
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7736535>
- Macintyre, A. (2004). *Tras la Virtud*, Crítica, Barcelona.
- Millington, K. A., & Browne, E. (2015). *Social Development and Human Development: Topic Guide*. [http://www.gsdrc.org/wp-content/uploads/2015/10/SD\\_HD](http://www.gsdrc.org/wp-content/uploads/2015/10/SD_HD).
- Pérez-Martínez, M. E. (2016). *Las territorialidades urbano-rurales contemporáneas: Un debate epistémico y metodológico para su abordaje*. *Bitácora*, 26 (2), 103-112.
- Rodríguez, A. (2010). La urbanidad no pasa de moda. *Pedagogía Magna*, (5), 50-59.
- Saza, A., Sierra-Barón, J, & Rincón, J. (2023). Apuntes sobre convergencias entre desarrollo social y humano: aproximaciones hacia una visión integradora. *Academia & Derecho*, 16(27).  
<https://doi.org/10.18041/2215-8944/academia.27.11217>



# **VERDAD ACTIVA**

Revista Científica del Instituto de  
Investigación y Postgrado USB

## **INSTRUCCIONES PARA AUTORES**



## I. Alcance y política editorial

La revista *Verdad Activa* es editada por el Instituto de Investigación y Postgrado P. Juan Pablo Zabala Tórrez, sdb. de la Universidad Salesiana de Bolivia. Tiene como finalidad contribuir a la difusión del conocimiento científico en el campo de las ciencias humanas y sociales y en el marco de una línea de pensamiento humano-cristiano.

La Universidad Salesiana de Bolivia conserva los derechos patrimoniales (copyright) de las contribuciones publicadas y permite la reutilización de las mismas bajo Licencia Creative Commons una vez sean publicadas y difundidas por la revista *Verdad Activa*. El orden de publicación queda a criterio del Comité Editorial. Los autores declaran el carácter inédito de su publicación. Los conceptos, juicios y opiniones expresados en los artículos son de responsabilidad de los autores. Las condiciones de auto-archivo para los autores permiten que estos reutilicen los trabajos de manera posterior a su publicación en la revista realizando la mención respectiva a la revista *Verdad Activa* como fuente original y con fines no comerciales.

La revista *Verdad Activa* tiene convocatoria permanente para la publicación de las siguientes contribuciones: artículos originales y artículos de revisión. Publica también otros contenidos académicos bajo invitación directa a expertos.

Los artículos abordan temáticas en alguna de las siguientes perspectivas de análisis:

1. Educación y Calidad Educativa
2. Derechos Humanos
3. Juventud y Comunidad
4. Desarrollo Humano Integral

Las contribuciones se reciben por postulación del autor o por invitación directa. Se acepta coautoría con la recomendación de un máximo de tres autores por artículo.

Las contribuciones deben ser enviadas al siguiente correo: [investigacion@usalesiana.edu.bo](mailto:investigacion@usalesiana.edu.bo) o ser entregadas en las instalaciones del Instituto de Investigación y Postgrado, P. Juan Pablo Zabala Tórrez, sdb. de la Universidad Salesiana de Bolivia, adjuntando:

- Nota de postulación (nombres y apellidos de autor/es, email, afiliación institucional, código ORCID)
- Declaración de compromisos éticos (en nota de postulación)
- Declaración de conflicto de intereses (en formulario)
- Hoja de Vida del autor o autores (sin documentación)

## **II. Sistema de Evaluación y Proceso de Arbitraje**

1. Acuse de recibo de artículos.
2. Revisión en primera instancia, a cargo del equipo editorial de la revista, sobre pertinencia temática y cumplimiento de instrucciones a autores y originalidad.
3. Notificación a autor/es sobre resultado de revisión en primera instancia, según las especificaciones: aceptado para dictaminar, aceptado si se hacen cambios según observaciones, no aceptado. Las observaciones de revisión en primera instancia se especifican en una o más de las siguientes categorías: pertinencia temática, originalidad del contenido, estructura, estilo de redacción, formato de presentación.
4. Corrección del artículo a cargo del autor/es en caso de observaciones de revisión en primera instancia.
5. Recepción de artículos corregidos para pasar al proceso de arbitraje por evaluadores expertos (en caso de artículos originales, de artículos de revisión, informes o comunicaciones).
6. Designación de al menos un evaluador para proceso de arbitraje bajo sistema “doble ciego”.
7. Revisión de artículos, en segunda instancia, a cargo de evaluadores designados y según indicadores específicos de revisión del contenido.
8. Notificación al autor/res sobre valoraciones y resultado del dictamen académico del evaluador en segunda instancia, según las especificaciones: aceptado para publicarse, aceptado con observaciones menores, aceptado con observaciones mayores, no aceptado.
9. Corrección del artículo a cargo del autor/es en caso de observaciones de revisión en segunda instancia con la respectiva especificación de las correcciones realizadas.
10. Recepción de artículo corregido para su publicación a criterio del equipo editorial.

## **III. Declaración de conflicto de intereses y compromisos éticos**

1. Los autores deben declarar si existe cualquier relación que pudiera causar conflicto de intereses en su contribución. Para ello, harán el llenado y entrega del formulario de “Declaración de conflicto de intereses”.
2. Los autores deben autorizar a la revista la difusión de su artículo en carácter de inédito, no publicado previamente y exento de evaluación para publicarse en ningún otro medio.

3. Los autores deben incluir en el artículo a quienes hicieron una contribución científica e intelectual significativa al estudio, asimismo deben mencionar las fuentes de financiamiento para la investigación (si fuera el caso).
4. Los autores deben realizar una revisión pertinente de las referencias listadas en el artículo y su correspondiente citación otorgando los créditos de autoría a las fuentes consultadas.
5. Los autores deben notificar a la revista si es que cometieran error u omisión en el artículo postulado, con el propósito de que la revista comunique la corrección según corresponda.
6. Los autores deben notificar a la revista errores contemplados como retractaciones en su política de fe de erratas, correcciones y retractaciones; la revista procederá conforme lineamientos editoriales internos.
7. Los autores deben postular estudios cuyo trabajo de campo, procesamiento y análisis de datos respondan a un marco ético. Se rechazarán artículos que supongan el uso de violencia o maltrato, que contengan indicios de manipulación deliberada o inducida y/o que dañen la sensibilidad y dignidad humanas.

#### **IV. Licenciamiento y derechos de autor**

1. Los artículos seleccionados deberán ser autorizados por los autores para su difusión, en tal caso firmarán una carta de autorización de difusión.
2. Los autores son responsables de la información proporcionada en los artículos científicos. La revista no asume responsabilidades por plagio o fraude científico de los artículos presentados.
3. Las condiciones de autoarchivo permiten la reutilización de la contribución un mes posterior a su publicación en la revista, así como su difusión en otros medios, incluyendo su depósito en repositorios institucionales, temáticos o páginas web personales, bajo condición de mención a la revista *Verdad Activa* como fuente original y con fines no comerciales.
4. La revista aprueba que los autores publiquen en servidores preprints exclusivamente cuando sus contribuciones han sido aceptadas. Para ello, deberán solicitar a dirección editorial la versión pre-print. El no cumplimiento de esta política conllevará la no publicación de su artículo.

## V. Formato del artículo

Las contribuciones postuladas a la revista deben regirse al siguiente formato:

- Texto escrito en español
- Formato de texto Word, tamaño carta
- Márgenes de 2.5. cm. a cada lado.
- Letra Arial, tamaño 11 para el cuerpo del artículo, tamaño 12 para subtítulos de primer nivel y tamaño 14 para título.
- Interlineado a espacio sencillo.
- Alineación justificada.
- Extensión de 15 a 20 páginas numeradas en caso de artículos originales.
- Extensión de 10 a 13 páginas numeradas en caso de artículos de revisión.
- Extensión de 6 a 8 páginas numeradas en caso de otras contribuciones académicas (solo en caso de invitación directa).
- Título, resumen y palabras clave traducidos al inglés.
- Título con extensión máxima de 15 palabras, título en español con mayúscula en texto completo; título en inglés con mayúscula en primeras letras.
- Mención al autor dos espacios después de título, con apellidos y nombres en minúscula (salvo las primeras letras) y separación por coma entre apellidos y nombres.
- Resumen con extensión entre 150 y 300 palabras, sin citas bibliográficas.
- Palabras clave o descriptores separados por coma, en minúscula (salvo primera letra de la primera palabra clave) y extractados de Tesoros (considerar el OECD Macrothesaurus Chapter Headings de CLACSO y el Tesoro UNESCO); en caso de especificidad técnica, consultar tesauros especializados.
- Citas y referencias según normas APA última edición.
- Tablas y figuras insertas en el texto del artículo según las siguientes especificaciones: alineación central; numeración correlativa; título descriptivo en letra Arial tamaño 11; líneas verticales y horizontales (en caso de tablas); fuente al pie (no es necesario en caso de fuente propia); extensión máxima de una plana; texto con letra Arial tamaño 9 o 10 y alineación izquierda o justificada; cada tabla o figura debe estar acompañada de un texto que la describa e interprete.
- Tablas insertas desde el programa Excel o elaboradas en Word. Envío adjunto de archivos con tablas en Excel o

Word, los nombres de los archivos deben hacer referencia a su contenido.

- Figuras insertas desde el programa Excel. Envío adjunto de archivos con figuras en Excel, los nombres de los archivos deben hacer referencia a su contenido.
- Figuras con 250 ppp (píxeles por pulgada) de resolución en caso contengan figuras o fotos. Envío adjunto de archivos con imágenes y con extensión png o jpg, los nombres de los archivos deben hacer referencia a su contenido.
- Las tablas y figuras deben ser nítidas y de colores contrastados.
- Las imágenes extractadas de la web no son válidas a menos que tengan el debido derecho de autor y cumplan con la resolución especificada.

## **VI. Estructura del artículo original**

### **– Título**

- Es breve, claro y conciso.
- Expresa el contenido relevante del artículo.

### **– Autor/es**

- Menciona apellido/s y nombre/s de autor/es, afiliación institucional, ciudad y país.
- Presenta información biográfica resumida de autor/es considerando cargo que ocupa (si corresponde), grado/s académico/s, experiencia relevante en la temática del artículo.
- Indica dirección electrónica y código ORCID de autor/es.
- En caso de coautoría, es recomendable hasta tres coautores; la cantidad podrá incrementarse según factores como la complejidad del estudio, la participación de grupos de investigación y/o la interdisciplinariedad en el enfoque. Los coautores deben ser mencionados según el orden de contribución al artículo (comenzar por autor/es principal/es) y de manera consensuada entre coautores.

### **– Resumen**

- Describe brevemente el tema de investigación.
- Menciona la metodología empleada en el estudio.
- Presenta hallazgos y conclusiones más significativos.

### **– Palabras clave**

- Presenta de tres a seis descriptores referidos al contenido principal.

### **– Abstract**

- Resumen traducido al inglés.

– **Keywords**

- Palabras clave traducidas al inglés.

**1) Introducción**

- Refiere el objeto de estudio en el marco de las perspectivas de análisis de la revista.
- Fundamenta la investigación desde los antecedentes, el estado del tema y los aportes.
- Explica el problema científico y las categorías implicadas en su estudio.
- Presenta el/los objetivo/s de la investigación y/o menciona la hipótesis (si contiene)

**2) Material y métodos**

- Explica cómo se estudió el problema, el método, enfoque, tipo de estudio y/o diseño.
- Expone las variables o categorías de estudio, las técnicas, materiales y/o instrumentos utilizados, así como su aplicación.
- Menciona la delimitación de la investigación, la población y muestra de estudio o las unidades del análisis.

**3) Resultados**

- Expone los hallazgos del estudio de manera clara y sin redundancias.
- Emplea tablas y/o figuras que hacen comprensible los hallazgos relevantes.

**4) Discusión**

- Interpreta los hallazgos relevantes desde su relación con otras investigaciones.
- Analiza los resultados a partir de referentes teóricos
- Expone las implicaciones y relevancia de los hallazgos para el abordaje del tema.
- Fundamenta si la hipótesis es concordante con los resultados (en caso de hipótesis)

**5) Conclusiones**

- Concretiza lo expuesto en la discusión resumiendo los puntos centrales.
- Especifica el cumplimiento de los objetivos de la investigación.
- Propone líneas de acción, proyecciones y/o recomendaciones en el posterior abordaje del tema

**6) Agradecimientos (opcional)**

- Reconoce el agradecimiento a personas, grupos o instituciones que contribuyeron a la investigación, solo si el autor lo considera necesario.

## 7) Referencias bibliográficas

- Lista las fuentes citadas en el cuerpo del trabajo.
- Lista referencias actualizadas en su generalidad.
- Lista referencias que guardan relación directa con el tema.

## VII. Estructura del artículo de revisión

### – Título

- Es breve, claro y conciso.
- Expresa el contenido relevante del artículo.

### – Autor/es

- Menciona apellido/s y nombre/s de autor/es, afiliación institucional, ciudad y país.
- Presenta información biográfica resumida de autor/es considerando cargo que ocupa (si corresponde), grado/s académico/s, experiencia relevante en la temática del artículo.
- Indica dirección electrónica del autor/es y código ORCID.
- En caso de coautoría, es recomendable hasta tres coautores; la cantidad podrá incrementarse según factores como la complejidad del estudio, la participación de grupos de investigación y/o la interdisciplinariedad en el enfoque. Los coautores deben ser mencionados según el orden de contribución al artículo (comenzar por autor/es principal/es) y de manera consensuada entre coautores.

### – Resumen

- Presenta el tema con una breve alusión al mismo.
- Menciona el alcance de la revisión realizada.

### – Palabras clave

- Presenta de tres a seis descriptores referidos al contenido principal.

### – Abstract

- Resumen traducido al inglés.

### – Keywords

- Palabras clave traducidas al inglés.

## 1) Introducción

- Refiere la importancia del tema en el marco de las perspectivas de análisis de la revista.
- Presenta los antecedentes relevantes para el abordaje del tema.
- Presenta la problemática o pregunta/s que orientaron la revisión bibliográfica.
- Presenta el/los objetivo/s de la revisión bibliográfica.

**2) Material y métodos**

- Describe el proceso de revisión bibliográfica especificando sus procedimientos.
- Presenta los criterios empleados en la selección de fuentes.

**3) Desarrollo y discusión**

- Desarrolla la temática en función de la/s pregunta/s y/u objetivo/s de revisión planteados.
- Describe, analiza, compara y/o contrasta la información desde un adecuado abordaje disciplinar.
- Sustenta sus ideas y reflexiones con citas y autores pertinentes al desarrollo del tema.

**4) Conclusiones**

- Sintetiza lo presentado con la respuesta a la pregunta/s o problema planteados.
- Propone líneas de acción, proyecciones y/o recomendaciones para el posterior abordaje del tema.

**5) Agradecimientos (opcional)**

- Reconoce el agradecimiento a personas, grupos o instituciones que contribuyeron a la investigación, solo si el autor lo considera necesario.

**6) Referencias bibliográficas**

- Lista las fuentes citadas en el cuerpo del trabajo.
- Lista referencias actualizadas en su generalidad.
- Lista referencias que guardan relación directa con el tema.





**SALESIANOS**  
BOLIVIA



Instituciones  
Salesianas  
de Educación  
Superior



Google Académico



**Información:**

Instituto de Investigación y Postgrado  
"P. Juan Pablo Zabala Tórrez, sdb"  
(591) (2) 2305210 - 2305252 - Int. 2130  
investigacion@usalesiana.edu.bo