



**Enfoques contemporáneos de las
ciencias sociales, humanidades y la cultura.**



**UNIVERSIDAD
DEL AZUAY**

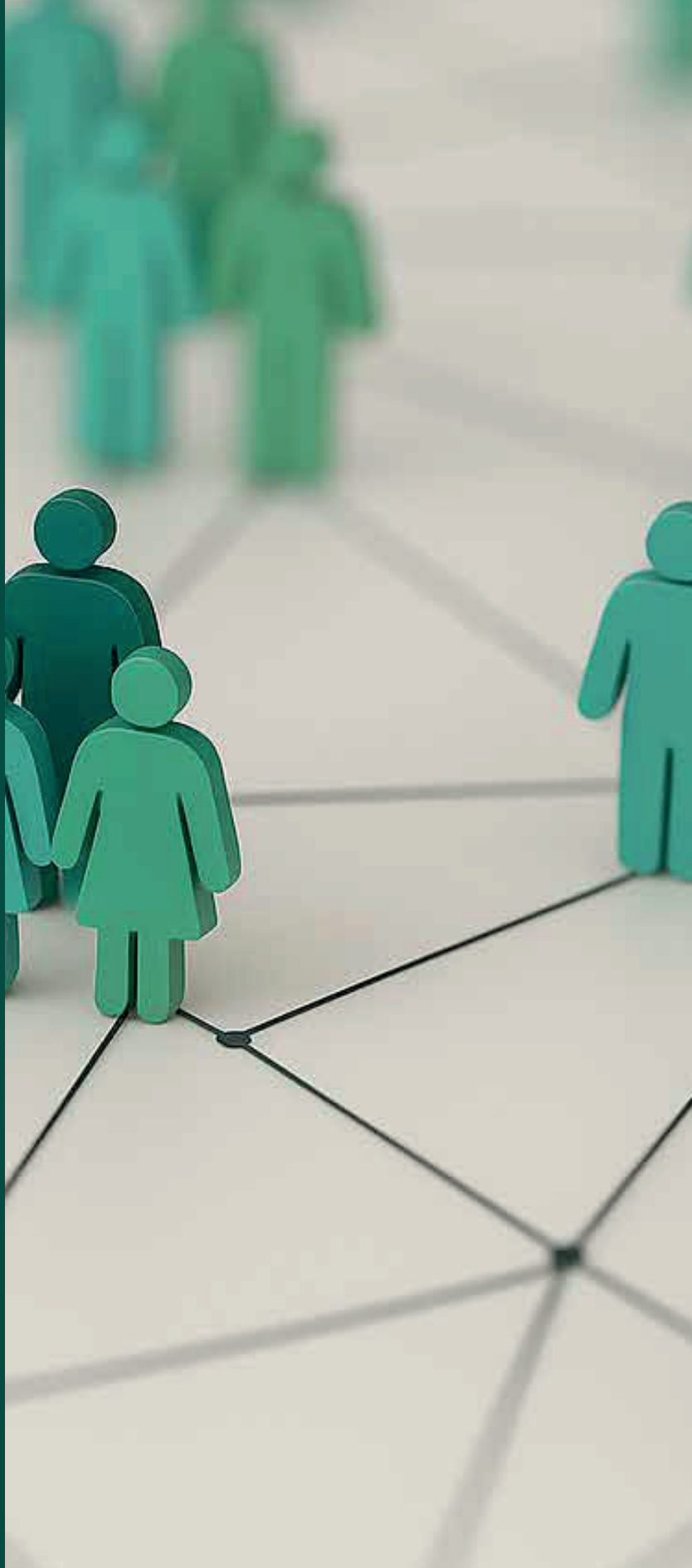
Casa
Editora

Francisco Salgado Arteaga
Rector

Genoveva Malo Toral
Vicerrectora Académica

Raffaella Ansaloni
Vicerrectora de Investigaciones

Toa Tripaldi Proaño
Directora de la Casa Editora



CONTENIDO

p.2 | **COMITÉ
CIENTÍFICO**

p.10 | **NOTA
EDITORIAL**

01 | **EL ESTUDIO DE LAS LENGUAS
INDÍGENAS SUDAMERICANAS:
PASADO, PRESENTE, FUTURO**
p.14
*The study of South American
indigenous languages: past,
present, future*
Van Gijn, Rik

02 | **ENSEÑANZA DE LENGUAS
INDÍGENAS EN CONTEXTOS
DE DESPLAZAMIENTO.
IMPLEMENTACIÓN DE
INNOVACIONES DIDÁCTICAS
EN MBYÁ GUARANÍ
(TUPÍ-GUARANÍ) Y MAKÁ
(MATAGUAYA) EN ITAPÚA,
PARAGUAY**
p.30
*Teaching indigenous languages in
displacement contexts. Implementation
of learning innovations in Mbyá
Guaraní (tupí-guaraní) and Maká
(mataguaya) in Itapúa, Paraguay*
Celeste M. Escobar
Mirtha Dalila Lugo Rolón
Yanina Ramírez Benítez

03 | **PLANTAS UTILIZADAS EN
NIXPU PIMA, EL RITUAL DE
PASO DE LOS CASHINAHUA,
AMAZONÍA PERUANA**
p.48
*Plants used in Nixpu Pima, the ritual of
passage of the Cashinahua, Peruvian
Amazon*
Jana Horackova

04 | **GUAYUSA Y BIENESTAR.
PERCEPCIONES
COMPARADAS ENTRE LA
REPÚBLICA CHECA Y EL
ECUADOR**
p.64
*Guayusa and well-being. Perceptions
compared between the Czech Republic
and Ecuador*
Miroslav Horák
Lenka Silvestrová
Ronald Edison Chaca Espinoza
Kristína Somerlíková

05 | **LAS MIL CARAS DE LA
AMAZONÍA. UNA EXPOSICIÓN
DEL MUSEO MORAVO EN
BRNO, REPÚBLICA CHECA**
p.76
*Perceptions of political training in early
childhood teacher education, from the
perspective of Good Living*
Sylvia Brychtová

06 | **EL STORYTELLING EN LA
EXPRESIÓN CULTURAL DE LOS
JÓVENES ACHUAR**
p.90
*Storytelling in the cultural expression of
Achuar youth*
Catalina González-Cabrera
Cecilia Ugalde Sánchez

07 | **ANÁLISIS DE LA MÚSICA COMO
ESTRATEGIA ARTÍSTICA DEL
BACHILLERATO GENERAL
UNIFICADO ECUATORIANO**
p.110
*Analysis of music as an artistic strategy
in the ecuadorian general unified
secondary education system*
Manuel Esteban Siguencia Ávila
Sandra Leonor Cabrera Moreno

08 | **NEUROPLASTICIDAD
Y APRENDIZAJE
SOCIOEMOCIONAL.
IMPACTO DIFERENCIAL EN
HABILIDADES PROSOCIALES
DE ADOLESCENTES URBANOS
VERSUS RURALES DE CUENCA**
p.132
*Neuroplasticity and socio-emotional
learning. Differential impact on
prosocial skills among urban versus rural
adolescents in Cuenca*
José Gerardo Guartatanga Rodríguez

09 | **LA EDUCACIÓN COMO
DERECHO. EL DILEMA DE
ACEPTAR O RECHAZAR UN
CUPO EN LA UNIVERSIDAD
PÚBLICA ECUATORIANA**
p.156
*Education as a right. The dilemma of
accepting or rejecting a place in the
Ecuadorian public university*
Ana Lilliana Delgado Granda

10 | **PERCEPCIÓN Y FACTIBILIDAD
DE LA INTEGRACIÓN DE LA IA
EN EL SISTEMA EDUCATIVO DE
CUENCA**
p.172
*Perception and feasibility of integrating
AI into the educational system of Cuenca*
Christian Alexander Hernández Jiménez

11 | **IMPULSANDO EL DESARROLLO
SOSTENIBLE: UN ANÁLISIS DEL
ACUERDO COMERCIAL ENTRE
EL ECUADOR Y REINO UNIDO
(PERIODO 2015 A 2022)**
p.196
*Promoting sustainable development: an
analysis of the trade agreement between
Ecuador and the United Kingdom
(period 2015 to 2022)*
Juan Salvador Erazo Mena
Gabriela Belén Bonilla Chumbi

Universidad Verdad N° 86

Revista Científica de Ciencias Sociales y Humanas

ISSN digital: 2600-5786
ISSN impreso: 1390-2849

<http://universidadverdad.uazuay.edu.ec/>
DOI: <https://doi.org/10.33324/uv.vi86>

Consejo editorial

Editora jefe:

Doctora Jackelin Verdugo Cárdenas. PhD
Universidad del Azuay

Editor académico:

Doctora Priscila Verdugo Cárdenas. PhD
Universidad del Azuay

Editores de contenido:

Dr. Fernando Garcés Velásquez
Universidad Politécnica Salesiana

Dra. Patricia Ortega Chasi
Universidad del Azuay

Editor de contenido y estilo:

Dr. Oswaldo Encalada Vásquez
Academia Ecuatoriana de la Lengua

Comité Científico Académico

- Máster Mayra Ximena Guerrero. Universidad del Azuay (Ecuador)
- Dr. Álvaro Jiménez Sánchez. Universidad Técnica de Ambato (Ecuador)
- Dr. Jaime Alberto Orozco. Universidad Pontificia Bolivariana (Colombia)
- Máster Rosario Johanna Puertas Hidalgo. Universidad Técnica Particular de Loja (Ecuador)
- Dra. Isabel Rodríguez de Dios. Universitat Pompeu Fabra (España)
- Máster Natalia Rincón del Valle. Universidad del Azuay (Ecuador)
- Dr. Marcelo Santos. Universidad Finis Terrae (Chile)
- Máster Cesibel Valdiviezo Abad. Universidad Técnica Particular de Loja (Ecuador)
- Máster Elizabeth Vargas Rosero. Universidad Nacional de Colombia (Colombia)
- Dra. Ana Verdú Delgado. Universidad Técnica Particular de Loja (Ecuador)
- Dra. Jenny Yaguache Quichimbo. Universidad Técnica Particular de Loja (Ecuador)
- Máster Lizette Ivonne Lazo. Universidad Técnica de Machala (Ecuador)
- Dr. Willington Siabato. Universidad Nacional de Colombia (Colombia)
- Máster Priscila Álvarez Cueva. Universitat Pompeu Fabra (España)
- Dr. Pablo Andrada Sola. Universidad Central de Chile (Chile)
- Máster Ana María Durán. Universidad del Azuay (Ecuador)
- Dr. Jorge García-Carbajo Petry. Dirección General de Escuelas (Argentina)

- Dr. Julio César Mateus Borea. Universidad de Lima (Perú)
- Dra. María Olga Borja Arboleda. Fundación Ecociencia (Ecuador)
- Dr. Miroslav Horák. Universidad Mendel de Bruno (República Checa)
- Dra. Karen Barahona Posada. Baldwin Wallace University (Estados Unidos)
- Dra. Carla Hermida Palacios. Universidad del Azuay (Ecuador)
- Dr. PhD. Guido Andrés Abad Merchán. Escuela Politécnica Nacional (Ecuador)
- Dra. Diana Patricia Pauta Ortiz PhD. Universidad Nacional de Educación (UNAE) (Ecuador)
- Dra. Angelita Mercedes Sánchez Placencia PhD. Universidad de Cuenca (Ecuador)
- Dra. Ximena Patricia Curay Correa. PhD. Universidad del Azuay (Ecuador)
- Dra. Ormary Egleé Barberi Ruiz PhD. Universidad Nacional de Educación (UNAE) (Ecuador)
- Dra. Fanny Monserrate Tubay Zambrano PhD. Universidad de Cuenca (Ecuador)
- Dr. Cristhian Geovany Sarango Jaramillo PhD. Universidad Técnica Particular de Loja (Ecuador)

Comité Académico Evaluador (CAE)

- Dr. Carmen Rosa Álvarez Torres. PhD. Universidad Politécnica Salesiana (Ecuador)
- Dra. Ana Delia Barrera PhD. Universidad Nacional de Educación (UNAE) (Ecuador)
- Mst. César Iván Petroff Rojas. Universidad de Cuenca. (Ecuador)
- Dra. Nancy Eulalia Auquilla Díaz PhD. Universidad de Cuenca (Ecuador)
- Mgt. Yralis Juanita Alcalá Aristimuño PhD. Universidad de Cuenca (Ecuador)
- Dra. Andrea Augusta Neira PhD. Universidad Católica de Cuenca (Ecuador)
- Dr. Jorge Mauricio Espinoza Mejía PhD. Universidad de Cuenca (Ecuador)
- Dra. Patricia Margarita Ortega Chasi PhD. Universidad del Azuay (Ecuador)
- Dra. Elina María Ávila Ordóñez PhD. Universidad de Cuenca (Ecuador)
- Dr. Luis Fernando Garcés Velásquez PhD. Universidad Politécnica Salesiana (Ecuador)
- Dra. Lucía Golluscio PhD. Universidad de Buenos Aires (Argentina)
- Dra. Lourdes Karina Farfán Pacheco PhD. Universidad de Cuenca (Ecuador).
- Dr. Freddy Edgar Espinoza Figueroa PhD. Universidad de Cuenca (Ecuador)
- Dr. Gloria Elizabeth Riera Rodríguez. PhD. Universidad de Cuenca (Ecuador)
- Dra. Laura Falceri PhD. Universidad Politécnica Salesiana (Ecuador)
- Dr. Blas Orlando Garzón Vera PhD. Universidad Politécnica Salesiana (Ecuador)
- Dr. Carlos M. Vacacela Medina PhD. Universidad Técnica Particular de Loja (Ecuador)
- Dr. Edgar Efraín Loyola Illescas PhD. Universidad Politécnica Salesiana (Ecuador)
- Dra. Silvina Marcela Paz PhD. Universidad Nacional de Formosa (Argentina)

- Dr. Numa Sebastián Calle Lituma PhD. Escuela Superior Politécnica del Litoral (Ecuador)
- Dr. Andrés Ugalde PhD. Universidad Católica de Cuenca (Ecuador)
- Dra. Ana Elisa Astudillo Salazar PhD. KU Leuven University (Bélgica)

Equipo Técnico

Soporte técnico:

Departamento Universidad Abierta, Universidad del Azuay.

Traducción:

Mgt. Diana Lee Rodas Reinbach, Universidad del Azuay.

Diagramación y diseño:

Mg. Santiago Neira Ruiz.

Departamento de Comunicación y Publicaciones, Universidad del Azuay.

Impresión:

Imprenta digital de la Universidad del Azuay (Cuenca-Ecuador)

Universidad-Verdad se edita semestralmente los meses de junio y diciembre. La responsabilidad por las ideas expuestas en esta revista corresponde exclusivamente a sus autores. Se autoriza la reproducción del material de esta revista para uso didáctico siempre que se citen autores y fuente de procedencia.

Dirección: Av. 24 de Mayo 7-77 y Hernán Malo
www.uazuay.edu.ec
Apartado postal 01.01.981
Teléfono: 4091000
Cuenca - Ecuador

Directrices para autores

Naturaleza:

Universidad-Verdad, revista de ciencias sociales y humanas es una publicación científica de periodicidad semestral en formato digital (ISSN: 2600-5786) y formato impreso (ISSN: 1390-2849) creada por la Universidad del Azuay (Cuenca-Ecuador) en el año 1986. La revista evalúa contenidos originales en español e inglés.

- **Universidad-Verdad** es una publicación que tiene una vasta tradición de trabajo en la investigación, la difusión y discusión de ideas dentro de la universidad ecuatoriana. Se han publicado 86 números, en un inicio con una rigurosa periodicidad cuatrimestral. Bajo el nuevo formato se pretende mantener una periodicidad semestral, debido al proceso de revisión rigurosa de pares internacionales. **Universidad-Verdad** privilegia las investigaciones en el ámbito de las ciencias sociales y humanas, con especial énfasis en aquellas áreas que pueden contribuir al conocimiento y al desarrollo de los pueblos y de sus sociedades. Asimismo, se da preferencia a las investigaciones multi y transdisciplinarias, puesto que son las que permiten un enfoque y conocimiento de la realidad más pertinentes en las áreas históricas, sociales y políticas.
- La revista va dirigida al público en general, académicos, científicos e investigadores de las áreas de las ciencias sociales y humanas que miren en la revista, un medio de consulta.
- La revista **Universidad-Verdad** no aplica costos de publicación o sometimiento a autores; su política es de acceso abierto.
- La revista **Universidad-Verdad** cuenta con DOI desde diciembre de 2019.

Temática y aportaciones:

Universidad-Verdad acepta para su revisión **artículos de investigación**. Prioritariamente trabajos en áreas de las ciencias sociales y humanas, tales como comunicación, educación, psicología, derecho, economía, ciencias empresariales, literatura, lingüística, antropología, ciencias de la computación, entre otras. Se espera que los trabajos de investigación describan datos empíricos, que utilicen metodologías de análisis (cuantitativa, cualitativa o mixta), discutan resultados, y propongan investigaciones futuras o implicaciones en política pública o, en su defecto, en alguna de las áreas que abarcan las ciencias sociales y humanas.

Se aceptan también manuscritos de **revisión bibliográfica** (*state of the art*) en las áreas que aborda la revista, que aporten ideas innovadoras y avances originales. La revisión bibliográfica debe ser exhaustiva sobre el estado de la cuestión de un tema de investigación reciente y actual.

- Los trabajos deben ser originales, no pueden haber sido publicados en otro medio ni estar en proceso de publicación.

¿Quiénes pueden publicar?

Investigadores que pertenezcan a instituciones privadas o públicas, centros de investigación, centros académicos, investigadores independientes. Los estudiantes (becarios, practicantes y/o asistentes de investigación) pueden ser coautores de los artículos.

Es importante que los autores no hayan publicado en la revista **Universidad-Verdad** en los últimos dos números.

De los artículos

Las aportaciones deben limitarse a lo siguiente:

- Artículos de investigación (alrededor de 8000 palabras incluidas referencias).
- Revisiones bibliográficas (alrededor de 6000 palabras incluidas referencias).

- Los artículos deben mantener los lineamientos de la escritura académica.
- Los textos deben estar escritos en letra Arial 11, interlineado simple y justificado. Todos los márgenes de las páginas deben ser de dos cm.
- Los artículos deben presentarse, de acuerdo con la norma de citación APA 7ma. edición, tanto para las citas en el texto, como en los paratextos (epígrafes), las referencias, las tablas y figuras (así como fotografías e imágenes).
- Los trabajos se presentan en Word para PC no en PDF. Es muy importante para la revisión que el archivo esté anonimizado, así no aparece ninguna información de la identidad de los autores.
- En el caso de los documentos de Microsoft Office, se deberá quitar la identificación del autor/a de las propiedades del archivo (ver en la opción Archivo en Word), haciendo clic en las opciones que se indican a continuación. Empezar con **Archivo** en el menú principal de la aplicación de Microsoft.

Estructura de los artículos

En cuanto a las secciones del artículo, se sugiere que cumplan con el modelo IMRyD (Introducción > Métodos > Resultados y Discusión – conclusiones). Además, debe constar: título, resumen, palabras claves, referencias; y anexos, financiamiento y agradecimientos si fuese necesario.

Indicaciones de envío

Es importante que se registre en nuestro sitio web y en el sistema (OJS). Debe subir dos documentos. Recuerde que nuestra revista utiliza el *software libre Open Journal Systems (OJS)*, el que nos ayuda a administrar la revista correctamente. Por este sistema, cuando usted esté registrado y luego de subir los documentos, deberá escribir en metadatos toda la información sobre los autores. Los documentos que se deben registrar son:

DOCUMENTO 1:

Debe contener: nombres y apellidos de los autores; afiliación institucional: centro de investigación o académico al que pertenece; o, investigador independiente, correo electrónico de cada autor y el número ORCID; la URL completa de este, no recortado, si no lo tiene puede obtenerlo en [<http://orcid.org>]. También se debe indicar el grado académico, por ejemplo el de doctor (incluir Dr./Dra. delante del nombre). Se recomienda a cada autor que utilice el nombre académico que suele utilizar siempre en las publicaciones, con el fin de que la citación de los autores y sus obras sea similar. Por último, **se debe indicar al final de este documento 1 que el trabajo es una aportación original y que no ha sido enviada a otros medios o está en proceso de publicación. No se olvide de que todos los autores deben firmar el documento.** La firma puede ser digital. Este documento no necesita título ni encabezado.

DOCUMENTO 2:

Debe contener: el manuscrito sin ningún dato que permita identificar a los autores, contendrá las siguientes secciones o epígrafes:

- **Título del artículo** -en español y en inglés- (breve y coherente con el sentido del trabajo)

- **Resumen/Abstract** (español e inglés) (hasta 200 palabras)

- **5 o 6 Palabras clave/Keywords** (español e inglés) (Se recomienda utilizar el Thesaurus en español e inglés de la UNESCO) [<http://vocabularies.unesco.org/browser/thesaurus>]

- **Introducción y estado de la cuestión:** aquí se describe el propósito del estudio y se presenta una revisión de la literatura sobre el tema a nivel internacional y nacional.

- **Métodos:** se describe el tipo de investigación, el diseño, informantes, instrumentos de medida, el tipo de análisis estadístico realizado (si es el caso). Este apartado debe ajustarse de acuerdo con el tipo de método empleado, puede variar si se ha utilizado metodología con enfoque cualitativo, cuantitativo o mixto.

- **Resultados:** se dan a conocer los hallazgos más relevantes de la investigación. Los resultados de los análisis se mostrarán en tablas y/o figuras de acuerdo con las normas APA 7. Estos deben ir dentro del documento en su respectivo orden de presentación. También, si es necesario, se deben subir una a una junto al documento cada figura para preservar su calidad. Las figuras comprenden: imágenes, fotografías, planos y gráficos, que deben enviarse en formato JPG o TIFF, con un tamaño mínimo de 20cmx30cm y una resolución de 300 dpi. Los planos deberán entregarse adicionalmente en formato EPS o AI. Las tablas deben enviarse en formato AI o Excel, aparte, si es necesario.

- **Discusión y conclusiones:** en este apartado es importante que se discutan los resultados con estudios similares, con el fin de demostrar en qué se ha avanzado y también para sugerir futuras investigaciones. Se sugiere que además se presenten las implicaciones (teóricas, metodológicas, sociales) y las limitaciones del estudio. Las conclusiones deben ser concisas y sinceras. Se deben enlazar con los objetivos de la investigación.

- **Agradecimientos y financiación:** se puede agradecer a las entidades que han dado su apoyo a la investigación, o en su caso, a la fuente de financiamiento del estudio.

- **Referencias:** las referencias son las que han sido citadas en el texto, por lo tanto, se debe comprobar que **no se debe incluir bibliografía no citada**. Las referencias tienen que presentarse con sangría francesa, en orden alfabético por el apellido primero del autor, y de acuerdo con el formato APA 7 [<https://www.apastyle.org/apa-style-help>]. Es importante que todas las citas que cuenten con DOI (*Digital Object Identifier System*) estén reflejadas en las referencias, las que no tengan DOI deben aparecer con su enlace (URL) recortado si es muy largo, para ello se puede utilizar [<https://bitly.com>] u otro similar.

- **Anexos:** se pueden incluir anexos, como las escalas utilizadas, imágenes u otro material que se considere oportuno.

También puede hacer su envío directamente al email de la revista universidad-verdad@uazuay.edu.ec

Responsabilidades éticas:

El código interno de ética involucra a todos los actores en el proceso de edición: Equipo Editorial, Comité Científico, Comité Académico Evaluador, Autores, Equipo Técnico: diagramadores, revisores de estilo; supone: responsabilidad disciplinar, contribuciones académicas, científicas y editoriales efectivas para las áreas de las ciencias humanas. Este código se establece para el proceso de recepción y publicación de los escritos en la revista **Universidad-Verdad** que edita la Universidad del Azuay, Cuenca-Ecuador. Por lo tanto, **Universidad-Verdad** acepta las propuestas académicas y científicas desarrolladas dentro de los márgenes que el comportamiento ético ordena, tanto en lo referente a los autores individuales como a los colectivos; a la originalidad de los trabajos y a las aportaciones en el análisis de los hechos, en relación con las personas que pueden ser sujetos de investigación, así como a la divulgación de los resultados. **Universidad-Verdad** mantendrá el anonimato de las fuentes. Finalmente, **Universidad-Verdad** asume como propios los lineamientos propuestos en *Principles of Transparency and Best Practice in scholarly Publishing*, publicados en junio de 2015 por el *Committee on Publication Ethics (COPE)*, disponible en: <http://publicationethics.org>

Proceso editorial (Sistema de arbitraje):

El artículo subido a OJS pasa por tres procesos de revisión:

En primer lugar, la revista **Universidad-Verdad** aplica en todos los artículos postulantes para su publicación, el programa *Turnitin*. Un artículo debe superar exitosamente el software de detección de plagio para que continúe con el proceso de arbitraje; caso contrario, se devuelve al autor y no continua con el proceso editorial.

En segundo lugar, el autor debe verificar que su artículo cumple con las pautas de la escritura académica, el modelo de citación APA 7ma. Edición (*American Psychological Association*) y las directrices para autores inscritas en el Menú de la revista. Luego, los autores deben registrarse en OJS (*Open Journal System*) [<http://universidadverdad.uazuay.edu.ec/>] y seguir las indicaciones de envío. Una evaluación preliminar por parte del consejo editorial.

En tercer lugar, los textos enviados pasan por el sistema doble ciego (revisión por pares externos - *peer review*).

Por su parte, **Universidad-Verdad** enviará un email al autor, en el que indicará que ha recibido el artículo. El Consejo Editorial, en un plazo máximo de hasta **20 días**, una vez finalizada la fecha máxima para la recepción de artículos y registrada en el Call for Papers correspondiente. Luego, si el artículo es pertinente y coherente con los temas de cada número, se comprobará que se respeten las normas de estilo o estructura que señala la revista. De ser así, se informa al autor que su artículo pasará a revisión de pares externos. De la misma manera, si no cumple con el tema o carece de solvencia científica, el autor será comunicado de la no aceptación de su artículo. Además:

- La revisión por pares externos se realiza en un plazo de hasta tres meses a partir de la fecha de notificación de ser aceptado para revisión. El informe de evaluación señala si el artículo es publicable, publicable con cambios o no publicable.
- Los autores recibirán los informes de evaluación de manera anónima. Ahora bien, en el caso de ser aceptado como publicable con cambios, el autor tendrá hasta 10 días para realizarlos.
- Al autor se le enviará una prueba de impresión (proof print) una vez esté diagramado el artículo, así podrá revisar y hacer los últimos cambios en cuanto a la tipografía y ortografía en un plazo de tres días.
- Los autores podrán acceder a su publicación en formato online y descargarla en PDF para su difusión en redes académicas.

Correspondencia

Universidad-Verdad

E-mail: universidad-verdad@uazuay.edu.ec

<http://universidadverdad.uazuay.edu.ec/>

Declaración de privacidad

Los nombres, el número ORCID y las direcciones de correo electrónico introducidos en esta revista se usarán exclusivamente para los fines establecidos en ella y no se proporcionarán a terceros o para su uso con otros fines.

Políticas de acceso y reúso

- Declaración de Acceso abierto (*Open Access*)
- **Universidad-Verdad** es una revista de acceso totalmente abierto, ya que todos los artículos están disponibles en internet para todos los lectores inmediatamente después de su publicación en los meses de junio y diciembre de cada año. Todos los usuarios tienen libre acceso, de forma gratuita a los artículos de investigación publicados en la revista **Universidad-Verdad**, de forma global, sin restricciones de espacio. El acceso abierto permite mayor visibilidad y número de lectores de las contribuciones publicadas en **Universidad-Verdad**, además de agilizar el proceso de publicación.
- Es importante mencionar que los autores conservan en todo momento sus derechos de autor sobre sus contribuciones publicadas. Las políticas de derecho de autor suponen la condición de cita del autor o autores de cualquier contenido, reproducción total o parcial, siempre que esta no busque fines comerciales; es así como se reconoce la propiedad intelectual del o los autores y de la Universidad del Azuay, como entidad editora.
- La revista **Universidad-Verdad** no solicita pagos a los autores por el proceso editorial o por publicar, ni a los lectores, por el acceso a la información científica que se encuentra en la plataforma digital.

Las únicas condiciones que se exigen al otorgar la licencia de atribución denominada **CC-BY-NC-SA** son:

- La revista **Universidad-Verdad**, deberá ser claramente identificada como propietaria de la publicación original; y
- Toda obra derivada deberá publicarse y distribuirse bajo la misma licencia de acceso abierto que se otorga en la publicación original.

La mayoría de los títulos se encuentran en acceso abierto bajo una **licencia Creative Commons (CC)**. Las publicaciones del repositorio de acceso abierto exigen condiciones para la utilización de su contenido.



Reconocimiento-NoComercial-CompartirIgual 4.0 Internacional

Originalidad y plagio

Los autores de artículos enviados testifican que: el trabajo es original, que no contiene partes de otros de trabajos ya publicados, ratifican la veracidad de los datos, lo cuales no han sido alterados para verificar las hipótesis plateadas en los artículos.

NOTA EDITORIAL

Universidad-Verdad No 86 ha sido concebida desde aristas multitemáticas, y convoca a investigaciones que sean tanto multidisciplinarias como transdisciplinarias, en las esferas de las ciencias sociales, culturales y humanas, con el propósito de generar reflexiones profundas y pertinentes sobre la realidad. En este sentido, los enfoques que integran varias disciplinas no solo enriquecen el conocimiento, sino que, también, permiten una aproximación más integral y efectiva a los problemas académicos y científicos, fomentan una comprensión profunda de los discursos sociales y culturales contemporáneos, de modo que, a partir de la solidez teórica, se puedan abordar y resolver los problemas académicos y científicos más urgentes.

Los textos de este número provienen de tres líneas de investigaciones centrales: las presentadas en el seminario de lingüística de la documentación, desarrollado en la Universidad del Azuay, en noviembre de 2024, en asociación con RALSAS, el CIPL y la Universidad del Azuay. Las del grupo de investigación EPSULA (Educational Portal for Sustainable Cultural Diversity in Latin America). Y otra, de investigadores en las esferas de la educación intercultural, artística y universitaria.

El primero de los artículos es del Doctor Van. Gjin, Rik de Países Bajos. **El estudio de las lenguas indígenas sudamericanas: pasado, presente, futuro.** El autor afirma: “que las lenguas son patrimonio cultural y visibiliza algunas estrategias para evitar su extinción. La colaboración entre investigadores y comunidades garantiza la diversidad lingüística, con lo que se fortalecerá el patrimonio cultural de América del Sur”. El segundo artículo proviene del grupo de investigación liderado por las Doctoras Celeste M. Escobar I. de la Universidad The Graduate Center-CUNY de Estados Unidos, la Doctora Mirtha Dalila Lugo Roló y Yanina Ramírez Benítez de la Universidad Nacional de Itapúa de Paraguay. **Enseñanza de lenguas indígenas en contextos de desplazamiento. Implementación de innovaciones didácticas en Mbyá, Guaraní (tupí-guaraní) y Maká (mataguaya) en Itapúa, Paraguay.** Las investigadoras indican

que “es urgente desarrollar recursos educativos adecuados para contextos híbridos de enseñanza. Esta urgencia está motivada por la rápida disminución de hablantes jóvenes y la escasez de materiales multimedia, culturalmente relevantes. En este contexto, las iniciativas de revitalización lingüística se han vuelto fundamentales, especialmente cuando están guiadas por los objetivos y prioridades de las propias comunidades, y no por agendas académicas externas”.

El tercer artículo es de la Doctora A. Jana Horackova, de la República Checa. **Plantas utilizadas en Nixpu Pima, el ritual de paso de los Cashinahua, Amazonía peruana.** La investigadora señala que este trabajo presenta una breve historia de los Cashinahua peruanos, y visibiliza: “(...) distintas fases de la ceremonia, Nixpu Pima y se centra, por primera vez, en las plantas específicas utilizadas en esta ceremonia. Son importantes algunas especies del género Piper – P. leucophaeum y P. Hispidum, el exudado de estos brotes se utiliza para el ennegrecimiento de los dientes. Este es un hito central del ritual y se pretende que actúe como prevención y protección de los dientes contra la caries. Se compara el uso de las plantas con la bibliografía disponible”. El cuarto artículo, proviene del equipo de investigación, dirigido por el Doctor Miroslav Horák, e integrado por la Ingeniera, Lenka Silvestrová, el Doctor Ronal Edison Chaca Espinoza, y Doctora Kristína Somerlíková. Un equipo de investigación dual de la Universidad de Praga y de la Universidad del Azuay. **Guayusa y bienestar. Percepciones comparadas entre la República Checa y el Ecuador.** Afirman los investigadores que: “el objetivo de este estudio fue comparar los efectos percibidos del consumo de guayusa (Ilex guayusa) sobre el bienestar, en dos contextos culturales distintos: la República Checa y el Ecuador. Se aplicó una metodología mixta, que combinó encuestas online repetidas y entrevistas semi-estructuradas. Los datos cuantitativos fueron analizados con estadística descriptiva, y los datos cualitativos, mediante análisis temático. Los hallazgos sugieren que la percepción de los efectos de plantas medicinales está influida por factores culturales y hábitos de uso”.

El quinto artículo, lo propone la Doctora, Sylva Brychtová de la República Checa. **Las mil caras de la Amazonía. Una exposición del museo moravo en Brno, República Checa.** Este artículo presenta un estudio de caso sobre la Amazonía. Es la primera muestra en la República Checa dedicada exclusivamente a la diversidad cultural y natural de la Amazonía. Concebida como una experiencia inmersiva e inclusiva, fruto de una colaboración interdisciplinaria e internacional, en la que destaca la participación del Centro de Lenguas de la Universidad Masaryk, de República Checa. Indica la autora, que “su diseño museográfico y los programas educativos asociados, permitió comparar su impacto con otra exposición paralela en el mismo pabellón, mediante un enfoque mixto, que combina análisis cuantitativo y cualitativo. Los resultados revelan que la diversidad de formatos, lenguas y accesibilidad incide directamente en la participación y satisfacción del público.” El sexto artículo, fue liderado por las Doctoras Catalina González y Cecilia Ugalde de la Universidad del Azuay y del grupo de investigación Épsula. **El storytelling en la expresión cultural de los jóvenes achuar.** Indican que: “esta herramienta es extremadamente valiosa para que los jóvenes indígenas, como los Achuar, se expresen emocionalmente, compartan sus experiencias y tradiciones, y se reconcilien con su identidad cultural. Esta técnica ofrece una vía para que los visitantes comprendan mejor sus perspectivas y valores, ayudando a construir puentes de entendimiento y respeto mutuo.”

El séptimo artículo es de Manuel Esteban Siguencia Avila y de la Doctora Sandra Cabrera Moreno de la Universidad de Cuenca. **Análisis de la música como estrategia artística del bachillerato general unificado ecuatoriano.** Los autores indican que: “la música despierta emociones y nos conecta con el mundo, a través de experiencias estéticas significativas, por lo que en el currículo priorizado del Bachillerato General Unificado del Ecuador se vuelve fundamental, incorporar la música como estrategia para el desarrollo de habilidades artísticas. Se trata de una investigación cualitativa, la cual, desde los contenidos teóricos, integra la música como estrategia para el desarrollo de las siete habilidades artísticas musicales que propone el currículo priorizado”. El octavo artículo es de José Guartatanga Rodríguez, de la Universidad Católica de Cuenca. **Neuroplasticidad y aprendizaje socioemocional.**

Impacto diferencial en habilidades prosociales de adolescentes urbanos versus rurales de Cuenca. El autor indica que: “la investigación determinó el impacto diferencial de un programa de intervención neuropsicológica en aprendizaje socioemocional, sobre habilidades prosociales en adolescentes de contextos urbanos y rurales de Cuenca. Mediante un diseño cuasi-experimental, con medidas repetidas, se trabajó con 80 adolescentes (12-16 años) que asistían a un centro psicopedagógico. Los resultados evidenciaron transformaciones significativas en ambos grupos, con efectos notablemente superiores en adolescentes rurales.

En el artículo nueve, la Doctora. Ana Delgado, de la Universidad de Cuenca. **La educación como derecho. El dilema de aceptar o rechazar un cupo en la universidad pública ecuatoriana,** Indica que el propósito que la guía es analizar los factores que influyen en los aspirantes universitarios, al momento de aceptar un cupo para una carrera que no fue de su elección, aceptando, en unos casos; y en otros, no; perdiendo de esta manera, el cupo conseguido a través del examen de ingreso a la universidad pública ecuatoriana. El estudio de corte cualitativo muestra que las expectativas personales y familiares, el aspecto económico y el proceso inherente al sistema de ingreso ecuatoriano, constituyen factores de impacto al momento de aceptar un cupo o rechazarlo, cuando se trata de una carrera que no es la primera elección del aspirante universitario. En el artículo diez, de Christian Alexander Hernández Jiménez, de la Universidad del Azuay. **Percepción y factibilidad de la integración de la IA en el sistema educativo de Cuenca,** examina la percepción y la factibilidad técnica, pedagógica y social de la integración de la inteligencia artificial (IA) en el sistema educativo ecuatoriano, con énfasis en la ciudad de Cuenca. Mediante un enfoque mixto se realizaron 3500 encuestas complementadas con entrevistas a docentes e investigadores. Los resultados muestran una alta aceptación de la IA en la educación, con un promedio del 84.5%; sin embargo, también reflejan que uno de los desafíos más relevantes es la limitada infraestructura tecnológica, en instituciones públicas y fiscomisionales.

El último artículo es de Juan Salvador Erazo Mena y Gabriela Belén Bonilla Chumbi, de la Universidad del Azuay, **Impulsando el desarrollo sostenible. Un análisis del acuerdo comercial entre Ecuador y Reino Unido (2015 a 2022)**. Indican los autores que el presente trabajo analiza si el acuerdo comercial entre el Ecuador y Reino Unido contribuye al desarrollo del Ecuador. Se aplicó una metodología de análisis de datos secundarios, que incorporó enfoques exploratorio y descriptivo. Finalmente, se concluyó que el acuerdo representa una contribución para el país en temas comerciales, laborales y ambientales. Sin embargo, existen limitaciones y áreas de mejora que afectan la operatividad de este acuerdo: la dificultad de encontrar evidencia clara y estadística sobre el cumplimiento de los ODS, y la falta de coercitividad que el apartado sobre comercio y desarrollo sostenible tiene, a fin de hacerse cumplir.

A disposición de los atentos lectores está disponible el número 86 de Universidad-Verdad, con artículos de destacados investigadores nacionales e internacionales.

Jackie Verdugo PhD
Editora en Jefe



01

UV Universidad
Verdad 86

EL ESTUDIO DE LAS LENGUAS INDÍGENAS SUDAMERICANAS: PASADO, PRESENTE, FUTURO

The study of South American indigenous languages: past, present, future

 **Van Gijn, Rik**, Universidad de Leiden. (Países Bajos)
(e.van.gijn@hum.leidenuniv.nl) (<https://orcid.org/0000-0001-9911-2907>)

Resumen

América del Sur es una región de notable riqueza y diversidad lingüística. Un estudio reciente estima que el 75% de las lenguas sudamericanas están en riesgo de extinción, 46 de ellas han dejado de usarse en los últimos cincuenta años. La preservación de estas lenguas es fundamental, para las comunidades indígenas y para el avance científico. Este artículo analiza las razones para proteger estas lenguas y las iniciativas actuales orientadas a su conservación. Se organiza en cuatro partes: la primera, examina el valor cultural de las lenguas indígenas, destaca su papel de mediación entre el pasado, el presente, y su riqueza ecológica, histórica y cognitiva; la segunda, aborda procesos de desplazamiento, pérdida lingüística, e identifica factores claves que contribuyen a la desaparición de los idiomas; la tercera, destaca los esfuerzos de investigadores y comunidades para documentar, comprender, proteger y revitalizar estas lenguas en peligro. Y, la cuarta, ofrece algunas observaciones respecto a la reconstrucción, descripción y preservación de la diversidad lingüística sudamericana. Este trabajo concibe las lenguas como patrimonio cultural y visibiliza algunas estrategias para evitar su extinción. La colaboración entre investigadores y comunidades garantiza la diversidad lingüística, con lo que se fortalecerá el patrimonio cultural de América del Sur.

Palabras clave

Ecología de lenguas, preservación, revitalización, patrimonios culturales, documentación lingüística.

Keywords

Language ecology, preservation, revitalization, cultural heritage, linguistic documentation.

Abstract

South America is a region of remarkable linguistic richness and diversity. A recent study estimates that 75% of South American languages are at risk of extinction, and 46 of them have ceased to be used in the last fifty years. The preservation of these languages is fundamental for Indigenous communities and for scientific advancement. This article analyzes the reasons for protecting these languages and current initiatives aimed at their conservation. It is organized into four parts: the first examines the cultural value of Indigenous languages, highlighting their mediating role between the past and present, and their ecological, historical, and cognitive richness; the second addresses processes of displacement and linguistic loss, and identifies key factors contributing to language disappearance; the third highlights the efforts of researchers and communities to document, understand, protect, and revitalize these endangered languages. The fourth offers some observations with respect to the reconstruction, description, and preservation of South American linguistic diversity. This work conceives languages as cultural heritage and highlights some strategies to prevent their extinction. Collaboration between researchers and communities ensures linguistic diversity, thereby strengthening South America's cultural heritage.

1.

Introducción

En los últimos 25 años, el mundo académico americanista ha cambiado mucho. Hace unos 25 años, existían relativamente pocas descripciones lingüísticas completas, la documentación lingüística no había despegado realmente y el movimiento de revitalización era incipiente. Ahora todas estas cosas han mejorado mucho. Al mismo tiempo, estamos todos conscientes de que queda mucho por hacer. En el presente artículo, trataré de hacer el balance de dónde nos encontramos como comunidad investigadora de americanistas, dando una visión general de algunos de los resultados que se han logrado, en términos de la documentación y el estudio de las lenguas indígenas de América del Sur. Al hacerlo, quisiera destacar en qué sentidos son importantes las lenguas indígenas de Sudamérica. A continuación, haré algunas sugerencias acerca de dónde pueden estar los retos y oportunidades en el futuro. Se trata, necesariamente, de una selección muy incompleta, que refleja mis elecciones personales, pero espero que sea una contextualización útil de la situación en que se encuentra la investigación lingüística sudamericana.

1.1 El paisaje lingüístico actual de Sudamérica

El mapa lingüístico de Sudamérica muestra una diversidad asombrosa, sobre todo en lo que se refiere al número de unidades genealógicas. Según el Glottolog (Hammarström et al., 2024), Sudamérica tiene casi 600 lenguas indígenas conocidas, divididas en 110 unidades genealógicas. Campbell (2024) no se compromete con ningún número de lenguas de América del Sur, ya que muchos aspectos del panorama lingüístico son aún poco conocidos, incluido el estatus de las variedades lingüísticas

como dialectos o lenguas, y el hecho de que aún existe un buen número de grupos no contactados de los que desconocemos la(s) lengua(s) que hablan. Con estas salvedades, Hammarström et al. (2024) y Campbell (2024) coinciden, sin embargo, en dos aspectos principales: existen muchas unidades genealógicas en Sudamérica, el tamaño medio de las familias lingüísticas es muy bajo y hay un número desproporcionadamente alto de lenguas aisladas (más de la mitad de las unidades genealógicas reconocidas en Campbell, 2024). El cuadro 1, tomado de Van Gijn (forthc.) muestra las diferencias entre varios macro-áreas del mundo. Como se puede ver, Sudamérica es excepcional en la cantidad de unidades genealógicas reconocidas. Las familias lingüísticas tienden a ser muy pequeñas, con un promedio de 5 miembros por familia lingüística.

Cuadro 1.

Frecuencia de lenguas y familias en los macro-áreas del mundo (basado en Hammarström et al., 2024)

Macro-área	Lenguas	Familias	Promedio l/f
África	2202	53	41.5
Australia	354	33	10.7
Eurasia	1708	38	44.9
Norteamérica	668	75	8.9
Papunesia	2119	124	17.1
Sudamérica	573	110	5.2

Hay que tener cuidado al leer este cuadro. Representa el estado actual de los conocimientos sobre las familias lingüísticas de América del Sur, pero la lingüística histórica de las lenguas indígenas sudamericanas sigue desarrollándose y se siguen haciendo regularmente propuestas de agrupaciones alternativas (Adelaar, 2008; Rodrigues, 2009; Ribeiro & Van Der Voort, 2010; Seifart & Echeverri, 2014; Epps & Bolaños, 2017; Nikulin, 2020; Valenzuela & Zariquiey, 2023). No obstante, parece poco probable que los avances de la lingüística histórica acaben convirtiendo a Sudamérica en un continente genealógicamente homogéneo.

Además de la diversidad genealógica, las lenguas de Sudamérica presentan una enorme diversidad gramatical. La propuesta de Dahl (2008) para medir la distribución de la diversidad estructural se enmarca en el problema del muestreo lingüístico para estudios tipológicos. Intenta llegar a una muestra estructuralmente diversa al máximo, y concluye que las Américas han estado infrarrepresentadas en las muestras tipológicas, ya que presentan más diversidad interna que otros continentes. Cysouw (2011) y Comrie (2016) se centran en la presencia de la cantidad de rasgos estructurales raros en los perfiles lingüísticos, de diferentes maneras. En el estudio de Cysouw, la Amazonia occidental emerge como uno de los centros donde se concentran las lenguas con un elevado número de rasgos raros. Comrie (2016) muestra que las Américas, en general, están sesgadas hacia una mayor proporción de lenguas atípicas que los patrones globales. También identifica provisionalmente una zona de alta atipicidad que denomina «Amazonia remota», que corresponde aproximadamente a la Amazonia central.

Por desgracia, como todos sabemos, la mayoría de las lenguas indígenas de Sudamérica, si no todas, se encuentran en una situación precaria. Muchas lenguas están perdiendo hablantes, sufren interrupciones en la transmisión y se utilizan cada vez en menos ámbitos. Una vez más, Sudamérica se encuentra entre las zonas del mundo con mayor proporción de lenguas en peligro de extinción y mayor proporción de lenguas dormidas (Bromham et al. 2022). Y las proyecciones de futuro tampoco parecen muy buenas. Según Bromham et al. (2022), se prevé un aumento constante de las lenguas en peligro de extinción, pero a la vez un fuerte incremento de las lenguas durmientes. Esto es tanto más alarmante cuanto que hay mucho en juego. El patrimonio lingüístico de América del Sur presenta un legado muy valioso en varios niveles.

2.

Un legado único, valioso y frágil: La importancia de las lenguas indígenas de Sudamérica

La diversidad lingüística del continente no solamente es alta, sino que también es única y altamente informativa en varios sentidos. En la presente sección, analizaré las diversas formas en que la diversidad lingüística sudamericana aporta información a teorías más generales sobre la historia humana (2.1), la cognición humana (2.2) y conocimientos ecológicos (2.3).

2.1 La distribución de las lenguas y familias lingüísticas y el pasado humano

Según nuestros conocimientos actuales, Sudamérica es el principal foco de lenguas aisladas y pequeñas familias lingüísticas. América del Sur cuenta con más de un tercio de todas las lenguas aisladas conocidas (van Gijn et al., 2022), y el número medio de lenguas por familia lingüística en Sudamérica es, con diferencia, el más bajo del mundo (véase cuadro 1, arriba).

Esta distribución particular de lenguas y familias lingüísticas en Sudamérica ofrece nuevas perspectivas para modelos y teorías existentes sobre la propagación de las lenguas y la diversificación lingüística. Un ejemplo de ello es la hipótesis muy dominante de la dispersión de la agricultura y el lenguaje de Diamond & Bellwood (2003). En su forma más estricta esta hipótesis afirma que la agricultura prehistórica se dispersó junto con los genes y las lenguas humanas. Es decir, que se considera que el desarrollo de la agricultura (intensiva) es la fuerza principal de la difusión de las lenguas en el mundo.

Como muestran Heggarty & Beresford-Jones (2010) para los Andes, los inicios del cultivo de plantas son contemporáneos a los inicios del cultivo de plantas en Oriente Medio, remontándose a unos 10.000 años; pero el desarrollo posterior hacia la agricultura intensiva fue más lento, lo que condujo a un crecimiento demográfico y una expansión familiar más tardíos. Los factores que han influido en este

desarrollo relativamente más lento de la agricultura intensiva están relacionados con la geografía de las Américas, en general, y de los Andes, en particular. En primer lugar, se sugiere que la diversidad ecológica y los impedimentos topográficos a la difusión de ideas y tecnología frenaron el desarrollo de la agricultura en toda América (Diamond, 1997), y en los Andes, en particular (Heggarty & Beresford-Jones, 2010). Si a esto añadimos la falta de animales domésticos que permitieran ampliar las actividades agrícolas, la considerable modificación del paisaje que se requiere para cultivar eficazmente en los Andes montañosos y la relativa falta de hidratos de carbono en la dieta primitiva basada en plantas domesticadas, se puede entender que pasara mucho tiempo antes de que la producción de alimentos alcanzara un umbral que permitiera el crecimiento de la población y la expansión de las lenguas en los Andes (Heggarty & Beresford-Jones, 2010).

El argumento puede extenderse también a la Amazonia, aunque con circunstancias parcialmente diferentes. Al igual que en los Andes, las expansiones lingüísticas de las principales familias en Mesoamérica parecen ser en general más antiguas que las de la Amazonia (e.g. O'Connor & Kolipakam, 2014; Michael, 2021; van Gijn et al., *forthc.*). Algunos de los factores relevantes para los Andes pueden trasladarse a la Amazonia (falta de animales domesticados y cereales ricos en carbohidratos – Diamond, 1997; Bellwood, 2005). También hay indicaciones que el cultivo y la domesticación de plantas en la Amazonia comenzaron tan pronto como en los Andes – y en México (Piperno & Pearsall, 1998). Sin embargo, a diferencia de los Andes, la cuenca del Amazonas, a pesar de una enorme variedad ecológica en términos de especies vegetales y animales, ofrece circunstancias climáticas relativamente similares a través de una gran área, y a excepción posiblemente de unos pocos ríos importantes, no parece haber obstáculos topográficos para el movimiento o la propagación (Epps, 2020). No obstante, los aumentos de población que pueden atribuirse al desarrollo de la agricultura intensiva no parecieron desarrollarse hasta probablemente mediados o finales del Holoceno, hace unos 5.000 a 4.000 años (Denevan, 2001; Goldberg et al., 2016).

Existe cierto debate sobre cómo deben interpretarse estos hechos. Algunos autores han argumentado que la disponibilidad de fuentes alternativas de alimentos

permitió a los grupos amazónicos continuar con su estilo de vida cazador-recolector, junto con los primeros inicios de la agricultura, lo que redujo la necesidad de una agricultura intensiva (Fritz, 1990). Otros autores, en cambio, han subrayado que cultivos como la mandioca y el boniato son, a menudo, equivalentes en valor calórico al maíz, y que cada vez hay más pruebas arqueológicas, especialmente en la Alta Amazonia, de un estilo de vida sedentario temprano y de considerables modificaciones del paisaje (véase Iriarte 2007, y sus referencias). Es evidente que se necesita más investigación para comprender el desarrollo de la agricultura en Sudamérica y su relación con la evolución demográfica y la expansión de las familias lingüísticas. Sin embargo, lo más importante es que los datos lingüísticos de Sudamérica nos obligan a replantearnos nuestras teorías sobre la historia de la población. Teniendo en cuenta estas advertencias, el desarrollo tardío de la agricultura intensiva y las expansiones familiares tardías concomitantes pueden haber contribuido significativamente a que Sudamérica tuviera relativamente pocas lenguas. Los modelos que predicen la diversidad lingüística y que se basan en factores climáticos y topográficos muestran residuos negativos para la mayor parte de Sudamérica (Hua et al., 2019). Asimismo, la gran diversidad genealógica encontrada en el continente ha generado debates fundamentales sobre la época y el lugar de las oleadas iniciales de población, el ritmo de diversificación de las lenguas y el grado de aislamiento o contacto entre los grupos. Este debate sigue abierto, con nuevos descubrimientos que retrasan la fecha de la población inicial, acercándose cada vez más a una fecha compatible con una primera sugerencia de Johanna Nichols, basada en datos lingüísticos (Nichols, 1990), aunque sigue habiendo un diferencia considerable.

2.2. Tipología lingüística y cognición humana

La tipología lingüística tiene varios objetivos. Una de las metas más importantes es formar una idea de estructuras lingüísticas posibles y/o probables en las lenguas del mundo. Estas distribuciones de frecuencia nos dicen algo sobre las estructuras preferidas y no preferidas y sobre lo que es más o menos probable que ocurra en la evolución del lenguaje. A su vez, la idea es que la aparición de patrones comunes en todas las lenguas se rige por preferencias y limitaciones cognitivas y

comunicativas. Para alcanzar estos objetivos, es de suma importancia contar con una muestra de lenguas que sea representativa de las lenguas del mundo. Durante mucho tiempo, las lenguas sudamericanas estuvieron infrarrepresentadas en las muestras tipológicas, pero esta situación ha mejorado considerablemente, sobre todo gracias al aumento de los esfuerzos de descripción y documentación de lenguas.

En consecuencia, las lenguas sudamericanas han empezado a contribuir significativamente a la tipología y la teoría lingüísticas. Por ejemplo, Derbyshire (1977) publicó una famosa réplica a (Greenberg, 1963) Greenberg y, sobre todo, a Pullum (1977), que afirmaban que las lenguas de objeto inicial no existían, en la que analizaba la estructura de la cláusula de la lengua caribe hixkaryana, complementada posteriormente con datos de otras lenguas amazónicas (Derbyshire & Pullum, 1979). Esto corrigió la afirmación de que no eran posibles los lenguajes iniciados por objetos.

Más recientemente, los datos de las lenguas sudamericanas han contribuido a la cuestión fundamental de la autonomía de la morfología y la sintaxis, como subsistemas de las lenguas (e.g. van Gijn & Zúñiga, 2014; Tallman & Epps, 2020). Esta idea de los subsistemas autónomos, fundamental para varias teorías lingüísticas, se ve cuestionada por la naturaleza polisintética, la riqueza morfológica y la gran variedad de elementos clíticos de las lenguas sudamericanas, en particular las amazónicas. Estos datos sugieren una relación mucho más gradiente y entrelazada entre morfología y sintaxis.

Un tercer ejemplo reciente se refiere a la posición de un elemento negador en las construcciones de negación estándar. En general, existe una clara preferencia por los negadores preverbales frente a los posverbales (e.g. Dryer, 1988; Dahl, 2010; Dryer, 2013; Vossen, 2016). Esta preferencia por los negadores preverbales se ha atribuido a ventajas de procesamiento cognitivo, relacionadas con el procesamiento lineal del lenguaje hablado. Con la negación posverbal, el oyente debe volver a calcular el valor proposicional retroactivamente, lo que se considera más costoso (Dryer, 1988; Krasnoukhova et al., 2023). En Sudamérica, el patrón es inverso: los negadores postverbales son más comunes que los preverbales (Krasnoukhova et al., 2023). Esto

cuestiona cualquier explicación de procesamiento universal de una preferencia universal por la negación preverbal.

Hay muchos más ejemplos de contribuciones significativas de las lenguas indígenas sudamericanas a nuestro conocimiento de la gama de construcciones posibles y probables en las lenguas del mundo. Por citar sólo algunos ejemplos:

- La clasificación de los sustantivos en las lenguas amazónicas pone en tela de juicio la distinción entre clasificadores y clases de sustantivos (noun classes), que había dominado la tipología de la clasificación nominal, hasta que se dispuso de más datos de las lenguas amazónicas (Grinevald & Seifart, 2004; Seifart & Payne, 2007);
- contribuciones a las tipologías de alineamiento, en particular, el alineamiento jerárquico o la sensibilidad a los co-argumentos (Witzlack-Makarevich et al., 2012);
- los causativos asociativos son un fenómeno que, según nuestros conocimientos actuales, se da casi exclusivamente en América del Sur (Guillaume & Rose, 2010);
- los frustrativos son mucho más comunes en la Amazonia que en el resto del mundo, y la mayor parte de lo que sabemos sobre esta categoría se basa en las lenguas sudamericanas (Overall, 2017);
- las nominalizaciones como estrategia de subordinación son a la vez más comunes (van Gijn, 2014) y muy diversas (Zariquiey et al., 2019) en las lenguas sudamericanas, lo que ofrece oportunidades para aumentar nuestro conocimiento de estas construcciones;
- sistemas de “switch reference” no-canónicos como por ejemplo en idiomas pano, entre los pocos idiomas ergativos con switch reference, y con pivotes muy poco comunes (van Gijn, 2016; Zariquiey & Valenzuela, 2024).

La lista es sumamente incompleta y representa una colección arbitraria de contribuciones significativas

de las lenguas sudamericanas a la lingüística general y a nuestro conocimiento de las construcciones posibles y probables en las lenguas del mundo.

2.3. Conocimientos ecológicos tradicionales, biodiversidad y bienestar

Un tercer ámbito en el que se pone de manifiesto el valor del patrimonio cultural indígena de Sudamérica es el de los conocimientos tradicionales, que, a menudo, están codificados en la lengua o, en cualquier caso, suelen estar amenazados junto con ella. Cada vez está más clara la importancia que tiene la supervivencia de las lenguas y las culturas indígenas para los hablantes. En un estudio reciente, Cámara-Leret & Bascompte (2021) demostraron que la inmensa mayoría de los conocimientos indígenas sobre el uso de las plantas son únicos (hasta el 91% en el noroeste de la Amazonia) y sólo se conocen en una única lengua. También demostraron que la principal amenaza para la persistencia de estos conocimientos no es el peligro de extinción de las especies vegetales, sino el peligro de extinción de la lengua. La pérdida de este tipo de conocimientos puede tener consecuencias directas para el bienestar de los grupos individuales. Así lo corrobora un estudio más detallado de los tsimane en Bolivia (McDade et al., 2007) que demostró que el grado de conocimiento de las plantas medicinales indígenas tiene un impacto directo en la salud de los niños. Se analizaron tres tipos de enfermedades y en todos los casos se observó un mayor índice de enfermedades en las comunidades, con un grado relativamente bajo de conocimientos ecológicos tradicionales.

Del mismo modo, los estudiosos han sugerido una clara correlación entre la diversidad ecológica y la diversidad lingüística. Gorenflo et al. (2012) definen treinta y cinco focos de diversidad lingüística en el mundo y demuestran que alrededor de la mitad de las lenguas que conocemos se hablan en ellos. Además, muchas de las lenguas habladas en los puntos críticos de diversidad son endémicas de esas zonas. Esto sugiere que estas lenguas suelen tener una difusión geográfica reducida. Gorenflo et al. (2012) subrayan que no se sabe muy bien cuáles son las causas de esta correlación entre biodiversidad y diversidad lingüística. En parte, la correlación puede explicarse por el hecho de que, tanto la biodiversidad como la diversidad cultural, pueden sobrevivir en lugares más remotos, alejados de las culturas más

dominantes en expansión. Sin embargo, esto es, en el mejor de los casos, parte de la explicación, pero parece haber más factores en juego que influyen tanto en la diversidad cultural como en la lingüística. Otro posible factor puede residir en la filosofía y las prácticas de gestión del paisaje, basadas en conocimientos tradicionales que han evolucionado a lo largo de muchos años y que se adaptan al entorno.

Esto es lo que sugiere un estudio en profundidad, de nuevo con los tsimane de Bolivia, sobre la relación entre los conocimientos ecológicos tradicionales y la conservación de los bosques (Paneque-Gálvez et al., 2018). Descubrieron que los bosques del entorno directo de las aldeas tsimane, con una mayor concentración de conocimientos ecológicos tradicionales (medidos en términos de conocimiento de las plantas), mostraban un mayor grado de conservación. Esto era cierto, tanto en lo que respecta al porcentaje de bosque antiguo como al tamaño y la forma de las parcelas individuales de bosque antiguo y al bajo grado de fragmentación de los bosques antiguos. Este resultado subraya la importancia del mantenimiento de los conocimientos ecológicos tradicionales, tanto para la ecodiversidad global y regional como para el sustento de las comunidades indígenas locales.

En resumen, cada vez hay más pruebas que apoyan la idea de que la preservación de las lenguas y las culturas tiene efectos beneficiosos para el bienestar de los grupos de hablantes (véase también Whalen et al., 2016, 2022) y para una ecología sostenible (Véase también Nettle & Romaine, 2002; Gafner-Rojas, 2020). La siguiente descripción, del Endangered Language Project (www.endangeredlanguages.com) citado en (Grenoble & Whaley, 2021) resume la importancia de las lenguas nativas para sus hablantes (mi traducción): “Nuestro bienestar psicológico, social y físico está vinculado a nuestra lengua materna; ésta determina nuestros valores, nuestra imagen de nosotros mismos, nuestra identidad, nuestras relaciones y, en última instancia, nuestro éxito en la vida.”

3.

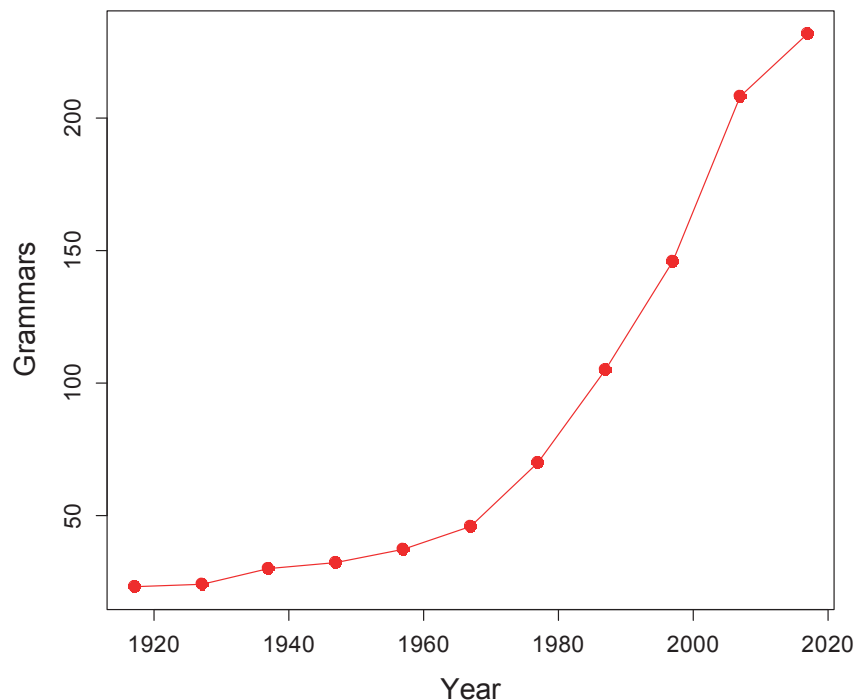
Respuestas

A la luz de todo este valor e importancia y el frágil estado de este legado, las comunidades de hablantes y la comunidad investigadora han respondido con una actividad impresionante. Aquí me centro en dos tipos de respuestas: los esfuerzos descriptivos y los esfuerzos de revitalización.

Si nos fijamos en la descripción y documentación de las lenguas indígenas de Sudamérica, una tradición que comenzó muy pronto con la descripción de la gramática del quechua peruano en el siglo dieciséis (de Santo Thomas, 1560), vemos que hay un aumento constante de los esfuerzos descriptivos, que se ha hecho más pronunciado desde, aproximadamente, los años setenta, y con un pico de actividad en el nuevo milenio (Figura 1). Esto ha dado lugar a una serie de maravillosas descripciones y archivos multimedia. Otra evolución clara es la mayor visibilidad de la lingüística americanista en la lingüística general. La activa comunidad investigadora ha creado una infraestructura que funciona bien, con sus propias revistas, redes de cooperación, libros de síntesis y contribuciones a la teoría lingüística, que hay que tener en cuenta (véase arriba).

Figura 1.

La evolución de la producción de gramáticas de lenguas indígenas sudamericanas 1920–2020 (de Van Gijn, 2017).



No obstante, no cabe duda de que hay margen de mejora. Aparte de que el número de lenguas con archivos multimedia sigue siendo limitado, a menudo no se dispone de productos descriptivos. Esto queda claro al considerar algunas de las familias más grandes. Si se considera que, para realizar una investigación genealógica adecuada, lo ideal es disponer de una gramática y un diccionario (siguiendo la clasificación de Hammarström et al., 2024), podríamos decir que una familia lingüística está totalmente cubierta en ese aspecto cuando todas sus lenguas han sido descritas en forma de un diccionario y una gramática. En otras palabras: se agradece una mayor descripción para aumentar la fiabilidad de las propuestas sobre la estructura interna de las familias lingüísticas, así como sobre los posibles vínculos, en profundidad, entre las unidades genealógicas establecidas. Como muestra el cuadro 2, donde se da la cobertura, en términos de existencia de diccionario y gramática completa para seis de las grandes familias del continente, el nivel de cobertura se sitúa en torno a un tercio de las lenguas. A menudo, el tipo de cobertura también se distribuye de forma desigual entre las lenguas de la familia, con una serie de ramas prácticamente sin descripción. Una nota importante que hay que añadir aquí es que es probable que varias de estas lenguas nunca lleguen a documentarse del todo, pues ya no se hablan.

Cuadro 2.

Cobertura descriptiva de seis familias lingüísticas sud-americanas

Familia	Cobertura (gramática+diccionario para todas las lenguas = 100%)
Quechua	35%
Macro-Je	31%
Tupí	26%
Arawak	30%
Caribe	29%
Pano-Takana	31%

Una segunda respuesta al amenazado panorama lingüístico es un considerable aumento de las actividades relacionadas con la revitalización de las lenguas. Como ya se ha discutido arriba, la mayoría de las lenguas indígenas están en peligro. Tras el desastroso impacto directo de la colonización europea, siglos de opresión y marginación han dejado sus huellas en el paisaje lingüístico de todo el continente. La presión sobre los hablantes de lenguas indígenas, especialmente los más jóvenes, para que abandonen sus lenguas, es intensa.

No obstante, en las últimas décadas se han producido algunos avances alentadores. Para empezar, muchos países de Sudamérica han aprobado leyes para proteger mejor y, en algunos casos, incluso promover el uso de las lenguas indígenas. Ejemplos de ello son el reconocimiento de varias lenguas indígenas como lenguas oficiales a lo largo del milenio en países como Perú y Bolivia, y el aumento de los derechos lingüísticos de los recursos para el mantenimiento de las lenguas de los grupos indígenas, en muchos países del continente (Gustafson et al., 2016).

También hay movimiento a escala internacional. En 2007, por ejemplo, la Declaración de las Naciones Unidas sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas (United Nations Declaration on the Rights of Indigenous Peoples: Resolution / Adopted by the General Assembly, 2007) estipuló que los pueblos indígenas tienen derecho a revitalizar, utilizar, desarrollar y transmitir a las generaciones futuras, sus idiomas, tradiciones orales, sistemas de escritura y literaturas. Además, establece que los Estados adoptarán medidas eficaces para proteger este derecho, incluso mediante la interpretación en los procedimientos políticos, jurídicos y administrativos. Otros artículos establecen el derecho de los pueblos indígenas a establecer sus sistemas educativos y medios de comunicación en sus propios idiomas y a tener acceso a la información y a la educación.

En relación con esto, algunos estados han empezado a proporcionar fondos y recursos para el desarrollo de programas de educación bilingüe. En varios países se han establecido programas estatales o al menos el derecho a la educación bilingüe (aunque con distintos grados de éxito), entre ellos México, Colombia, Perú, Bolivia, Brasil (Gustafson et al., 2016).

Un tercer punto es que las comunidades de hablantes son, en general, más conscientes de sus derechos nacionales e internacionales, y los reclaman cada vez con más frecuencia. En un reciente documento de síntesis, López & García (2016) mencionan una serie de factores que han propiciado el aumento de grupos indígenas que reclaman sus derechos. Estos factores incluyen una mayor concienciación sobre las nuevas agendas políticas nacionales e internacionales, sobre la importancia de la lengua como marcador de identidad y una creciente preocupación por el peligro que corren las lenguas.

Y también dentro de la lingüística hay una mayor concienciación y atención que antes sobre la importancia y urgencia de la revitalización de las lenguas. Y se ha convertido en una rama cada vez más importante de la lingüística, como demuestra el aumento de estudios y trabajos de síntesis sobre el tema (e.g. Lepe Lira & Rebolledo, 2014; Coronel-Molina & McCarty, 2016; Pérez Báez et al., 2016b; Callapa Flores, 2021), y la mayor importancia que los organismos de financiación conceden al impacto social, en forma de actividades relacionadas con la vitalidad de la lengua (Emlen, 2021).

Sin embargo, a pesar de estas evoluciones favorables, siguen existiendo muchos problemas. Por ejemplo, aunque es cierto que se han aprobado más leyes para proteger los derechos de los grupos indígenas y el uso de sus lenguas, en la mayoría de los casos esto no se traduce en una mayor autonomía de los hablantes. En otras palabras, siguen dependiendo de los gobiernos nacionales para acceder a fondos y recursos, lo que hace mucho más difícil desarrollar una revitalización desde la base, que cuente con el apoyo de fondos. En términos más generales, tener legislación no siempre significa que se aplique eficazmente. Gustafson et al. (2016) describen varios casos en los que existe una clara brecha entre la teoría y la práctica en todo el continente, en lo que respecta a los derechos lingüísticos.

En segundo lugar, aunque los programas de educación bilingüe son importantes, también se ha demostrado que tienen un impacto relativamente limitado en la revitalización lingüística (Hornberger, 2008). Son sólo una parte de un proceso que, por naturaleza, es mucho más amplio. Además, existen diferencias considerables entre los grupos a la hora de acceder a la educación bilingüe o a profesores con

las aptitudes adecuadas para la enseñanza bilingüe, y los programas de educación bilingüe suelen diseñarse sin tener en cuenta la diversidad cultural, y con poco margen para el control local y la autodeterminación.

En tercer lugar, en muchos países, a pesar de los avances generales, sigue habiendo situaciones de desigualdad en el acceso a los recursos, lo que dificulta a los grupos indígenas la reivindicación de sus derechos y la afirmación de su voluntad. Como ejemplo, Gustafson et al. (2016) describen un caso en Colombia en el que las leyes progresistas de 2010 crearon, en la práctica, una mayor dependencia del Estado para los pueblos indígenas, que mantuvo el control sobre la concesión o denegación del reconocimiento oficial.

En cuarto lugar, aunque sí hay más conciencia de la urgencia de la vitalidad de la lengua, aún todavía no parece tener el mismo rango que otras áreas de estudio. Sigue siendo difícil conseguir financiación para proyectos totalmente centrados en la revitalización lingüística, por lo que en muchos casos sigue siendo un proyecto secundario, en el mejor de los casos (véase varias contribuciones a Pérez Báez et al., 2016b). Sin embargo, y lo que es más importante, los esfuerzos de las comunidades de hablantes han aumentado enormemente, lo que ha provocado, según López & García (2016), el crecimiento exponencial del estudio y la práctica social de la revitalización lingüística.

4.

Conclusión

En un pasado no tan lejano, el principal objetivo de los lingüistas americanistas era aumentar la descripción y documentación de las lenguas indígenas y darles más protagonismo en los debates internacionales dentro de la lingüística. Como ya se ha señalado arriba, los lingüistas han aceptado sin duda este

reto, que se ha traducido en una ingente actividad descriptiva y teórica. Por supuesto, estos objetivos siguen ocupando un lugar destacado en nuestra lista de prioridades. Sigue habiendo una relativa falta de proyectos de documentación a gran escala, así como de diccionarios, por ejemplo.

En la actualidad se está produciendo un cambio en el que los proyectos de revitalización lingüística han adquirido una posición más central. Esto se debe, en particular, al creciente compromiso de los hablantes y las comunidades de hablantes con los programas de revitalización lingüística, y a una mayor conciencia en la comunidad lingüística de la urgencia de estos proyectos. No obstante, de acuerdo con Pérez Báez et al (2016a), los proyectos de revitalización se enfrentan a retos considerables en América Latina.

Enumeran una serie de factores que, en varios casos, dificultan los proyectos de revitalización en América Latina. Entre ellos figuran factores relacionados con la gran diversidad lingüística y cultural, la falta de recursos e infraestructuras y las circunstancias geográficas y geopolíticas.

- Elevados niveles de diversidad lingüística y dialectal
- Falta de recursos sociales, políticos y/o económicos
- Falta de infraestructura para apoyar proyectos, programas y actividades de planificación lingüística.
- Distancia geográfica y terreno, y fronteras geopolíticas

Además, mi impresión que los diferentes actores (responsables políticos, lingüistas, hablantes) están todavía tratando de averiguar qué papel pueden desempeñar en estos procesos. Y dado que todos los grupos implicados en este proceso tienen antecedentes culturales diferentes, esto puede acarrear dificultades adicionales de carácter más sociocultural. Pérez Báez et al (2016a) mencionan diferencias en la forma de percibir la documentación y la revitalización, las expectativas con respecto a los resultados y la comunicación sobre las condiciones éticas previas. Estos últimos factores son indicativos de un cambio más general en la investigación, para

centralizar la posición de los pueblos indígenas en la investigación que les concierne. Se trata de un cambio lento, pero claramente importante y bienvenido.

Para apoyar este desarrollo, es necesario que todos los actores implicados se replanteen su papel y que pensemos cómo podemos utilizar todo lo que se ha creado para estudiar y cartografiar la diversidad lingüística en América Latina, para proteger y promover el uso de las lenguas indígenas. Hemos recorrido un largo camino, pero aún nos queda mucho por recorrer.

Agradecimiento

Esta publicación forma parte del proyecto ERC Consolidator South American Population History Revisited, financiado por el Consejo Europeo de Investigación (ERC) en el marco del programa de investigación e innovación Horizonte 2020 de la Unión Europea (acuerdo de subvención n.º 818854 – SAPPHIRE). Se agradece este apoyo.

Referencias

- Adelaar, W. F. H. (2008). Relações externas do Macro-Jê: O caso do Chiquitano. In S. Telles & A. Santos de Paula (Eds.), *Topicalizando Macro-Jê* (pp. 9–27). Nectar.
- Bellwood, P. S. (2005). *First Farmers: The origins of agricultural societies*. Blackwell Pub.
- Bromham, L., Dinnage, R., Skirgård, H., Ritchie, A., Cardillo, M., Meakins, F., Greenhill, S., & Hua, X. (2022). Global predictors of language endangerment and the future of linguistic diversity. *Nature Ecology & Evolution*, 6(2), 163–173.
<https://doi.org/10.1038/s41559-021-01604-y>
- Callapa Flores, C. E. (Ed.). (2021). *Experiencias en revitalización y fortalecimiento de lenguas indígenas en Latinoamérica: Argentina - Bolivia - Chile - Ecuador - Guatemala - México - Perú* (Primera edición). FUNPROEIB Andes.
- Cámara-Leret, R., & Bascompte, J. (2021). Language extinction triggers the loss of unique medicinal knowledge. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 118(24), e2103683118.
<https://doi.org/10.1073/pnas.2103683118>
- Campbell, L. (2024). The indigenous languages of the Americas: History and classification. Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/oso/9780197673461.001.0001>
- Comrie, B. (2016). Measuring language typicality, with special reference to the Americas. In A. L. Berez-Kroeker, D. M. Hintz, & C. Jany (Eds.), *Studies in Language Companion Series* (Vol. 173, pp. 363–384). John Benjamins Publishing Company.
<https://doi.org/10.1075/slcs.173.16com>
- Coronel-Molina, S. M., & McCarty, T. L. (Eds.). (2016). *Indigenous Language Revitalization in the Americas* (0 ed.). Routledge.
<https://doi.org/10.4324/9780203070673>
- Cysouw, M. (2011). Quantitative explorations of the worldwide distribution of rare characteristics, or: The exceptionality of northwestern European languages. In H. J. Simon & H. Wiese (Eds.), *Expecting the Unexpected: Exceptions in Grammar* (pp. 411–432). DE GRUYTER MOUTON.
<https://doi.org/10.1515/9783110219098.411>
- Dahl, Ö. (2008). An exercise in a posteriori language sampling. *Language Typology and Universals*, 61(3), 208–220.
<https://doi.org/10.1524/stuf.2008.0021>
- Dahl, Ö. (2010). Typology of negation. In L. R. Horn (Ed.), *The Expression of Negation* (pp. 9–38). De Gruyter Mouton.
<https://doi.org/10.1515/9783110219302.9>
- de Santo Thomas, F. D. de. (1560). *Arte y vocabulario de la Lengua General del Perú, llamada, Quichua*. Francisco Fernandez de Cordoua, impressor de la M.R.
- Denevan, W. M. (2001). *Cultivated landscapes of Native Amazonia and the Andes: Triumph over the soil*. Oxford University Press.
- Derbyshire, D. C. (1977). Word order universals and the existence of OVS languages. *Linguistic Inquiry*, 8(3), 590–599.
- Derbyshire, D. C. & Pullum, G. (1979). Object initial languages. *Work Papers of the Summer Institute of Linguistics, University of North Dakota Session*, 23(1). <https://doi.org/10.31356/silwp.vol23.02>
- Diamond, J., & Bellwood, P. (2003). Farmers and Their Languages: The First Expansions. *Science*, 300(5619), 597–603.
<https://doi.org/10.1126/science.1078208>
- Diamond, J. M. (1997). *Guns, germs, and steel: The fates of human societies* (1st ed). W.W. Norton & Co.
- Dryer, M. S. (1988). Universals of negative position. In M. Hammond, E. A. Moravcsik, & J. Wirth (Eds.), *Typological Studies in Language* (Vol. 17, pp. 93–124). John Benjamins Publishing Company.
<https://doi.org/10.1075/tsl.17.10dry>

- Dryer, M. S. (2013). Negative Morphemes. In M. S. Dryer & M. Haspelmath (Eds.), *The World Atlas of Language Structures Online*. Max Planck Institute for Evolutionary Anthropology.
<http://wals.info/chapter/112>
- Emlen, N. Q. (2021). Getting Funding and Support. In J. Olko & J. Sallabank (Eds.), *Revitalizing Endangered Languages: A Practical Guide* (pp. 72–82). Cambridge University Press; Cambridge Core.
<https://doi.org/10.1017/9781108641142.006>
- Epps, P. (2020). Amazonian linguistic diversity and its sociocultural correlates. In M. Crevels & P. Muysken (Eds.), *Language dispersal, diversification, and contact: A global perception* (pp. 275–290). Oxford University Press. <http://dx.doi.org/10.1093/OSO/9780198723813.003.0016>
- Epps, P., & Bolaños, K. (2017). Reconsidering the “Makú” Language family of northwest Amazonia. *International Journal of American Linguistics*, 83(3), 467–507.
<https://doi.org/10.1086/691586>
- Fritz, G. J. (1990). Multiple pathways to farming in precontact eastern North America. *Journal of World Prehistory*, 4(4), 387–435.
<https://doi.org/10.1007/BF00974813>
- Gafner-Rojas, C. (2020). Indigenous languages as contributors to the preservation of biodiversity and their presence in international environmental law. *Journal of International Wildlife Law & Policy*, 23(1), 44–61. <https://doi.org/10.1080/13880292.2020.1768693>
- Goldberg, A., Mychajliw, A. M., & Hadly, E. A. (2016). Post-invasion demography of prehistoric humans in South America. *Nature*, 532(7598), 232–235. <https://doi.org/10.1038/nature17176>
- Gorenflo, L. J., Romaine, S., Mittermeier, R. A., & Walker-Painemilla, K. (2012). Co-occurrence of linguistic and biological diversity in biodiversity hotspots and high biodiversity wilderness areas. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 109(21), 8032–8037.
<https://doi.org/10.1073/pnas.1117511109>
- Greenberg, J. H. (1963). Some universals of grammar with particular reference to the order of meaningful elements. In J. H. Greenberg (Ed.), *Universals of Language* (pp. 40–70). MIT Press.
- Grenoble, L. A., & Whaley, L. J. (2021). Toward a new conceptualisation of language revitalisation. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 42(10), 911–926.
<https://doi.org/10.1080/01434632.2020.1827645>
- Grinevald, C., & Seifart, F. (2004). Noun classes in African and Amazonian languages: Towards a comparison. *Linguistic Typology*, 8(2).
<https://doi.org/10.1515/lity.2004.007>
- Guillaume, A., & Rose, F. (2010). Sociative causative markers in South-American languages: A possible areal feature. In *Essais de typologie et de linguistique générale, Mélanges offerts à Denis Creissels* (pp. 383–402). ENS Editions.
- Gustafson, B., Guerrero, F. J., & Jiménez, A. (2016). Policy and politics of language revitalization in Latin America and the Caribbean. In S. M. Coronel-Molina & T. L. McCarty (Eds.), *Indigenous language revitalization in the Americas* (pp. 35–53). Routledge.
- Hammarström, H., Forkel, R., Haspelmath, M., & Bank, S. (2024). Glottolog 5.1 (Version v45.1) [Dataset]. Zenodo.
<https://doi.org/10.5281/ZENODO.5772642>
- Heggarty, P., & Beresford-Jones, D. (2010). Agriculture and Language Dispersals: Limitations, Refinements, and an Andean Exception? *Current Anthropology*, 51(2), 163–191.
<https://doi.org/10.1086/650533>
- Hornberger, N. H. (2008). Can schools save Indigenous languages? Policy and practice on four continents. Palgrave Macmillan.
- Hua, X., Greenhill, S. J., Cardillo, M., Schneemann, H., & Bromham, L. (2019). The ecological drivers of variation in global language diversity. *Nature Communications*, 10(1), 2047.
<https://doi.org/10.1038/s41467-019-09842-2>

- Krasnoukhova, O., Van Der Auwera, J., & Norder, S. (2023). Standard negation: The curious case of South America. *Linguistic Typology*, 27(3), 629–666. <https://doi.org/10.1515/lingty-2021-0017>
- Lepe Lira, L. M., & Rebolledo, N. (Eds.). (2014). Educación bilingüe y políticas de revitalización de lenguas indígenas (1era. edición). Abya-Yala.
- López, L. E., & García, F. (2016). The home-school-community interface in language revitalization in Latin America and the Caribbean. In S. M. Coronel-Molina & T. L. McCarty (Eds.), *Indigenous language revitalization in the Americas* (pp. 116–135). Routledge.
- McDade, T. W., Reyes-García, V., Blackinton, P., Tanner, S., Huanca, T., & Leonard, W. R. (2007). Ethnobotanical knowledge is associated with indices of child health in the Bolivian Amazon. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 104(15), 6134–6139. <https://doi.org/10.1073/pnas.0609123104>
- Michael, L. (2021). The Classification of South American Languages. *Annual Review of Linguistics*, 7(1), 329–349. <https://doi.org/10.1146/annurev-linguistics-011619-030419>
- Nettle, D., & Romaine, S. (2002). *Vanishing voices: The extinction of the world's languages*. Oxford Univ. Press.
- Nichols, J. (1990). Linguistic Diversity and the First Settlement of the New World. *Language*, 66(3), 475–521.
- Nikulin, A. (2020). Proto-Macro-Jê: Um estudo reconstrutivo [PhD Thesis]. Universidade de Brasília.
- O'Connor, L., & Kolipakam, V. (2014). Human migrations, dispersals, and contacts in South America. In L. O'Connor & P. Muysken (Eds.), *The Native Languages of South America* (pp. 29–55). Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9781107360105.003>
- Overall, S. E. (2017). A Typology of Frustrative Marking in Amazonian Languages. In A. Y. Aikhenvald & R. M. W. Dixon (Eds.), *The Cambridge Handbook of Linguistic Typology* (1st ed., pp. 477–512). Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/9781316135716.015>
- Paneque-Gálvez, J., Pérez-Llorente, I., Luz, A. C., Guèze, M., Mas, J.-F., Macía, M. J., Orta-Martínez, M., & Reyes-García, V. (2018). High overlap between traditional ecological knowledge and forest conservation found in the Bolivian Amazon. *Ambio*, 47(8), 908–923. <https://doi.org/10.1007/s13280-018-1040-0>
- Pérez Báez, G., Rogers, C., & Rosés Labrada, J. E. (2016a). Introduction. In G. Pérez Báez, C. Rogers, & J. E. Rosés Labrada (Eds.), *Language documentation and revitalization in Latin American contexts* (pp. 1–28). De Gruyter. <https://doi.org/10.1515/9783110428902-001>
- Pérez Báez, G., Rogers, C., & Rosés Labrada, J. E. (2016b). Language documentation and revitalization in Latin American contexts. De Gruyter.
- Piperno, D. R., & Pearsall, D. M. (1998). *The origins of agriculture in the lowland neotropics*. Academic Press.
- Pullum, G. (1977). Word order universals and grammatical relations. In P. Cole & J. M. Sadock (Eds.), *Grammatical relations* (pp. 249–277). Academic Press.
- Ribeiro, E. R., & Van Der Voort. (2010). Nimuendajú was right: The inclusion of the jabutí language family in the Macro-Jê stock. *International Journal of American Linguistics*, 76(4), 517–570. <https://doi.org/10.1086/658056>
- Rodrigues, A. D. (2009). A Case of Affinity Among Tupí, Karíb, and Macro-Jê. *Revista Brasileira de Linguística Antropológica*, 1(1), 137–162. <https://doi.org/10.26512/rbla.v1i1.12289>

- Seifart, F., & Echeverri, J. A. (2014). Evidence for the Identification of Carabayo, the Language of an Uncontacted People of the Colombian Amazon, as Belonging to the Tikuna-Yurí Linguistic Family. *PLoS ONE*, 9(4), e94814. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0094814>
- Seifart, F., & Payne, D. L. (2007). Nominal classification in the North West Amazon: Issues in areal diffusion and typological characterization. *International Journal of American Linguistics*, 73(4), 381–387.
- Tallman, A. J. R., & Epps, P. (2020). Morphological complexity, autonomy, and areality in western Amazonia. In A. J. R. Tallman & P. Epps, *The Complexities of Morphology* (pp. 230–264). Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/oso/9780198861287.003.0009>
- United Nations Declaration on the Rights of Indigenous Peoples: Resolution / Adopted by the General Assembly, A/RES/61/295 (2007). <https://www.refworld.org/legal/resolution/unga/2007/en/49353>
- Valenzuela, P. M., & Zariquiey, R. (2023). Language classification in Western Amazonia: Advances in favor of the Pano-Takana Hypothesis. *Llames*, 23, 1–53.
- Van Gijn, R. (2014). Subordination strategies in South America: Nominalization. In L. O'Connor & P. Muysken (Eds.), *The Native Languages of South America: Origins, Development, Typology* (pp. 274–296). Cambridge University Press; Cambridge Core. <https://doi.org/10.1017/CBO9781107360105.015>
- Van Gijn, R. (2016). Switch reference in Western South America. In R. van Gijn & J. Hammond (Eds.), *Typological Studies in Language* (Vol. 114, pp. 153–206). John Benjamins Publishing Company. <https://doi.org/10.1075/tsl.114.05van>
- Van Gijn, R. (2017, Maio). Zuid-Amerikaanse talen. Ponencia de “A symposium in honour of Pieter Muysken”, Nijmegen.
- Van Gijn, R. (forthc.). Linguistic diversity and the South American perspective. In F. Mariana, R. Van Gijn, & M. Bruil (Eds.), *The many voices of indigenous Latin America: Reconstructing, describing, and preserving cultural and linguistic diversity*. Brill.
- Van Gijn, R., Arias, L., & Gregorio de Souza, J. (forthc.). Archaeolinguistics of language families and contact areas of Amazonia. In M. Robbeets & M. Hudson (Eds.), *Oxford handbook of archaeology and language*. Oxford University Press.
- Van Gijn, R., Norder, S. J., Arias, L., Emlen, N. Q., Azevedo, M., Caine, A., Dunn, S., Howard, A., Julmi, N., Krasnoukhova, O., Stoneking, M., & Wiegertjes, J. (2022). The social lives of isolates (and small language families): The case of the northwest Amazon. *Interface Focus*, 13. <https://doi.org/10.1098/rsfs.2022.0054>
- Van Gijn, R., & Zúñiga, F. (2014). Word and the Americanist perspective. *Morphology*, 24(3), 135–160.
- Vossen, F. (2016). *Towards a typology of the Jespersen cycles* [PhD Thesis]. University of Antwerp.
- Whalen, D. H., Lewis, M. E., Gillson, S., McBeath, B., Alexander, B., & Nyhan, K. (2022). Health effects of Indigenous language use and revitalization: A realist review. *International Journal for Equity in Health*, 21(1), 169. <https://doi.org/10.1186/s12939-022-01782-6>
- Whalen, D. H., Moss, M., & Baldwin, D. (2016). Healing through language: Positive physical health effects of indigenous language use. *F1000Research*, 5, 852. <https://doi.org/10.12688/f1000research.8656.1>
- Witzlack-Makarevich, A., Zakharko, T., Bierkandt, L., Zúñiga, F., & Bickel, B. (2012). *Decomposing hierarchical alignment: Co-arguments as conditions on alignment*.
- Zariquiey, R., Shibatani, M., & Fleck, D. W. (Eds.). (2019). *Nominalization in Languages of the Americas* (Vol. 124). John Benjamins Publishing Company. <https://doi.org/10.1075/tsl.124>

Zariquiey, R., & Valenzuela, P. M. (2024). Object-oriented switch-reference in Pano. In H. S. Sarvasy & A. Y. Aikhenvald (Eds.), *Clause Chaining in the Languages of the World* (1st ed., pp. 442–461). Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/oso/9780198870319.003.0016>

02

UV Universidad
Verdad 86



ENSEÑANZA DE LENGUAS INDÍGENAS EN CONTEXTOS DE DESPLAZAMIENTO. IMPLEMENTACIÓN DE INNOVACIONES DIDÁCTICAS EN MBYÁ GUARANÍ (TUPÍ-GUARANÍ) Y MAKÁ (MATAGUAYA) EN ITAPÚA, PARAGUAY

Teaching indigenous languages in displacement contexts. Implementation of learning innovations in Mbyá Guaraní (tupí-guaraní) and Maká (mataguaya) in Itapúa, Paraguay

 **Celeste M. Escobar**, The Graduate Center–CUNY. (USA)
(cescobar@gradcenter.cuny.edu) (<https://orcid.org/0000-0002-7704-543X>)

 **Mirtha Dalila Lugo Rolón**, Universidad Nacional de Itapúa. (Paraguay)
(midaluka@gmail.com) (<https://orcid.org/0000-0003-1941-3852>)

 **Yanina Ramírez Benítez**, Universidad Nacional de Itapúa. (Paraguay)
(yaninaramirezbenitez@gmail.com) (<https://orcid.org/0009-0005-7304-8720>)

Resumen

En los últimos años, las comunidades de lenguas indígenas —principalmente aquellas con tradiciones orales— han enfrentado una necesidad urgente de desarrollar recursos educativos adecuados para contextos híbridos de enseñanza. Esta urgencia está motivada por la rápida disminución de hablantes jóvenes y la escasez de materiales multimedia culturalmente relevantes. En este contexto, las iniciativas de revitalización lingüística se han vuelto fundamentales, especialmente cuando están guiadas por los objetivos y prioridades de las propias comunidades, y no por agendas académicas externas. Este estudio sostiene que una revitalización genuina requiere de un enfoque comunitario basado en la participación activa y asociaciones sostenidas a largo plazo. Por lo tanto, una revitalización efectiva debe priorizar la transmisión intergeneracional, considerando las tecnologías digitales y las estrategias multimodales en los programas lingüísticos locales. Este enfoque dual —que combina la innovación tecnológica con la restauración del uso natural de la lengua materna— fortalece,

tanto las bases pedagógicas como culturales de los esfuerzos de revitalización. En este artículo se presentan resultados de evaluaciones in situ con las lenguas Mbyá Guaraní y Maká en el departamento de Itapúa, Paraguay. Los hallazgos destacan que una revitalización exitosa no es solo un desafío técnico, sino un proceso social basado en el empoderamiento y la continuidad cultural.

Abstract

In recent years, indigenous language communities—primarily those with oral traditions—have faced an urgent need to develop educational resources suitable for hybrid teaching contexts. This urgency is motivated by the rapid decline in young speakers and the scarcity of culturally relevant multimedia materials. In this context, language revitalization initiatives have become essential, especially when guided by the goals and priorities of the communities themselves, rather than by external academic agendas. This study argues that genuine revitalization requires a community-based approach

based on active participation and sustained long-term partnerships. Therefore, effective revitalization must prioritize intergenerational transmission, considering digital technologies and multimodal strategies in local language programs. This dual approach—combining technological innovation with the restoration of the natural use of the mother tongue—strengthens both the pedagogical

and cultural foundations of revitalization efforts. We present results of in situ evaluations with the Mbyá Guaraní and Maká languages in the department of Itapúa, Paraguay. The findings highlight that successful revitalization is not just a technical challenge, but a social process based on empowerment and cultural continuity.

Palabras clave

Lenguas en peligro, enfoque comunitario, lengua materna y aprendizaje, educación en la primera infancia, revitalización.

Keywords

Endangered languages, community-based approach, native language and learning, early childhood education, revitalization.

1.

Introducción

El mantenimiento de la lengua se ve obstaculizado por una gama compleja de factores, de acuerdo con cada comunidad hablante, en contextos de lenguas en peligro o desplazamiento en el Paraguay (Escobar, Lugo, Mereles & Ramírez, en prensa). Cuando se trata del aprendizaje, fortalecimiento y revitalización de las lenguas indígenas, prevalecen variables que tienen que ver con el desplazamiento que ocurre a un ritmo acelerado y provoca que los hablantes desplazados, especialmente las nuevas generaciones, pierdan habilidades comunicativas en sus lenguas nativas. La pérdida de la lengua lleva al empobrecimiento del conocimiento cultural, debido a cambios o amenazas al entorno

natural y/o sociocultural. En el marco anterior, surge esta labor con las comunidades hablantes del mbyá guaraní y el maká, del departamento de Itapúa, en Paraguay, acompañada por un equipo de estudiantes de grado y profesores investigadores de la Universidad Nacional de Itapúa, desde 2022 (Riestenberg, Freemond, Lillehaugen & Washington, 2024), guiada por la investigación participativa de base comunitaria (McKay, Pinto & Escobar, 2008; Montoya, 2025).

Este resultado actual inicia en una primera etapa, durante el año 2022, con un estudio sociolingüístico sobre el estado de los recursos educativos interculturales en las lenguas indígenas de Itapúa, que proporcionó una guía respecto a lo que fue realizado, cómo, cuándo y por quiénes. Posteriormente, en una segunda etapa, desarrollada entre septiembre de 2023 y febrero de 2024, el enfoque se centró en la co-creación de recursos interculturales en formato multimedia, en colaboración con las comunidades involucradas. Una vez culminada esta fase, se dio inicio a una tercera etapa, sobre la cual informa el presente material. Específicamente, se abordan los alcances y las limitaciones de la implementación de los recursos desarrollados colaborativamente con hablantes de las lenguas mbyá guaraní y maká en Itapúa, durante el período comprendido entre diciembre de 2024 y enero de 2025. Cabe resaltar que este caso contribuye actualmente a otros estudios

realizados con lenguas indígenas del Paraguay (Kalisch & Unruh, 2003; Glauser, 2005; Escobar, 2021; Derlis, 2022), así como a nivel regional (Quadrelli, 2003; del Valle, 2020; Montero, 2020; Hecht, 2023; Hernández, 2023; Landeta, 2023), los cuales siguen siendo escasos en comparación con las complejidades y singularidades de cada contexto sociolingüístico, donde una lengua se encuentra en proceso de desplazamiento.

En lo que respecta, particularmente, a los casos del mbya guaraní y el maká, el último Censo de 2022 revela que el promedio de años de escolaridad primaria es de 3,3% y 3,9%, respectivamente, para ambos pueblos, a nivel nacional (INE, 2022). Esto sugiere, de manera relativamente similar, que los niños de estas comunidades no logran completar la educación primaria (6 años), ubicándose entre los grupos con los índices más altos de deserción escolar (UNICEF, 2013; Bogado, 2023; Aguilera, 2023; Escobar, Lugo, Mereles & Ramírez, en prensa). En relación con la vitalidad de estas lenguas, el mbya guaraní presenta un 38,69% (SPL, 2025)¹, siendo el grupo indígena más numeroso del país, con un 20,4% (INE, 2022), y en el departamento de Itapúa, con 3.426 personas autoidentificadas como pertenecientes a este pueblo. Por su parte, el maká muestra una situación más favorable, en términos de vitalidad, con un 97,25%, aunque su población a nivel nacional es de tan solo 1.888 personas. El Plan Nacional Educativo (MEC, 2024) de Paraguay establece al castellano y al guaraní paraguayo como las lenguas oficiales de enseñanza en las instituciones educativas nacionales.

No obstante, el énfasis pedagógico en una literacidad centrada en ambas lenguas ha sido señalado en varios estudios como un factor que, en lugar de fortalecer, contribuye al desplazamiento de las lenguas indígenas, como las que son objeto de este estudio, durante la primera infancia (Escobar & Gómez, 2021; Derlis, 2022; Mereles & Escobar, 2022; Aguilera, 2023; Bogado, 2023; Ramírez, 2023; Escobar, Lugo & Mereles, 2024). Dado que la principal manera de desarrollar habilidades comunicativas en Paraguay (Kalisch & Unruh, 2003; Glauser, 2005; Escobar, 2021; Derlis, 2022), así como en otros países, continúa siendo la transmisión oral entre las nuevas generaciones de

hablantes nativos de lenguas indígenas (Quadrelli, 2003; del Valle, 2020; Montero, 2020; Hecht, 2023; Hernández, 2023; Landeta, 2023), resulta fundamental transformar una pedagogía centrada en la lectoescritura hacia una orientada al “uso” comunicativo, tal como lo sugiere Hecht (2023, p. 12) para el caso de los toba/qom de Argentina, especialmente en contextos donde las lenguas se encuentran en proceso de desplazamiento.

En esa línea, los etnosaberes de cada contexto específico de los pueblos indígenas, acumulados a lo largo del tiempo, están profundamente influenciados y son transmitidos dentro de la cultura de los hablantes nativos, desde la infancia temprana, como lo muestra el trabajo de Escobar (2021), sobre todo cuando los infantes paĩ tavyterã guaraní de Amambay en Paraguay comienzan a socializarse en la lengua. Esto nos lleva a reflexionar sobre las diferentes formas de aprender, por lo que es necesario reconocer diversas modalidades de aprendizaje y abandonar la idea de que los procesos educativos solo pueden ocurrir dentro de las aulas o escuelas (Kress, 1997; Stein, 2007; Martín & Donolo, 2019, p. 116; Mora, 2019). A la vez, es fundamental incluir tecnologías digitales que promuevan la multimodalidad, faciliten la accesibilidad y reduzcan los costos de los recursos para el aprendizaje de lenguas en desplazamiento (Gutiérrez, 2019; Alcantud-Díaz, 2019; Escobar, en prensa).

Montoya (2025) explica que, desde la perspectiva teórica de la revitalización lingüística, es necesario incorporar enfoques interdisciplinarios que propicien un mejor equilibrio entre los intereses de los miembros de las comunidades hablantes y los de las instituciones académicas. Otro aspecto clave de este enfoque colaborativo es dedicar tiempo a la construcción de relaciones que fomenten la confianza entre los participantes del proyecto (McKay, Pinto & Escobar, 2008), a través de un período que permita espacios de negociación orientados a objetivos compartidos, con la “esperanza de que todos queden razonablemente satisfechos” (Riesterberg, Freemond, Lillehaugen y Washington, 2024, p. 394). Según las ideas presentadas en la obra de Valijärdu & Kahn (2023, p. 10), que sintetizan una amplia variedad de trabajos enfocados en la revitalización y fortalecimiento de lenguas en peligro o en desplazamiento, a

¹ <https://www.spl.gov.py/es/index.php/misional/lenguas-indigenas>

pesar de los diferentes contextos y metodologías empleadas, todos coinciden en que es esencial “[...] situar a las comunidades hablantes en el centro del trabajo, así como fomentar el diálogo abierto, construir confianza, ser flexibles y garantizar la accesibilidad.”

Es importante, entonces, aclarar el enfoque de este trabajo, que se orienta hacia los “contextos híbridos” de aprendizaje. El concepto de “contextos híbridos”, propuesto por Martín y Donolo (2019, p. 121), hace referencia a aquellos “contextos donde hogares, escuelas y comunidades se integran para ofrecer más oportunidades de aprendizaje”. Lo anterior se relaciona con los resultados obtenidos a partir del sondeo sociolingüístico realizado con miembros de las comunidades, en una primera etapa del presente trabajo, en 2022, en el que expresaron cómo perciben la enseñanza y el aprendizaje de las lenguas en sus entornos. En la mayoría de los casos, manifestaron una disociación entre los contextos del aula y los de la comunidad, así como también el relegamiento de oportunidades para la transmisión y participación intergeneracional, debido al énfasis en la literacidad de lenguas externas o hegemónicas.

Con alineamiento similar, Toledo (2024, p. 184-185) reflexiona desde el caso de revitalización con el q’anjob’al’ de Guatemala, el cual, “[...] debe tomarse como una acción social dirigida a lograr que la lengua se use en la vida diaria, lo que implica un enfoque con una partición transgeneracional, multidisciplinaria, multimodal, etc. [...]” Es decir, no solo se deben considerar los espacios del aula o las escuelas, sino también los núcleos intergeneracionales de comunicación familiar y/o comunitaria (Escobar, 2021; Méndez, 2023; Landeta, 2023) con el fin de “[...] proporcionar mayores oportunidades de aprendizaje” (Martín & Donolo, 2019, p. 121). Aunque aún queda mucho por hacer en cuanto a los esfuerzos de fortalecimiento, estrategias de aprendizaje y revitalización de lenguas indígenas o minoritarias desplazadas (Sánchez, 2012), es crucial, a medida que avanzamos, escuchar y tener en cuenta las voces de las comunidades hablantes (Ramírez, 2022; Mereles, Escobar, & Posoraja, 2023) lo cual ha sido la metodología aplicada en el proceso de desarrollo de este trabajo en todas sus etapas.

Las circunstancias y los contextos que impulsan la pérdida de una lengua en una comunidad (Muñoz 2008) específica requieren de la implementación de estrategias adaptadas a sus necesidades particulares. Al respecto, la pregunta que surge como iniciativa para este trabajo es: ¿qué tipos de estrategias de enseñanza podrían implementarse en contextos híbridos de aprendizaje para lenguas indígenas en desplazamiento en Itapúa, Paraguay? Además, se plantea cómo y dónde podrían intersectarse las estrategias pedagógicas tradicionales y modernas para complementarse en la tarea de fortalecer las lenguas en contextos de desplazamiento.

2. Métodos

El presente trabajo, para llegar a su etapa de implementación actual, constó de dos previas etapas: en la primera se llevó a cabo el diagnóstico sociolingüístico, de marzo a agosto de 2022 (Escobar, Lugo & Mereles, 2024). En esta primera fase el estudio implicó la realización de entrevistas con miembros de la comunidad y educadores de Pindo’i y Pindó (mbyá guaraní) y Ita Paso (maká), lo que proporcionó valiosos datos cualitativos sobre sus perspectivas acerca de las lenguas indígenas en estudio. Estas entrevistas fueron complementadas con observaciones etnográficas en las aulas y asambleas comunitarias, para comprender mejor las prácticas lingüísticas y los entornos educativos. Además, se realizaron evaluaciones socioculturales y de multilingüismo, para obtener información sobre el contexto multilingüe de las comunidades, considerando el papel de la lengua en la vida diaria, su conexión con la identidad cultural y los desafíos que enfrentan los hablantes de lenguas indígenas en entornos cada vez más multilingües. También se llevó a cabo una revisión de los materiales

educativos y gramaticales existentes, para evaluar la disponibilidad y adecuación de los recursos para la enseñanza de lenguas indígenas, destacando las brechas en el desarrollo de nuevas herramientas pedagógicas (Escobar & Mereles, 2022).

En la segunda etapa, que cubre el período desde setiembre de 2023 a febrero de 2024, la investigación empleó un enfoque de lingüística aplicada, utilizando la investigación basada en el diseño para el desarrollo colaborativo de un currículo con hablantes nativos, asegurando que los materiales producidos fueran culturalmente relevantes y lingüísticamente precisos (Escobar, Lugo, Mereles & Ramírez, en prensa). Esta colaboración también facilitó el desarrollo de materiales de enseñanza de lenguas comunicativas² con contenidos gramaticales contextualizados. Para apoyar esto, se implementaron programas de capacitación en recolección de datos de campo, con énfasis en la apropiación de tecnologías multimedia, por parte de los hablantes nativos, para documentar y compartir recursos lingüísticos.

Finalmente, para la presentación de los resultados, se llevó a cabo una tercera etapa de implementación que comenzó en septiembre de 2024. El desarrollo experimental de esta etapa se realizó entre diciembre de 2024 y enero de 2025. Se creó un repositorio digital de archivos para compilar los materiales multimedia producidos por la comunidad, asegurando la preservación y accesibilidad de los recursos lingüísticos y culturales en el Laboratorio de Lenguas de la Universidad Nacional de Itapúa (UNI). Durante esta fase, las estrategias pedagógicas y los materiales de aprendizaje fueron ajustados al nivel específico de desplazamiento lingüístico y a los contextos locales, abordando los desafíos particulares de la revitalización de las lenguas indígenas, lo cual se detalla posteriormente en este material. Las especificidades del proceso de implementación, junto con su análisis y una perspectiva crítica de los aspectos positivos y los desafíos enfrentados durante esta tercera etapa, se desarrollan en la siguiente sección.

Las comunidades maká que participaron en este estudio, desde su inicio, con el apoyo de la Universidad Nacional de Itapúa (UNI), incluyen Universo, Central (2022) e Ita Paso, en Itapúa (2022-2025). Los colaboradores en las diversas etapas de este trabajo incluyeron a miembros de las comunidades, como familias extensas, niños de 2 a 8 años y maestros indígenas o supervisores educativos, todos hablantes nativos de la lengua y residentes de sus respectivas comunidades. Por su parte, para el mbyá guaraní, se incluyeron las siguientes comunidades en el departamento de Itapúa: Pindo'i (2022), Cerro 9 (2024), Pindo (2022-2025) y San Antonio Ypekuru (2024-2025). En estas comunidades, se contó con la participación de colaboradores intergeneracionales (ancianos, adultos y niños desde 12 meses hasta 8 años). Cabe destacar a los estudiantes de grado indígenas y no indígenas de las carreras de Educación y Bilingüismo de la Universidad Nacional de Itapúa (UNI), que han aportado en las diversas etapas del desarrollo investigativo, como investigadores en formación y cuyos propios estudios con distintos enfoques con las comunidades hablantes de las lenguas del presente trabajo han sido un complemento fundamental para el cotejamiento de los resultados encontrados (Bogado, 2023; Aguilera, 2023; Ramírez, 2023). De las cuatro comunidades alcanzadas en esta tercera etapa, la de Ita Paso (Maká) y la de Cerro 9 (Mbyá) mostraron vitalidad de la lengua materna, en un estado avanzado en comparación de Pindó y San Antonio Ypekuru, respectivamente. La de estado más avanzado en pérdida, es la comunidad periurbana de San Antonio Ypekuru. Solamente en Ita Paso, San Antonio Ypekuru y Pindó pudo llevarse a cabo la fase de desarrollo experimental de esta etapa.

² Lenguas comunicativas se refiere a las utilizadas principalmente para la interacción cotidiana y la transmisión de mensajes, en contextos sociales prácticos, en contraposición a funciones rituales o simbólicas (Hymes, 1972).

3.

Resultados

A continuación, se presenta el análisis y los resultados de una tercera etapa (de septiembre de 2024 a enero de 2025), en la que se implementaron los recursos creados en una etapa anterior, para evaluar sus alcances y limitaciones en colaboración con las comunidades.

Figura 1.

Taller participativo con hablantes nativos en el Laboratorio de Lenguas (UNI), Encarnación.



Fuente: Celeste Escobar

Uno de los primeros ejes que siguió aplicándose en esta tercera etapa de implementación ha sido la *investigación basada en el diseño colaborativo* (Escobar, Lugo, Mereles & Ramírez en prensa). La cooperación intercultural en la investigación participativa (figura 1) es crucial para lograr objetivos comunes y definir la misión del proyecto (McKay, Pinto & Escobar 2008). Las voces indígenas pueden guiar la investigación para desarrollar materiales educativos interculturales, fomentando un enfoque participativo y colaborativo basado en la confianza y el compromiso (Valijärdu & Kahn, 2023). También es importante destacar que el enfoque metodológico de este trabajo, realizado de manera colaborativa con los hablantes, no se basa en investigaciones publicadas por personas que no son hablantes de estas lenguas. Por el contrario, el mismo se orientó

hacia los temas que los propios hablantes consideran fundamentales para la enseñanza de sus lenguas a las futuras generaciones, dentro de sus contextos comunitarios (figura 2).

Figura 2.

Co-creaciones en el proceso de elaboración de los recursos sobre la lengua materna maká.



Fuente: Yanina Ramírez.

Por ello, de acuerdo con sus intereses y en la salvaguarda de sus lenguas, los recursos didácticos se construyeron teniendo en cuenta los ámbitos que los hablantes consideran esenciales para sistematizar su transmisión y enseñanza, no solo de forma oral. Esta metodología ha generado una actitud sumamente positiva en los hablantes de estas lenguas en contextos de desplazamiento, ya que no se imponen conocimientos externos sobre sus lenguas (Mc Kay, Pinto & Escobar 2008; Valijärdu y Kahn, 2023; Escobar, Lugo & Mereles, 2024), sino que ellos mismos son actores activos en el proceso de construcción de recursos pedagógicos y revitalizadores, basados en conocimientos lingüísticos propios.

En lugar de basarse exclusivamente en fuentes externas, el enfoque de este trabajo se orienta hacia la cocreación de contenidos, teniendo en cuenta las necesidades y perspectivas de los hablantes nativos y las necesidades de cada comunidad. El proceso implicó una colaboración activa entre los miembros de las comunidades y el equipo de investigación, garantizando que los materiales sean representativos de las variantes locales, a la vez que adecuados para los contextos de aprendizajes híbridos (Escobar,

Lugo, Mereles & Ramírez, en prensa). Asimismo, la orientación guiada y acompañada, junto con la formación continua en el proceso creativo y colaborativo, a lo largo de todas las etapas de esta labor investigativa, constituyó un aspecto clave en el desarrollo del compromiso y la confianza construidos, tanto con los hablantes de ambas comunidades como con los miembros de la Universidad Nacional de Itapúa.

En cuanto el enfoque, tanto para la creación de recursos destinados a la enseñanza, como para la planificación de su uso y en esta fase de implementación, ha sido la consideración de los contextos híbridos de aprendizaje (Escobar, Lugo, Mereles & Ramírez, en prensa; Martín & Donolo, 2019, p. 121). En el caso de los recursos, materiales o herramientas didácticas, se hace referencia a los medios, ya sean físicos o digitales, que facilitan o propician el logro de los objetivos del proceso de enseñanza-aprendizaje, es decir, aquellos con fines pedagógicos.

Figura 3.

Secuencia y proceso en acuerdo previo con los hablantes.



Primeramente, se consideraron factores presentes en ambas lenguas, que impliquen la contextualización sociocultural, incorporando nociones sobre las estructuras gramaticales propias de cada lengua de este estudio. El tratamiento de los contenidos para el desarrollo de los materiales no solo integró a las lenguas maternas respectivas, sino que simultáneamente incluyó una contextualización cultural (figura 3). Según Sturtevant (1964), el término *etno* hace referencia a un sistema de conocimiento propio de una cultura determinada.

Este concepto se relaciona con los diversos contextos culturales y ambientales de los pueblos indígenas (Paradise, 2011), en los cuales se pueden identificar una amplia gama de actividades humanas vinculadas a conocimientos específicos, que pueden considerarse como distintos *etnos* (Ramalho, 2011; 2012), dentro de un conjunto de *etnosaberes*. Tal como sintetiza De León (2005: 31), "el aprendizaje del lenguaje y la cultura no

es un proceso separado, sino que aprender a hablar implica aprender conocimientos socioculturales.”

Se han podido generar ejercicios controlados, semilibres, libres y acompañados con actividades guiadas, individuales, en pares y grupales, con actividades de tres tiempos para su desarrollo: introducción, desarrollo y práctica (figura 4). También se consideró incluir dentro de los recursos tareas puntuales y proyectos asignados, a fin de involucrar a los hablantes en el uso y forma contextualizados de las actividades lingüísticas y culturales de su entorno, las que puedan implicar la participación familiar y comunitaria.

Figura 4.

*Ejemplo de plan de actividad con lengua materna en la lengua maká primera parte.*³

Formato del Plan de Clase

Profesor/a:

Unidad-Lección: 4

Tema: Animales

Objetivos:

- Aprender vocabulario sobre animales
- Practicar el uso de verbos en el idioma

Materiales y Equipos:

- Presentación, pizarra

Procedimiento:

Introducción, Desarrollo y Práctica.

Introducción

Carlos Bogado

“Pan latalji—¿De dónde vienes?”

“Yakha hata£ii ha M.R.A. 2008 qa hane ej qa hats 14 ininqap in hanijupkii ene yaqafamilia. Mi nombre es Carlos, y soy Carlos. Vine de M.R.A en 2008 y he estado con mi familia durante 14 años.”

Inqamef – Animal favorito

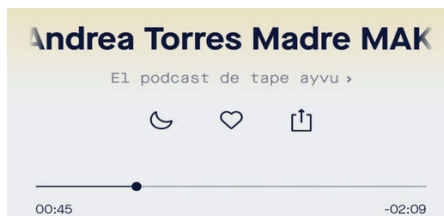
“Na inqamet hisu un na aj nunaj qe yeje£ na aj initset.—”Mi animal favorito es un perro porque guarda la casa y el jardín.”

Otro factor importante incorporado fue la integración de la multimodalidad y las tecnologías digitales en el aprendizaje de lenguas indígenas (Stein, 2007; Gutiérrez, 2019; Alcantud-Díaz, 2019; Escobar, en prensa). Esto permitió la contextualización cultural y social de los programas, adaptándolos al origen y las realidades específicas de cada comunidad, así como la recopilación de recursos multimodales en las lenguas.

Entre los registros para ambos casos, el enfoque estuvo centrado en las personas, dentro de sus comunidades, en sus actividades y el uso que dan a sus respectivas lenguas, durante el proceso de la realización documental.

Figuras 5 y 6.

Micro sesiones de registros con audios, videos e imágenes.



³ Para consulta de los recursos y su etapa de elaboración: Escobar, Lugo, Mereles y Ramírez (en prensa).



Fuente: Agustina Mereles y Celeste Escobar, respectivamente.

Esta forma de captar multimodalmente los procesos comunicativos genera materiales que no solamente sirven para la lectura o escritura, sino que hacen uso de los otros sentidos, como lo audiovisual (Stein, 2007; Escobar, en prensa). En este ejercicio de registros comunitarios también era necesario incluir una base diversa de actores, a fin de mostrar la vida de forma intergeneracional (Landeta, 2023) con diferentes tipos de voces como infantes, ancianos, femeninos y masculinos (figuras 5 y 6). Hasta el momento ya se compilaron una serie de audios *podcasts*, microcápsulas de vídeos, galería de imágenes (figuras 5 y 6) de acuerdo con los temas de cada plan y lección en ambas lenguas, mbyá y maká, acompañadas de las correspondientes guías para apoyar al docente o facilitador en la lengua materna como recurso complementario.

Todos los recursos generados fueron de formatos combinados no centrados en la lectoescritura, sino para su uso en miembros de las familias o de la comunidad de los infantes que no sepan leer o escribir (Kress, 1997), pero que hablen las lenguas y tengan competencias comunicativas y puedan acompañar o sentirse involucrados en los ejercicios didácticos desarrollados, aportando conocimientos lingüísticos y culturales. En este sentido, el desafío no solo fue el no aplicar estrategias educativas descontextualizadas que, como señala Hecht (2023, p. 12), “no se emplean en emisiones en función pragmática”, sino desarrollar prácticas pedagógicas contextualizadas que respondan directamente a la experiencia, visión y necesidades de los hablantes, en sus propios espacios comunitarios. Dentro del marco de abordaje multimodales se integraron actividades psicomotrices que se alineaban con los ejercicios propuestos, de modo a utilizar otros medios que

expresen el léxico con su enfoque de uso. Por lo tanto, no solamente los infantes practicaban las articulaciones orales, la lectoescritura y los dibujos. Todo esto fue acompañado con las mini-esculturas de plastilina en 3D (figura 7), en el caso del léxico de la fauna en la lengua materna.

Figura 7.

Incorporación de actividades multimodales con esculturas de plastilina en 3D.

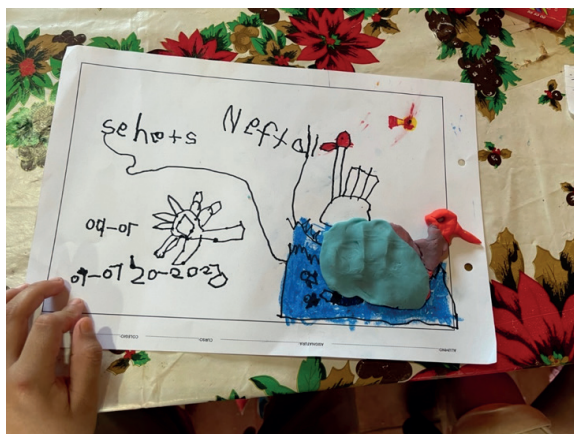


Fuente: Celeste Escobar

Estos niveles multimodales permitieron que se pudieran fijar más firmemente varios niveles de la lengua materna en los infantes aprendices (figura 8), con la memoria y el uso de colores de forma creativa.

Figura 8.

Las combinaciones entre psicomotricidad fina y gruesa con el uso de la lengua materna crearon productos propios de los aprendices. Lengua maká, Ita Paso.



Fuente: Celeste Escobar

Por lo tanto, estas prácticas deben considerar el lenguaje como una herramienta viva, activa y culturalmente significativa, y no únicamente como un objeto de enseñanza formal, desvinculado de la realidad cotidiana de sus usuarios. Estos materiales fueron elaborados con el fin de orientar a los grupos de primera infancia en proceso de alfabetización en la lengua materna (Kress, 1997; Mora, 2019; Montero, 2020; Escobar, 2021) así como para su uso en contextos híbridos de aprendizaje fuera del aula. A la par, *el modo de la transmisión intergeneracional* de las comunidades hablantes (Rogoff, 1991; Paradise, 2011; Escobar, 2021; Landeta, 2023) *se tuvo en cuenta para que estos recursos puedan ser adaptados y utilizados en múltiples espacios y contextos en donde los nidos comunicativos familiares* (figura 9) puedan ser integrados, para mayores oportunidades de exposición comunicativa con la lengua materna (Martín & Donolo, 2019).

Figura 9.

Las prácticas in situ fueron llevadas al cabo en multiespacios y acompañados por distintos miembros de la comunidad, de diferentes edades. Registro de comunidad Mbyá Guaraní en Pindó.



Fuente: Celeste Escobar

Durante las prácticas, se observó que la intergeneracionalidad presente en estos multiespacios y contextos favorecía el uso de la lengua materna, no solo de forma oral, sino también a través del aprendizaje en pares diádicos. Los niños más pequeños (de 2 a 4 años) se mostraron motivados para practicar la alfabetización en su lengua materna (figura 10).

El resultado del uso de este tipo de materiales antes mencionados fue realmente motivador para los propios sujetos de estudio (figuras 10 y 11). La revaloración de las lenguas maternas, con un enfoque más integral, participativo y contextual permite, por tanto, su uso significativo en interacciones prácticas, generando así espacios para el diálogo, la identidad cultural y la transmisión intergeneracional del conocimiento, que es a donde debieran aspirar las prácticas pedagógicas con recursos contextualizados, según su medio. Entonces, no solamente se tomaron en cuenta en este texto los recursos didácticos con lenguas indígenas, con el fin de ser utilizados en contextos de aula o escuelas, sino además con la intención de ser útiles o complementos para contextos híbridos de aprendizaje dentro del aula (Martínez, Armengo & Muñoz, 2019), de manera que puedan también ser utilizados fuera de los currículos institucionales (Martín & Donolo, 2019).

Figura 10.

Interacción de infantes en multiedades. Registro de comunidad Mbyá Guaraní de San Antonio Ypekuru.



Fuente: Celeste Escobar.

Figura 11.

Gesto corporal positivo de infante de 3 años mbyá guaraní ante lección implementada con lengua materna. Registro de comunidad Mbyá Guaraní en Pindó, Itapúa.



Fuente: Celeste Escobar

Todo esto apunta, indefectiblemente, a equilibrar el divorcio existente entre las comunidades hablantes y sus procesos de socialización del lenguaje, en los infantes en ambientes educativos escolares (Kalisch & Unruh, 2003; Quadrelli, 2003; Glauser, 2005; del Valle, 2020; Montero, 2020; Escobar, 2021; Derlis, 2022; Bogado, 2023; Escobar, Lugo & Mereles, 2024).

4.

Discusión

El enfoque de investigación colaborativa y participativa ha extendido la duración del estudio más allá del plazo inicial establecido en su primera etapa (marzo-agosto de 2022). El compromiso y la confianza establecidos entre los actores involucrados han dado lugar a un proceso exitoso, con consecuencias favorables en el trabajo actual (Riesterberg, Freemond, Lillehaugen & Washington, 2024, p. 393). Este enfoque ha contribuido a la construcción de una metodología inclusiva y participativa (McKay, Pinto & Escobar, 2008), aportando a prácticas académicas investigativas en las que los hablantes nativos son partícipes activos de todo el proceso, y sentando un precedente para futuros trabajos similares, tanto dentro como fuera de la institución. Los proyectos guiados por los principios de la revitalización lingüística, que priorizan los objetivos definidos junto con los colaboradores hablantes, promueven relaciones más equilibradas en la distribución de las inequidades persistentes entre la academia y las comunidades (Montoya, 2025).

La primera etapa sirvió para que se realicen evaluaciones socioculturales y de multilingüismo, para obtener información sobre el contexto multilingüe de las comunidades, considerando el papel de la lengua en la vida diaria, su conexión con la identidad cultural y los desafíos que enfrentan los hablantes de lenguas indígenas en entornos cada vez más multilingües (Escobar & Mereles, 2022; Escobar, Lugo & Mereles, 2024). Luego, en una segunda etapa realizada entre agosto de 2023 y febrero de 2024, la cual estuvo centrada en el proceso colaborativo y descriptivo de la construcción de recursos didácticos multimedia, elaborados con las comunidades involucradas (Escobar, Lugo, Mereles & Ramírez, en prensa). Un enfoque multimodal (Kress 1997; Stein 2007) fue construido con nativos hablantes apuntando a contextos híbridos de aprendizajes para las nuevas generaciones. Esta alternativa, en el contexto de desplazamiento de las lenguas de este estudio y ante la carencia de recursos didácticos contextualizados a sus entornos, tal y como fue encontrado en el estudio

diagnóstico de materiales (Escobar, Lugo & Mereles, 2024; Escobar, Lugo, Mereles & Ramírez, en prensa) y otros con similares hallazgos destinados a los Mbyá (Derlis, 2022; Aguilera, 2023; Ramírez, 2023) y Maká de comunidades de Itapúa (Escobar & Mereles, 2022; Bogado, 2023) que no reflejan contenidos que atiendan las particularidades del entorno sociocultural y lingüístico de estas zonas.

En la tercera etapa de implementación (setiembre 2024-febrero 2025), con contextos más controlados de aprendizaje, como en actividades didácticas dentro de las aulas en las escuelas de las comunidades indígenas (Ita Paso, Pindó) y comunidades (San Antonio Ypekuru⁴, Pindó, Itá Paso), aportó otro importante sondeo para retroalimentar los alcances y las limitaciones de estos recursos educativos, como materiales complementarios didácticos de la lengua materna.

Los aspectos que fueron atendidos en el proceso de la implementación fueron los siguientes:

1. Falta de uso (desplazamiento, reemplazo cultural).
2. Simplificación de formas (resultado de la falta de uso y el dominio de otras lenguas).
3. Contacto lingüístico (principalmente con el español, pero también con la variedad considerada como guaraní paraguayo).

Recapitulando los avances del presente estudio en base a las principales observaciones en el desarrollo del experimento, las dinámicas de multiedades fueron útiles tomando en cuenta ciertos aspectos:

1. El input de los infantes a la lengua materna es muy limitado en su rango territorial, ante lenguas oficiales con más prestigio social; por lo tanto, recrear contextos de aprendizajes con pares ayuda en la adquisición y la socialización, sobre todo en los niños y niñas de 1-4 años.
2. Los mayores se benefician de tomar roles de liderazgo e interactúan como guías de los menores; lo cual beneficia en las interacciones naturales dialógicas y desarrolla valores

actitudinales positivos ante su comunidad y su lengua materna.

3. Estos ejercicios fueron monitorizados y acompañados por adultos maestros (al menos uno de ellos, hablante nativo), quienes intervenían para asegurar el enfoque de los ejercicios con la lengua en los tres momentos desarrollados.

En cuanto a las principales limitaciones, se pudo constatar:

1. Las realidades materiales de falta de infraestructura y recursos, a la par de las precariedades asociadas a la sostenibilidad social en las comunidades hablantes (Cerro 9 y San Antonio Ypekuru, los más precarios), son un factor determinante para poder realizar actividades que sostengan el proceso enseñanza-aprendizaje de las lenguas maternas, a nivel de la lectoescritura.
2. Los contextos de los niveles de desplazamientos lingüísticos y de qué tipos son (ejemplos encontrados en el presente estudio: migraciones forzadas, contacto intenso con lenguas hegemónicas, disrupción de la red familiar) deben ser tenidos en cuenta a la hora de adaptar las estrategias pedagógicas.
3. El limitado uso de recursos digitales (ejemplo: falta de celulares digitales o no electricidad) en contextos precarios o sin acceso a señal (ejemplo: no conectividad en la zona o falta de recursos para carga de datos móviles) es otra variable a tomar en cuenta porque impediría su implementación constante.
4. Que no se cuente con suficientes puestos para la docencia, en el contexto de comunidades remotas o la escasa accesibilidad de maestros hablantes nativos a estos, es otro factor negativo en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la lengua materna, en todos los niveles de competencia comunicativa y de lectoescritura.
5. La pérdida de expresiones culturales propias repercute directamente en el empobrecimiento de la lengua materna, reemplazándola con elementos culturales externos, de forma precipitada para las comunidades en desplazamiento acelerado.

⁴ San Antonio Ypekuru y Cerro 9, ambos Mbyá Guaraní, no cuentan con una escuela propiamente (con infraestructura edilicia y docente(s) asignado(s) encontrándose en situación periurbana y rural remota, respectivamente).

5.

Conclusiones

Con todo lo anteriormente descrito, esta es una propuesta que, en vez de un divorcio formativo entre el contexto de aprendizaje en las aulas y el de las comunidades hablantes (del Valle 2020; Montero, 2020; Escobar & Gómez, 2021), puede descentralizar con micro prácticas cotidianas (Gaskins & Paradise, 2010; Paradise, 2011; Rogoff, 1991; Méndez, 2023) y didácticas inclusivas (Mora, 2019) el uso y forma de la lengua materna (Escobar 2021), y el contexto sociocultural (Muñoz, 2008), en ambos casos involucrados en este trabajo.

Tal como lo advierte Montero (2020: 45) para el caso de infantes de la primaria básica en el *ikootjs* de México “hay que atender y apoyar a su proceso [el de infantes], y habría que hacerlo a partir de su primera lengua [L1], y en un segundo momento, desarrollar la L2 para encaminarse a un bilingüismo eficiente”. Para el caso actual en estudio sería encaminado a un trilingüismo, para ambos casos presentados en este trabajo, en contexto externo a la comunidad y dentro del contexto de aula, acotado al caso de Itapúa.

Esto implica una tarea crucial: reflexionar sobre cómo revalorizar el uso de las lenguas maternas en un proceso continuo que va más allá de enfoques didácticos tradicionales, como se ha abordado en estudios previos (Kress, 1997; Kalish & Unruh, 2003; Quadrelli, 2003; Glauser, 2005; Stein, 2007; del Valle, 2020; Escobar & Gómez, 2021; Bogado, 2023; Ramírez, 2023; Mereles, Posoraja & Escobar, 2023; Hecht, 2023; Escobar, Lugo & Mereles, 2024; Toledo, 2024; Escobar, Lugo, Mereles & Ramírez, en prensa). Todos los materiales creados fruto de esta labor investigativa son y seguirán siendo de uso exclusivo para fines educativos con los hablantes, quienes tienen la autonomía para decidir cuáles son los aspectos fundamentales para mantener su lengua viva y las prácticas culturales que se encuentran en riesgo de pérdida o desplazamiento.

Lo mencionado anteriormente es en pos de esfuerzos de revitalización y fortalecimiento en contextos de desplazamiento acelerado de lenguas y culturas minoritarias, en transiciones de una forma oral

comunicativa a una escrita (Kress, 1997; del Valle, 2020; Montero, 2020; Hernández, 2023; Mereles, Escobar & Posoraja, 2023; Toledo, 2024; Escobar, Lugo, Mereles & Ramírez, en prensa). El objetivo es dar continuidad a esta labor de rescate, visibilidad, promoción, transmisión y revitalización de saberes orales a las nuevas generaciones, un esfuerzo que implica años de trabajo y compromiso conjunto con los portadores de la lengua materna y de conocimientos ancestrales culturales, mayores de edad como ancianos sabios y madres de familia.

A la par, es fundamental fomentar plataformas de intercambio que promuevan el aprendizaje y la reflexión mutua en torno a iniciativas como la presentada en este texto, las cuales sirven como referencia y estímulo para buenas prácticas de salvaguardia y fortalecimiento de lenguas en contextos similares.

6.

Agradecimientos y financiación

Esta investigación fue posible gracias al apoyo del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT) del Paraguay código BINV03-93, bajo el tipo de “Desarrollo Experimental” en el área de Ciencias Sociales y Humanidades y a la Iniciativa de Lenguas en Peligro (ILP) del The Graduate Center (CUNY) de Estados Unidos adjudicado a la investigadora Mtra. Celeste M. Escobar I. Agradecimientos al Laboratorio de Lenguas de la Universidad Nacional de Itapúa (UNI) de Paraguay por el apoyo y acompañamiento técnico y a las comunidades mbyá de San Antonio Ypekuru y Pindó y maká de Ita Paso en Itapúa.

Referencias

- Aguilera, M. (2023). Situación de enseñanza de lengua castellana en la comunidad Mbyá Pindo, Calle 5. *San Cosme y Damián*. Memorias IV Congreso Paraguayo de Lingüística Aplicada. Instituto Superior de Lenguas, Facultad de Filosofía, Universidad Nacional de Asunción.
- Alcantud-Díaz, M. (2019). Relato Digital en ESL. Multiliteracidad a través de géneros. En Fernández-Fígares, M. & Quiles, M., (Eds.), *Repensando la didáctica de la lengua y la literatura: paradigmas y nuevas líneas de investigación*, (pp. 417-428). Visor Libros, S.L.
- Bogado, C. (2023). *Enseñanza de las lenguas oficiales e indígenas en dos escuelas públicas del departamento de Itapúa*. [Tesis de Grado, Universidad Nacional de Itapúa (UNI)].
- Derlis, O. C. (2022). Educación Indígena: El Pueblo Mbya Guaraní, Perspectivas y Desafíos desde la Mirada Descolonizadora. *Revista Letra Magna*, 18(29), 61-71.
- de León, L. (2005). La llegada del alma: lenguaje, infancia y socialización entre los mayas de Zinacantán. Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social/Instituto Nacional de Antropología e Historia.
- del Valle, A. (2020). Vitalización y reproducción de la lengua Nasa Yuwe: dos modelos educativos en un contexto sociolingüístico minorizado. *IKASTORRATZA. E-Revista Didáctica*, 24, 102-137. DOI: 10.37261/24_alea/5
- Escobar, C. (2021). Socialización del lenguaje: el rol de la lengua materna y la cultura en la infancia Paĩ Tavyterã Guaraní. *Suplemento Antropológico*, Vol. LVI, nro. 2, Diciembre, 115-146.
- Escobar, C. (en prensa) Aplicación de TICs en la lengua paĩ tavyterã guaraní como herramienta para la revitalización. *Memorias del 4to Congreso de Procesamiento de Lenguaje Natural para las Lenguas Indígenas*. Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo.
- Escobar, C. & Gómez, G. (2021). *Vocabulario Paĩ Tavyterã Guaraní*. Secretaría Nacional de Cultura.
- Escobar, C., Lugo, M., & Mereles, A. (2024). Investigación participativa para el diagnóstico de materiales interculturales didácticos para comunidades indígenas del sur de Paraguay. *Articulando e Construindo Saberes*. Núcleo Takinahakỹ de Formação Superior Indígena (NTFSI), Universidad Federal de Goiás (UFG), 8(1). <https://doi.org/10.5216/racs.v8.77014>
- Escobar, C., Lugo, M., & Mereles, A. & Ramírez, Y. (en prensa). Metodologías participativas en la elaboración de recursos didácticos para la enseñanza de lenguas indígenas en Itapúa, Paraguay. *Living Languages*.
- Glauser, M. (2005). La educación en el contexto de una comunidad indígena del Chaco Central. *Suplemento Antropológico*, XL(2), diciembre, 75-150.
- Gutiérrez, N. (2019). La utilización de las TIC en la didáctica de la lengua y la literatura en la enseñanza formal. Revisión sistemática. En Fernández-Fígares, M. & Quiles, M., (Eds.), *Repensando la didáctica de la lengua y la literatura: paradigmas y nuevas líneas de investigación*, (pp. 285-296). Visor Libros, S.L.
- Hecht, A. (2023). ¿La asignatura lengua toba/gom en la educación intercultural bilingüe del Chaco (Argentina) aporta al mantenimiento lingüístico? En A. Hecht, G. Czarny & P. Ames (Coords.), *Educación en la diversidad Nro. 8: Lenguas indígenas y educación: perspectivas y dinámicas contemporáneas*, 1ra. Ed., (pp. 8-14). CLACSO.

- Hernández, F. (2023) La correspondencia entre grafía y fonema en la escritura del triqui de Chicahuaxtla. En A. Hecht, G. Czarny & P. Ames (Coords.), *Educación en la diversidad Nro. 8: Lenguas indígenas y educación: perspectivas y dinámicas contemporáneas*, 1ra. Ed., (pp. 41–50). CLACSO.
- Hymes, D. (1972). On Communicative Competence. En J. B. Pride & J. Holmes (Eds.), *Sociolinguistics* (pp. 269–293). Penguin.
- Instituto Nacional de Estadística de Paraguay (INE) (2012). Atlas de Comunidades Indígenas en Paraguay 2012. <http://www.ine.gov.py>
- Kalisch, H. & Unruh, E. (2003). Oralidad y literalidad autóctona. *Suplemento Antropológico*, Vol. XXXVIII, 1(6), 273–318.
- Kress, G. (1997). Before writing: rethinking the paths to literacy. Routledge.
- Landeta, D. (2023). La transmisión intergeneracional de la lengua mazateca en los jóvenes. En A. Hecht, G. Czarny & P. Ames (Coords.), *Educación en la diversidad Nro. 8: Lenguas indígenas y educación: perspectivas y dinámicas contemporáneas*, 1ra. Ed., (pp. 51–59). CLACSO.
- Larossa, J. (2002). Notas sobre a experiência e o saber de experiência. *Revista Brasileira de Educação*. Vol 19, nro. Jan–Abr, pp. 20–28.
- McKay, M.; Pinto, R. & Escobar, C. (2008). “You’ve gotta know the community”: Minority women make recommendations about community-focused health research. *Women & Health*, 47(1), 83–104. DOI: 10.1300/J013v47n01_05
- Martín, R. & Donolo, D. (2019). Aprendizajes informales. Perspectivas teóricas y relatos de aprendizajes. *IKASTORRATZA. E-Revista Didáctica*, 23, 115–131. DOI: 10.37261/23_alea/5
- Martínez, P.; Armengo, C. y Muñoz, J. (2019). Interacciones en el aula desde prácticas pedagógicas efectivas. *Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 18(36), Abril, 55–74.
- Méndez, A. (2023). A propósito de los procesos de socialización infantil en torno a las actividades de la milpa: un estudio etnográfico en San Cristóbal Lachirioag, Oaxaca. En A. Hecht, G. Czarny y P. Ames (Coords.), *Educación en la diversidad Nro. 8: Lenguas indígenas y educación: perspectivas y dinámicas contemporáneas*, 1ra. Ed., (pp. 60–71). CLACSO.
- Mereles, A. & Escobar, C. (2022). *Diagnóstico de materiales didácticos interculturales y de lengua materna en pueblos indígenas del departamento de Itapúa*. Memorias del III Congreso Paraguayo de Lingüística Aplicada. Instituto Superior de Lenguas, Facultad de Filosofía, Universidad Nacional de Asunción.
- Mereles, A., Escobar, C., & Posoraja, O. (2023). Perspectivas de esfuerzos colaborativos hacia la documentación y revitalización de las lenguas guaraní (Tupí-Guaraní), ayoreo (Zamucó) y maka (Mataguaya) del Paraguay. *Anales del Segundo Coloquio Internacional de Educación Internacional para el Globo Sur (CEISG)*, Universidad de Brasilia.
- Ministerio de Educación y Cultura (MEC). *Plan Nacional de Educación 2024*.: http://mec.gov.py/talento/cms/wp-content/uploads/2017/10/MEC_plan-educacional-2024.pdf
- Montero, G. (2020). Apropiación de la escritura de los niños ikoots. *IKASTORRATZA. E-Revista Didáctica*, 25, 23–49. DOI: 10.37261/25_alea/2
- Montoya, I. (2025). How theoretical constructs from the academy can support more ethical fieldwork: decolonization, community-based research, and language reclamation. [Diapositivas de Powerpoint]. Ética en el Trabajo de Campo, Taller de Desarrollo Profesional, Programa de Lingüística/Iniciativa de Lenguas en Peligro, The Graduate Center.
- Mora, P. (2019). Actitudes y prácticas pedagógicas inclusivas. [Tesis de Maestría, Universidad Pedagógica Nacional].

- Muñoz Cruz, H. (2008). Reflexividad sociolingüística de hablantes de lenguas indígenas: concepciones y cambio socioculturales. [Tesis de Doctorado, COLMEX].
- Paradise, R. (2011). ¿Cómo educan los indígenas a sus hijos? El cómo y el porqué del aprendizaje en la familia y en la comunidad. Fondo.
- Ramalho, C. (2011). O sentir dos sentidos dos pescadores artesanais. *Revista de Antropologia*. Vol. 54, nro. USP, pp. 8-27.
- Ramalho, C. (2012). Sentimento de corporação, cultura do trabalho e conhecimento patrimonial pesqueiro: expressões socioculturais da pesca artesanal. *Revista de Ciências Sociais*. Vol. 43, nro. 1, pp. 8-27.
- Ramírez, Y. (2022). Implementación de la lengua materna (mbyá guaraní) en la escuela de la comunidad Pindó, Itapúa. [Diapositivas de PowerPoint]. IV Congreso Paraguayo de Lingüística Aplicada. Instituto Superior de Lenguas, Facultad de Filosofía, Universidad Nacional de Asunción.
- Riestedberg, K.; Freemond, A.; Lillehaugen, B.; & Washington, J. (2024). Prioritizing community partners' goals in projects to support indigenous language revitalization. In A. Charity, C. Mallinson & M. Bucholtz (Eds.), *Decolonizing Linguistics*, 393-406. Oxford.
- Rogoff, B. (1991). Apprenticeship in Thinking, Cognitive Development in Social Context. Oxford, Oxford UP.
- Quadrelli, A. (2003). Ejapo letra'i para'i, educación, escuela, alfabetización mbyá-guaraní. *Suplemento Antropológico*, Vol. XXXVIII, Nro. 1, Junio, 319-412.
- Sánchez, E. (2012). Vitalidad y desplazamiento en el náhuatl de Rafael Delgado, Veracruz. [Tesis de Maestría, CIESAS].
- Stein, P. (2007). Multimodal pedagogies in diverse classrooms: representations, rights and resources. Routledge.
- Sturtevant, W. (1964). Studies in ethnoscience. *American Anthropologist*. New Series. 3 ed, American Anthropological Association, pp. 99-131.
<http://doi.org/10.1525/aa.1964.66.3.02a00850>
- Toledo, E. (2024). La revitalización lingüística: una perspectiva multidimensional. En Lopez N., O., García S, Gabriela, & Can P., T. (Coords.), *Lenguas en Contexto: Experiencias de Documentación, Descripción y Revitalización Lingüística* (pp. 183-198). CIMSUR UNAM.
- UNICEF (2013). Escuelas de comunidades indígenas en Paraguay: Análisis de datos 2006-2011. Asunción.: <https://www.unicef.org/lac/media/32046/file/escuelas-de-comunidades-indigenas-en-paraguay.pdf>
- Valijärvi, R. & Kahn, L. (Eds.). (2023). Teaching and learning resources for endangered languages. Brill.



03

UV Universidad
Verdad 86

PLANTAS UTILIZADAS EN NIXPU PIMA, EL RITUAL DE PASO DE LOS CASHINAHUA, AMAZONÍA PERUANA

Plants used in Nixpu Pima, the ritual of passage of the Cashinahua, Peruvian Amazon

 **Jana Horackova**, Investigadora independiente. (República Checa)
(horajana@gmail.com) (<https://orcid.org/0000-0002-5528-9556>)

Resumen

Los Cashinahua son un pueblo amazónico panohablante, asentado a ambos lados de la frontera que divide el Perú y el estado brasileño de Acre. Durante un inventario etnobotánico realizado en la región peruana del Alto Purús, en las comunidades indígenas Cashinahua del río Curanja y sus alrededores, en los años 2010–2015, se documentaron los nombres locales, los conocimientos y los usos tradicionales de un total de 467 plantas medicinales recolectadas. Doce de ellas se utilizaban tradicionalmente durante el festival Nixpu Pima, un ritual de transición de los niños a la edad adulta. El trabajo presenta una breve historia de los Cashinahua peruanos, el transcurso y las distintas fases de la festividad, y se centra, por primera vez en las plantas específicas utilizadas en la festividad de Nixpu Pima. De particular importancia son algunas especies del género *Piper* – *P. leucophaeum* y *P. hispidum*, el exudado de cuyos brotes se utiliza para el ennegrecimiento de los dientes. Este es un hito central del ritual y, además de su significado simbólico, también se pretende que actúe como prevención y protección de los dientes contra la caries. Se compara el uso de las plantas con la bibliografía disponible.

Abstract

The Cashinahua are an indigenous people of the Amazonian forest, inhabiting the border region between Peru and the Brazilian state of Acre. During an ethnobotanical inventory conducted in the Peruvian region of Alto Purús (2010–2015) among the Cashinahua indigenous communities located near the Curanja River, the vernacular names, knowledge, and traditional uses of a total of 467 medicinal plants collected were documented. Twelve of them were traditionally used during the Nixpu Pima festival a ritual marking the transition from childhood to adulthood. The paper presents a brief history of the Peruvian Cashinahua, the course and different phases of the ceremony, and focuses for the first time on the specific plants used in the Nixpu Pima ceremony. Of particular importance are some species of the genus *Piper* – *P. leucophaeum* and *P. hispidum* the sap of whose shoots is used for the blackening of teeth, which is a central component of the ritual, and, in addition to its symbolic significance, it is also intended to act as a preventative measure against caries. A comparison of the uses of the plants is made with the available literature.

Palabras clave

Aculturación, Amazonía, conocimiento tradicional, pueblos indígenas, ritos de iniciación.

Keywords

Acculturation, Amazon, traditional knowledge, indigenous peoples, initiation rites.

1.

Introducción

En un amplio espectro de cosmologías amerindias, los dientes son considerados como fuentes de vitalidad. Por lo tanto, el ennegrecimiento de los dientes ha sido una parte integral del maquillaje ritual y ceremonial de los adultos Cashinahua, junto con la pintura corporal y el peinado masculino (Lagrou, 2002). El ritual de ennegrecimiento de los nuevos dientes permanentes de los niños y niñas constituye el elemento central del rito de paso denominado *Nixpu Pima*, cuyo significado se traduce como «hacerles comer *nixpu*», refiriéndose a los brotes de ciertas plantas silvestres que causan la pigmentación de los dientes. El primer ennegrecimiento de los dientes ha sido considerado por la comunidad Cashinahua como un acontecimiento relevante, en la transición de la infancia a la adolescencia. Esta práctica ancestral implica baños ritualizados con hierbas específicas.

La literatura sobre la etnia Cashinahua se ha producido principalmente en forma de estudios etnográficos (Deshayes & Keifenheim, 2003; Keifenheim, 1999; Kensinger, 1974, 1995, 1998; Lagrou, 1991, 2002, 2007) mientras que los estudios etnobotánicos son escasos (Graham, 2001). A la luz de las investigaciones previas, realizadas por Lagrou (1991, 2002) y por Kaxinawa brasileños (da Silva Sinha et al., 2025), se han obtenido testimonios sobre el ritual de iniciación *Nixpu Pima*. Sin embargo, se ha identificado la falta de un estudio que documente las especies empleadas durante la ceremonia.

Por consiguiente, los interrogantes principales que orientan la presente investigación son: ¿Qué variedades de plantas medicinales se emplean durante la ceremonia *Nixpu Pima* en la comunidad Cashinahua

del río Curanja? ¿Cuáles son los usos y significados culturales asociados a dichas plantas en el contexto de la ceremonia? El propósito de este estudio es examinar la clasificación taxonómica de las plantas utilizadas en dicha ceremonia y sus implicaciones simbólicas. Otro propósito es contribuir a la preservación de los conocimientos tradicionales que se encuentran en peligro de desaparecer gradualmente, como resultado del proceso de aculturación.

Contexto cultural y social

Los Cashinahua suelen autodenominarse *Huni Kuin*. El término *Huni Kuin*, que significa «gente verdadera» o «nosotros mismos» en su lengua materna *hantxa kuin*, refleja su identidad y la conexión con su territorio (da Silva Sinha et al., 2025). La misma autodenominación es común entre diversos pueblos de la familia lingüística pano, por lo que en el presente texto optamos por el término Cashinahua.

La etnia de los Cashinahua se caracteriza por mantener su propia lengua. Su población se concentra en áreas aledañas a las desembocaduras de los sistemas fluviales Jurua y Purus (Oisel et al., 2025), situados en el ámbito de la cuenca amazónica: el primero en el estado brasileño de Acre, ubicado al noroeste del país, y el último en el territorio peruano de la provincia de Purús, al sureste de dicho país. El presente estudio aborda la población que habita en las proximidades del río Curanja, afluente izquierdo del Alto Purús.

El pueblo Cashinahua se distingue por su compleja organización social y cultural, fundamentada en una estrecha interrelación entre clanes, saberes tradicionales y rituales (Deshayes & Keifenheim, 2003). Su organización comunitaria se centra en aldeas y familias extensas. Las reglas matrimoniales siguen una lógica exogamia, permitiendo sólo uniones entre miembros de clanes diferentes (da Silva Sinha et al., 2025). La organización social y cultural de los Cashinahua se basa en un sistema de normas y reglas reguladas por cantos, danzas y prácticas tradicionales que garantizan la continuidad de su cultura e identidad. Aunque son fundamentalmente cazadores, su subsistencia depende de la agricultura migratoria de roza y quema, a pequeña escala, vinculada a los ciclos de la selva (Horackova, 2023).

El pueblo Cashinahua experimentó una división hace aproximadamente ciento veinte años, cuando una fracción de ellos, con el propósito de escapar de los horrores del auge del caucho, se desplazó desde Brasil hasta Perú y resistió el contacto con el mundo exterior hasta la década de 1940. Con la llegada de los colonizadores, las familias Kaxinawa brasileñas se vieron compelidas a abandonar las comunidades y asentarse, de manera dispersa, en las inmediaciones de los senderos que los hombres transitaban a diario para la recolección de látex. Este proceso de fragmentación social ha conducido a la erosión gradual de una identidad cultural compartida, como resultado de la falta de la práctica de actividades comunitarias. En contraste con el grupo más numeroso del lado brasileño de la frontera, los Cashinahua peruanos optaron por un aislamiento voluntario que se prolongó durante cuatro décadas, lo que resultó en la preservación de sus prácticas culturales, expresiones musicales, saberes sobre los recursos naturales y la producción artesanal basada en dichos recursos.

El periodo de re-contacto se originó hacia finales de la década de 1940, con el objetivo de adquirir artefactos metálicos. Una vez concluido el periodo de aislamiento voluntario en áreas remotas de la selva tropical que delimita la cuenca del río Curanja, la comunidad Cashinahua inició una fase de interacción con el entorno externo. En un breve lapso temporal, los Cashinahua peruanos han experimentado una notable transición, pasando de un estado de casi total autosuficiencia y aislamiento a una situación en la que dependen en gran medida del entorno externo para la adquisición de bienes fundamentales y de alto valor (Graham, 2023). Se inició un nuevo periodo caracterizado por el intercambio de bienes manufacturados (Deshayes & Keifenheim, 2003). Posteriormente a la visita del fotógrafo y etnógrafo brasileño Harald Schultz a diversas aldeas en 1951, se produjo una epidemia que diezmó drásticamente la población. Transcurridos unos años, en el momento en que Kenneth Kensinger (1995) se reunió con los Cashinahua en el río Curanja, estos no superaban el centenar de individuos.

A partir de los años cincuenta, la llegada de misioneros cristianos supuso una contribución significativa al rechazo de los conocimientos socioculturales tradicionales (Kensinger, 1998). El estudio de los lingüistas evangélicos del Instituto Lingüístico de Verano (ILV) con el grupo étnico recientemente

contactado se inició con el trabajo de Robert Cromack (1968), cuya investigación doctoral se llevó a cabo en las comunidades del río Curanja. En la década de 1960, los misioneros establecieron las primeras escuelas Cashinahua en la región peruana de Purús, así como recursos educativos bilingües, como subproducto de la labor de traducción del *Nuevo Testamento*. La implementación del sistema educativo nacional, particularmente a través de escuelas bilingües, en las comunidades indígenas ha tenido un impacto negativo en su cultura tradicional, ya que dichas escuelas no se ajustan a las normas socioculturales o lingüísticas locales. Se evidencia un conflicto entre los modelos de conocimiento y su difusión, basados en el pensamiento cognitivo nacional y la perspectiva de las comunidades amazónicas. Esto afecta a la visión del mundo de las generaciones más jóvenes.

En el periodo subsiguiente, comprendido entre 1976 y 1983, cuando Deshayes y Keifenheim desarrollaron su labor con el grupo étnico en cuestión, únicamente se documentaron dos asentamientos Cashinahua en el curso del río Curanja. Deshayes y Keifenheim (2003) describen una sociedad casi ideal, caracterizada por el orgullo en su cultura y forma de vida. No obstante, según Reiter y Camargo (2023), los rituales básicos de los Cashinahua, que desempeñaban un papel vital en la transmisión de su historia y en el fomento de la cohesión social, fueron abandonados en la década de 1980. En contraste con los Kaxinawa del estado de Acre, quienes han experimentado un contacto sostenido con los colonizadores occidentales, desde finales del siglo XIX, los Cashinahua peruanos han mantenido un contacto mucho menos frecuente con el exterior, lo que ha ocasionado una transformación más pronunciada en los primeros. En este sentido, los Cashinahua peruanos no se han visto afectados por el proceso de mercantilización de sus rituales, ya que la región del Purús se encuentra muy aislada y no recibe turismo. En la parte brasileña del grupo, la disminución de la presencia de ancianos con conocimientos espirituales y la reducción de la frecuencia de los rituales comunitarios han provocado un cambio en la visión del mundo de la comunidad. Esta ha pasado de lo espiritual a lo secular. Esta transición ha tenido un impacto en el equilibrio de la comunidad y su capacidad para la autocuración colectiva (Kocan, 2024).

Concepto de yuxin

Las cosmologías indígenas amazónicas parten del concepto de esferas múltiples y permeables de la realidad, sin imponer límites entre la naturaleza y la sociedad, los seres humanos y los animales, lo sagrado y lo profano, lo que contrasta con las tradiciones típicamente occidentales (Keifenheim, 1999). Kensinger (1998) afirma que una de las creencias ancestrales con las que los Cashinahua explican el mundo se refiere a la existencia de dos aspectos fundamentales: el lado visible o material y el lado invisible. El mundo visible es el dominio de los seres humanos y de todos los demás seres vivos, mientras que el mundo invisible es el dominio de los espíritus (*yuxin*) que son imposibles de ver excepto en sueños y a través de experiencias psicodélicas. Su perspectiva animista del universo postula que cada cosa o sujeto material tiene un equivalente espiritual llamado *yuxin* (Graham, 2001; Kensinger, 1995; Langdon & Garnelo 2017). Los indígenas deben organizar su vida con estos seres guardianes de la naturaleza, según reglas específicas, y su supervivencia se basa en una comunicación dinámica y un equilibrio armonioso entre los habitantes de los diferentes reinos. El concepto está estrechamente vinculado a las tradiciones y creencias Cashinahua con respecto a la salud y la enfermedad. Estas creencias y prácticas no pueden separarse del mundo espiritual paralelo, que se superpone estrechamente al mundo visible y físico (Graham, 2001).

De esta manera, los Cashinahua conciben al ser humano como una entidad compuesta por un cuerpo físico y una serie de espíritus individuales. Según esta cosmovisión, los espíritus más influyentes son el Espíritu del Ojo (*bedu yuxin*) y el Espíritu de la Sombra (*yum baka yuxin*), que desempeñan un papel significativo en los procesos de percepción y conocimiento. Específicamente, el Espíritu del Ojo se encuentra íntimamente vinculado con la espiritualidad y las realidades sobrenaturales, mientras que el Espíritu de la Sombra está asociado con diversos tipos de conocimientos y experiencias físicas. Se sostiene que ambos espíritus perduran más allá de la muerte física y que poseen la capacidad de influir en las actividades de los vivos (Keifenheim, 1999). Uno de los espíritus individuales es el Espíritu de los Dientes, denominado *xeta yuxin*. En consecuencia, la caries y la pérdida de dientes no

solo están vinculadas al cuerpo físico, a través de los efectos físicos de la dieta y la higiene dental, sino que también están asociadas a la pérdida de este espíritu dental del cuerpo (Graham, 2003).

Nixpu Pima – el rito de paso de los Cashinahua

Las prácticas de paso de los niños a adultos son eventos ceremoniales que marcan la transición de un individuo, de una etapa de vida a otra. Estos ritos de transición no solo organizan la vida social, sino que también refuerzan los valores culturales, fortalecen las identidades colectivas y estructuran las relaciones comunitarias (da Silva Sinha et al., 2025).

Nixpu Pima constituye el paso ritualizado de una infancia indiferenciada, en la que, tanto las niñas como los niños, son denominados *bakebu* (niños), a una adolescencia diferenciada por sexos en la que las niñas son denominadas *txipax* y los niños *bedunan*. El endurecimiento ritual del cuerpo y la fijación del nombre son prácticas que preparan a los jóvenes para las iniciaciones específicas de género. Durante el ritual *Nixpu Pima*, el cuerpo y la personalidad del niño son remodelados por las fuerzas unidas de toda la comunidad. La secuencia de *Nixpu Pima* es una recreación metafórica de la concepción, la gestación y los primeros cuidados del recién nacido (Lagrou, 2002).

El baño constituye un elemento esencial de este ritual. Tras el ritual de baño, preparado con plantas medicinales especiales para la ocasión, el iniciado, que ha experimentado una transformación en un nuevo ser mediante la intervención ritual, retoma su lugar en la sociedad (Lagrou, 2002). Dicha práctica cultural abarca dimensiones espirituales, sociales y ecológicas que estructuran la experiencia colectiva del pueblo Cashinahua. Esta perspectiva contempla a la *Nixpu Pima* como una manifestación vigente de la cultura, incorporando la espiritualidad, el saber práctico, la convivencia y el aprendizaje intergeneracional (da Silva Sinha et al., 2025). De acuerdo con lo expuesto por da Silva Sinha (2025), el rito de *Nixpu Pima* comprende numerosas actividades cotidianas, así como un aislamiento de los infantes participantes, oraciones, danzas, baños, pintura corporal y consumo de alimentos específicos. Este acontecimiento constituye un momento de aprendizaje, en el que se instruye

a los jóvenes respecto a su rol en el mundo y en la comunidad, así como respecto a la sabiduría tradicional. La práctica cultural en cuestión, además de fomentar la interacción social, implica la participación de las familias de los participantes y de toda la comunidad, lo que refuerza los lazos sociales.

El presente estudio aborda la relevancia cultural y la situación actual del ritual de *Nixpu Pima* en el contexto de la cultura Cashinahua, identificándolo como un acontecimiento cultural central dentro de la misma. Se evidencia un declive preocupante en la práctica de este ritual en el río Curanja, lo que suscita una reflexión sobre las medidas que deben implementarse para preservar este patrimonio cultural. De acuerdo con la información recabada hasta el momento, se tiene entendido que la última festividad de *Nixpu Pima* se celebró en la comunidad de Balta arriba del río Curanja en el año de 1999 (P.P. Puricho, comunicación personal, 2025), lo cual indica una mengua considerable en la realización de esta tradición. En el contexto del festival mencionado, se contó con la participación de un maestro de ceremonias Kaxinawa originario de Brasil, cuyo rol esencial consistió en conducir a la comunidad a través de cantos y danzas tradicionales. En contraste con el declive experimentado por las prácticas culturales de los Cashinahua peruanos, los Kaxinawa brasileños han emprendido un proceso de revitalización de sus costumbres, aunque es pertinente señalar que dicha revitalización se lleva a cabo de manera a veces divergente en comparación con las prácticas ancestrales. Sin embargo, según lo señalado por da Silva Sinha (2025), el taburete ritual denominado *kenan* mantiene una relevancia significativa en la reciente ceremonia de *Nixpu Pima*.

Kenan, el taburete ritual

Diversas culturas alrededor del mundo han venerado a los árboles, considerándolos un nexo simbólico entre el cielo, la tierra y el inframundo. La *xunu* (*Ceiba pentandra*), conocida como lupuna en Perú ocupa un lugar central en la vida y la cosmovisión de las comunidades locales de Sudamérica (Alchazidu, 2025). Durante el festival de *Nixpu Pima* se implementa un ritual en el cual los taburetes llamados *kenan*, o *xunu kenan keneya*, son tallados por los padres de los iniciados, en las raíces tubulares vivas del árbol *xunu*. La lupuna considerada como el árbol del conocimiento posee el saber de cuánto tiempo vivir

una vida adecuada: vive tanto como un ser humano. Su conocimiento social consiste en crear raíces fuertes y pasar toda su vida donde ha sido plantado. Este árbol sagrado posee cualidades que los padres quieren transmitir a sus hijos (Lagrou, 2002).

El proceso de fabricación del taburete se inicia aproximadamente once días después del inicio de la festividad. Al caer la noche, se entonan melodías rituales *pakadin*, en el marco de los preparativos para la labor ritual. En este contexto, se realiza una invocación a la benevolencia de los espíritus o «dueños» del árbol de *xunu*, con el propósito de asegurar su favor y cooperación en el desarrollo de la actividad prevista. En la mañana, padres de los iniciados se congregan en el domicilio del maestro de ceremonias, con la intención de iniciar una travesía hacia el árbol de lupuna, para dar comienzo a la elaboración de los asientos rituales (Lagrou, 2002). La forma del *kenan* esculpido representa la base del cuerpo humano: dos piernas con un hueco en medio. Teniendo ya la forma adecuada, los padres tiñen los *kenan* de amarillo utilizando una pintura derivada de las semillas de *maxe*, también conocido como achiote silvestre (*Bixa orellana*). Cuando la escultura del taburete está terminada, los hombres se lo entregan a las madres o abuelas de los iniciados, que «fijan» su forma mediante la pintura «corporal» de los diseños *kene* utilizando el tinte negro del fruto de *nane* (Horackova, 2020), el cual es un árbol conocido en Perú como huito (*Genipa americana* L.). Sólo después de haber sido pintado, el taburete quedará apto para su empleo en el contexto ritual. El mismo tratamiento que la madre del iniciado dé al taburete, se lo dará ella al niño. Todo su cuerpo se pintará con dibujos geométricos negros antes de someterlo a las intervenciones rituales en su cuerpo. Sobre el *kenan* reposará el iniciado entre las sesiones de saltos que se realizan para «endurecer» su cuerpo. El niño también descansará en su taburete para ser bañado con hierbas medicinales «de trabajo», así como cuando se le ennegrezcan los dientes con *nixpu*. Los cantos *pakadin* que acompañan la fabricación del *kenan* revelan la cualidad del taburete como «modelo reducido» del niño, que sintetiza en su materialidad y en el proceso de su producción la acción ritual sobre el «cuerpo pensante» del niño iniciado durante el rito de paso (Lagrou, 2002).

Pakadin

Nixpu Pima se interpreta como un «bautismo» o nombramiento generalizado de todos los seres del mundo. El nombre del niño se consagra mediante su evocación ritual en el canto *pakadin* y se fija a través del ritual de comer el *nixpu*. Los cantos rituales llamados *pakadin* son una recreación del mundo a través del canto. Solo los seres y plantas que hayan sido nombrados en el canto tendrán su *yuxin* presente en esta consagración colectiva, y contribuirán así al éxito del ritual (Lagrou, 2002). Los *pakadin* constituyen una parte central de la *Nixpu Pima*, y tienen lugar diariamente. Poseen un profundo simbolismo, estableciendo una conexión entre la comunidad y la espiritualidad y la energía de la naturaleza y el universo.

2.**Métodos****Lugar de estudio**

La provincia Purús se encuentra en una de las zonas más remotas del Perú, en lo profundo de la selva amazónica, que constituye alrededor del 58 % del país, siendo una de las cuatro provincias que conforman el departamento de Ucayali. El acceso a la región se halla restringido, pudiendo realizarse únicamente por vía aérea, desde Perú o por vía marítima desde Brasil. La región del Purús ha sido clasificada como una de las áreas con mayor biodiversidad e índices de exploración reducidos, donde el 80 % del territorio se encuentra sujeto a medidas de protección. El Parque Nacional Alto Purús, que se extiende por la región de Madre de Dios y abarca más de 2,5 millones de hectáreas (25.000 km²), destaca como la mayor zona protegida del país (Kocan, 2024).

La cuenca del Alto Purús, en conjunto con su afluente Curanja, constituye un territorio indígena que exhibe una notable diversidad cultural, habitado por grupos pertenecientes a las familias lingüísticas pano y arawaka. El sitio de estudio estuvo constituido por las últimas cinco comunidades Cashinahua situadas en la cuenca del río Curanja, bordeando la zona deshabitada del Parque Nacional Alto Purús.

Muestreo

Se eligió a la etnia Cashinahua basándose en investigaciones previas y se seleccionó el río Curanja por ser su hábitat exclusivo. La lejanía e inaccesibilidad del lugar sugerían que su biodiversidad y los conocimientos de sus habitantes se habían preservado. Los participantes fueron seleccionados mediante un método intencional, siendo curanderos y parteras tradicionales, con experiencia en el uso de plantas medicinales y conocimientos sobre la biodiversidad del lugar. Se siguió el Protocolo de Nagoya y se obtuvo el consentimiento informado de los participantes y líderes. La edad de las informantes oscilaba entre 36 y 77 años, siendo el 75 % de 60 a 80 años.

Recolección de datos y muestras botánicas

El estudio se realizó entre noviembre de 2010 y junio de 2015, abarcando un período total de once meses. La recopilación de datos se llevó a cabo mediante la implementación de entrevistas semiestructuradas, la utilización de libretas de campo y la observación participativa. Los vegetalistas participantes proporcionaron muestras botánicas, durante los paseos por el bosque, en diferentes zonas de vegetación. Se procedió a registrar documentación fotográfica e información detallada correspondiente a cada especie. El registro se llevó a cabo mediante su anotación y grabación en las lenguas *hantxa kuin* y español.

Identificación taxonómica

Todos los especímenes de herbario fueron identificados taxonómicamente y depositados en los herbarios de la Universidad Nacional Intercultural de la Amazonia (UNIA) y el Herbario Regional de Ucayali (IVITA). La nomenclatura empleada en este estudio se ha fundamentado en la de Plants of the World Online (POWO 2023) and APG IV (Byng et al. 2016).

Análisis de datos

Los cuestionarios y las notas de campo se transcribieron a hojas de cálculo de Excel, antes de fusionarse. Luego, se analizaron los datos cualitativos y cuantitativos utilizando funciones de Excel y hojas de cálculo de contingencia. La cuantificación de los datos etnobotánicos consistió en convertir la información recogida en informes de uso (UR), que corresponde a un evento en el que un informante menciona el uso de una especie para tratar una enfermedad o trastorno particular, y el modo específico de preparación y/o aplicación de un remedio herbal. Los datos sobre categorías de dolencias, usos socioculturales, parte de la planta utilizada, preparación y aplicación del remedio se categorizaron según la norma de recopilación de datos de botánica económica (Cook, 1995). Los usos etnofarmacológicos, farmacológicos y fitoquímicos se comprobaron mediante el estudio de los artículos publicados.

3.

Resultados

A lo largo de cuatro extensos estudios de campo, se recolectaron 467 especies de plantas, pertenecientes a 253 géneros y 99 familias botánicas, que pertenecen a la medicina tradicional del pueblo Cashinahua. Todas las especies documentadas fueron nombradas en el idioma *hantxa kuin*, y se acompañaron de una traducción de su nombre al español, produciendo así un conjunto extenso de material para su análisis lingüístico (Oisel et al., 2025). De los taxones identificados a nivel de especie, el 83,5% eran nativos, incluidas 8 especies endémicas, y el 16,5% eran introducidos. Cincuenta y cinco especies representaban un nuevo registro para la flora peruana. Las familias más representadas y de mayor

importancia cultural fueron Acanthaceae, Piperaceae y Rubiaceae. Las mordeduras y picaduras venenosas, las infecciones y los trastornos del embarazo y el parto fueron las categorías más comunes de afecciones registradas. Ochenta cinco por cientos de las plantas registradas correspondían a especies silvestres (Horackova, 2024).

Se ha procedido a la identificación de especies vegetales que son utilizadas de diversas maneras, durante el festival *Nixpu Pima*. De acuerdo con la investigación realizada, se han identificado las siguientes especies: *xunu* (*Ceiba pentandra*), cuyas raíces tubulares se utilizan en la fabricación del taburete ritual denominado *kenan*; frutos de *maxe* (*Bixa orellana*) y *nane* (*Genipa americana*), que se emplean para su acabado final; y el tinte del *nane*, que se utiliza posteriormente en la pintura corporal del iniciado. Durante el período de reclusión, la dieta de los iniciados se basa exclusivamente en la mazamorra de *xeke*, un alimento derivado del maíz verde (*Zea mays*). Para ello, los padres deben sembrar *xeke* en cantidad suficiente para abastecer a sus hijos e invitados durante toda la festividad. Diversas especies empleadas en el baño de *Nixpu Pima*, incluyen: *taku dexni* (*Dianthera pectoralis*), *daya dau* (*Annona ambotay*) y *dunu maken* (indeterminado, Apocynaceae). En el ritual central de la festividad, que consiste en el primer ennegrecimiento de los dientes de los iniciados, se emplean diversas especies de *nixpu* (*Piper* spp).

El análisis de datos revela que 7 de las 24 especies asociadas a la prevención y cuidado dental presentadas por los vegetalistas Cashinahua pertenecen al género *Piper*. Ese género resulta predominante en el marco del presente estudio, con los 210 reportes de uso (UR). El empleo de tres de ellos, *nixpu baiyai* (*Piper leucophaeum*), *bexa nixpu* (*Piper hispidum*) y *nixpu kayabi* o *texnixpu* (*Piper* sp.), se vincula con el festival *Nixpu pima*. A pesar de que el *panin nixpu kayabi* (*Epipremnum pinnatum*) ostenta en su denominación vernácula la palabra *nixpu*, que suele referirse a las *Piperáceas*, se clasifica dentro de la familia Araceae. La aplicación de su jugo constituye la etapa final del proceso de ennegrecimiento de los dientes.

Huito y el diseño *kene*

Una vez que los cuerpos de los iniciados han sido purificados, las madres o abuelas los recubren con *kene* (un diseño geométrico) con el tinte obtenido a partir del fruto no maduro del *nane* – árbol de *Genipa americana*. El mismo que es extensamente empleado por las mujeres panó para la elaboración de pinturas faciales y corporales, así como para la coloración del cabello. Entre los Cashinahua las mujeres son artistas, pintoras de elaborados diseños geométricos llamados *kene*. Pintar los diseños de *kene* es hacer una nueva piel que envuelve el cuerpo de las personas, las embellece, protege y las completa (Lagrou, 2007).

Xeke – maíz

Los Cashinahua cultivan tres variedades de maíz (*Zea mays*): el maíz «reventón», en *hantxa kuin* denominado *xeke tuiti*, que es un ingrediente fundamental en la preparación de «palomitas». El «maíz duro», también denominado *kuchi xeke*, es utilizado en la alimentación de las aves de corral. El *xeke kuin*, denominado «maíz blando» en la cocina tradicional peruana, se emplea en la elaboración de diversos platos, tales como la humita, la mazamorra o el masato. El término *kuin* se traduce como «verdadero» o «propio», lo que sugiere una conexión con la idea de autenticidad y legitimidad. Además de las distintas variedades de maíz que se sembraron para satisfacer las necesidades alimenticias de la familia, cada uno de los padres de los futuros iniciados se vio obligado a sembrar, al menos, una hectárea de *xeke kuin*, específicamente destinada a su utilización en el ritual de *Nixpu Pima*. La celebración únicamente tenía lugar durante el período conocido como *xekitian*, que correspondía a la temporada de cosecha de maíz (Torres J.A., comunicación personal, 2015). La recolección y preparación del maíz constituye un elemento central de la festividad, llevada a cabo exclusivamente por mujeres.

Dieta – período de reclusión

Una vez cubiertos con el *kene*, los iniciados solo pueden ingerir mazamorra de *xeke kuin*. Se les impide beber cualquier otro líquido. Así, deben cumplir restricciones y tabúes hasta que la pintura corporal desaparezca, lo que lleva una semana. Durante el periodo de reclusión, los jóvenes se ven obligados a permanecer en sus hamacas, inmóviles y en

condiciones de confinamiento, bajo la supervisión de sus abuelas. Se les impide a los menores abandonar sus hamacas hasta que se lleva a cabo el ritual final, que señala el final de la reclusión (da Silva Silva et al., 2025).

Baños

Esta parte del estudio se centra en el baño con plantas específicas, como un componente esencial de *Nixpu Pima*. En el contexto de las prácticas rituales, los iniciados que han pasado días en un estado de reclusión son despertados por sus madres y abuelas durante las horas tempranas de la madrugada, para recibir el baño ritual, el cual es acompañado por los cantos. Así pasan por el proceso de purificación y preparación espiritual, que proporciona protección contra posibles enfermedades e influencias externas negativas (da Silva Silva et al., 2025). Los vegetalistas Cashinahua han identificado diversas especies empleadas en el baño de *Nixpu Pima*, entre las cuales se incluyen: *taku dexni* (*Dianthera pectoralis*, *Apocynaceae*), *daya dau* (*Annona ambotay*, *Annonaceae*) y *dunu maken* (*Apocynaceae*, *indet.*). El procedimiento de extracción de la esencia de las hojas frescas de las plantas se lleva a cabo mediante su cocción, a baja temperatura, durante un período prolongado.

Comer *nixpu*

Una vez que los partícipes han sido purificados a través del baño ritual de plantas, se procede con el acto central del festival: hacerles comer *nixpu*, un rito que implica el primer ennegrecimiento de los dientes. El ennegrecimiento dental, que se practica en diversas comunidades indígenas amazónicas, se encuentra intrínsecamente vinculado a la identidad colectiva, a los parámetros estéticos y a la estructura social. En el presente trabajo, se ha identificado la presencia de tres especies diferentes del género *Piper* utilizadas en el rito, denominadas *nixpu* en *hantxa kuin*, que desempeñan un papel significativo en el ritual: *bexa nixpu* (*Piper hispidum*), *nixpu baiyai* (*Piper leucophaeum*) y *nixpu kayabi* (*Piper* sp.). Estas plantas contienen una savia viscosa que, al entrar en contacto con los dientes, se ennegrece rápidamente. Los Cashinahua lo conciben como un elemento protector y prevención de caries.

Kampun o kambô

Una vez concluido el baño seguido de la aplicación del nixpu, se procede al ritual de purificación final, que constituye la culminación del proceso de *Nixpu Pima*. En este estadio, se implementa la secreción de la rana *kampun*, reconocida como vacuna natural, con el objetivo de eliminar el exceso de líquido ingerido durante el ritual de ennegrecimiento de dientes (da Sinha Silva et al., 2025). Previo a la aplicación del secreto de *kampun*, al amanecer, el último día de encierro de la festividad, se procede al despertar de los iniciados, quienes son invitados a ingerir una cantidad de mazamorra de *xeke kuin* para saturar su estómago. El procedimiento descrito implica la aplicación de una ligera quemadura en la piel del brazo, para lo cual se utiliza un hilo de algodón. A continuación, se aplica el polvo obtenido de la secreción seca en el torrente sanguíneo del iniciado (Majić et al., 2021). Este último acto provoca inmediatamente náuseas, lo que hace que los iniciados vomiten y excreten así todo el contenido de sus estómagos, completando así, de forma definitiva, la purificación.

4.

Discusión

El presente estudio constituye una fracción de una extensa investigación etnobotánica concerniente a la medicina vegetal tradicional del pueblo Cashinahua, la cual se vale de plantas medicinales para abordar una variedad de problemas de salud. Esta relevancia se evidencia en los registros de 467 especies diferentes, que han sido utilizadas en 3164 aplicaciones distintas (Horackova, 2024). En el presente escrito, se examina el uso de plantas en la ceremonia *Nixpu Pima*, su clasificación taxonómica y las connotaciones culturales asociadas a ellas en el contexto de la práctica ritual.

El primer ennegrecimiento de los dientes de los iniciados, en el cual se emplean diversas especies de *nixpu* (*Piper* spp.), constituye el elemento central del complejo ritual de la festividad. El género *Piper*, con 24 especies y 210 usos documentados, es el género más ampliamente registrado en dicha investigación. Se registraron sus usos para tratar problemas digestivos, bucodentales y los síntomas de envenenamientos por mordeduras de serpientes. También se ha observado su eficacia en el alivio sintomático de dolores de cabeza, desmayos y trastornos cutáneos. Además, se ha comprobado que proporciona beneficios protectores durante el embarazo y el parto (Horackova, 2024).

El análisis de datos revela que 7 de las 24 especies asociadas a la prevención y/o cuidado dental por los vegetalistas Cashinahua pertenecen al género *Piper*, de las cuales cuatro están asociadas a la fiesta de *Nixpu Pima*. Son los siguientes: *Piper hispidum* (*bexa nixpu*), *Piper* sp.1 (*nixpu kayabi* o *texnixpu*) y *Piper leucophaeum* (*nixpu baiyai*). El estudio en cuestión recopila un total de 22 reportes de uso (UR) de las hojas de *P. leucophaeum*, 10 de ellos se asocian al tratamiento del afta y el herpes, mientras que doce se centran en la salud bucal y las picaduras venenosas.

Según Otero et al. (2000), los Totonacas de México usan hojas de *P. hispidum* para tratar paperas, amigdalitis y prevenir caries, lo que confirma su uso como protección dental. De acuerdo con Lewis y Elvin-Lewis (1984), los Jívaro de la cuenca superior del Amazonas emplean la hoja de la misma planta, con el propósito de prevenir la caries dental. Salleh (2021) aborda la diversidad de aplicaciones de *P. hispidum* en diversas culturas latinoamericanas, destacando su importancia y el impacto cultural.

En el contexto de la investigación etnobotánica entre los Cashinahua, en la provincia de Purús, se ha establecido una asociación entre 7 especies del género *Piper* y la prevención y/o el cuidado dental. Específicamente, se han identificado las siguientes especies: *Piper aduncum* (*nawa maxkini*), *P. costatum* (*babu dau matsi*), *P. hispidum* (*bexa nixpu*), *P. leucophaeum* (*nixpu baiyai*), *P. marginatum* (*nidu buxka matsi*). Además, se han identificado dos especies de *Piper* que no han podido ser clasificadas a nivel de especie, debido a la ausencia de muestras fértiles, denominadas *nixpu kayabi* y *nixpu pei*.

(Horackova, 2024). La eficacia en la inhibición de la actividad cariogénica de los *P. marginatum* y *P. callosum* fue confirmada por el estudio realizado por Carvalho et al. (2022).

La «planta de trabajo» *taku dexni*, identificada como *Dianthera pectoralis* de la familia *Apocynaceae*, era antes conocida como *Justicia pectoralis*. Se ha descrito que el género *Justicia* es rico en metabolitos amínicos, cumarinas y lignanos (Al-Juaid & Abdel-Mogib, 2004). Esta especie se emplea frecuentemente en el tratamiento de inflamaciones, gripe, infecciones pulmonares, para aliviar la tos y como expectorante (Rojas-Sandoval & Acevedo-Rodríguez, 2022) tal como lo sugiere el nombre de su especie. En el estudio de referencia se ha procedido a la recopilación de datos relativos al empleo de los baños con *taku dexni* fuera del contexto de *Nixpu Pima*. Dichos datos incluyen aplicaciones como la curación del desánimo, la necesidad de ser un buen trabajador y cazador, la atracción de ánimo y el tratamiento del desmayo, cansancio y falta de apetito. Además, se ha sugerido su aplicación en el tratamiento de las condiciones de posparto (Horackova, 2024). La *D. pectoralis* es una planta que ha sido ampliamente utilizada en los baños de la región de Ucayali por las comunidades nativas y la población mestiza. Se ha empleado tradicionalmente por sus propiedades febrífugas, cefalálgicas y analgésicas, siendo utilizada internamente para tratar afecciones como el afta, problemas respiratorios y se ha considerado un agente afrodisíaco (Egg, 1999).

Como se ha mencionado anteriormente, otra planta que se utiliza en el baño ritual es la *daya dau* (*Annona ambotay*). El propósito registrado de su utilización se ha documentado como «el alivio de la inestabilidad emocional» (Horackova, 2024). El Sistema Global de Información sobre Biodiversidad – GBIF informa que la especie, además de alcaloides, leucoantocianidinas y taninos, contiene lactonas terpénicas y esteroides, que poseen actividad antimicrobiana marcada. El cocimiento de la corteza se emplea para combatir las micosis cutáneas. Un uso similar se registra entre los Chácobo de Bolivia, quienes aplican la corteza raspada para curar heridas en la piel (GBIF, 2025). De acuerdo con la información proporcionada (Horackova, 2024), el empleo de estas «plantas de trabajo» no se limita únicamente al contexto de *Nixpu Pima*, sino que también se extiende a las prácticas cotidianas

para fomentar el ánimo, la eficacia en el trabajo, la capacidad de caza, la habilidad de tejer *kene* y la prosperidad en general.

Como se ha mencionado anteriormente, para la realización de las pinturas corporales de la etnia Cashinahua se emplea el tinte derivado del fruto inmaduro del huito (*Genipa americana*). El color permanece en la piel durante al menos ocho días. Al mismo tiempo, protege la piel del sol y tiene efectos repelentes. Las mujeres amazónicas tiñen su cabello frecuentemente con huito para mantener el cabello sano y eliminar la caspa. Para elaborar el tinte, los frutos tiernos se cortan en mitades y se les extrae la pulpa y las semillas, agregándoles un poco de agua. Para la pintura corporal, las mujeres añaden hojas de «escobilla» *Sida rhombifolia* de la familia de Malváceas al cocimiento, lo que aumenta el espesor del tinte y hace que las líneas de *kene* queden mejor definidas. Cuando el agua del cocimiento se ha evaporado, la masa reposa, cubierta, fuera de la fogata durante dos horas. Luego se filtra el líquido obtenido a través de un paño para obtener el tinte (Horackova, 2020). El huito tiene muchos usos medicinales, conocidos y usados por la mayoría de la población. Sus componentes tienen propiedades antiinflamatorias, sirven para el asma y otras disfunciones respiratorias. El fruto contiene sustancias antibióticas y antibacterianas (Egg, 1999). La parte carnosa del fruto, macerada en alcohol y miel, se conoce como «huitochado» y se popularizó debido a sus propiedades estimulantes y potenciadoras del deseo sexual (Horackova, 2020).

La *Phyllomedusa bicolor*, denominada popularmente como kambô en Brasil o *kampun* por los Cashinahua, es una rana arbórea ampliamente distribuida en los países sudamericanos. Se caracteriza por producir una secreción cutánea rica en péptidos bioactivos, los cuales suelen utilizarse en rituales indígenas (Nogueira et al., 2022). Tastevin describió el procedimiento, aplicación y resultados de dicha secreción, en sujetos humanos en 1925. En consonancia con los Cashinahua contemporáneos, los pueblos indígenas de la Amazonia han recurrido al uso del kambô como agente terapéutico y purificador, en un proceso de desintoxicación, desde tiempos ancestrales (Capistrano, 1914). Tal y como se desprende de los estudios realizados, se ha popularizado en los círculos de curación alternativa occidentales y en la autoexploración psicodélica (Majić et al., 2021). Este biomaterial, segregado por

la piel de las ranas durante estados de estrés, ha suscitado un interés significativo en la comunidad científica, debido a sus efectos particulares sobre el funcionamiento del organismo humano. Se ha comprobado la existencia de un proceso de interacción entre la secreción de kambô y el organismo humano (Hesselink, 2018). En décadas recientes, dicho método ha experimentado un notable incremento en su popularidad, siendo considerado como una potencial alternativa terapéutica (Majić et al., 2021). Numerosas investigaciones se han llevado a cabo con el propósito de determinar las condiciones médicas para las cuales podría ser aplicable este tratamiento (Türköz, 2021).

infiere que la información etnobotánica compilada en el presente estudio puede contribuir, de manera significativa, al entendimiento y la conservación del saber autóctono acerca del uso de las plantas medicinales y la diversidad biológica en el área de estudio.

En el escenario contemporáneo, donde convergen múltiples influencias culturales, se evidencia un fenómeno de aculturación entre los Cashinahua y otros pueblos indígenas amazónicos. Además, se manifiesta una creciente ambivalencia entre las generaciones jóvenes respecto al valor patrimonial de su herencia ancestral. Por tanto, es imperativo implementar estrategias metodológicas y enfoques innovadores para conservar las tradiciones y la cultura indígenas.

5.

Conclusiones

La práctica de los curanderos Cashinahua se sustenta en una perspectiva holística, establecida en tres pilares fundamentales e inseparables: la cultura, la ecología y la espiritualidad. La cuenca del río Curanja, donde se ubica la comunidad Cashinahua, se caracteriza por su elevada diversidad botánica, lo que resulta en un acceso privilegiado a recursos fitoterapéuticos de notable eficacia. Las plantas continúan desempeñando un papel significativo, debido a la remota ubicación de la región y la ausencia de otros recursos.

En el contexto de la investigación etnobotánica, se ha alcanzado un hito significativo: la clasificación taxonómica inédita de las diversas especies de plantas medicinales empleadas en la ceremonia de *Nixpu Pima* por la comunidad Cashinahua. Además, se ha llevado a cabo la documentación de sus aplicaciones y los significados culturales asociados a dichas plantas en el contexto de la festividad. Se

Referencias

- Alchazidu A. & Ullauri N. (2025). Tisíc tvář Amazonie / A Thousand Faces of Amazonia. Moravské zemské muzeum, Brno. ISBN: 978-80-7028-613-5.
- Al-Juaid, S. S., & Abdel-Mogib, M. (2004). A novel podophyllotoxin lignan from *Justicia heterocarpa*. *Chemical and pharmaceutical Bulletin*, 52(5), pp. 507–509.
- Byng, James W., Mark W. Chase, Maarten J. M. Christenhusz, Michael F. Fay, Walter S. Judd, David J. Mabberley, Alexander N. Sennikov, Douglas E. Soltis, Pamela S. Soltis, Peter F. Stevens, Barbara Briggs, Samuel Brockington, Alain Chautems, John C. Clark, John Conran, Elspeth Haston, Michael Moeller, Michael Moore, Richard Olmstead, Mathieu Perret, Laurence Skog, James Smith, David Tank, Maria Vorontsova, and Anton Weber. (2016). „An update of the Angiosperm Phylogeny Group classification for the orders and families of flowering plants: APG IV”. *Botanical Journal of the Linnean Society* 181(1):1–20.
- Capistrano, J. de Abreu. (1914). Rã-txa hu-ni-kui~: A Língua dos Caxinauás do Rio Ibaçu (2 ed., 1941).
- Carvalho, Ê. S., Ayres, V. F., Oliveira, M. R., Corrêa, G. M., Takeara, R., Guimarães, A. C., ... & Silva, E. O. (2022). Anticariogenic activity of three essential oils from Brazilian *Piperaceae*. *Pharmaceuticals*, 15 (8), p. 972.
- Cook, F. E. (1995). Economic botany data collection standard (pp. ix+–146).
- Cromack, R. E. (1968). Language systems and discourse structure in Cashinawa. Hartford Seminary.
- da Silva Sinha, V., de Lima Kaxinawa, J. P., Kaxinawa, N. B., & Kaxinawa, F. B. (2025). Nixpu Pima: Uma Prática Cultural do Povo Huni Kuĩ. Preprint.
- Deshayes, P., & Keifenheim, B. (2003). Pensar el otro: entre los Huni Kuin de la Amazonía Peruana (Vol. 135). Institut français d'études andines.
- Egg, A. B. (1999). Diccionario enciclopédico de plantas útiles del Perú. Centro de estudios regionales Andinos Bartolomé de las Casas.
- El Sistema Global de Información sobre Biodiversidad–GBIF (2025). <https://www.gbif.org/es/>
- Graham, J. G. (2001). Cashinahua medical botany and antimycobacterial evaluation of Peruvian plants. University of Illinois at Chicago, Health Sciences Center.
- Graham, J. G. (2003). La investigación etnobotánica en la región del Alto Purús. En *Alto Purús: Biodiversidad, conservación y manejo*. pp. 75–81. Center for Tropical Conservation.
- Graham, J. G., Torres, A. P., Cecilio, M. P., & Vigo, J. S. (2004). Interesting use of *Calathea standleyi* Macbride (Marantaceae). *Heliconia Society International Bulletin*, 11(1), 1–2.
- Hesselink, J. M. K. (2018). Kambô: a shamanic medicine–personal testimonies. *JOJ Case Stud*, 8(3), 555739.
- Horackova, J. (2020). Kene y tres plantas que atraviesan todas las culturas amazónicas. En *Amazonía Unida* 2. (pg. 186–220). Universidad de Mendel. doi.mendelu.cz/pdfs/doi/9900/02/4100.pdf
- Horackova, J., Chuspe Zans, M. E., Kokoska, L., Sulaiman, N., Clavo Peralta, Z. M., Bortl, L., & Polesny, Z. (2023). Ethnobotanical inventory of medicinal plants used by Cashinahua (Huni Kuin) herbalists in Purus Province, Peruvian Amazon. *Journal of Ethnobiology and Ethnomedicine*, 19(1), 16.
- Horackova, J. (2024). Ethnobotanical inventory of Peruvian plants used in folk medicine in the Province of Purus, Peru. Dissertation thesis. Czech University of Life Sciences Prague.

- Keifenheim, B. (1999). Concepts of perception, visual practice, and pattern art among the Cashinahua Indians (Peruvian Amazon area). *Visual Anthropology*, 12(1), 27-48.
- Kensinger, K. M. (1974). Cashinahua medicine and medicine men. Native South Americans: *Ethnology of the Least Known Continent*, 282, 288.
- Kensinger, K. M. (1995). How real people ought to live: the Cashinahua of Eastern Peru. (*No Title*).
- Kensinger, K. M. (1998). Los cashinahua. *Guía etnográfica de la Alta Amazonía*, 3, 1-124.
- Kocan, A. (2024). Healing, ritual, and change in the Amazon: *Ethnomusicological study of chants among Peruvian Huni Kuin*. Tese de Doutoramento em Ciências Musicais –especialidade Etnomusicologia, Universidade Nova de Lisboa, Portugal.
- Lagrou, E. M. (1991). Uma etnografia da cultura Kaxinawa entre a cobra e o inca. Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, Brazil.
- Lagrou, E. M. (2002). Kenan, the ritual stool: a reduced model of the cashinhua person during the Nixpupima rite of passage. *Artifacts and society in Amazonia/Artefatos y sociedad en Amazonia. Bonn: Bonner amerikanische studien*, 36, 95-113.
- Lagrou, E. (2004). Sorcery and shamanism in Cashinahua discourse and praxis, Purus River, Brazil. *Darkness and Secrecy: The Anthropology of Assault Sorcery and Witchcraft in Amazonia*; Neil, LW, Robin, W., Eds, 244-271.
- Lagrou, E. M. (2007). A fluidez da forma: arte, alteridade e agência em uma sociedade amazônica (Kaxinawa, Acre). Topbooks.
- Lewis, W. H., & Elvin-Lewis, P. F. (1984). Plants and Dental care among the Jivaro of the Upper Amazon Basin. *Advances in Economic Botany*, 1, 53-6
- Majić, T., Sauter, M., Bermpohl, F., & Schmidt, T. T. (2021). Connected to the spirit of the frog: An Internet-based survey on Kambô, the secretion of the Amazonian Giant Maki Frog (*Phyllomedusa bicolor*): Motivations for use, settings and subjective experiences. *Journal of Psychopharmacology*, 35(4), 421-436.
- Nogueira, T. A., Kaefer, I. L., Sartim, M. A., Pucca, M. B., Sachett, J., Barros, A. L., ... & Monteiro, W. M. (2022). The Amazonian kambô frog *Phyllomedusa bicolor* (Amphibia: Phyllomedusidae): current knowledge on biology, phylogeography, toxinology, ethnopharmacology and medical aspects. *Frontiers in Pharmacology*, 13, 997318.
- Oisel, G., Horácková, J., Chuspe Zans, M. E., & del Águila Valerio, N. (2024). Estrategias de nominación de las plantas medicinales en la nomenclatura etnobotánica cashinahua (Pano, Perú). *Lengua y Sociedad*, 23(2), 369-448.
- Otero, R., Núñez, V., Barona, J., Fonnegra, R., Jiménez, S. L., Osorio, R. G., ... & Díaz, A. (2000). Snakebites and ethnobotany in the northwest region of Colombia: Part III: Neutralization of the haemorrhagic effect of *Bothrops atrox* venom. *Journal of ethnopharmacology*, 73(1-2), 233-241.
- POWO, R. B. G. (2023). Plants of the world online. *Facilitated by the Royal Botanic Gardens, Kew*.
- Reiter, S., & Camargo, E. (2023). Fortaleciendo língua e cultura indígena: o Projeto Caxinauá (2006-2011). *Cadernos de Linguística*, 4(2), e686-e686.
- Rojas-Sandoval, J. & Acevedo-Rodríguez, P. (2022). cabicompndium.29291, CABI Compendium, doi:10.1079/cabicompndium.29291, CABI International, Justicia pectoralis. <https://www.cabidigitallibrary.org/doi/full/10.1079/cabicompndium.29291>
- Salleh, W. M. N. H. W., Kassim, H., & Tawang, A. (2021). Traditional uses, chemical profile and biological activities of *Piper hispidum* Sw.: A review. *Biointerface Res. Appl. Chem*, 11(5), 13115-13129.

Tastevin, C. (1925) The Muru River-Its inhabitants. Kachinaua beliefs and mores. Geography. (XLIII- XLIV), 403-422, 14-35.

Türköz Altuğ, D. (2021). Characterization of biomaterial kambo (phyllomedusa bicolor) by fourier transform infrared spectroscopy and scanning electron microscope. Fresenius Environmental Bulletin, 30(2).



04

UV Universidad
Verdad 86

GUAYUSA Y BIENESTAR. PERCEPCIONES COMPARADAS ENTRE LA REPÚBLICA CHECA Y EL ECUADOR

Guayusa and well-being. Perceptions compared between the Czech Republic and Ecuador

 **Miroslav Horák**, Universidad Mendel de Brno (República Checa)
(miroslav.horak.ujks@mendelu.cz) (<https://orcid.org/0000-0001-8327-8785>)

 **Lenka Silvestrová**, Investigadora independiente (República Checa)
(lenkasilvestrova@gmail.com) (<https://orcid.org/0009-0000-3539-3762>)

 **Ronal Edison Chaca Espinoza**, Universidad del Azuay (Ecuador)
(rchaca@uazuay.edu.ec) (<https://orcid.org/0000-0003-1433-3212>)

 **Kristína Somerlíková**, Universidad Mendel de Brno (República Checa)
(kristina.somerlikova@mendelu.cz) (<https://orcid.org/0000-0001-9093-6707>)

Resumen

En la República Checa, los participantes reportaron mejoras en la concentración, digestión y sueño, aunque los efectos disminuyeron con el tiempo, posiblemente por habituación. En el Ecuador, donde el consumo de guayusa es tradicional, los efectos fueron percibidos con menor intensidad, lo que podría deberse a una mayor tolerancia fisiológica y a la naturalización cultural del uso. No se identificaron efectos negativos relevantes en ninguno de los países. El objetivo de este estudio fue comparar los efectos percibidos del consumo de guayusa (*Ilex guayusa*) sobre el bienestar, en dos contextos culturales distintos: la República Checa y el Ecuador. Se aplicó una metodología mixta, que combinó encuestas *online* repetidas y entrevistas semi-estructuradas. Los participantes (n=20) consumieron guayusa, al menos una vez por semana durante tres meses. Los datos cuantitativos fueron analizados con estadística descriptiva, y los datos cualitativos mediante análisis temático. Las entrevistas revelaron diferencias en la preparación y el contexto del consumo entre ambos países. Los hallazgos sugieren

que la percepción de los efectos de plantas medicinales está influida por factores culturales y hábitos de uso. Aunque exploratorio, el estudio abre vías para futuras investigaciones clínicas sobre el potencial terapéutico de la guayusa.

Abstract

In the Czech Republic, participants reported improvements in concentration, digestion and sleep, although the effects diminished over time, possibly due to habituation. In Ecuador, where guayusa consumption is traditional, the effects were perceived with less intensity, which could be due to greater physiological tolerance and cultural naturalization of use. No relevant negative effects were identified in any of the countries. The aim of this study was to compare the perceived effects of guayusa (*Ilex guayusa*) consumption on well-being in two different cultural contexts: the Czech Republic and Ecuador. A mixed methodology combining repeated online surveys and semi-structured interviews was applied. Participants (n=20) consumed guayusa at least once

a week for three months. Quantitative data were analyzed using descriptive statistics, and qualitative data using thematic analysis. The interviews revealed differences in the preparation and context of consumption between the two countries. The findings suggest that the perception of the effects

of medicinal plants is influenced by cultural factors and habits of use. Although exploratory, the study opens avenues for future clinical research on the therapeutic potential of guayusa.

Palabras clave

Wayusa, Ilex guayusa, medicina tradicional amazónica, bienestar, salud

Keywords

Wayusa, Ilex guayusa, traditional Amazonian medicine, well-being, health.

1.

Introducción

La guayusa (*I. guayusa*) pertenece a la familia de los acebos (*Aquifoliaceae* Bartl.). Es un arbusto que se encuentra principalmente en regiones subtropicales o tropicales. La guayusa es originaria de Sudamérica, al igual que la yerba mate (*I. paraguariensis*). Ambas plantas se cultivan por sus hojas (véase Figura 1). De enteras hojas hervidas, molidas y cubiertas con agua caliente, o un jarabe de la guayusa, se prepara una bebida estimulante que se toma caliente o fría (Ridošková et al., 2020). Varias especies de la familia *Aquifoliaceae* también se utilizan de esta forma, como *I. dumosa* o *I. amara*. El acebo tiene una larga historia y se utiliza ritualmente no sólo en América, sino también en Europa y Asia (Horáček, 2019).

En América del Sur, el cultivo y uso de guayusa están especialmente extendidos entre los grupos étnicos indígenas de Ecuador, Perú y Colombia; por ejemplo, shuar, quichua. Se sabe que los shuar consideran la guayusa como una planta sagrada y la utilizan como un potente desintoxicante. La beben a primera hora de la mañana, en grandes cantidades y con el estómago vacío, lo que les provoca el vómito (Chaca et al., 2021). Los quichuas utilizan la guayusa como diurético, en combinación con el jengibre como remedio para la gripe, así como para el dolor, para aumentar la fertilidad y la libido (Dueñas et al., 2016).

En la medicina tradicional ecuatoriana, *I. guayusa* se utiliza para tratar la infertilidad (Paniagua-Zambrana et al., 2020). Algunas investigaciones realizadas por Contero et al., (2015) demostraron que las hojas de guayusa presentan actividad estrogénica. Además, se encontró que la guayusa contiene compuestos hipoglucemiantes, por lo que podría ayudar en el control de peso y servir como terapia de apoyo en el tratamiento de la diabetes mellitus (Paniagua-Zambrana et al., 2020). Gamboa (2018), en una investigación enfocada en la actividad antimicrobiana de *I. guayusa*, descubrió que esta planta contiene fenoles y flavonoides. Esto significa que la guayusa tiene potencial en el tratamiento de la periodontitis (es decir, una enfermedad inflamatoria que afecta los tejidos blandos y duros alrededor de los dientes) y en la elaboración de productos para el cuidado bucal, como pastas dentales y/o enjuagues bucales.

El conocimiento actual sobre el uso de *I. guayusa* está resumido en el artículo de Radice et al., (2016), qué destacan sus usos tradicionales, componentes químicos, actividades biológicas y potencial en el biocomercio. Los autores subrayan el valor económico y cultural de la guayusa, proponiéndola como recurso sostenible para el desarrollo local, especialmente en contextos de turismo alimentario y comercio justo.

También Wise & Negrin (2019) ofrecen una revisión exhaustiva del estado actual del conocimiento sobre la guayusa, destacando su potencial como nuevo alimento seguro para el mercado europeo, respaldado por su historia de uso seguro. Según los autores, la guayusa ha sido consumida durante siglos por comunidades indígenas del Amazonas, como infusión estimulante y tónico medicinal, sin registrarse efectos adversos significativos.

Ochoa et al., (2025), en un artículo recién publicado, ofrecen una revisión sistemática y un análisis bibliométrico sobre la planta *I. guayusa*. A través del análisis de 54 publicaciones científicas, los autores descubrieron que la investigación sobre la guayusa aún es escasa, aunque está en crecimiento. También identificaron vacíos en el análisis de sus posibles usos como alimento funcional, nutraceutico y farmacéutico.

Ridošková et al., (2020) describieron detalladamente las sustancias de contenido incluidas en *I. guayusa*. Se trata principalmente de antioxidantes, cafeína, teobromina, L-teanina y ácido clorogénico. Los antioxidantes alivian el estrés oxidativo. El estrés oxidativo se refiere a la sobreproducción de radicales libres que causan daños en proteínas, lípidos y ácidos nucleicos. Estos radicales libres desempeñan un papel importante en el proceso de envejecimiento de las células, pueden dañar los tejidos por inflamación y contribuyen al desarrollo de ciertas enfermedades como el glaucoma, las cardiopatías y las enfermedades vasculares. También reducen el riesgo de enfermedades cardiovasculares y oncológicas como el ictus y el cáncer. Debido a la menor incidencia de estas enfermedades, también se reduce la mortalidad de población (Singh et al., 2022; Hlúbik et al., 2006).

Es bien conocido que la cafeína contenida en la guayusa actúa aumentando la concentración y también el rendimiento físico. Para que se

produzca tal efecto, por supuesto, depende de la cantidad. A una dosis de 32-300 mg, la cafeína puede proporcionar energía y potenciar la función cognitiva. En el cuerpo humano, la cafeína se absorbe rápidamente y sus efectos tardan entre 15 y 30 minutos en manifestarse (Smith, 2022). Dado que la guayusa también contiene L-teanina, que tiene efectos calmantes, la acción de la cafeína se equilibra hasta un punto armonioso. Debido a la combinación de L-teanina y cafeína, la energía obtenida de la guayusa se libera gradualmente (Ridošková et al., 2020).

A la teobromina se le atribuyen efectos como el buen humor, la mente más despejada y la relajación. La teobromina tiene efectos estimulantes a largo plazo (González et al., 2022). Por último, el ácido clorogénico, que es uno de los compuestos fenólicos naturales, acelera el metabolismo. Así, ayuda a reducir el peso corporal y puede tener un efecto preventivo contra la hipertensión y la diabetes. Además, tiene efectos antiespasmódicos, antioxidantes y neuroprotectores, actuando contra los carcinógenos, la obesidad y la aterosclerosis (Pimply et al., 2020; Gil & Wianowska, 2017).

En cuanto al análisis de contenido de la guayusa, Cadena et al., (2022) en su artículo evaluaron, por primera vez, las propiedades biológicas de extractos de hojas obtenidos mediante extracción con CO₂ supercrítico (con y sin etanol como cosolvente), comparándolos con la técnica convencional Soxhlet. Los autores analizaron el rendimiento de extracción, el contenido fenólico total, la capacidad antioxidante, la actividad antimicrobiana y el perfil químico de los extractos. Su estudio destaca el potencial de la guayusa como fuente de compuestos bioactivos y promueve el uso de tecnologías limpias para su extracción.

Villacís et al., (2018) investigaron cómo la maduración de las hojas de guayusa influye en su composición fitoquímica, capacidad antioxidante, digestibilidad *in vitro* y actividad biológica. Se identificaron 14 compuestos fenólicos y 7 carotenoides, siendo el ácido clorogénico y la luteína los más abundantes. Las hojas jóvenes presentaron mayor contenido fenólico y capacidad antioxidante, mientras que el contenido de carotenoides no varió significativamente. Durante la digestión simulada *in vitro*, el contenido fenólico y la capacidad antioxidante disminuyeron, lo que

sugiere una limitada estabilidad de los compuestos. Aunque no se observó actividad antibacteriana, los extractos (especialmente el acuoso) mostraron fuerte actividad antiinflamatoria, superando incluso a fármacos estándar. En conclusión, las hojas jóvenes de guayusa podrían ser una fuente prometedora de ingredientes funcionales, con potencial nutracéutico y terapéutico.

Figura 1.

El secado de la guayusa en Tena, Ecuador.



Fuente. Archivo de los autores

2.

Métodos

El objetivo principal de la investigación era comparar los efectos de la guayusa sobre el bienestar entre los usuarios del Ecuador y la República Checa. La elección de la República Checa y el Ecuador como contextos comparativos en esta investigación responde a un interés por explorar el uso y la percepción de la *I. guayusa* en dos entornos culturales y geográficos radicalmente distintos: uno andino-amazónico, donde su consumo es tradicional (Ecuador), y otro europeo donde su presencia es reciente y su uso aún es emergente (República Checa).

El Ecuador representa el contexto nativo y ancestral del uso de la guayusa, donde esta planta forma parte del saber etnobotánico indígena, con usos rituales, medicinales y sociales bien establecidos. En cambio, en la República Checa, la guayusa ha comenzado a popularizarse como bebida alternativa, dentro del marco del bienestar, la medicina natural y las prácticas de consumo saludable. Este país fue seleccionado no solo por el acceso a una población usuaria emergente, sino también por ser representativo de un contexto europeo en el que las plantas amazónicas están siendo revalorizadas, desde perspectivas diferentes a las tradicionales.

Comparar estos dos entornos permite observar cómo varía la percepción de los efectos de la guayusa, según el trasfondo cultural, el nivel de exposición previo a la planta, y la manera de integrarla en la vida cotidiana. Esta aproximación intercultural aporta a los estudios de medicina tradicional y salud global al mostrar cómo el conocimiento ancestral puede resignificarse en contextos ajenos a su origen, revelando patrones de uso, expectativas de bienestar, y diferencias en los efectos percibidos. Desde una perspectiva científica, esta comparación también contribuye a identificar posibles mecanismos fisiológicos comunes y a discriminar qué efectos están mediados por factores culturales, lo que puede

ser útil en futuras investigaciones clínicas o farmacológicas sobre el potencial terapéutico de la guayusa.

La hipótesis de investigación fue que el consumo regular de guayusa tiene efectos positivos percibidos sobre la salud física y mental de los usuarios, pero dichas percepciones varían significativamente entre distintos contextos culturales. El segundo objetivo de la investigación era aclarar qué diferencias en el uso de la guayusa hay en ambas sociedades. La investigación fue organizada en línea. Los participantes de ambos países fueron seleccionados mediante un muestreo intencional y no probabilístico. Al principio de la investigación se establecieron criterios claros que los participantes debían cumplir y fueron seleccionadas las personas adecuadas en función de dichos criterios.

La muestra de la investigación consistió en 10 usuarios de la guayusa de cada país, que debían tomarla al menos una vez por la semana, durante 3 meses. Los participantes seleccionados para la investigación fueron informados sobre el objetivo y la realización de la misma y, posteriormente, todos firmaron un consentimiento informado para el tratamiento de datos personales. La edad de los participantes de la República Checa (8 mujeres y 2 hombres) oscilaba entre los 23 y los 50 años. Los participantes procedían principalmente de la capital, Praga, la región de Vysočina y la región de Pilsen. En el Ecuador, los participantes (7 mujeres y 3 hombres) eran de la provincia de Morona Santiago y sus edades oscilaban entre los 22 y los 60 años. Durante la investigación, cada participante realizó tres veces una encuesta *online* basada en un protocolo específicamente diseñado para evaluar el consumo de una sustancia psicoactiva durante el período de 30 días (PhenX Toolkit, 2024). El protocolo de frecuencia de PhenX forma parte del conjunto de herramientas PhenX y tiene como objetivo proporcionar un método estandarizado para recopilar datos sobre el uso de sustancias. El protocolo incluye preguntas sobre la cantidad y la frecuencia del consumo de sustancias. Los protocolos estandarizados son esenciales en los estudios de investigación, ya que permiten una recopilación de datos confiable y comparable, entre diferentes poblaciones y estudios. También son fundamentales para comprender la relación entre el uso de sustancias y diversos resultados en la salud.

El objetivo de esta investigación fue determinar si la percepción de los efectos de la guayusa varía con el paso del tiempo. Los participantes respondieron a un total de 46 preguntas centradas en los diversos efectos de la guayusa, en el bienestar. Los datos recolectados fueron analizados en Microsoft Excel y STATISTICA 12 utilizando la media, la mediana y la moda. Luego los informantes participaron en las entrevistas semi-estructuradas que fueron organizadas a través de Zoom. Las grabaciones de las entrevistas fueron transcritas manualmente en Microsoft Word y posteriormente analizadas en Atlas.ti 9 mediante el método de análisis temático. El análisis temático es uno de los métodos de investigación cualitativa utilizado para identificar diferentes patrones o temas en un conjunto de datos cualitativos (Low, 2019). En efecto, consistió en asignar códigos a partes seleccionadas del texto. Posteriormente, fueron creadas categorías y se procedió a la interpretación de los datos. Para garantizar la fiabilidad y validez, los datos fueron triangulados. La triangulación implicó la participación de tres personas en la recopilación e interpretación de los datos. Las transcripciones de las entrevistas fueron anonimizadas. Los nombres de los informantes fueron sustituidos por los pseudónimos. El protocolo de investigación siguió las normas mencionadas en el Código Ético de la Universidad Mendel de Brno (MENDEL, 2025).

3.

Resultados

3.1 Resultados de la encuesta *online*

En esta sección están interpretados los resultados del análisis de los datos vinculados al efecto de la guayusa en la actividad y el bienestar de los usuarios. En la República Checa, los participantes

afirmaron que la guayusa les ayudaba a reducir la sensación de hambre, mientras en el Ecuador, en cambio, los participantes manifestaron estar en contra de esta afirmación. En ambos países, las opiniones de los encuestados no cambiaron a lo largo de la investigación. A diferencia de los encuestados checos, los ecuatorianos coincidían en que la guayusa les provoca molestias estomacales. Esto se debe probablemente al hecho de que en el Ecuador la guayusa se suele utilizar como parte de un ritual de desintoxicación matutino.

En cuanto al efecto de la guayusa en la actividad sexual, los participantes, tanto de la República Checa como del Ecuador, manifestaron estar de acuerdo en que la guayusa aumenta el deseo sexual, sin afectar de manera considerable su rendimiento. En cuanto a los efectos negativos de la guayusa, como apretar los dientes, sentir hormigueo, o temblores en las manos después consumir dicha bebida, los participantes de ambos países, se mostraron muy en desacuerdo con las afirmaciones relativas a esta cuestión. De igual manera, los participantes de ambos países, manifestaron que la guayusa no provoca sudoración, confusión, náuseas, ni incremento de la frecuencia cardíaca y del pulso.

En cuanto al efecto de la guayusa sobre la concentración y la atención, los participantes de la República Checa, reportaron una mejora tras consumir esta bebida. Por el contrario, los ecuatorianos negaron dichos efectos, lo que probablemente se deba al consumo habitual y frecuente del estimulante. Del mismo modo, los participantes indicaron que la guayusa no causa somnolencia ni sopor. Por el contrario, respecto a la actividad física y mental, los participantes checos manifestaron sentirse con más energía y activos tras consumir la bebida; sin embargo, los ecuatorianos, se mostraron más prudentes al respecto. En cuanto a la hiperactividad, los checos indicaron de formar neutral y los ecuatorianos de manera negativa. Sin embargo, los participantes de ambos países, coincidieron en sentirse más inquietos y agitados después del consumo de guayusa.

Finalmente, ambos grupos coincidieron en que no se presentan efectos negativos graves como paranoia, alucinaciones, desorientación, agresividad o pérdida de juicio. También se descartan efectos depresivos tras el consumo.

3.2 Resultados de las entrevistas

Durante las entrevistas se comprobó que los informantes checos preparan la guayusa de distintas maneras. En primer lugar, algunos de los participantes manifestaron que prefieren hervir las hojas enteras, mientras otros indicaron que las hojas de guayusa las trituran o se muelen, antes de añadir agua caliente y dejarlas reposar por unos minutos. Esta última forma fue la más común entre los participantes. También se destaca la preparación de bebidas frías, como el refresco del jarabe de guayusa, al cual se le añaden otros ingredientes. Por ejemplo, una informante comentó: “Me gusta más la guayusa marrón molida. (...) Sin embargo, cuando tengo tiempo, me gusta hervir las hojas y tomarla con pomelo (...). En verano lo preparaba con limón y sirope de agave como una especie de bebida fría” (Nikola, 1:66).

En el Ecuador, se cuecen las hojas enteras de guayusa, de manera habitual. También en este caso, algunos informantes endulzan la bebida de diversas formas. El azúcar caramelizado y la miel eran los más mencionados. Un informante también mencionó que la guayusa se puede endulzar con panela, un edulcorante natural obtenido del jugo de la caña de azúcar. De cualquier modo, Talía (1:254) añadió que “no es aconsejable endulzar la guayusa si se utiliza como un medicamento. (...) También es recomendable consumirla caliente”.

La duración del consumo de guayusa desempeñó un papel importante en la selección de los participantes en el estudio. Dado que guayusa no es tan conocida en la República Checa como en el Ecuador, fue difícil encontrar informantes con la suficiente experiencia. Al final, fueron seleccionados aquellos quienes habían consumido guayusa durante al menos 3 meses. En el caso de los participantes checos, el consumo de guayusa, fue alrededor de un año y medio. En cuanto a la frecuencia y cantidad del consumo, la mayoría de los participantes declaró beber guayusa cuatro veces por semana. La cantidad de la bebida no difería en la mayoría de los casos. Se trataba de una taza al día (250 ml). En la investigación sobre los hábitos de consumo de guayusa, fue descubierto que los informantes preferían beberla a solas, tanto en horas de la mañana como por la madrugada.

En el Ecuador, la guayusa se considera una bebida tradicional, que se toma habitualmente desde la infancia. Algunos de los informantes incluso la consumían varias veces al día (independientemente de la hora) en cantidades que oscilaban entre medio litro y tres litros. Eduardo (1:240), un estudiante, comentó: “Puedes beber mucha guayusa y no pasa nada. Cuando tengo exámenes, bebo más para poder concentrarme, incluso por la noche para no dormirme”. Al contrario, algunos informantes de la República Checa consideraban que su calidad de sueño había mejorado como consecuencia de tomar guayusa. Sin embargo, los participantes indicaron que los efectos de la bebida pueden variar según la cantidad consumida y el momento del día. Como se mencionó, si se consume una mayor cantidad de guayusa por la noche, puede provocar insomnio. “Probablemente depende de la sensibilidad y de la cantidad que consuma cada persona. Eso tiene un doble sentido. Si se toma más, puede ocurrir que la persona no quiera dormir. Si se toma tan solo un poco, el sueño puede volverse más profundo” (David, 1:177).

Los informantes checos coincidieron, en su mayoría, al describir los efectos de la guayusa. Indicaron que tiene un efecto positivo sobre la digestión y el metabolismo. En la mayoría de los casos no observaron el efecto sobre la tensión arterial. Al comparar el periodo anterior y durante su uso, varios informantes observaron el aumento de la concentración, la energía, la mejora del estado de ánimo y la calma. De todos modos, algunos participantes indicaron que, tras un periodo de uso más prolongado, los efectos de la bebida no eran tan significativos como al principio. Por el contrario, algunos informantes ecuatorianos declararon, que no sienten los efectos inmediatos al tomar guayusa, probablemente porque la han consumido habitualmente. Varios entrevistados han estado tomando guayusa desde la infancia. Por tal razón probablemente afirmaron que su uso no afecta al sueño, ni a la digestión y tensión arterial. “No afecta a la digestión, sino que es diurética”, añadió una de las informantes, María (1:14).

En cuanto al estado de ánimo, casi todos los participantes coincidieron en que la guayusa no tiene efectos negativos. Al contrario, algunos mencionaron que les ayuda a sentirse más tranquilos y calmados. Aunque en el caso de los informantes

ecuatorianos no fue identificado ningún efecto significativo sobre la concentración, declararon que la guayusa les ayuda a aumentar el rendimiento laboral. “Da energía para trabajar, por eso se toma por la mañana”, confirmó Priscila (1:108).

4.

Discusión

Los resultados obtenidos en esta investigación exploratoria revelan diferencias significativas en la percepción de los efectos de la guayusa entre los participantes del Ecuador y de la República Checa, lo cual confirma la hipótesis inicial del estudio. En particular, los participantes checos manifestaron mejoras percibidas en la concentración, la digestión y el sueño, mientras que los ecuatorianos destacaron sus efectos diuréticos y energizantes, aunque en muchos casos no reportaron cambios sustanciales atribuibles a su consumo. Esta diferencia podría deberse tanto a la frecuencia de uso como al trasfondo cultural, dado que en el Ecuador la guayusa se consume desde la infancia como parte de la vida cotidiana y ritual, lo que posiblemente ha generado una mayor tolerancia fisiológica y una percepción normalizada de sus efectos.

Estos hallazgos subrayan la importancia del contexto cultural en la interpretación de los efectos de las plantas medicinales. Una misma sustancia puede generar experiencias distintas, dependiendo de las expectativas sociales, el conocimiento tradicional y los patrones de consumo. En este sentido, la comparación entre un país amazónico con una tradición ancestral en el uso de la guayusa (Ecuador) y un país europeo donde su consumo es reciente (República Checa) aporta un enfoque valioso para los estudios transculturales en medicina

natural y etnobotánica. Esta perspectiva resulta útil no solo para comprender cómo se resignifican los saberes tradicionales en contextos globalizados, sino también para orientar futuras investigaciones clínicas o fomentar un consumo responsable.

Asimismo, cabe destacar que este estudio coincide con la investigación de Ochoa et al., (2025) en su enfoque sobre el potencial de la guayusa como planta beneficiosa para la salud y el bienestar, aunque difiere en la metodología y los objetivos específicos. Mientras que nosotros realizamos una investigación empírica comparativa centrada en las percepciones subjetivas de los consumidores en dos contextos culturales, dichos autores llevaron a cabo una revisión sistemática y un análisis bibliométrico para mapear el estado actual del conocimiento científico sobre la planta. No obstante, ambos trabajos se complementan al ofrecer una perspectiva tanto experiencial como académica del uso de la guayusa.

Por su parte, el estudio de Helwig et al., (2024) también ofrece aportes complementarios al nuestro. Estos autores evaluaron los efectos agudos del extracto de guayusa sobre el estado de ánimo y el rendimiento cognitivo mediante un experimento controlado en laboratorio con dosis específicas, revelando mejoras significativas en la concentración y el desempeño motor-cognitivo. En contraste, nuestro estudio adoptó un enfoque cualitativo centrado en las percepciones culturales del consumo. Esta diferencia metodológica pone de relieve cómo distintas aproximaciones —desde la farmacología experimental hasta la etnobotánica aplicada— resaltan la necesidad de investigaciones interdisciplinarias.

En términos de salud pública, los resultados de los estudios actuales abren nuevas líneas de investigación sobre el posible uso terapéutico de la guayusa, particularmente en áreas como la diabetes (Paniagua-Zambrana et al., 2020), la infertilidad, la periodontitis o el insomnio leve. Sin embargo, cualquier recomendación debe tomarse con cautela hasta que se realicen estudios clínicos controlados que validen estos efectos en poblaciones más amplias y diversas.

5.

Conclusiones

El objetivo de este estudio fue determinar si existen diferencias en la percepción de los efectos de la guayusa sobre el bienestar entre usuarios de la República Checa y del Ecuador, así como observar si dichas percepciones cambian con el tiempo. Para ello, se seleccionaron 20 participantes voluntarios, de ambos países, quienes debían consumir guayusa al menos una vez por semana, durante un período de tres meses. A cada participante se le administró un cuestionario mensual, lo que permitió realizar un seguimiento longitudinal de sus percepciones.

En algunos casos, se observaron cambios en la percepción de los efectos, especialmente en lo relacionado con la actividad física y mental. Los participantes checos manifestaron, inicialmente, un incremento en su nivel de actividad tras consumir guayusa; sin embargo, este efecto tendió a disminuir con el tiempo, lo que sugiere una posible habituación al estimulante. En contraste, entre los participantes ecuatorianos no se evidenciaron cambios significativos en sus percepciones a lo largo del estudio. Dado que la guayusa forma parte de su cotidianidad, sus efectos parecen percibirse con menor intensidad, posiblemente debido a una mayor tolerancia o familiaridad con la planta.

En relación con los posibles efectos negativos de la guayusa, los participantes de ambos países coincidieron en rechazar afirmaciones relacionadas con alteraciones mentales, comportamientos agresivos o alucinaciones. Tampoco reportaron efectos adversos relevantes sobre el estado emocional o cognitivo, lo que refuerza la percepción general de seguridad en el consumo de la bebida.

Las entrevistas cualitativas revelaron hallazgos interesantes, especialmente en cuanto a las diferencias culturales en la preparación y el consumo. En el Ecuador se descubrió que es común consumir guayusa fría endulzada con panela, una práctica que no había sido registrada previamente en la literatura científica. Además, se constató que en dicho país la guayusa se consume diariamente, incluso desde la

infancia, lo que contribuye a una percepción menos acentuada de sus efectos. En cambio, en la República Checa, los informantes tienden a consumirla caliente y con menor frecuencia, utilizándola principalmente como apoyo para mejorar la concentración y el rendimiento.

Los resultados obtenidos en este estudio evidencian que el consumo regular de guayusa es percibido como beneficioso por los usuarios, aunque los efectos varían según el contexto cultural. En la República Checa, donde la planta es menos conocida y su uso más reciente, los participantes reportaron mejoras notables en la concentración, el estado de ánimo, la digestión y el sueño. En contraste, los usuarios ecuatorianos —para quienes la guayusa forma parte de prácticas tradicionales y cotidianas— no percibieron efectos tan marcados, lo cual podría estar relacionado con una mayor tolerancia fisiológica o con la normalización cultural del consumo.

Estos hallazgos sugieren que la percepción de los efectos de plantas medicinales no solo depende de sus propiedades bioquímicas, sino también del contexto social y cultural en que se utilizan. Esto refuerza la importancia de adoptar enfoques interculturales y etnobotánicos en la investigación sobre medicina tradicional (Castro et al., 2023; Horák, 2015).

Adicionalmente, se identifican áreas prometedoras para futuras investigaciones, como el estudio clínico de la guayusa en el tratamiento complementario de dolencias como la infertilidad o la periodontitis. No obstante, dado el carácter exploratorio del presente estudio, es necesario interpretar los resultados con cautela y no generalizarlos sin una base empírica más amplia y rigurosa.

Conflicto de intereses

No se han identificado conflicto de intereses.

Contribución de los autores

LS y RECE recolectaron los datos; KS hizo su análisis; LS redactó la primera versión del manuscrito; MH lo editó, actualizó y lo tradujo del checo al español.

Todos los autores participaron en la corrección de la versión final del texto.

Agradecimientos

Los autores desean agradecer a todos los participantes en la investigación su disposición a participar en la recopilación de datos. Este capítulo es uno de los resultados del proyecto “Unidos por el Desarrollo de la Amazonía” (UNIDA), acreditado por la Comisión Europea (ID: 2022-1-CZ01-KA130-HED-000054682).

Referencias

- Cadena, S., Tramontin, D. P., Jacques, R., Scapin, E., Müller, J. M., & Hense, H. (2022). Green-Based Methods to Obtain Bioactive Compounds from *Ilex guayusa* Loes. Using Polar Solvent. *Natural Product Research*, 37(18), pp. 3103–3108. <https://doi.org/10.1080/14786419.2022.2140802>
- Castro, G., Martins, H., Toledo, B. H., & Horák, M. (2023). Conocimiento ecológico tradicional en América Latina: Una revisión crítica de la literatura. *Universidad Verdad*, 82(1), pp. 13–29.
- Chaca, R. E., Nugra, F. I., & Castillo, M. (2021). La wayusa y su relación con el territorio. In: M. Horák, A. Alchazidu, C. Ugalde, & N. Ullauri (Eds.). *Amazonía unida 2^{da} parte*. pp. 224–240. Brno: Universidad Mendel de Brno. <https://doi.mendelu.cz/pdfs/doi/9900/02/3300.pdf>
- Contero, F., Vinueza, D., Abdo, S., Tuquinga, M., Paca, N., & Moreno, J. (2015). Estrogenic Activity of Ethanolic Extracts From Leaves of *Ilex Guayusa* Loes and *Medicago Sativa* in *Rattus Norvegicus*. *PharmacologyOnline*, 2, pp. 95–99.
- Dueñas, F. J., Jarret, C., Cummins, I., & Logan-Hines, E. (2016). Amazonian Guayusa (*Ilex Guayusa* Loes): A Historical and Ethnobotanical Overview. *Economic Botany*, 70(1), pp. 85–91. DOI: 10.1007/s12231-016-9334-2
- Gamboa, F., Muñoz, C. C., Numpaque, G. C., Sequeda-Casteñada, L. G., Gutierrez, S., & Téllez, N. (2018). Antimicrobial Activity of *Piper marginatum* Jacq and *Ilex guayusa* Loes on Microorganisms Associated with Periodontal Disease. *International Journal of Microbiology*, Article ID 4147383, 9 pages. <https://doi.org/10.1155/2018/4147383>
- Gil, M., & Wianowska, D. (2017). *Chlorogenic Acids – Their Properties, Occurrence and Analysis*. *Annales UMCS Sectio AA (Chemia)*, 72(1), pp. 61–104. DOI: 10.17951/aa.2017.72.1.61
- González, M., Barroeta, D., Pérez, A. D., & Rodríguez, A. S. (2022). Study of Quantum Chemical Interactions of Theobromine and Some Neurotransmitters. *World Journal of Pharmaceutical Research*, 11(2), pp. 40–47. DOI: 10.20959/wjpr20222-22907
- Helwig, N. J., Schwager, L. E., Berry, A. C., Zucker, A. C., Venenga, J. S., Sterbenz, S. C., & Jenkins, N. D. M. (2024). Acute, Dose-Response Effects of Guayusa Leaf Extract on Mood, Cognitive and Motor-Cognitive Performance, and Blood Pressure, Heart Rate, and Ventricular Repolarization. *Journal of the International Society of Sports Nutrition*, 21(1), 2379424. <https://doi.org/10.1080/15502783.2024.2379424>
- Hlúbik, P., Střítecká, H., & Fajfrová, J. (2006). Antioxidanty v klinické praxi [Antioxidantes en la práctica clínica]. *Interní medicína pro praxi*, 2, pp. 79–81. <https://www.solen.cz/pdfs/lek/2006/06/02.pdf>
- Horáček, P. (2019). Encyklopedie listnatých stromů a keřů [Enciclopedia de árboles y arbustos de hoja caduca]. Albatros Media.
- Horák, M. (Ed.) (2015). *Etnobotánica y fitoterapia en América*. Brno: Universidad Mendel de Brno. <https://bit.ly/3GQFJe>
- MENDELU (2025). Code of Ethics [Código ético]. https://mendelu.cz/wp-content/uploads/2025/03/Code_of_Ethics_EN.pdf
- Ochoa, M. A., Niño, Z., Torres, R., Mogollón, N. G. S., & Diéguez, K. (2025). Characterization, Biological Activity and Application Trends of *Ilex guayusa* Loes: A Systematic Literature Review and Bibliometric Analysis. *Food Chemistry Advances*, 7, 100958. <https://doi.org/10.1016/j.focha.2025.100958>
- Paniagua-Zambrana, N. Y., Bussmann, R. W., Romero, C. (2020). *Ilex guayusa* Loes. In: N. Y. Paniagua-Zambrana, & R. W. Bussmann (Eds.), *Ethnobotany of Mountain Regions – Ethnobotany of the Andes*. pp. 973–976. Springer International Publishing. <https://doi.org/10.1007/978-3-030-28933-1>

- PhenX Toolkit (2024, December 1). *Protocol – Substances – 30-Day Frequency*.
<https://www.phenxtoolkit.org/>
- Pimpley, V., Patil, S., Srinivasan, K., Desai, N., & Murthy, P. S. (2020). The Chemistry of Chlorogenic Acid From Green Coffee and Its Role in Attenuation of Obesity and Diabetes. *Preparative Biochemistry & Biotechnology*, 50(10), pp. 969–978. DOI: 10.1080/10826068.2020.1786699
- Radice, M., Cossio, N., & Scalvenzi, L. (2016). Ilex guayusa: A Systematic Review of Its Traditional Uses, Chemical Constituents, Biological Activities and Biotrade Opportunities. *Mol2Net*, 2, Section M.
- Ridošková, A., Silvestrová, L., Horák, M., Chaca, R., Kovářová, K., & Cruz De Souza Tronco, M. (2020). Wayusa: Caracterías bioquímicas y aspectos específicos culturales de su uso. In: M. Horák, A. Alchazidu, C. Ugalde, & N. Ullauri (Eds.). *Amazonía unida 1ª parte*. pp. 49–66. Brno: Universidad Mendel de Brno. <https://doi.mendelu.cz/pdfs/doi/9900/02/2300.pdf>
- Singh, P., Paul, V., & Dubey, R. (2002) Antioxidant Foods. *International Journal of Advances in Agricultural Science and Technology*, 9(4), 1–7. DOI: [10.47856/ijaast.2022.v09i04.001](https://doi.org/10.47856/ijaast.2022.v09i04.001)
- Smith, P. A. (2022). Caffeine, Habitual Caffeine Consumption, Alertness and Cognitive Performance. *World Journal of Pharmaceutical Research*, 11(11), pp. 46–57. DOI: [10.20959/wjpr202211-25108](https://doi.org/10.20959/wjpr202211-25108)
- Villacís, J., García, A., Baenas, N., Moreno, D. A., Meléndez, A. J., Stinco, C. M., Jerves, L., León, F., Ortiz, J., & Ruales, J. (2018). Changes in Phytochemical Composition, Bioactivity and in Vitro Digestibility of Guayusa Leaves (Ilex guayusa Loes.) in Different Ripening Stages. *Journal of the Science of Food and Agriculture*, 98, pp. 1927–1934. <https://doi.org/10.1002/jsfa.8675>
- Wise, G., & Negrin, A. (2019). A Critical Review of the Composition and History of Safe Use of Guayusa: A Stimulant and Antioxidant Novel Food. *Critical Reviews in Food Science and Nutrition*, 60(14), pp. 2393–2404. <https://doi.org/10.1080/10408398.2019.1643286>



05

UV Universidad
Verdad 86

LAS MIL CARAS DE LA AMAZONÍA. UNA EXPOSICIÓN DEL MUSEO MORAVO EN BRNO, REPÚBLICA CHECA

The Thousand Faces of Amazonia. An exhibition in the Moravian Museum, Brno, Czech Republic

 Sylva Brychtová, Museo Regional Moravo, Brno (República Checa)

(sbrychtova@mzm.cz) (<https://orcid.org/0009-0008-9591-3238>)

Resumen

Este artículo presenta un estudio de caso sobre Las mil caras de la Amazonía, exposición inaugurada en mayo de 2024, en el Museo Moravo de Brno. Es la primera muestra en la República Checa dedicada exclusivamente a la diversidad cultural y natural de la Amazonía. Concebida como una experiencia inmersiva e inclusiva, ha sido fruto de una colaboración interdisciplinaria e internacional, en la que destaca la participación del Centro de Lenguas de la Universidad Masaryk. Además de analizar su diseño museográfico y los programas educativos asociados, el estudio compara su impacto con otra exposición paralela en el mismo pabellón, mediante un enfoque mixto que combina análisis cuantitativo y cualitativo. Se examinan datos de asistencia, reservas grupales y participación en talleres, cuestionarios anónimos y observación directa del comportamiento de los visitantes. Especial atención se dedica a los programas dirigidos a personas con necesidades especiales, cuya adaptación ha favorecido su integración activa. Los resultados revelan que la diversidad de formatos, lenguas y accesibilidad incide directamente en la participación y satisfacción del público. La exposición confirma el potencial transformador de los museos como espacios de aprendizaje, diálogo intercultural e inclusión social, lo que refuerza su rol educativo y su apertura a públicos diversos.

Abstract

This article presents a case study of The Thousand Faces of the Amazon, an exhibition that opened in May 2024 at the Moravian Museum in Brno. It is the first exhibition in the Czech Republic dedicated exclusively to the cultural and natural diversity of the Amazon. Conceived as an immersive and inclusive experience, it is the result of an interdisciplinary and international collaboration, with a significant participation of the Language Center at Masaryk University. In addition to analyzing its museographic design and associated educational programs, the study compares its impact with another parallel exhibition in the same pavilion, using a mixed-method approach that combines quantitative and qualitative analysis. Data on attendance, group bookings and workshop participation, anonymous questionnaires, and direct observation of visitor behavior are examined. Particular attention is paid to programs designed for individuals with special needs, whose adaptation has facilitated their active integration. The results reveal that the diversity of formats, languages, and accessibility directly impact audience participation and satisfaction. The exhibition confirms the transformative potential of museums as spaces for learning, intercultural dialogue, and social inclusion, reinforcing their educational role and openness to diverse audiences.

Palabras clave

Nuevos roles de los museos, inclusividad de las exposiciones, pedagogía museística, proyecto EPSULA, diversidad cultural de la Amazonía.

Keywords

New roles of museums, inclusiveness of exhibitions, museum pedagogy, EPSULA project, cultural diversity of Amazonia.

1.

Introducción

Conectando mundos gracias a una amplia colaboración internacional

Este artículo ofrece un estudio de caso, con el fin de compartir las mejores prácticas en el campo de la museología contemporánea. Para ello, analiza una de las exposiciones actuales más importantes de nuestra región, con la que están relacionados los esfuerzos de sus autores, de introducir innovaciones destinadas a abrir el museo a todos los públicos. Estos esfuerzos se estructuran alrededor de tres ejes temáticos y en tres áreas principales: la inclusividad, el impacto educativo y la interculturalidad. A mediados de 2024, el Museo Regional Moravo inauguró la exposición, *Las mil caras de la Amazonía* (MZM, 2024), que por primera vez, en la República Checa, se dedica a presentar la diversidad cultural y natural de la selva amazónica, desde un enfoque exclusivo y monotemático. No es una mera coincidencia que esta exposición innovadora fuera preparada por el Museo Moravo, el segundo más grande y uno de los más antiguos en la República Checa. El Museo Moravo, fundado en 1817, gestiona más de seis millones de piezas de colección, y sus exposiciones abarcan una amplia gama de disciplinas, desde la arqueología y las ciencias naturales hasta la historia y el arte. Aparte de organizar exposiciones, el Museo también se dedica a la investigación, igual que a la educación y a la divulgación de la ciencia. Según observan varios especialistas, aquí radica el mayor impulso para ir respondiendo a los desafíos de la demanda actual, que refleja los cambios en nuestra sociedad. (cfr. Tišliar, 2017). Pues, los visitantes que acuden a los museos hoy en día son exigentes y esperan mucho más que una simple muestra organizada de objetos

ordenados, clasificados y descritos minuciosamente. No solo se busca la información básica e importante, además se esperan oportunidades de adquirir una experiencia enriquecedora, dinámica e innovadora que permita a conectar de forma sugerente y entretenedora los lazos entre la historia y el presente de los pueblos indígenas, su cultura, sus tradiciones, igual que su forma de vivir.

El Museo Moravo pretende cumplir la definición establecida por el Consejo Internacional de Museos (ICOM, 2022), que destaca el papel de los museos, no solo como instituciones que preservan colecciones valiosas, sino también como lugares para la educación, el intercambio y el compromiso de toda la sociedad.

Un museo es una institución permanente sin ánimo de lucro, al servicio de la sociedad, que investiga, recopila, conserva, interpreta y expone el patrimonio material e inmaterial. Los museos proporcionan acceso a diversas experiencias para la educación, el disfrute, la reflexión y el intercambio de conocimientos. Están abiertos al público, son inclusivos y accesibles, están gestionados de forma ética y profesional y cuentan con la participación de las comunidades a las que sirven (ICOM, 2022).

Al mismo tiempo, todos los departamentos del Museo Moravo se esfuerzan también por cumplir los nuevos objetivos que se derivan de las transformaciones de nuestra sociedad, tal como están definidas por las principales instituciones de la UE. Esta es también la razón por la que el personal responsable del museo reflexiona sobre la necesidad de ampliar su cartera con nuevos servicios, teniendo en cuenta enfoques inclusivos para todos los grupos de visitantes en el contexto de un mundo globalizado (cf. SEAE, 2024).

Cabe subrayar que, en la realización de la exposición, *Las mil caras de la Amazonía* participaron numerosas instituciones procedentes de diversos países. El principal socio del Museo Regional Moravo ha sido, en esta ocasión, la Universidad Masaryk, en concreto el Centro de Lenguas, que contribuyó a delimitar el concepto general de la exposición, y participó, de forma activa, en la preparación del guion principal. Asimismo, conviene apuntar que la mayoría de las piezas expuestas forman parte de las colecciones del Museo Nacional – Museo Náprstek de Culturas Asiáticas, Africanas y Americanas. Por último, es

importante anotar que a la elaboración de diferentes temas representados en la exposición contribuyeron especialistas de otras universidades checas, sobre todo de la Universidad Mendel de Brno y de la Universidad de Ciencias Vivas de Praga.

Entre las instituciones extranjeras que jugaron un importante papel de colaboradores principales, cabe mencionar, en particular, a la Universidad del Azuay junto con la Universidad Politécnica Salesiana del Ecuador, la Universidad Científica del Sur del Perú, y la Universidad de Bournemouth del Reino Unido. La exposición, además, incluye fotografías y grabaciones del singular proyecto EPSULA (2023) coordinado por el Centro de Lenguas de la Universidad Masaryk.

Conviene mencionar las palabras de Lorraine Foreman-Peck y Kate Travers (2013) quienes sostienen que: “Museums are unique places of interest for nurturing curiosity and inspiring learners to develop their understanding about the world we live in” (p. 28). Para poder cumplir con su misión, los profesionales del aprendizaje en los museos están desarrollando y reforzando sus propias metodologías basadas en principios de exploración, para facilitar el aprendizaje, y paralelamente, para satisfacer las necesidades de grupos escolares, fomentando su curiosidad natural. Además, al mismo tiempo se ven obligados a cumplir con las expectativas, tanto de los profesores, como de los alumnos: niños, adolescentes y jóvenes (ibid.).

La exposición, Las mil caras de la Amazonía está diseñada de forma muy cuidadosa para que, basándose en los principios de la pedagogía museística (cfr. Prottas, 2019), pueda abarcar al máximo la gran diversidad cultural y natural de la Amazonía. Para ello, está organizada en bloques temáticos que presentan el ambiente, la flora y la fauna, y también a los pueblos originarios, su vida y su cultura. Este apartado merece una mención especial, puesto que el enfoque de dicho bloque temático se realiza a través de la autorrepresentación de algunas comunidades indígenas. Resulta que una intensiva cooperación entre varias instituciones internacionales, complementada por la contribución de numerosos expertos, investigadores y especialistas individuales, ha permitido crear una vasta red de colaboradores, enriquecida, sobre todo, por la

participación directa de las propias comunidades. De modo que, desde la primera fase preparativa los miembros de algunas etnias locales tuvieron la oportunidad de tomar parte activa en el proceso creativo que dio forma final a la exposición. El resultado es una presentación auténtica del patrimonio cultural indígena y de sus legados ancestrales. A través de videograbaciones se explican las cosmovisiones, y los mitos indígenas, igual que las actividades comunes que forman parte de la vida cotidiana (cfr. EPSULA, 2023).

En este contexto es preciso subrayar que una selección representativa de piezas expuestas, que forman parte de diferentes colecciones, permite a los visitantes obtener una visión única de la vida en la Amazonía vista desde la óptica de sus habitantes. En la exposición se pueden admirar artefactos originales, artesanías y objetos ceremoniales de comunidades de Perú, Ecuador, Colombia, Venezuela y Brasil, que documentan la riqueza cultural y natural, la sabiduría ancestral, la mitología, la religión, la cosmología, las costumbres y los rituales de esta extraordinaria región.

En relación con la exposición, Las mil caras de la Amazonía, el ámbito de cooperación se amplía a instituciones educativas checas de distintos niveles. La participación de universidades extranjeras añade una dimensión global a la exposición, convirtiéndola en una plataforma de diálogo intercultural que promueve el respeto y el entendimiento mutuos. Logra conectar las voces de los pueblos indígenas, no solo con expertos checos y extranjeros, sino también con el público en general. Todo ello contribuye a la comprensión de la vida en la Amazonía, en el contexto de la sostenibilidad, la diversidad y la inclusión.

La exposición se caracteriza por un enfoque interdisciplinar, ya que han contribuido a ella expertos procedentes de campos tan variados, como por ejemplo la antropología, lingüística, zoología, etnobotánica, informática y artes visuales y plásticas. Su colaboración ha creado una imagen compleja de la vida en la Amazonía, enriquecida con una dimensión artística única. Esta sinergia supera las barreras entre las ciencias naturales y el arte para enriquecer y beneficiar el contenido de la exposición mediante métodos propios de la educación museística (cfr. Hansson & Öhman,

2022). De esta forma se logra, además, potenciar el mensaje principal: llamar la atención a la riqueza singular de la selva amazónica, y, al mismo tiempo, demostrar la fragilidad del equilibrio amenazado por la globalización.

Experiencias sensoriales e inclusión: una exposición abierta a todos los visitantes

El concepto de la exposición, *Las mil caras de la Amazonía* tiene en cuenta los principios de inclusión para hacerse accesible a todos los públicos. Se ofrecen oportunidades de adquirir experiencias sensoriales que permiten no solo ver y oír, sino también tocar y oler la Amazonía. Para los visitantes invidentes o con visión parcial, está disponible una serie de elementos táctiles y textos en Braille, junto con otros formatos alternativos. Estos materiales se han preparado en colaboración con el Centro Teiresias de Asistencia a Estudiantes con Necesidades Específicas, de la Universidad Masaryk, y con profesores y alumnos de la Escuela de Arte, de Smetanova en Brno. Si bien la audioguía está pensada para servir principalmente a visitantes invidentes, en realidad la pueden aprovechar todos, ya que puede descargarse mediante códigos QR colocados en la sala de exposición. En este contexto conviene apuntar que varios estudios comprueban el gran potencial de las audioguías usadas para finalidades didácticas (Bell & Smith, 2020). Además, en la exposición hay una estación particular con auriculares, donde es posible escuchar versiones en audio de las adaptaciones de cuentos indígenas seleccionados.

Asimismo, cabe mencionar otros elementos educativos de gran interés. Se trata de dos mapas táctiles: uno en alto relieve de Sudamérica, donde se pueden observar los Andes, el Amazonas con sus afluentes marcados y otro mapa háptico, que muestra la localización de los grupos étnicos indígenas en la región amazónica. Merece prestar atención también al espacio habilitado en un rincón de la sala, que sirve para reflexionar sobre las diversas cuestiones propuestas en las partes respectivas de la exposición. Se trata de una maqueta grande, que representa la parte baja de uno de los árboles más emblemáticos de la selva amazónica. Se trata de la ceiba o lupuna, un árbol sagrado, que para las comunidades indígenas de la Amazonía tiene una importancia clave (cf. Alchazidu, Ullauri, 2025). Como demuestran los comentarios de los visitantes, incluyendo a los

invidentes y a personas con vista deficiente, en la mayoría de los casos suelen disfrutar el silencio y la intimidad de este espacio que evoca un santuario natural en forma de un tronco hueco.

La exposición cuenta con elementos multisensoriales adicionales en forma de cajas especiales, adaptadas para exploraciones hápticas y olfativas. En ellas se presentan plantas amazónicas de todo tipo: desde cultivos como la mandioca o el boniato, pasando por el tabaco mapacho, hasta las orquídeas (véase Fig. 1). Otra maqueta tridimensional de gran interés pensada para usos hápticos es la reconstrucción de una aldea yanomami formada por un gran shabono.

Figura 1.

Cajas táctiles y olfativas con objetos naturales en la exposición, Las mil caras de la Amazonía.



Archivo del Centro de Servicios Sociales para Discapacitados Visuales de Brno – Chrlice.

En una sección especial de la exposición, que invita a los visitantes a explorar los artefactos de forma háptica, están disponibles representaciones de animales tallados en madera de balsa y de tilo. Estas piezas no solo documentan la habilidad de

los artesanos indígenas, sino que estimulan a los visitantes. Lo mismo vale sobre la presentación de los diversos símbolos y diseños indígenas usados en bordados, tejidos o en la decoración corporal y facial, por miembros de diferentes grupos étnicos. Para los fines de la exposición, los diseños se utilizaron también en formato grande, de alto relieve, en forma de un juego de memoria táctil. (véase fig. 2).

Figura 2.

Juego de memoria táctil para visitantes invidentes en la exposición, Las mil caras de la Amazonía, que también es aprovechado y disfrutado por los demás visitantes, sobre todo los más pequeños.



Museo Moravo (2024). Foto, Jan Cága, MZM.

La pieza central de la exposición tiene forma de una maloca, pues se trata de una reconstrucción de una vivienda tradicional. En su interior se presentan instrumentos musicales, cascabeles de semillas, palos de lluvia, maracas y otros instrumentos de percusión. Uno de los hitos es una pasarela en forma de serpiente hecha de materiales naturales que permite caminar descalzo y transmite así percepciones sensoriales especiales. El énfasis puesto en este tipo de elementos no es casual, como confirman varios expertos que trabajan en este tema, como Milan Jančo (2013).

También hay disponible una videoguía en lengua de signos checa, para los visitantes con discapacidades auditivas. Para los niños se han preparado varios elementos interactivos y juegos para desarrollar las capacidades cognitivas. Estos incluyen un videojuego especial, que de forma divertida permite a los jugadores familiarizarse con diferentes especies de peces de los ríos amazónicos. Pues, como

apuntan varios especialistas, el uso de las nuevas herramientas tiene un gran potencial para acercar los artefactos de los museos a los jóvenes (Lee, et al. 2021). El Museo Infantil del Museo Moravo ha creado material didáctico y numerosos implementos educativos hechos a medida de la exposición. No solo los visitantes infantiles encuentran entretenida la oportunidad de probarse máscaras textiles, con formas de animales típicos de la fauna amazónica. Los más pequeños visitantes a la exposición pueden explorar el modelo de serpiente anaconda que, en forma de un túnel, conecta dos partes de la exposición. Por último, pero no por ello menos importante, cabe mencionar la parte puramente auditiva con elementos sonoros auténticos. Las grabaciones de los sonidos de la selva a lo largo del año, y en diferentes partes del día, presentan la fauna amazónica de manera acústica, formando un interesante complemento de la exposición. Gracias a su capacidad de atraer a públicos muy diversos, la exposición va más allá de ser una simple experiencia museística habitual y pone de relieve su relevancia para toda la sociedad (cf. MZM, 2024).

Programas de acompañamiento a la exposición

De las actividades divulgativas dirigidas al público general hay que mencionar diversas conferencias con proyecciones y charlas con expertos, investigadores y especialistas afiliados con las principales universidades checas (cf. MZM, Dětské muzeum, 2025). Hasta el momento se han organizado dos ciclos de conferencias que cubren una amplia escala de temas y problemáticas relacionadas con la Amazonía. Para ilustrar lo dicho mencionemos tres de estas conferencias. La primera fue ofrecida por Jan Dungel, destacado biólogo y pintor checo, quien se dedica a estudiar y a retratar animales salvajes en su hábitat natural. En la conferencia presentó los resultados de sus últimas expediciones a diferentes partes de la selva amazónica, realizadas en los últimos años (Dungel, 2022). El renombrado hidrólogo Bohumír Janský, en su conferencia, prestó atención a las cuestiones palpitantes relacionadas con la problemática ambiental en diversas zonas de la selva amazónica. Por último, podemos mencionar a Jana Horáčková, especialista en etnobotánica y medicina tradicional, quien preparó una conferencia en la que se enfocó en los tratamientos tradicionales basados en conocimientos de los pueblos indígenas y en su sabiduría ancestral (cfr. MZM, 2024).

Como parte complementaria de actividades culturales relacionadas con la exposición, el Museo de los Niños – un departamento especializado del Museo Moravo– ofrece una amplia gama de programas de acompañamiento para niños de diferentes categorías de edad y de diversos grupos destinatarios. En los períodos de vacaciones se preparan programas en un formato denominado *campamentos suburbanos*. Los participantes acuden al museo donde asisten a programas intensivos de seis horas diarias (cfr. Poradna ČRDM, s. f.).

Además, los fines de semana, las familias con niños pueden visitar diversos talleres temáticos centrados en actividades artísticas, artesanales, literarias o musicales que fomentan la creatividad y contribuyen al desarrollo de las funciones cognitivas de los participantes. Una serie de representaciones dramáticas y piezas de teatro con elementos interactivos atraerá a los más pequeños a partir de los tres años. Está comprobado que la expresión artística activa el sentimiento de satisfacción de una persona, de modo que, tanto adultos, como niños, se relajan, logran concentrarse mejor y benefician de ir aprendiendo, disfrutando de su propia creatividad (Cohen–Yatziv & Regev, 2019).

Para grupos escolares y organizaciones de ocio, desde guarderías, escuelas primarias y colegios, hasta institutos y escuelas secundarias, se ofrecen, a lo largo del año escolar, programas interactivos y talleres educativos, hechos a medida de cada grupo. En la oferta figuran talleres en diferentes idiomas, incluyendo el inglés y el español. El proyecto Czech-in incluye visitas guiadas con interpretación al inglés, español o ucraniano.

Numerosos estudios comprueban que: “La contemplación del arte no sólo despierta sentimientos agradables y una mejor comprensión del significado cultural y artístico de la obra observada, sino que también puede motivarnos a crear algo.” (Ishiguro, 2024) Esta observación se puede aplicar a la contemplación de todo artefacto expuesto en un museo. Uno de los productos representativos de las actividades educativas, que fomentan la creatividad, está conformado por una colección de ilustraciones infantiles. Los alumnos se familiarizaron con una selección de cuentos amazónicos para los que crearon sus ilustraciones. La colección se instaló en la antesala, y ahora

forma parte de la exposición. Además, el Museo decidió publicar los cuentos acompañados por las ilustraciones respectivas, en forma de un cuaderno.

Figura 3.

Programa de acompañamiento para familias en la exposición Las mil caras de la Amazonía.



Museo Moravo (2024). Jan Cága, MZM.

Los métodos de aprendizaje basado en objetos (object learning) se utilizan en la mayoría de programas educativos o visitas guiadas. Como afirman Durbin, Morris y Wilkinson en su publicación:

el aprendizaje basado en el objeto comienza con la percepción del objeto, es decir, la percepción de la exposición elegida, tanto como permitan los sentidos el entorno del museo y el régimen de conservación de las colecciones. Si es posible, es aconsejable involucrar el tacto, el olfato o el oído además de la vista, para que el visitante «recoja» tantos datos sobre el objeto como sea posible (en Jagošová et al. 2010).

Se dispone de material auténtico, como especímenes genuinos de colecciones privadas: artesanía, adornos y accesorios diversos, ropa, telas bordadas, objetos cotidianos, artefactos ceremoniales y también armas. Entre los objetos naturales disponibles se encuentra un pedazo de piel seca de serpiente, junto con un cráneo de un cerdo pecarí y plumas de un loro ara.

Los grupos de niños y adultos con discapacidades, así como personas mayores, pueden realizar visitas guiadas especiales, con interpretación adaptada y con un trato delicado y sensible. Los curadores y los

demás trabajadores del Museo proporcionan acceso en silla de ruedas y facilitan la adaptación del espacio adecuado para asegurar una fácil movilidad, o para conseguir asientos portátiles. En caso de visitantes con necesidades especiales se aplican acercamientos individualizados, con paciencia, respeto y empatía. Para ello, los trabajadores del Museo les dedican a los visitantes, tiempo y espacio suficientes, animándoles a expresarse de forma natural, cómoda, y tratándoles como pares. Siempre se busca ofrecer ayuda, sin imponer ni exigir. Para el personal del Museo resulta importante asegurarse de que la comunicación sea eficiente, por ello durante del programa se utilizan diversas formas de comunicación, como, por ejemplo, el empleo de expresiones faciales, el tacto y todo tipo de accesorios (cf. Uzlova, 2010).

El programa para los visitantes invidentes, tanto niños, como adultos, está pensado de tal forma para estimular los sentidos del tacto, el oído y el olfato. La comunicación con los visitantes es directa, es decir, no se realiza mediante sus guías. Asimismo, cabe apuntar que, en estas ocasiones, no se evitan palabras comunes como «ver» o «mirar» ya que son expresiones que los invidentes utilizan para expresar su percepción del mundo a través del tacto (cf. Jagošová, Deaf 2021). Para los niños hospitalizados de larga duración, también se ha preparado un programa educativo que se realizará directamente en el recinto del hospital, en colaboración con el equipo médico y personal del Hospital Universitario de Brno.

Figura 4.

Programa especial para visitantes invidentes en la exposición, Las mil caras de la Amazonía.



Foto: archivo del Centro de Servicios Sociales para Discapacitados Visuales de Brno – Chrlice.

Los programas educativos, dirigidos principalmente a grupos escolares y a grupos de interés especial, se basan en los Programas Educativos Marco y permiten a los participantes explorar la Amazonía desde diferentes perspectivas (cfr. Melichar, 2024). El tema central de uno de los programas es «El hogar». Durante la introducción explicativa, se presenta a los alumnos o estudiantes, la vida de los habitantes indígenas en determinadas zonas de la Gran Amazonía y se esboza su forma de entender el hogar. Para las comunidades locales, el hogar está estrechamente vinculado a la naturaleza, al mundo espiritual, igual que a las tradiciones y la vida comunitaria. Este concepto se entiende de un modo mucho más amplio de lo que es habitual en las sociedades occidentales. Dado que el hogar conforma nuestra identidad, nuestra relación con el lugar donde vivimos y, sobre todo, nuestra

conexión con la familia y la comunidad, se anima a los participantes en el programa a que reflexionen sobre el concepto del hogar y sobre qué significa para ellos, personalmente, es decir cómo lo perciben, qué o quiénes lo conforman. Entre otros objetivos, el programa pretende mostrar a los participantes en qué consisten las diferencias culturales, para que, con base de estas comparaciones y confrontaciones puedan comprender sus causas y razones. Al final del programa, los participantes deberían ser capaces de articular las principales diferencias entre las posibles interpretaciones que el concepto del hogar tiene en distintas culturas, dependiendo de su función, de los sistemas de valores, etc. También se centrarán en las palabras clave que caracterizan el hogar en el mundo occidental y en las comunidades indígenas. El contenido y los métodos del programa desarrollan aún más la sensibilidad ante los prejuicios y contribuyen a fomentar la comprensión mutua y la tolerancia ante valores y creencias diferentes.

2.

Métodos

En este estudio se ha usado el método cuantitativo comparativo para analizar el número de visitantes registrados durante un cuatrimestre, en concreto, se trata del período desde octubre hasta diciembre de 2024. Los datos se han organizado según categorías predeterminadas que nos han permitido evaluar las visitas realizadas. Además, se han comparado con los datos obtenidos en el mismo período, que reflejan las visitas a otra exposición actualmente abierta al público en el Museo de Moravia, en concreto se trata de la exposición titulada *Cuando por Brno pasaban los mamuts. Galería de Zdeněk Burian*. en el Pabellón Anthropos de Brno. Ambas exposiciones tienen objetivos similares y están destinadas al público en general, por lo que son comparables, desde un punto de vista metodológico. Sin embargo, difieren

significativamente en sus temas, concepto curatorial general y formas específicas de presentación de los objetos expuestos. También difieren en la manera de ofrecer y desarrollar programas educativos y talleres especializados, lo que nos permite observar cómo influyen estos factores en la experiencia y participación del público.

Para los fines de este estudio, se han identificado y observado diferentes grupos de visitantes que forman categorías comparables, a partir de los datos disponibles en el sistema interno del Museo, el cual monitoriza la venta de entradas y proporciona cifras fiables sobre la asistencia. Estos grupos incluyen: niños hasta 3 años, niños de 3 a 15 años, familias, personas de la tercera edad, visitantes con necesidades especiales, estudiantes y educadores acompañantes.

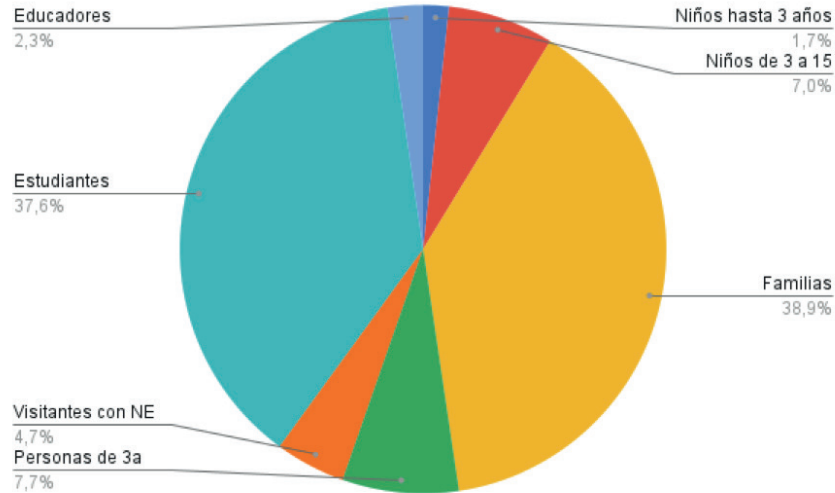
3.

Resultados y observación de los grupos de visitantes

A continuación, se presentan los resultados obtenidos en relación con las dos exposiciones analizadas.

El gráfico núm. 1 presenta los resultados correspondientes a la exposición *Cuando los mamuts pasaban por Brno*.

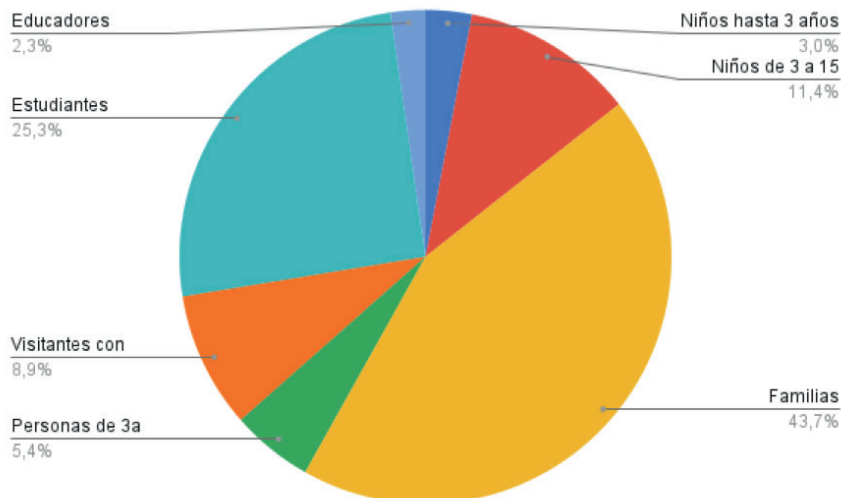
Gráfico núm. 1



Se observa que la mayoría de los visitantes formaban parte de grupos escolares o vinieron acompañados por sus familias, lo que indica una fuerte orientación hacia el público educativo y familiar. Sin embargo, destacan dos aspectos: por un lado, el bajo número de visitantes en las franjas de menor edad, y por otro, la escasa participación de personas pertenecientes a grupos con necesidades especiales, lo que sugiere una menor accesibilidad o atractivo para estos públicos específicos.

El gráfico núm. 2 recoge los datos correspondientes a la exposición, Las mil caras de la Amazonía, de los cuales se desprende una composición de visitantes notablemente más diversa. Destaca, especialmente, el incremento en la categoría de personas con necesidades especiales, cuya participación triplica la registrada en la exposición sobre mamuts. De igual forma, se observa un aumento significativo en la franja de niños menores de 3 años, cuyo número también es tres veces mayor en comparación con la muestra anterior. Estos datos sugieren que la exposición amazónica logró atraer a un público más amplio y heterogéneo, con lo que se consolidó como una propuesta más inclusiva y accesible.

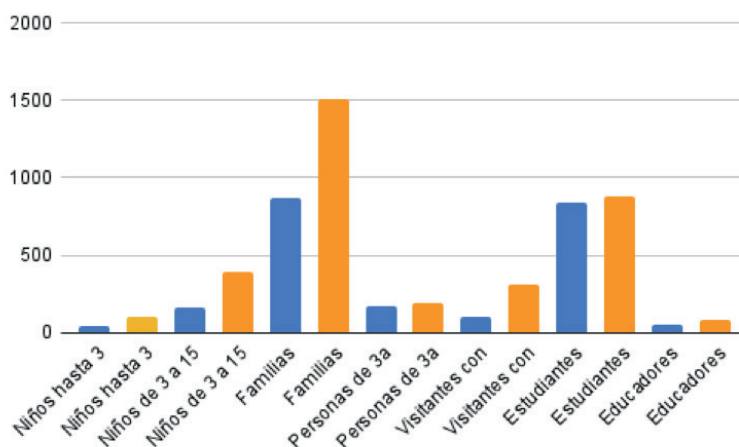
Gráfico núm. 2



La comparación entre los resultados de ambas exposiciones resulta especialmente sugerente, ya que permite identificar, con claridad, cómo distintos enfoques curatoriales, temáticas y estrategias de mediación pueden influir en la composición y diversidad del público visitante. Analizar estas diferencias ofrece indicios valiosos sobre qué factores favorecen una mayor inclusividad, participación infantil o interés por parte de grupos específicos, como personas con necesidades especiales, lo que aporta elementos concretos para reflexionar sobre el diseño y la proyección futura de las exposiciones museales.

Para facilitar la visualización comparativa de los datos, se ha utilizado un gráfico de columnas, un formato especialmente idóneo para este tipo de análisis. En dicho gráfico, el color azul representa las cifras correspondientes a la exposición *Cuando los mamuts pasaban por Brno*, mientras que el color ocre se ha empleado para indicar los datos relativos a la exposición *Las mil caras de la Amazonía*. Esta diferenciación cromática permite una lectura clara e inmediata de las variaciones entre ambas muestras, en cada una de las categorías de visitantes observadas.

Gráfico núm. 3



Los datos muestran diferencias notables en la afluencia de público entre ambas exposiciones. *Las mil caras de la Amazonía* logró atraer a un número considerablemente mayor de visitantes en casi todas las categorías observadas. Destaca, por ejemplo, la alta asistencia de familias con niños pequeños: 105 visitantes menores de 3 años acudieron a *Amazonía*, mientras que en *Cuando los mamuts pasaron por Brno* se registraron 38, en esa franja de edad. La diferencia se acentúa aún más entre los niños de 3 a 15 años, donde la muestra sobre la Amazonía recibió a 393 visitantes frente a los 157 de la exposición sobre mamuts. También en el caso de las visitas familiares, en general, la diferencia es notable: 1512 personas visitaron *Amazonía* en grupo familiar, casi el doble que las 866 que optaron por la otra exposición.

Uno de los datos más significativos se relaciona con la participación de personas con necesidades especiales: mientras que, *Las mil caras de la Amazonía* atrajo a 308 visitantes de este perfil, *Cuando los mamuts pasaron por Brno* registró 104. Esta diferencia sugiere una mayor capacidad de la exposición amazónica para ofrecer experiencias inclusivas y adaptadas. En cuanto a los estudiantes y los educadores acompañantes, aunque las diferencias son más leves, también se observa una mayor asistencia en *Amazonía* (875 y 79 respectivamente) frente a *Mamuts* (838 y 52). Solo en la categoría de personas mayores las cifras se acercan más: 186 en *Amazonía* y 172 en *Mamuts*, lo que indica una recepción relativamente equilibrada en este grupo etario.

Estos resultados sugieren que la exposición, *Las mil caras de la Amazonía*, posiblemente gracias a su enfoque multisensorial, sus propuestas interactivas y una mayor diversidad de recursos educativos adaptados, logró

un mayor alcance en términos de inclusividad y atracción del público general. La notable presencia de visitantes con necesidades especiales y familias, así como la alta participación de niños y jóvenes, refuerza la idea de que esta exposición ha tenido un impacto educativo y cultural más amplio, dentro del período observado.

4.

Discusión

¿Qué pueden proporcionar los museos a sus visitantes?

En el siglo XXI, el museo está pasando de ser un espacio silencioso que sólo recoge conocimientos austeros sobre el pasado a un espacio vivo e inclusivo, donde una multitud de voces cuentan nuestra historia común, y cada visitante se convierte en participante directo de la narración (Smithsonian, 2020). Siguiendo el espíritu de la idea formulada por el Museo Smithsonian de Nueva York, cada vez somos más conscientes de que los museos son, hoy, importantes instituciones culturales que no solo educan, sino que también contribuyen a la formación de la identidad individual y colectiva de quienes los visitan. El Museo Moravo se esfuerza por cumplir con esta función, ofreciendo al público en general, una forma de ocio estimulante e inspiradora.

Actualmente se están preparando dos estudios observacionales, uno para cada exposición abierta en el Pabellón Anthropos del Museo Moravo en Brno, y mencionada en este artículo: a saber, una de ellas es *Las mil caras de la Amazonía*, siendo la otra *Cuando los mamuts pasaban por Brno*. Desde la perspectiva de los comisarios y curadores, estos estudios buscan observar de forma sistemática el comportamiento de los visitantes durante su recorrido: se registran aspectos como el tiempo de permanencia frente a determinados elementos, la interacción con recursos

multimedia y los patrones de movimiento dentro del espacio expositivo. El objetivo será comparar los resultados para obtener datos concretos sobre las preferencias del público, con especial atención a las personas con necesidades específicas. Esta futura investigación aprovechará los resultados obtenidos para las finalidades del presente estudio de caso, y se complementará con un enfoque mixto, que combinará el análisis de datos cuantitativos de asistencia con cuestionarios anónimos de retroalimentación.

Los datos analizados en este artículo permiten concluir que el éxito de una exposición contemporánea ya no depende únicamente de la calidad de los contenidos presentados, sino también de su capacidad para responder a las diversas necesidades de sus visitantes. Las diferencias observadas entre los distintos grupos –en función de su edad, intereses o condiciones específicas– confirman la urgencia de adaptar la experiencia museística, desde una perspectiva más inclusiva, educativa e intercultural.

En el caso de las visitas escolares, por ejemplo, se valora especialmente la posibilidad de integrar los contenidos expositivos con los objetivos curriculares, así como el acceso a materiales en varios idiomas. Por su parte, los programas diseñados para públicos con necesidades especiales han demostrado ser clave, no solo para garantizar el acceso físico e intelectual, sino también para fomentar la participación activa y el disfrute colectivo dentro de los espacios del Museo. En este contexto, las exigencias actuales deben reflejar las necesidades reales de los públicos. El museo ya no puede limitarse a ofrecer datos o conocimientos de difícil acceso; debe convertirse también en un entorno de desarrollo personal, convivencia y disfrute, donde las personas compartan vivencias significativas en torno al patrimonio cultural y natural que se expone.

A modo de conclusión conviene subrayar que la exposición, *Las mil caras de la Amazonía* representa un espacio museístico singular, abierto e inclusivo. Intenta permitir a cada visitante que vaya explorando en la sala, siguiendo sus propias preferencias y a su manera. El hecho de ir descubriendo la vida de comunidades indígenas, lejanas y exóticas, de hecho, permite descubrir la propia cultura de uno, y hacerle reflexionar sobre su conexión con el pasado y el presente en un mundo globalizado.

Figura 5.

Programa educativo interactivo para grupos escolares y de interés especial en la exposición, Las mil caras de la Amazonía.



Museo Moravo (2025). Foto, Jan Cága, MZM.

Referencias

- Alchazidu, A. & ULLAURI, N. (2025). Tisíc tváří Amazonie/A Thousand Faces of Amazonia. Brno: Moravské zemské muzeum. ISBN: 978-80-7028-613-5.
- Bell, D. R., & Smith, J. K. (2020). Inside the digital learning laboratory: new directions in museum education. *Curator: The Museum Journal*, 63(3), pp. 371-386.
- Cohen-Yatziv, L., & Regev, D. (2019). The effectiveness and contribution of art therapy work with children in 2018-what progress has been made so far? A systematic review. *International Journal of Art Therapy*, 24(3), pp. 100-112.
- Dungel, J. (2022). Ptáci – barvy pralesa. Jota. Brno.
- EPSULA. (2023). Educational Portal for Sustainable Cultural Diversity in Latin America. www.epsula.eu.
- European Union External Action, EEAS. (2024). Museum as Bridges Between Cultures: A Global Conversation. <https://bit.ly/4bQTbdD>.
- Foreman-Peck, L., & Travers, K. (2013). What is distinctive about museum pedagogy and how can museums best support learning in schools? An action research inquiry into the practice of three regional museums. *Educational Action Research*, 21(1), pp. 28-41.
- International Council of Museums. (ICOM). <https://icom.museum/en/>.
- Ishiguro, C. (2024). What kind of paintings inspire children when viewing art?. *Japanese Psychological Research*, 66(1), pp. 41-54.
- Jagošová, L., & Hluší, E. (2021). Nevidomý návštěvník v muzeu: metodické tipy pro muzejní prezentaci a edukaci. Brno: Moravské zemské muzeum. ISBN 978-80-7028-556-5.
- Jagošová, L., Jůva, V., Krajíčková, A. & Mrázová, L. (2010). *Muzejní pedagogika. Metodologické a didaktické aspekty muzejní edukace*. Brno: Paido. ISBN 978-80-7315-207-9.
- Jančo, M. (2013). Návštěvníci muzeí se speciálními potřebami: nevidomí. *Muzeum: Muzejní a vlastivědná práce*, 51.2. <https://tinyurl.com/4e8cjbhn>.
- Lee, J., Lee, H. K., Jeong, D., Lee, J., Kim, T., & Lee, J. (2021). Developing museum education content: AR blended learning. *International Journal of Art & Design Education*, 40(3), pp. 473-491.
- Melichar, B. (2024). Proč chodit do muzea, když ho má každý žák v telefonu? Object based learning jako budoucnost historického vzdělávání v muzejním prostředí. *cit*, 2024, 17: 6. <https://is.gd/Xshygy>.
- Moravské zemské muzeum, MZM. (2010). Vyhodnocení muzejně-pedagogických metod a postupů prezentace a práce s dětským a handicapovaným návštěvníkem. Metodická činnost Dětského muzea a MCMP Moravského zemského muzea do roku 2010. <https://tinyurl.com/3hyh8s6x>.
- Moravské zemské muzeum, MZM. (2024). A Thousand Faces of Amazonia. <https://bit.ly/4jaiTwa>.
- Moravské zemské muzeum, MZM. (2025). Dětské muzeum. <https://www.mzm.cz/mista/detske-muzeum>.
- Poradna ČRDM (s. d.). Přehled legislativy pro pořádání příměstských táborů. <https://bit.ly/3DOm4L7>.
- Prottas, N. (2019). Where does the history of Museum Education begin? *Journal of Museum Education*, 44(4), pp. 337-341.
- Smithsonian. (2020). New Publication Shares Ways for Museums To Be Accessible and Inclusive. <https://bit.ly/4htwCNz>.
- Tišliar, P. (2017). The Development of Informal Learning and Museum Pedagogy in Museums. *European journal of contemporary education*, (3), pp. 586-592.
- Uzlová, I. (2010). Asistence lidem s postižením a znevýhodněním. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-764-0.



06

UV Universidad
Verdad 86

EL STORYTELLING EN LA EXPRESIÓN CULTURAL DE LOS JÓVENES ACHUAR

Storytelling in the cultural expression of Achuar youth

 **Catalina González-Cabrera**, Universidad del Azuay (Ecuador)
(cgonzalez@uazuay.edu.ec) (<https://orcid.org/0000-0002-1367-9337>)

 **Cecilia Ugalde Sánchez**, Universidad del Azuay (Ecuador)
(cugalde@uazuay.edu.ec) (<https://orcid.org/0000-0001-7716-6023>)

Resumen

El storytelling es una herramienta extremadamente valiosa para que los jóvenes indígenas, como los Achuar, se expresen emocionalmente, compartan sus experiencias y tradiciones, y se reconcilien con su identidad cultural. Esta técnica ofrece una vía para que los visitantes comprendan mejor sus perspectivas y valores, ayudando a construir puentes de entendimiento y respeto mutuo. Bajo este contexto, este estudio utilizó al storytelling como técnica de expresión cultural. En primer lugar, se impartió un taller sobre cómo contar historias a 18 estudiantes del Centro de apoyo Wasakentsa (Morona Santiago, Ecuador). Luego, los estudiantes elaboraron un relato utilizando diversas técnicas. Las narraciones reflejan una comprensión simbólica del mundo que no separa lo humano de lo natural, sino que los concibe como dimensiones integradas. Además, acompañaron sus historias con dibujos, los cuales son herramientas visuales que ayudan a transmitir ideas y sentimientos, así lo transmitieron en el momento de exponer. En las presentaciones, se pudo percibir cómo los varones podían expresarse mucho mejor que las mujeres. Sin embargo, al leer y analizar cada relato no se encontró mayor diferencia por género en la expresión cultural. De esto y más se comenta en las discusiones y conclusiones de este estudio.

Abstract

Storytelling is an extremely valuable tool for indigenous youth, such as the Achuar, to express themselves emotionally, share their experiences and traditions, and reconcile with their cultural identity. This technique offers a way for visitors to better understand their perspectives and values, helping to build bridges of understanding and mutual respect. In this context, this study used storytelling as a cultural expression technique. First, a workshop on storytelling was given to 18 students from the Wasakentsa Support Center (Morona Santiago, Ecuador). The students then developed a story using a variety of techniques. The narratives reflect a symbolic understanding of the world that does not separate the human from the natural but conceives them as integrated dimensions. In addition, they accompanied their stories with drawings, which are visual tools that help transmit ideas and feelings, as they conveyed at the time of the presentation. In the presentations, it was apparent how the men were able to express themselves more effectively than the women. However, when reading and analyzing each story, no major gender difference in cultural expression was found. This and more are commented on in the discussions and conclusions of this study.

Palabras clave

Achuar; cultura; naturaleza; storytelling; tradición.

Keywords

Achuar, culture, nature, storytelling, tradition..

1.**Introduction**

The young Achuar indigenous people of Ecuador face multiple challenges in expressing their emotions and sharing their cultural heritage in Spanish, as it is not their native language. Achuar, a native language deeply rooted in their worldview and spirituality, features symbolic and narrative structures that are challenging to translate accurately into Spanish. This linguistic barrier limits not only emotional communication, but also cultural transmission in educational or social spaces dominated by the official language. Additionally, there is limited external validation of their cultural practices, which creates tension between pride in their identity and pressure to conform to Western models.

Added to this is the lack of access to professional and creative tools (narrative writing, cultural documentation techniques through art) that would allow these young people to tell their stories, rituals, and traditions from their own perspective. The absence of training processes tailored to their cultural contexts threatens to accelerate the loss of ancestral knowledge. Without strategies that integrate the Achuar language and intercultural

approaches, there is a risk that voices that are fundamental to Ecuador's living heritage will be silenced. It is urgent to work together with these communities to strengthen their own ways of telling and preserving their world.

On the other hand, storytelling, as a narrative writing technique and tool for cultural expression, has proven to be an effective means of facilitating communication, particularly in contexts where individuals face emotional or social barriers that hinder them from opening up. In this context, this study aimed to determine whether storytelling can serve as a valid tool for Achuar youth to express their emotions more freely and affirm their cultural identity through narratives accompanied by artistic drawings.

1.1 The Achuar culture in Ecuador

The Achuar culture, primarily settled in the provinces of Morona Santiago and Pastaza in the Ecuadorian Amazon, represents one of the most emblematic Indigenous nationalities of the country. This culture is characterized by its profound respect for nature, its spiritual worldview deeply rooted in the forest, and its social organization centered on community autonomy (Medina, 2002). The Achuar language, part of the Jíbaro linguistic complex, is a vital tool for transmitting knowledge, myths, and ancestral wisdom (Deshoullière & Utitaj, 2019; Mejeant, 2001). Their life revolves around the *chagra*¹, where they cultivate products such as cassava and plantain—a practice that also holds ritual and

¹ The *chagra* is a traditional agroforestry system used by many Indigenous groups in the Amazon, including the Achuar. It is more than just a cultivated plot of land — it is a central element of subsistence, culture, and education. It is also a sacred space. It reflects their relationship with nature, cosmology, and the spirits of the forest.

educational significance (Giovannini, 2015; Ríos & Carrascosa, 2017). Despite increasing pressure from Western educational and extractivist models, the Achuar have steadfastly defended their cultural identity, resisting through bilingual education and community-based ecotourism as alternatives for autonomous development (Carpentier, 2014; Tym, 2022).

1.2 Gender differences in indigenous communities

In the indigenous communities in the Ecuadorian Amazon, gender differences are expressed not only in terms of the division of labor but also at the symbolic, spiritual, and organizational levels. In many nationalities, such as the Kichwa and Shuar, women have played significant roles in the productive and ritual spheres, but have historically been excluded from formal political spaces. However, among the Achuar, gender relations have been characterized by a more marked complementarity, where women exercise authority in the domestic, agricultural, and ritual spheres, while men predominate in warrior and communal leadership spaces (Descola, 1996; García, 2004).

Recent studies reveal that, although traditional roles are being reproduced, paths are also opening up for female participation in indigenous organizations and debates on territory, health, and extractivism (Delgado & Ochoa, 2022; Vallejo, 2017). These transformations vary across nationalities, and in the case of the Achuar, tensions are particularly evident between traditional gender practices and dynamics imposed by external actors, such as the state and oil companies (Portocarrero, 2018). In terms of gender behavior, it has been found that in Amazonian indigenous communities such as the Achuar, women tend to be more reserved or shy in public spaces. In contrast, men tend to assume more visible and leadership roles. This difference is not merely individual, but responds to cultural norms internalized since childhood, where female expression is associated with respect and modesty, and male expression with authority and negotiation. Bonilla (2002) explains that these forms of socialization reinforce stereotypes of female submission, but also notes that many indigenous women have begun to challenge these expectations, particularly in contexts of political mobilization and

territorial defense. Thus, female shyness, far from being a biological or essentialist constant, should be understood as part of a cultural construct that is increasingly being questioned from within the communities themselves.

1.3 Storytelling as an effective technique for cultural expression

For several years now, storytelling² has been proven to play a crucial role in the cultural and emotional expression of indigenous peoples in Latin America. Gumucio (2002) has highlighted the importance of cultural expression in the struggle for the recognition of indigenous rights and ancestral lands. This is also supported by Riascos (2007), who emphasized the ethics and power reflected in ancient and indigenous stories within Latin American narrative movements. Studies have shown that oral narratives, whether told during community gatherings, conveyed through embroidered fabrics, or shared on digital media, serve to affirm ethnic identity, maintain collective memory, and transmit ethical values (Homer, 2020). For example, Langdon (2018b) explores in his study the value of the narratives of the Siona Indians of Colombia, highlighting how these stories articulate cultural heritage and guide the group's ethics. Likewise, it has been demonstrated how narrative reconstructions of the myths of the "Bribri" also help communities recover their past, even though these stories are difficult and painful (Nygren, 1998).

For these reasons, storytelling further strengthens community ties and supports emotional expression (Homer, 2020). Traditional methods, such as the transmission of knowledge from elders to youth and ritual storytelling, coexist with modern adaptations, including bilingual storytelling and arts-based projects (Falconi, 2013). The studies reviewed consistently demonstrate that storytelling not only preserves ancestral languages and traditions but also fosters emotional healing, cultural resilience, and a dynamic response to contemporary challenges. On the other hand, Quezada et al. (2018) analyze the cultural values embedded in narratives about the relationship between indigenous groups and nature,

² *Storytelling* is an Anglicism that is not yet recognized by the RAE, but it is used for its meaning "narration of stories," or simply narration, as well as the act of transmitting stories using words or images (Echazú & Rodríguez, 2018).

emphasizing the importance of values transmitted from one generation to the next for community identity. Meanwhile, the emotional and political power of storytelling is evident in Muzio's (2018) review, which examines the interaction between music and politics in Latin America during periods of revolution. Furthermore, Shanguan (2020) analyzes the film "Coco" and its use of narrative techniques, visual elements, and indigenous music to evoke emotional resonance in Mexican audiences. This demonstrates how the art of storytelling can evoke strong emotional responses and foster cultural connections.

In Ecuador, during the pandemic, González-Cabrera et al. (2023) used digital storytelling in a pre-experimental study, collecting digital narratives on the website "Diarios de la COVID-19" (COVID-19 Diaries). The results demonstrated the importance of incorporating artistic resources into narratives to prevent health problems, as well as the mediating role of narrative transport and identification with characters in the perception of risk during health crises.

In the fields of anthropology and sociology, storytelling is used in conjunction with drawing in the participatory mapping technique. This strategic tandem helps identify how community actors interact with their environment. In their study, Herlihy and Knapp (2003) analyze the development of participatory mapping in Latin America, with a specific focus on the Amazon, emphasizing the involvement of the local population in research and applied work. The authors emphasize that this participatory approach reflects the importance of indigenous voices and perspectives in cultural expression. Consequently, storytelling serves as a powerful tool for cultural and emotional expression among the indigenous peoples of Latin America. Through ancient and indigenous stories, music, film, and participatory mapping, indigenous communities can preserve their cultural heritage, affirm their identities, and evoke strong emotional connections within their communities and beyond.

1.4 Drawing as a visual tool for conveying learning and emotions

Drawing is a symbolic representation tool that allows individuals to express ideas, emotions, and knowledge nonverbally (de Miguel y Menéndez, 2020). In indigenous communities, this practice not only has aesthetic value but also fulfills deeply rooted communicative, ritual, and pedagogical functions (Patiño, 2020). In intercultural education contexts, drawing facilitates the transition between diverse cultural languages and promotes forms of learning linked to observation, collective memory, and sensory experience. Far from being a secondary activity, drawing acts as a means of connection between the subject's inner world and their symbolic environment, facilitating the transmission of ancestral knowledge (Beltrán & Osses, 2018; Fernández, 2021). Various studies concur that drawing facilitates the processing of emotions that are difficult to verbalize and constitutes a form of cultural resistance to hegemonic models of literacy (Gutiérrez et al., 2023; Santos et al., 2020). Studies conducted among indigenous peoples in Peru and Ecuador have shown that spontaneous drawings by children reveal not only their own narrative structures but also visual forms of organization of territory, the body, and family relationships (Chaumeil, 2012; Quezada, 2022). Thus, drawing becomes a privileged channel for articulating identity, belonging, and affection, especially in indigenous childhood, where the visual dimension of knowledge plays a leading role (Grubits & Vera, 2005).

In this context, the present study defined its objective as follows: to identify whether storytelling is a valid tool for Achuar youth to express their emotions more freely and affirm their cultural identity through narratives accompanied by artistic drawings.

2.

Method

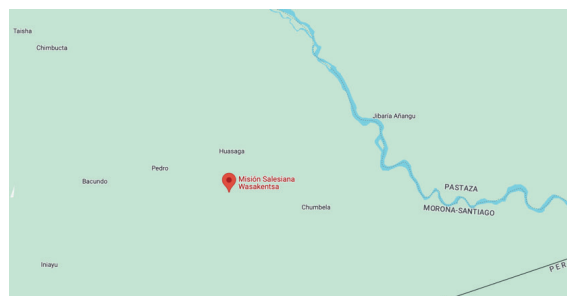
The research was conducted using a qualitative approach with a narrative-ethnographic design, within the framework Participatory Action Research (PAR) (Hernández & Mendoza, 2018). This design is characterized by actively involving participants, as is the case here with the Achuar indigenous youth. The key aspect of this methodological strategy is that participants generate information rich in symbolic and contextual content while respecting their worldview, emotions, and forms of expression. In addition, this method had a narrative and ethnographic component, promoting the documentation of cultural practices from an internal (emic) perspective (Mostowlansky & Rota, 2020) through narratives, with cultural and creative mediation tools, suitable for intercultural environments where the objective is both to understand and strengthen indigenous cultural processes.

2.1. Sample and fieldwork

The fieldwork for this research was conducted in the Achuar community of Wasakentsa, which was accessible after a 40-minute flight from Macas, a city located in the Morona Santiago province, in the Amazon region of Ecuador. This community is home to the Salesian mission, which promotes the Wasakentsa Support Center, an institution dedicated to the comprehensive education of Achuar youth based on principles of respect and the strengthening of their culture and traditions.

Figure 1

Location of the Salesian Mission of Wasakentsa



Source: Google Maps

Sampling was conducted at the convenience of the study, which, according to Hernández and Mendoza (2018), allows for the opportunity to take advantage of a situation to obtain information. In this case, thanks to the EPSULA project, in which Salesian researchers and researchers from the University of Azuay participated, it was possible to enter the Salesian mission in Wasakentsa and count on the participation of 18 students who were in their last year at the support center. Although the sample is small, it responds to an ethnographic approach where the symbolic depth of the analysis takes precedence over statistical generalization.

2.2. Procedure

The work was carried out in two stages. First, taking Langdon's work (2018a) as a reference, a workshop focused on the art of storytelling was implemented, with the aim of familiarizing 18 Achuar students with narrative techniques related to character creation, the use of narrative voices, and the recognition of the educational, cultural, and tourist potential of storytelling. They were also shown how to accompany their narratives with drawings that provide context and allow the audience to imagine themselves as part of the story. During the workshop, examples of audiovisual narratives were shown, highlighting the use of music, nature effects, and other elements. Then, working groups were formed, in which students wrote their own stories accompanied by illustrations. It is worth noting that the adult

participants in the study completed the informed consent form and provided their authorization for the use of images.

Figure 2

An Achuar student draws on the traditional crown used in his community for ritual acts.



Subsequently, the students shared their stories orally with their classmates, presenting the drawings they had created and explaining the visual elements they had incorporated. They also reflected on the meanings they wished to convey through their stories.

Figure 3

An Achuar student reads her storytelling to her classmates.



Finally, in a second phase, a narrative analysis was applied to process the qualitative data, following the guidelines proposed by Hernández and Mendoza (2018). This analysis examined the internal structure of each story, the portrayal of characters, the events narrated, and the language employed. Likewise, the narrator's position within the story was taken into account, recognizing how the narrative voice is constructed and its relationship to the expressed content. It is worth noting that this tool was previously introduced during the workshop as part of the storytelling training strategies.

3.

Results

3.1. General description

The group work process was interesting; boys and girls did not work together, as the authorities at the Support Center indicated that one of the rules is to keep them separate. This is because the Achuar culture is very formal when it comes to maintaining friendships and romantic relationships. One of the volunteers indicated that “on more than one occasion, smiling more than once at an Achuar teenager has been misinterpreted; they interpret it as falling in love.” Likewise, parents have requested that special care be taken because young people, when interacting, can form couples and not complete their education. It is essential to note that the students reside at the mission and only return home twice a year, which is a day or more’s walk from the Salesian mission. On the other hand, the behavioral and attitudinal differences between the genders were very significant. Although the teenage girls were more dedicated to their work, they felt more uncomfortable speaking in public. When asked how they felt and what emotions they experienced while writing and remembering about a particular tradition, they felt intimidated. This happened much less to the male students. A worker at the Support Center noted that, culturally, Achuar women typically do not express or discuss their feelings and emotions openly.

3.2. Cultural connotations and elements of nature represented in the stories and drawings

The analysis of the letters and drawings produced by the Achuar students, complemented by the oral presentations recorded on video, revealed a profound representation of the natural environment and the cultural elements central to their identity. The stories reflect a symbolic understanding of the world that does not separate the human from the natural, but instead conceives them as integrated dimensions. The findings are presented below, organized by each production. In

“The Tale of the Chonta” (see Figure 4), the story presents a comprehensive view of the plant’s use cycle, integrating ecological, social, nutritional, and symbolic aspects. Unlike a mere botanical description, the text articulates the collection, preparation, consumption, and cultural meaning of the chonta as an integrated system of ancestral knowledge. The narrative begins by defining the chonta as a “spiny plant that produces food through its fruit,” highlighting its natural character and practical usefulness. It mentions that its collection can be carried out by men, women, or young people who have reached the age of majority, which denotes a flexible but regulated distribution of roles based on age and maturity.

The story becomes more detailed when describing the preparation process, which is attributed exclusively to women. The fruit is cooked only with water, then chewed and mixed with chicha made from cassava. This act of chewing—also present in the preparation of traditional chicha—involves a form of natural fermentation that uses saliva as an activating agent, linking the female body to the transformation of food. The mention that women “take it out of their mouths and put it in the pot” reveals a precise knowledge of the technique and a cultural acceptance of processes that in other worldviews might be taboo.

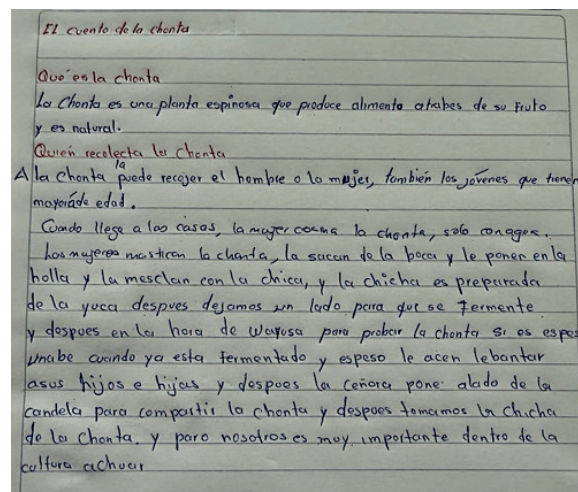
Next, the moment of fermentation is mentioned, and how it is evaluated during the hour of the wayusa, a community gathering in the early morning where knowledge, dreams, and hot drinks are shared. There, the thickness and flavor of the fermented chonta are analyzed collectively, as part of a ritual of validation and appreciation. If the drink is ready, the woman wakes her children to share it as a family and places it “next to the fire,” reinforcing the collective, warm, and symbolic nature of consuming it together.

This story not only describes a type of food but also embodies ancestral technology, gender relations, spiritual practices, and community pedagogy. The chonta palm does not appear as a simple plant resource, but as a cultural element laden with meaning, bringing generations together, symbolizing women’s work, and affirming the continuity of Achuar traditions. The drawing accompanying this story reinforces this vision,

depicting the chonta palm with botanical precision. It highlights its thorny trunk and fruits, connecting the symbolic with the visual, and the technical with the emotional.

Figure 4

The Tale of the Chonta



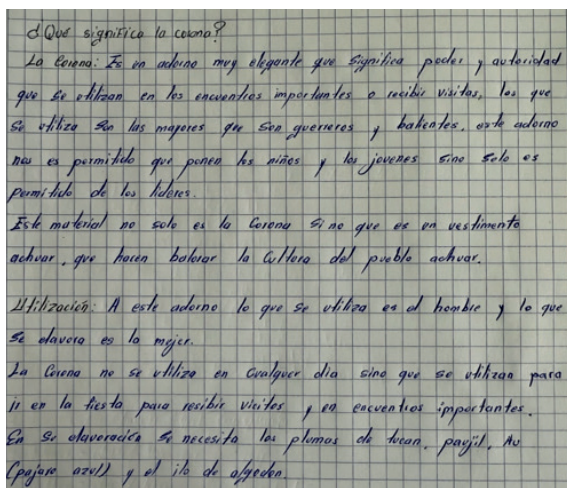
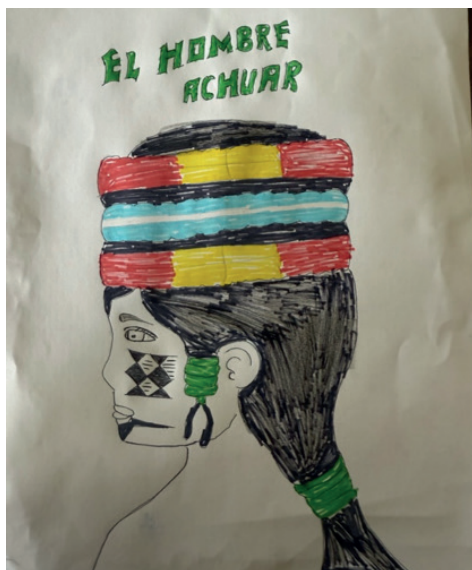
the community, such as wise men, elders, warriors, or individuals with spiritual authority. The account emphasizes that wearing the crown is not a decorative act, but a ritual practice laden with meaning, as it “represents the culture of the Achuar people.” In addition to its aesthetic and ceremonial dimension, the account highlights that the crown appears in key contexts such as meetings, celebrations, or traditional rites. Its use communicates identity, belonging, and status. The text explains that “when someone wears the crown, it is known that he is a true Achuar,” which reveals the strong social value attributed to it as a visual marker of male identity.

However, although it is an object associated with the figure of the man, its existence is deeply linked to the work of women, who traditionally make these crowns with plant fibers, natural dyes, and symbolic elements such as feathers. This duality—the man who wears it and the woman who creates it—reflects a logic of gender complementarity characteristic of Achuar culture, where symbolic power is not constructed in opposition, but in collaboration between male and female roles. The drawing reinforces these meanings by presenting the profile of an Achuar man with typical facial features, ceremonial paint, earmuffs, and a brightly colored crown (red, yellow, blue, green). The carefully delineated visual aesthetic communicates respect and solemnity. The inscription “The Achuar Man” highlights the role of this figure within his community, but also invites reflection on the visual codes that sustain the transmission of identity values.

In “The Meaning of the Achuar Crown” (Figure 5), the student clearly explains the symbolic and cultural value of this traditional piece, worn by men on ceremonial and leadership occasions. The crown is often described as a symbol of power, respect, and wisdom, reserved for specific figures within

Figure 5

The meaning of the Achuar Crown.



is a long process that begins with the planting of the tuber itself. It is prepared from cooked cassava, which is then chewed by women, who initiate the fermentation process with their saliva. This detail, often omitted in external or simplified accounts, shows a deep understanding of ancestral knowledge. Saliva is not seen only as a physical ingredient, but as a symbolic vector of energy, intention, and affection. It is even mentioned that the taste of chicha can vary depending on the woman who makes it, which gives the female body an active role in the sensory and spiritual experience of the food. The narrative also acknowledges that, when fermented longer than usual, chicha can “intoxicate” those who drink it. This characteristic is pointed out without judgment, as part of its potential, although it is noted that some people “get scared” when they learn that it was made with saliva. This mention is revealing as it highlights the intercultural tensions that arise between views that value food as a mediator of relationships and others that analyze it from hygienic parameters or bodily taboos. The student, however, maintains a proud view of the practice, revaluing its legitimacy.

The drawing accompanying the narrative visually reinforces these elements. Two Achuar women are seen preparing chicha in front of a vessel, surrounded by cassava roots and growing green plants. The inscription “people drink me” reaffirms the narrative voice of chicha as an active agent in community life. This story reveals a dense network of relationships between nature (yucca), body (saliva), gender (women), culture (hospitality), and intercultural perception. Chicha, more than a drink, is manifested here as a symbol of resistance, identity, and community, crafted from the body and memory.

In “I am chicha” (Figure 6), the narrative adopts a first-person voice from the perspective of the drink itself. This powerful narrative strategy brings to life a central element of Achuar culture. Chicha is presented as an active entity that accompanies people, gives them energy, and participates in key moments of social life. Its tone is proud and affirmative: “I am the drink of Achuar culture.”

One of the most significant aspects of the story is the description of the production process. The narrative explains that the production of chicha

Figure 6

I am Chicha.

¿YO SOY la chicha?
 Yo me llamo "chicha" que en la cultura achuar soy una gran bebida para las personas que me rodean. Las mujeres en mi Comunidad se encargan de masticarme a hundirme a las personas que vienen a visitar, al potero para realizarme es muy largo ya que se usan desde la siembra de la yuca hasta la masticación que realiza la mujeres achuar para su marido sin embargo deben saber tomarme ya que quises soy muy fermentada y puedo llegarlos y dormirlas.
 Cada una de mis amigas tienen diferente saber por la salicha que tiene la mujer de la Comunidad pues las personas se asusta de mi por como soy realizada para mi cultura achuar soy una bebida que da mucha energía.

of reproduction, revealing essential technical knowledge: if the "stick" is healthy, it is taken as a seed to be sown elsewhere. This detail indicates an understanding of the plant life cycle and the logic of sustainability that guides land management. Actions such as "peeling the yucca" and "taking it home to cook" are also described, linking agricultural production with food preparation, especially chicha, as suggested in the accompanying drawing. A key phrase in the story is: "If they eat me, people feel happy." Here, the chagra is presented as a source of emotional well-being, not just nutritional, and as a space of reciprocity where caring for the land produces shared joy. This statement reinforces the Achuar view that the territory is a relational being that, when respected, returns health and happiness to the community.

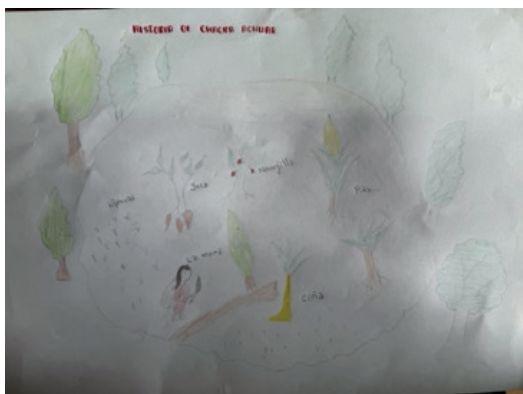
The drawing complements this narrative with a depiction of the agricultural environment: trees, crops, and people working the land or interacting with it. Although the colors are soft, there is a clear sense of ecological continuity between the natural space and social life. Together, the text and image construct a holistic perspective in which the chagra is simultaneously a territory, a subject, and a mediator of collective well-being.

In "The Story of the Achuar Chagra" (Figure 7), the student assumes the narrative voice of the chagra itself, one of the most essential agroecological and cultural institutions in the Achuar world. Through this personification, the idea is conveyed that the chagra is not just agricultural land, but a living being that participates in people's daily lives and maintains a particularly close bond with women.

The narrative describes how Achuar women sow, clean, and care for the chagra, showing that their role in this space is not only functional but also emotional. It mentions the use of cuttings (sticks) as a method

Figure 7

The story of the Achuar Chagra.



In “*The Story of Nunkui*” (Figure 8), the student constructs a first-person narrative from the voice of Nunkui, a female entity in the Achuar worldview who represents Mother Earth and protects the jungle territory (Ikiam). The story presents an origin myth that explains how agricultural products, such as yucca, plantains, and sweet potatoes, were initially the exclusive property of Nunkui, who decides to share them with humans after a symbolic encounter with a woman who secretly follows her.

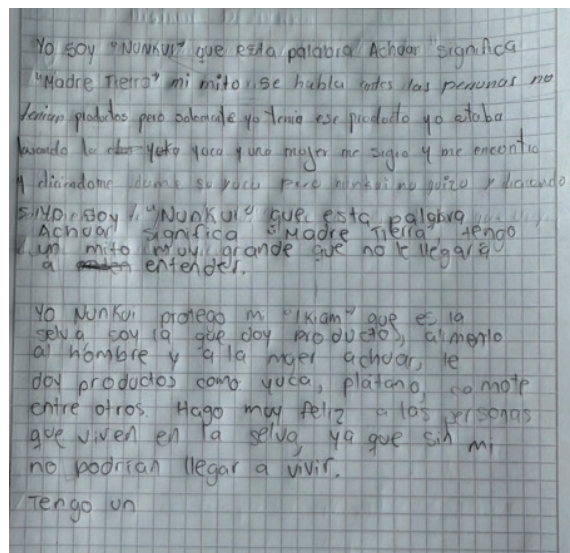
This story embodies a profoundly relational understanding of the world: food, life, and human happiness depend on a living entity that is not viewed as a passive resource, but as an active subject with will, voice, and emotions. Nunkui describes herself as the protector of the jungle, the giver of life, and the guarantor of continuity. The phrase “without me you could not live” sums up her central role in Achuar spirituality, where nature is not a background or an object of use, but the center of the symbolic and material universe. The story also reflects the pedagogical nature of indigenous myths: it explains a cosmological order, reinforces ethical values (respect for the sacred, shared access to goods), and transmits ecological knowledge. Yucca, plantains, and sweet potatoes are not just food, but sacred gifts that must be valued and appreciated. The drawing complements the story with scenes that illustrate the environment and the actions described: a woman carrying firewood, a domestic space with a fire and food, and the jungle’s vegetation, featuring fruits and roots. The figure of the sun and the title “*The Story of Nunkui*” reinforce the luminous and

generative dimension of this mythical figure. The visual composition conveys a balance between humans and nature, as well as an aesthetic that is both everyday and sacred.

This story is particularly valuable for its symbolic power. It combines worldview, myth, gender, and ecology from a child’s and female perspective, showing how Indigenous girls reproduce, interpret, and revalue the ancestral narratives of their people.

Figure 8

The story of Nunkui.



The results obtained show that the stories and drawings created by the Achuar students are much more than mere school exercises; they are symbolic expressions in which ancestral knowledge, daily practices, emotions, and unique narrative structures

are intertwined. Each story reveals a particular way of inhabiting and giving meaning to the Amazonian territory, where natural elements such as chonta, chagra, or yuca are not mere objects or resources, but subjects with identity, voice, and relational power. This worldview, strongly marked by respect and reciprocity toward nature, is instilled in children from a young age and finds effective expression in the acts of storytelling and drawing, serving as a powerful vehicle for cultural preservation. Likewise, the stories enable us to discern a cultural logic in which objects, plants, and landscapes are shaped by relationships of gender, spirituality, and memory. The prominent role of women as food caretakers, knowledge bearers, and mediators between nature and community, without requiring narrative centrality, shows how female labor is embedded in the symbolic structure of the Achuar world. In this sense, the act of narrating from the voice of chicha, the chagra, or Nunkui not only conveys knowledge but also produces identity and agency, strengthening the construction of meaning from Indigenous childhoods through an intercultural lens.

3.3. Narrative and symbolic analysis of the stories told by the students

The five narratives created by the Achuar students present a diversity of voices, approaches, and structures. Yet, they share certain fundamental traits that reveal the existence of a distinct narrative framework, where Amazonian worldview, daily experience, and communal knowledge are interwoven. From a formal perspective, one can observe a combination of classical narrative elements—such as the presence of characters, actions, temporal sequences, and resolutions—with resources typical of Indigenous oral storytelling, such as the personification of natural elements, the use of the first-person voice from objects or non-human beings, and a circular or cyclical structure instead of a linear one.

Three of the stories—‘*I Am Chicha*,’ ‘*The Story of the Achuar Chagra*,’ and ‘*The Story of Nunkui*’—employ the narrative device of the first-person voice from a symbolic or spiritual element. In these cases, the narrator is not human, but rather chicha itself, the chagra, or Mother Earth, representing a cultural way of giving voice to the non-human, a characteristic of many Amazonian traditions. This narrative strategy

enables students to craft stories that convey respect, intimacy, and reciprocity with their environment, while implicitly questioning the hierarchies of Western logic between subject and object.

In terms of structure, most stories contain a coherent sequence of actions: the introduction of the character or situation, the development of events, and a conclusion or reflection. However, in some of them, the traditional chronological logic is broken, and a more descriptive or explanatory structure is favored—one that focuses more on the meaning of the story than on its temporal progression. This is the case in ‘*The Tale of the Chonta*,’ where a detailed description of the process of gathering, preparing, and consuming takes precedence over a plot with conflict and resolution. The same occurs in ‘*The Meaning of the Achuar Crown*,’ which centers on the cultural value of the object rather than on narrative action per se. Thematically, the axes of food, spirituality, gender, territory, and oral tradition clearly emerge. Food appears as a central theme in four out of the five stories (Chicha, Chagra, Chonta, Nunkui), but is always approached from a symbolic standpoint: food is not only sustenance, but also a vehicle for cultural transmission, familial affection, and cosmic order. Gender is evident in both the explicit mention of female roles (the women who prepare, chew, distribute, cultivate) and in the symbolic absence of the male voice in several narratives. In these stories, women do not always speak, but they act, produce, and transmit culture.

Finally, the stories also express a sensitive and internalized view of the territory, where the forest, the chagra, and the food are all part of a single relational fabric. The notion of ‘happiness’ repeatedly appears linked to what is shared, fermented, ritualistic, and collective. This suggests that storytelling, in this context, is not only a means of narration but also a way to preserve, re-signify, and reimagine the world from the perspective of Indigenous childhood.

Table 1

Narrative and symbolic summary – Objective B

Story Title	Narrative voice	Structure	Central theme	Symbolic elements
The Tale of the Chonta	Third person (functional description)	Descriptive sequence of actions (non-linear)	Food and traditional practices	Chonta, chicha, saliva, fire, family
The Meaning of the Achuar Crown	Third person (explanatory/ evaluative)	Thematic exposition without narrative conflict	Male cultural identity and symbols	Crown, feathers, wisdom, authority
I Am Chicha	First person (personified object: chicha)	Symbolic narrative with circular internal logic	Gender, fermentation, and affective culture	Chicha, body, community, fermentation
The Story of the Achuar Chagra	First person (personified territory: chagra)	Affective narrative with emotional structure	Territory, women's work, well-being	Chagra, seed, yucca, happiness, candle
The Story of Nunkui	First person (spiritual entity: Nunkui)	Mythical story with a beginning, an end, and a lesson	Worldview, spirituality, giver of life	Nunkui, Ikiam, myth, agricultural products

4.

Discussion

Among the study's main findings, it is worth highlighting that the stories and drawings created by the students not only expressed cultural and ecological content but also revealed unique narrative structures, complex symbolic strategies, and a strong sense of identity. The analyzed stories demonstrate that Indigenous boys and girls are bearers of profound knowledge about their environment and are capable of articulating this knowledge through expressive forms that integrate orality, visuality, and writing. Recurring themes were identified, including food, territory, women's labor, ritual objects, and mythical entities, as well as the use of narrative resources such as personification, non-human first-person voice, functional description, and circular logic.

The results indicate that elements of nature—chonta, chagra, the forest, food—were not represented as physical environments or resources, but as living beings that actively participate in community life. This perspective aligns with the theories of authors such as Descola (1996) and Bonilla (2002), who have noted that Amazonian ontologies do not separate nature and culture, but rather conceive of them as interdependent dimensions. Furthermore, the use of elements such as chicha, fire, the crown, or the serpent reveals a dense

symbolic network in which the everyday and the sacred are interwoven. This finding is consistent with studies such as Giovannini's (2015), which documents how the use of medicinal and edible plants among the Achuar is imbued with social, emotional, and spiritual meanings.

Narrative structures were observed that deviate from the classical Western pattern of introduction–conflict–resolution, instead prioritizing description, repetition, metaphor, and personification. This observation is consistent with research by scholars such as Langdon (2018b), who argues that Indigenous peoples of the Amazon develop their own narrative forms, in which storytelling serves not only an informative or aesthetic function, but also pedagogical, ritual, and cosmological purposes. The personification of the chicha, the chagra, and the figure of Nunkui aligns with what Nygren (1998) describes as narratives that not only transmit historical memory but also articulate a unique ethical and cosmological system. This ability to give voice to elements of the environment allows children to construct complex narrative identities, integrating tradition, emotion, and a sense of belonging.

From a gender perspective, the stories reinforce what Descola (1996) and Bonilla (2002) have noted regarding the differentiated but complementary ways in which men and women relate to the symbolic and natural environment. Although Achuar women were more reserved in their oral expressions during the workshop, their stories revealed strong symbolic agency, particularly in the centrality of the female body as a mediator of processes such as fermentation, planting, or connection to the earth. This finding aligns with the contributions of Gutiérrez et al. (2023) on drawing as a form of cultural resistance against hegemonic models of expression.

Moreover, the use of drawing as a support to storytelling, as argued by Beltrán and Osses (2018) and Patiño (2020), was not merely decorative but a fundamental channel for representing narrative structures and symbolic relationships that do not always find verbal translation in Spanish, the participants' second language. This practice also contributes to what Herlihy and Knapp (2003) refer to as cultural cartography by anchoring an

emotional and territorial relationship with the environment in visual form. This exercise enabled students to actively participate in the symbolic reconstruction of their identity, based on everyday experiences transformed into collective narratives. The fact that natural objects like chonta or yuca are narrated with their own voices reflects a worldview in which the environment is not an 'object of use' but a 'relational subject,' in line with the arguments of Riascos (2007) and Quezada et al. (2018) on the ethical and political value of storytelling in contexts of cultural resistance.

The results confirm that the stated objective was achieved. The use of storytelling accompanied by drawings proved to be a valid and effective tool for Achuar youth to express their emotions more freely and strengthen their cultural identity. Through their narratives and visual representations, the students were able to articulate ancestral knowledge, everyday experiences, and emotional bonds with nature from a symbolic perspective deeply rooted in their worldview. Although gender differences were observed in oral expression, particularly due to the reserve shown by the female participants during presentations, the narrative and graphic content reflected a similar level of symbolic depth and cultural connection across all participants. This experience demonstrates the potential of storytelling as a pedagogical and cultural strategy in intercultural education contexts.

5.

Conclusions

This study aimed to determine whether storytelling, accompanied by artistic drawings, serves as a valid tool for young Achuar students to express their emotions more freely and strengthen their cultural identity. The narratives and graphic representations created by the students not only reflected cultural

and ecological content inherent to their worldview but also demonstrated a strong symbolic capacity to articulate tradition, everyday experience, and emotional depth.

The stories revealed distinct narrative structures, non-Western expressive strategies, and a relational view of nature that reaffirms Achuar cultural identity. Furthermore, it was found that the use of drawing as a narrative complement enhanced symbolic expression and helped overcome some of the linguistic limitations posed by Spanish as a second language for the participants.

Although gender-based differences were observed in oral expression, especially among the young women, the content of the stories revealed a significant female role in the transmission of culture, consistent with the logic of complementarity present in Achuar communities.

Consequently, it is concluded that the use of storytelling and drawing constitutes an effective pedagogical and cultural strategy in intercultural education contexts. This experience demonstrates that, when a genuine space for listening and creation is provided, Indigenous children do not merely reproduce ancestral knowledge—they reinterpret it, strengthen it, and project it into the future. It is therefore recommended that these tools be expanded in educational settings that aim to recognize, respect, and promote cultural diversity from an intercultural and decolonial perspective.

While the results are significant, this study presents certain limitations that should be taken into account. The research was conducted with a small sample of students and within a short time frame, which limits the generalizability of the findings to the entire Achuar population or other Indigenous nationalities of the Amazon. Moreover, the narratives were composed in Spanish—a language that is not the participants' mother tongue—which may have influenced the expressive richness of the texts. However, rather than being viewed as a weakness, these conditions were embraced as part of the study's ethnographic context: the linguistic and grammatical interferences observed reflect the intercultural transitions experienced by Indigenous children and the challenges involved in expressing themselves symbolically in a foreign

language. For this reason, oral, graphic, and written productions were valued as complementary forms of communication that enrich the understanding of their symbolic worlds.

Based on these findings, it is deemed necessary to continue developing educational and methodological proposals that recognize Indigenous narrative forms as legitimate and valuable, not only for strengthening cultural identity but also for enriching pedagogical practices. Promoting the use of native languages in school settings, expanding opportunities for graphic and oral expression, and fostering intercultural exchanges grounded in respect and reciprocity are key actions to ensure that Indigenous children can narrate themselves through their own symbolic codes. This study demonstrates that when a genuine space for listening is offered, Indigenous childhoods not only reclaim traditional knowledge but also reconfigure, reinterpret, and project it into the future.

6.

Acknowledgments and funding

The authors thank the Salesian mission of Wasakentsa, the Salesian brothers, missionaries, volunteers, support center workers, and the students who participated in this study.

This research was carried out thanks to funding from the EPSULA project (Project 101083241) under the Erasmus+ program, co-funded by the European Education and Culture Executive Agency (EACEA).

References

- Beltrán, J., & Osses, S. (2018). Transposición didáctica de saberes culturales mapuche en escuelas situadas en contextos interculturales. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 16(2), 669–684.
<https://doi.org/10.11600/1692715X.16202>
- Bonilla, M. (2002). Machonas y mandarinas: construcción de identidades de género en la Amazonía ecuatoriana. Abya-Yala.
- Carpentier, J. (2014). Los Achuar y el ecoturismo: ¿una estrategia sostenible para un desarrollo autónomo? *Bulletin de l'Institut Français d'Études Andines*, 43(1), 101–115.
<https://doi.org/10.4000/bifea.4391>
- Chaumeil, J. P. (2012). Una manera de vivir y de actuar en el mundo: estudios de chamanismo en la Amazonía. En P. López (Ed.), *No hay país más diverso: Compendio de antropología peruana II* (pp. 411–432). Universidad Nacional Mayor de San Marcos.
- de Miguel Álvarez, L., & Menéndez, S. N. (2020). El dibujo como medio en la construcción de conocimiento y proyección de ideas. *Revista Sonda: Investigación y Docencia en Artes y Letras*, 9, 116–129.
<https://doi.org/10.4995/sonda.2020.17859>
- Deshoullière, G., & Utitiaj, S. (2019). Acerca de la Declaración sobre el cambio de nombre del conjunto Jívaro. *Journal de la Société des Américanistes*, 105(2), 167–179.
<https://doi.org/10.4000/jsa.17370>
- Delgado, A. D. V., & Ochoa, M. E. O. (2022). Participación política de las mujeres shuar en el Alto Nangaritza, Ecuador. *Revista de Ciencias Sociales*, (176), 85–100.
<https://doi.org/10.15517/rsc.v0i176.52769>
- Descola, P. (1996). La selva culta: simbolismo y praxis en la ecología de los Achuar. Editorial Abya Yala.
- Echazú, E., & Rodríguez, R. (2018). Primer glosario de comunicación estratégica en español. Fundeu.
<https://lc.cx/ONE31Q>
- Falconi, E. (2013). Storytelling, Language Shift, and Revitalization in a Transborder Community: “Tell It in Zapotec!” *American Anthropologist*, 115(4), 622–636.
<https://doi.org/10.1111/aman.12049>
- Fernández, G. (2021). Saberes ancestrales y ecoalfabetización a través de las artes: una mirada desde/hacia pueblos indígenas en Chile. *Revista Chilena de Pedagogía*, 2(2), 25–55.
<https://doi.org/10.5354/2452-5855.2021.59845>
- García, J. L. (2004). Artefactos, género e integración comunitaria entre los Quichuas-Canelos de la Amazonía ecuatoriana. En M. S. Cipolletti (Ed.), *Artefactos y sociedad en la Amazonía* (pp. 161–182). IFEA–IRD.
- Giovannini, P. (2015). Medicinal plants of the Achuar (Jivaro) of Amazonian Ecuador: Ethnobotanical survey and comparison with other Amazonian pharmacopoeias. *Journal of Ethnopharmacology*, 164, 78–88.
<https://doi.org/10.1016/j.jep.2015.01.038>
- González-Cabrera, C., González, M., & Bravo, E. (2023). El arte en narraciones testimoniales digitales: Una herramienta persuasiva en comunicación para la salud. *Contratexto*, 40, 257–277. <https://doi.org/10.26439/contratexto2023.n40.6148>
- Gumucio, C. P. (2002). Religion and the Awakening of Indigenous People in Latin America. *Social Compass*, 49(1), 67–81.
<https://doi.org/10.1177/0037768602049001006>
- Grubits, S., & Vera, J. Á. (2005). Construcción de la identidad y la ciudadanía en niños indígenas de América Latina. *Ra Ximhai*, 1(3), 471–488.
<https://doi.org/10.35197/rx.01.03.2005.03.SG>

- Gutiérrez, E., Valor, I., Pérez de Pipaón, G., & Fernández, A. (2023). La proyección de la cultura visual en el dibujo infantil. Un análisis desde la perspectiva de género en Educación Primaria. *Observar. Revista electrónica de didáctica de las artes*, (17), 116–135.
<https://doi.org/10.1344/observar.2023.17.6>
- Herlihy, P. H., & Knapp, G. (2003). Maps of, by, and for the Peoples of Latin America. *Human Organization*, 62(4), 303–314.
<https://www.jstor.org/stable/44127812>
- Hernández, R., & Mendoza, C. (2018). Metodología de la investigación: Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta. McGraw-Hill Education.
- Homer, E. (2020). Embroidering Pieces of Place. En L. Leone (Ed.), *Craft in art therapy* (Primera edición). Routledge.
- Langdon, E. J. (2018a). The Value of Narrative: Memory and Patrimony among the Siona. *Revista del museo de Antropología*, 11, 91–100.
<https://doi.org/10.31048/1852.4826.v11.n0.21463>
- Langdon, E. J. (2018b). Dialogicalidad, conflicto y memoria en etnohistoria siona (Putumayo–Colombia). *Boletín de Antropología Universidad de Antioquia*, 33(55), 56–76.
<https://doi.org/10.17533/udea.boan.v33n55a04>
- Medina, H. (2002). La organización comunitaria y su papel en la conservación y manejo de los recursos naturales. El caso de la Federación Interprovincial de la Nacionalidad Achuar del Ecuador. *Gazeta de Antropología*, 18(16).
<https://doi.org/10.30827/Digibug.7404>
- Mejeant, L. (2001). Culturas y lenguas indígenas del Ecuador. *Revista Yachaikuna*, (1). ICCI. <http://icci.nativeweb.org/yachaikuna/1/mejeant.pdf>
- Mostowlansky, T., & Rota, A. (2020). Emic and etic. *The Open Encyclopedia of Anthropology*.
<https://doi.org/10.29164/20emicetic>
- Muzio, R. (2018). Music as Political Actor in Latin America. *Latin American Perspectives*, 45(6), 171–174. <https://doi.org/10.1177/0094582X17742899>
- Nygren, A. (1998). Struggle over Meanings: Reconstruction of Indigenous Mythology, Cultural Identity, and Social Representation. *Ethnohistory*, 45(1), 31–63.
<https://doi.org/10.2307/483171>
- Patiño, K. N. (2020). Escuela y procesos de construcción identitaria en la niñez indígena desde los dibujos en diálogo. *Educação e Pesquisa*, 46, e237748. <https://doi.org/10.1590/S1678-4634202046237748>
- Portocarrero, J. (2018). Condiciones de vida y factores socioculturales detrás del riesgo de exposición a metales pesados e hidrocarburos en población indígena amazónica. *Anthropía*, 15, 25–49.
<https://doi.org/10.18800/anthropia.2018.002>
- Quezada, J. J. G., Nates, G., Maués, M. M., Roubik, D. W., & Imperatriz, V. L. (2018). The economic and cultural values of stingless bees (Hymenoptera: Meliponini) among ethnic groups of tropical America. *Sociobiology*, 65(4), 534–557. <https://doi.org/10.13102/sociobiology.v65i4.3447>
- Quezada, C. Á. (2022). Arte urbano en la interculturalidad: una experiencia artística y pedagógica en una comunidad Kichwa de Ecuador. *Nawi: Arte, diseño y comunicación*, 6(2), 289–308. <https://doi.org/10.37785/nw.v6n2.a16>
- Riascos, J. (2007). Ancient and Indigenous Stories: Their Ethics and Power Reflected in Latin American Storytelling Movements. *Marvels & Tales*, 21(2), 253–267.
<https://doi.org/10.1353/mat.0.0031>
- Rios, E.; Carrascosa, MB. (2017). Interpretación morfológica e iconográfica de las cerámicas arqueológicas indoamazónicas y las cerámicas ceremoniales elaboradas por las culturas Shuar y Achuar de Morona Santiago y Pastaza – Ecuador. *Arché*, 11(12), 19–26.
<https://riunet.upv.es/handle/10251/100932>
- Santos, M. A., Yavorski, R., Sales, M. V. S., & Buendia, A. P. (2020). El dibujo de alumnos de primaria revelando sentimientos y emociones: una cuestión discutida por la inteligencia emocional. *MLS Educational Research*, 4(1), 106–121.
<https://doi.org/10.29314/mlser.v4i1.328>

Shangguan, J. (2020). Analysis on the Reasons for the Intensive Resonance Among Mexican of the Film Coco. In 2020 4th International Seminar on Education, Management and Social Sciences (ISEMSS 2020) Dali, China.

<https://doi.org/10.2991/assehr.k.200826.111>

Tym, C. (2022). ¿Interculturalidad o “cultura” a lo occidental? El rechazo indígena hacia la educación intercultural bilingüe. *Mundos Plurales - Revista Latinoamericana de Políticas y Acción Pública*, 9(2), 89–109. <https://doi.org/10.17141/mundosplurales.2.2022.5520>

Vallejo, I. R. & García, M. (2017). Mujeres indígenas y neo-extractivismo petrolero en la Amazonía centro del Ecuador: Reflexiones sobre ecologías y ontologías políticas en articulación. *Revista Brújula*, 11. 2–43.

<https://www.flacsoandes.edu.ec/node/63047>

07

UV Universidad
Verdad 86

ANÁLISIS DE LA MÚSICA COMO ESTRATEGIA ARTÍSTICA DEL BACHILLERATO GENERAL UNIFICADO ECUATORIANO

Analysis of music as an artistic strategy in the Ecuadorian general unified secondary education system

 **Manuel Esteban Siguenca Avila**, Universidad de Cuenca (Ecuador)
(esteban.siguenca@ucuenca.edu.ec) (<https://orcid.org/0009-0000-5086-3291>)

 **Sandra Leonor Cabrera Moreno**, Universidad de Cuenca (Ecuador)
(sandra.cabreram09@ucuenca.edu.ec) (<https://orcid.org/0009-0006-1285-4881>)

Resumen

La música despierta emociones y nos conecta con el mundo, a través de experiencias estéticas significativas. Es por esto que el currículo priorizado del Bachillerato General Unificado del Ecuador incorpora la música como estrategia para el desarrollo de habilidades artísticas. Por tanto, esta investigación cualitativa indaga, a través del análisis de contenido, cómo se integra la música como estrategia para el desarrollo de las siete habilidades artísticas musicales que propone el currículo priorizado. Los resultados sugieren que los textos incorporan estrategias y actividades que estimulan la creatividad, el trabajo en equipo y el respeto a la diversidad cultural, aunque el desarrollo de cuatro habilidades artísticas musicales se ve limitado y requiere el replanteamiento de sus actividades.

Abstract

Music awakens emotions and connects us to the world through meaningful aesthetic experiences. Therefore, the prioritized curriculum of the Unified Secondary Education System in Ecuador incorporates music as a strategy for the development of artistic skills. Thus, this qualitative research investigates, through content analysis, how music is integrated into the development of the seven artistic-musical skills proposed by the prioritized curriculum. The results suggest that the texts propose strategies and activities that stimulate creativity, collaborative work, and respect for cultural diversity. However, the development of four artistic-musical skills is limited and requires the reconsideration of their activities.

Palabras clave

Música, habilidades artísticas, BGU, ECA, currículo priorizado.

Keywords

Music, artistic skills, BGU, ECA, prioritized curriculum.

1.

Introducción

La Educación Cultural y Artística (ECA) en el Bachillerato General Unificado (BGU) desempeña un papel fundamental en la formación artística y humana de los estudiantes del Ecuador, promoviendo la creatividad, sensibilización y apreciación cultural para formar ciudadanos del mundo. En el Ecuador, el currículo nacional de ECA para el BGU busca consolidar objetivos que integren contenidos y estrategias pedagógicas, desde una perspectiva integral, inclusiva, diversa y, sobre todo, multidisciplinaria (Ministerio de Educación, 2021). ECA es una asignatura que no solo está diseñada para desarrollar habilidades artísticas, sino también es un espacio para explorar aspectos culturales y sociales que ayuden a los estudiantes a construir una visión crítica y reflexiva sobre el entorno cultural y social que los rodea. En el Ecuador, el Ministerio de Educación ha diseñado un currículo que promueve una educación más inclusiva y diversa, proponiendo contenidos y metodologías de enseñanza para todos los niveles educativos del país. A nivel macro y meso curricular, los objetivos, principios y competencias apuntan a formar estudiantes capaces de transformar su entorno cultural y social, a través del arte, y buscan garantizar una formación integral de todos los estudiantes del BGU. En este sentido, los libros de ECA han sido diseñados para alcanzar los objetivos propuestos por el currículo nacional, ya que estos constituyen herramientas pedagógicas fundamentales para la consecución del desarrollo de habilidades artísticas y, por lo tanto, habilidades integrales del ser humano.

En este contexto, si bien, los trabajos de Chica *et al.* (2021), Solórzano *et al.* (2024), Zuviríe (2020), Huaita *et al.* (2021), Beltrán (2021) y Cely *et al.* (2021), por mencionar algunos, se enfocan en el análisis y relación de la música con el desarrollo de habilidades artísticas, así como su rol protagónico en el desarrollo cognitivo y procesos de aprendizaje del estudiante, aún son limitados los estudios sobre cómo la música visualizada como estrategia pedagógica, se alinea con los objetivos del currículo nacional para alcanzar el desarrollo de habilidades artísticas. Ante esta escasez de información en la literatura de los últimos años surge la interrogante: ¿cómo se integra la música como estrategia para el desarrollo de habilidades artísticas en el bachillerato general unificado? Esta interrogante no sólo es pertinente con la perspectiva académica, sino que también tiene implicaciones prácticas significativas para la efectividad y calidad de la enseñanza en el aula. Por lo tanto, es fundamental analizar si los contenidos de estos libros están diseñados para cumplir con los objetivos propuestos o si presentan deficiencias que podrían o no limitar el desarrollo artístico integral de los estudiantes del BGU.

En consecuencia, este estudio tiene como objetivo analizar la integración de la música como estrategia propuesta para el desarrollo de habilidades artísticas musicales en el BGU, examinando el contenido de las actividades de los textos de ECA y el currículo ecuatoriano, con el fin de identificar la profundidad de incorporación de la música en las estrategias educativas. Para ello, mediante un enfoque cualitativo, se efectuó un análisis de contenido que nos permitió identificar puntos a favor, discrepancias y potenciales mejoras en la alineación de los objetivos, contenidos y actividades propuestas en los textos. Los hallazgos de este estudio contribuyen a una mejor comprensión de las fortalezas y debilidades de la educación musical en el Ecuador, proporcionando recomendaciones para la mejora de los textos que lleven a una educación más inclusiva, crítica y culturalmente significativa.

A continuación, discutimos dos conceptos básicos para el desarrollo de este estudio: 1) la concepción teórica de una habilidad artística musical; y 2) su incidencia en el desarrollo de habilidades artísticas y su impacto en el desarrollo integral del individuo.

1.1 Habilidad artística musical

Una habilidad artística musical se define como la capacidad de escuchar, comprender y dar sentido a la música internamente; esto es fundamental para la interpretación, la composición y la improvisación (Gordon, 2007). Se puede añadir que las habilidades artísticas musicales son una combinación de técnica, sensibilidad, y creatividad para interpretar, componer y apreciar la música, habilidades que se desarrollan a través de la práctica y la reflexión crítica (Swanwick, 1999). Por lo tanto, estas habilidades se desarrollan y potencian mediante la práctica diaria; a esto se suma la experiencia que desarrolla un individuo a lo largo del proceso y, sobre todo, como parte de su educación formal continua. Cabe añadir que el desarrollo de una habilidad artística fomenta un pensamiento crítico que le permite al aprendiz apreciar distintas tradiciones y estilos, para fomentar el respeto a las diferentes manifestaciones culturales existentes en la sociedad. Ya que la música en el ámbito educativo eleva el grado de socialización, conecta de manera activa a los individuos, ya sea como intérpretes u oyentes, promoviendo el respeto hacia los demás y el trabajo en equipo (Aguilar *et al.*, 2018).

1.2 La música y el desarrollo de habilidades artísticas

La música despierta emociones, conecta culturas y trasciende barreras. Desde la interpretación de instrumentos hasta la composición, la música produce experiencias estéticas significativas y nos permite comunicarnos más allá de las palabras. Por lo que, esta habilidad busca desarrollar en los estudiantes, competencias propias de la inteligencia emocional como: automotivación, autocontrol y promoción de habilidades sociales (Meza & Herrera, 2021).

En el contexto del currículo priorizado, la ECA juega un papel crucial para el desarrollo de las competencias comunicacionales, socioemocionales y digitales. Es por ello que el Ministerio de Educación del Ecuador ha rediseñado el currículo para lograr un mayor conocimiento de las artes, desde temprana edad. La importancia de las habilidades artísticas en el currículo priorizado es significativa, por varias razones: a) desarrollo Integral: ayuda a potenciar la creatividad, mejora la capacidad de expresión y fomenta el pensamiento crítico; b) expresión y comunicación:

fomenta la expresión y la comunicación de ideas, ayudando a los estudiantes a desarrollar habilidades de comunicación oral y escrita, así como habilidades de escucha activa; y c) formación ciudadana: contribuye potencialmente al desarrollo de valores ciudadanos y aporta a la igualdad de género y la valoración de la diversidad; además, fomenta la capacidad de generar nuevas ideas para resolver problemas y conflictos (Ministerio de Educación, 2021).

Las habilidades artísticas musicales abordadas en este estudio se enumeran y definen a continuación:

1. Interpretación musical: es la acción de ejecutar una obra musical, buscando transmitir la idea original del compositor (Panizo, 2022), sin transgredir su significado.
2. Composición: se refiere a la creación de obras musicales, utilizando técnicas tradicionales, empíricas o experimentales (Fuentes & Schumacher, 2021).
3. Teoría y análisis musical: la teoría es el estudio de elementos principales que conforman la música (Esteve, 2019), mientras que el análisis musical aborda su funcionamiento.
4. Producción y tecnología musical: la producción es el proceso de grabación de una obra musical o canción, entre otros, y la tecnología hace referencia al uso de herramientas e interfaces informáticas para crear, editar y grabar la música (Fuentes & Schumacher, 2021).
5. Dirección orquestal y/o coral: es la acción de liderar y mediar entre el conjunto musical, la obra musical y el público (Soler & Saneleuterio, 2022), logrando así una cohesión y fidelidad al estilo original de la obra musical interpretada.
6. Apreciación musical: es el proceso de analizar y comprender el contexto social y cultural de la música, lo que lleva a valorarla de manera significativa (Gamarra, 2019).
7. Instrumentación y arreglos musicales: la instrumentación es el estudio de los instrumentos presentes en una composición musical, y los arreglos musicales consisten en adaptar y/o modificar una composición a un nuevo formato o versión musical (Rain & Angel, 2020).

2.

Metodología

Para el desarrollo de esta investigación cualitativa, se aplicó el análisis de contenido, el cual facilitó la identificación de temas, selección de la muestra, desarrollo de categorías, codificación de los datos, análisis e interpretación de los resultados (Weber, 1990). Este proceso metodológico inició con la selección de los textos del BGU de ECA de cuatro editoriales, utilizados en dos instituciones educativas fiscales y particulares. Se procedió a organizar una serie de matrices que incluían las destrezas con criterio de desempeño (DCD) descritas en el currículo priorizado y las estrategias o actividades para su consecución. Una vez organizadas las matrices, se procedió a analizar el contenido de las actividades que incluían a la música como estrategia en los textos de ECA; esto acompañado de técnicas de codificación, con la finalidad de obtener patrones en los datos, permitiéndonos, por lo tanto, establecer relaciones entre los resultados obtenidos. Finalmente, estos resultados se sintetizaron en función del objetivo general y la pregunta de investigación planteada, logrando así sentar las bases para la generación de recomendaciones que consideramos podrían incorporarse para el desarrollo de habilidades artísticas musicales en los estudiantes del BGU.

2.1 Instrumento de evaluación general de textos

Este estudio incluyó el uso de un instrumento de evaluación general de contenido de textos organizado en tres categorías con cinco ítems cada una, el cual fue validado por expertos en las áreas de pedagogía musical, artes musicales y análisis de datos cuali-cuantitativos. Para este proceso, se utilizó la denominada Guía para la Realización de un Juicio de Expertos (Escobar & Cuervo, 2008), la cual permitió validar y generar un instrumento de análisis de contenido más eficiente. Considerando esta guía, se siguieron estos pasos para la creación del instrumento: 1) se definieron los objetivos del instrumento; 2) se explicitaron, tanto las dimensiones como los indicadores que se medirán en cada uno de los ítem de prueba; 3) se especificó el objetivo de

la prueba; 4) se establecieron los pesos diferenciales de las dimensiones de la prueba; 5) se diseñaron las planillas para la calificación de los ítem; y 6) se calculó la concordancia entre jueces para determinar la aceptación o no de los ítem propuestos.

Una vez generado el instrumento de evaluación de textos, se solicitó a los expertos seleccionados su validación, considerando que los resultados obtenidos de acuerdo al coeficiente de la V de Aiken (1980) sean superiores a 0.7 en su escala de pertinencia. Cabe indicar que dos ítems recibieron observaciones con respecto a su redacción y uso de términos que no resultaban idóneos a la categoría evaluada. Una vez corregido y aprobado por los expertos, se obtuvo un instrumento validado y optimizado para el desarrollo de este estudio.

2.2 Textos de ECA para el BGU en el Ecuador

Los textos de ECA del BGU del Ministerio de Educación del Ecuador resultan difíciles de conseguir, puesto que no existe un texto único distribuido por el Ministerio de Educación para este nivel. En tal virtud, para su selección, hemos considerado aquellos que nacen de los acuerdos ministeriales con tres editoriales encargadas de diseñar los contenidos que abordarán estos textos, tomando como referencia las pautas del Ministerio de Educación, que es el único responsable de su revisión y aprobación, previa a la publicación y posterior distribución. Cabe mencionar que los temas de los textos varían en su orden de presentación, mas no en su contenido y actividades.

Las instituciones particulares y fiscales tienen autonomía para seleccionar los textos de ECA de la editorial que la institución crea pertinente, para el desarrollo de las DCD contempladas en el currículo priorizado. Al no existir un único libro generado por el Ministerio de Educación, se procedió, para fines de esta investigación, a elegir las editoriales con base en dos criterios: 1) con respecto a los textos de las instituciones fiscales, dos editoriales fueron seleccionadas, considerando que existe un acuerdo ministerial firmado en el año 2021 y que estas poseen una revisión y validación por parte del Ministerio de Educación; y 2) para la selección de la editorial de las instituciones educativas particulares, se tuvo como criterio, considerar la cantidad de instituciones que usan dicho texto.

3.

Resultados

Para cumplir con el objetivo general de esta investigación y dar respuesta a la pregunta de investigación planteada: ¿cómo se integra la música como estrategia propuesta para el desarrollo de habilidades artísticas en el bachillerato general unificado?, se procedió a identificar fortalezas y debilidades, en cuanto a las actividades proporcionadas por los textos, las cuales son parte de la estrategia musical, para el desarrollo de habilidades artísticas de los estudiantes del BGU. A continuación, se presenta la discusión de los hallazgos.

3.1 Análisis del currículo priorizado de ECA

El currículo nacional de ECA fue diseñado en 2016 y en el año 2021 sufrió un rediseño, pasando a ser un currículo priorizado, con énfasis en competencias comunicacionales, matemáticas, digitales y socioemocionales que suprime algunas de las Destrezas con Criterios de Desempeño (DCD) de la categoría básica deseable. Para fines de análisis, se diseñó una matriz que vincula las Habilidades Artísticas Musicales (HAM) con las DCD del currículo priorizado. Estas habilidades se dividen en siete categorías: interpretación musical, composición, teoría y análisis musical, producción y tecnología musical, dirección orquestal/coral, apreciación musical e instrumentación y arreglos musicales. La tabla 1 muestra las HAM propuestas y la descripción de las DCD que le corresponden a cada una.

Tabla 1.

Matriz de habilidades artísticas musicales presentes en el currículo priorizado de ECA

Habilidades artísticas musicales (HAM)	Currículo priorizado: Destrezas con criterios de desempeño de ECA para BGU
Interpretación musical	ECA.5.2.1. Seleccionar, ensayar e interpretar obras musicales y escénicas (teatro, musicales, títeres, danza, ópera, etc.) asumiendo distintos roles (actor, director, escenógrafo, etc.) y contribuyendo a la consecución del resultado esperado.
Composición	ECA.5.1.1. Realizar producciones artísticas (una canción, un dibujo, una escultura, un monólogo, una instalación, etc.) a partir de temas de interés personal y social, cuestionamientos, preocupaciones o ideas relevantes.
	ECA.5.2.6. Participar en las distintas fases del proceso creativo (identificar un tema, investigar, explorar opciones, seleccionar y desarrollar ideas, recibir críticas, revisar y perfeccionar, interpretar o exponer), crear una obra original (de danza, música, escultura, pintura, cine, etc.), presentarla y debatir los resultados con la audiencia, con un artista invitado, un crítico u otro especialista.
Teoría y análisis musical	No existe
Producción y tecnología musical	ECA.5.1.9. Elaborar un portafolios digital que reúna una muestra de las creaciones artísticas propias o en las que ha participado el estudiante, y añadir una breve explicación, valoración o comentario sobre cada una de las obras.
	ECA.5.2.5. Documentar con fotografías, dibujos, registros sonoros o audiovisuales, los procesos creativos y las exposiciones o representaciones colectivas realizadas, y crear catálogos, programas radiofónicos, cortos y otros productos que den cuenta de los mismos.
	ECA.5.3.1. Investigar, analizar y comparar los recursos usados por artistas compositores, coreógrafos, dramaturgos, etc. para comunicar determinadas ideas, temas o conceptos y para despertar emociones o sentimientos (alegría, tristeza, tensión, ira, etc.) en los oyentes o espectadores, y crear presentaciones multimedia que ilustren cómo se consigue el efecto deseado en cada forma de expresión artística.
	ECA.5.3.9. Buscar información sobre distintas formas de expresión en el arte contemporáneo (arte de acción, body art, instalaciones, happening, video arte, acción poética, performance, etc.) y elaborar una presentación o cartel (impreso o digital) que reúna los datos más importantes y algunas imágenes o videos ilustrativos.
	ECA.5.3.11. Investigar sobre los procesos formativos para dedicarse profesionalmente a distintos ámbitos del arte o la cultura y sobre la vida y el trabajo de algunos profesionales y elaborar videos con entrevistas breves o documentales que ilustren distintas opciones.
Dirección orquestal / coral	No existe

Apreciación musical	ECA.5.3.5. Identificar y describir distintos tipos de manifestaciones y productos culturales y artísticos utilizando un lenguaje técnico, expresando puntos de vista personales, y mostrando una actitud de escucha y receptividad hacia las opiniones de otras personas.
	ECA.5.3.6. Reconocer y explicar diferentes maneras de entender y representar una idea, un sentimiento o una emoción, en obras y manifestaciones artísticas y culturales de distintos momentos históricos y de diversas culturas.
	ECA.5.3.7. Analizar y valorar producciones artísticas y eventos culturales usando criterios técnicos y reconociendo las emociones que estos suscitan, y escribir críticas o comentarios para un periódico escolar, un blog personal o colectivo, una red social, etc., adecuando el lenguaje al medio utilizado.
Instrumentación y arreglos musicales	No existe

Este primer análisis del currículo priorizado muestra que las HAM: teoría y análisis musical, dirección orquestal/coral e instrumentación y arreglos musicales no se desarrollan en ECA, ya que no existen DCD para este propósito (Ministerio de Educación), lo cual va en detrimento de un conocimiento sólido de las bases teóricas musicales (Valdivia *et al.*, 2021) y, por ende, del desarrollo de habilidades artísticas como composición e interpretación musical.

3.2 Análisis de contenido de los textos de ECA

La tabla 2 muestra los resultados en torno al análisis de los textos de ECA utilizados en las instituciones educativas particulares. En esta sección se puede visualizar las HAM, las DCD y las actividades propuestas para su desarrollo.

Tabla 2.

Matriz de análisis de contenido de las actividades de los textos de ECA de las instituciones educativas particulares

Habilidades artísticas musicales	DCD de ECA para BGU. Currículo priorizado ECA	Actividades propuestas
Interpretación musical	ECA.5.2.1.	Actividades prácticas y grupales que incluyen una investigación previa sobre un musical, para generar una división de roles para la interpretación de la misma.
Composición	ECA.5.2.6.	Creación de un documental con parámetros establecidos mediante una matriz.
Producción y tecnología musical	ECA.5.1.9.	Actividades que solicitan completar un cuestionario de descripción personal. Finalizan la actividad con la elaboración de un collage de imágenes.
	ECA.5.2.5.	Actividades musicales sugeridas al estudiante, para crear un documental a través de un trabajo investigativo grupal y, finalmente describir el resultado a través de fotogramas.
	ECA.5.3.9.	Práctica sobre composición y realización de carteles formativos sobre expresiones artísticas contemporáneas.
	ECA.5.3.11.	Elaboración de infografías sobre la formación artística y creación de videos.

La tabla 2 muestra que los libros de ECA del BGU analizados poseen actividades relacionadas con la música, pero estas actividades no permiten un desarrollo de las HAM, como la interpretación musical, composición y producción y tecnología musical. La ausencia de teoría musical sugiere que los estudiantes de bachillerato no adquieren una comprensión sólida del proceso de creación e interpretación musical e impide un desarrollo de las habilidades compositivas que llevan a crear piezas musicales inéditas. Además, existen actividades que no están orientadas a la utilización de herramientas tecnológicas esenciales para la producción musical (Beltrán, 2021). Aunque se presentan actividades que fomentan la creación de recursos audiovisuales, estas omiten detalles como el medio electrónico que se va a utilizar para crear el mismo. Además, se asume que todos los estudiantes poseen el conocimiento y recursos tecnológicos requeridos, lo cual resulta alejado de la realidad educativa ecuatoriana de muchos sectores.

En cuanto a los textos de ECA de las instituciones educativas fiscales, se procedió a seleccionar dos editoriales que poseen un acuerdo ministerial vigente. En la tabla 3, se muestra un resumen del análisis de contenido de los dos textos de ECA.

Tabla 3.

Matriz de análisis de contenido de las actividades de los textos de ECA de las instituciones educativas fiscales

Habilidades artísticas musicales	DCD de ECA para BGU. Currículo priorizado ECA	Actividades propuestas
Interpretación musical	ECA.5.2.1.	Actividades prácticas y grupales que incluyen una investigación previa sobre un musical, para generar una división de roles para la interpretación de la misma.
Composición	ECA.5.2.6.	Creación de un documental con parámetros establecidos mediante una matriz.
Producción y tecnología musical	ECA.5.1.9.	Actividades que solicitan completar un cuestionario de descripción personal. Finalizan la actividad con la elaboración de un collage de imágenes.
	ECA.5.2.5.	Actividades musicales sugeridas al estudiante, para crear un documental a través de un trabajo investigativo grupal y, finalmente describir el resultado a través de fotogramas.
	ECA.5.3.9.	Práctica sobre composición y realización de carteles formativos sobre expresiones artísticas contemporáneas.
	ECA.5.3.11.	Elaboración de infografías sobre la formación artística y creación de videos.
Apreciación musical	ECA.5.3.5.	Crear una obra de arte musical. Hacer una breve reseña de la canción compuesta, y contestar las interrogantes sobre cómo se llama y por qué fue creada.
	ECA.5.3.6.	Crear una obra de arte musical. Hacer una breve reseña de la canción compuesta y contestar las interrogantes sobre cómo se llama y por qué fue creada.

Como se observa en la tabla 3, las actividades presentadas en los libros de ECA promueven el desarrollo de HAM, pero tienen ciertas limitaciones. Se encontró que las actividades propuestas están estrechamente relacionadas a habilidades como la interpretación musical, composición, producción y tecnología musical y apreciación musical. En la categoría de interpretación musical, se incluyen varias actividades que oscilan entre la composición, apreciación musical y la interpretación, lo que genera una divergencia entre lo que proponen las DCD y las actividades para alcanzar una HAM. Por ejemplo, en la categoría de interpretación musical, la actividad relacionada a reconocer los sonidos de una canción, identificar los instrumentos y melodías, e identificar la emoción que provoca esa canción está más relacionada a la apreciación musical, teoría musical e instrumentación y arreglos.

Por otro lado, la apreciación musical se ve favorecida, en pequeña medida, ya que resulta importante conocer el contexto en el que una canción fue compuesta. Esto le permite al estudiante empatizar con las composiciones de sus compañeros. Sin embargo, también resulta superficial, puesto que no se profundiza en un análisis más estructurado y estilístico de la composición. En cuanto a la producción musical, existe un intento por introducir a los estudiantes en el uso de herramientas tecnológicas que les permitan la manipulación de audio y video. Esto resulta limitado, puesto que las actividades no fomentan el uso y aplicación de otras herramientas de creación de sonidos (Chao *et al.*, 2020) para una formación más holística.

3.3 Convergencias y divergencias

En este estudio, una convergencia se refiere a la relación existente entre las DCD que propone el currículo priorizado y las actividades que se consideran apropiadas para su desarrollo. Por ejemplo, la DCD 5.2.1, que involucra la selección, ensayo e interpretación de obras musicales (Ministerio de Educación, 2021), asumiendo diferentes roles, muestra actividades que se encaminan al resultado esperado, logrando así alcanzar la DCD. Una divergencia, por el contrario, representa una relación básica o nula entre las DCD y las actividades para su desarrollo, ya que, además, esta relación sugiere que el aprendiz ha desarrollado una habilidad musical previa. Por ejemplo, la interpretación musical requiere de conocimientos previos en el canto, dando por sentado que el estudiante ya posee esta HAM. Para una mejor apreciación de los resultados, a continuación, se detallan los hallazgos en una matriz de convergencias y divergencias de los libros analizados.

Tabla 4.

Matriz de convergencias y divergencias entre las HAM, las DCD y las actividades propuestas en los textos de ECA de las instituciones educativas particulares

HAM	DCD	Convergencias	Divergencias
Interpretación musical	ECA.5.2.1.	Las actividades fomentan el trabajo en equipo al seleccionar, ensayar e interpretar una obra musical y asumir roles del denominado “teatro pobre”.	Las actividades permiten desarrollar la habilidad artística de la interpretación musical, asumiendo que el estudiante posea conocimientos interpretativos musicales previos como el canto.
Composición	ECA.5.2.6.	Las actividades fomentan la participación en las fases del proceso creativo, exclusivamente para la creación de documentales, presentación y debate de los resultados con un crítico u otro especialista.	Las actividades no permiten un desarrollo de la habilidad artística musical en la composición, ya que no se cuenta con técnicas de composición necesarias para la creación musical.
Producción y tecnología musical	ECA.5.1.9.		Las actividades propuestas apuntan a la creación de un portafolios físico, no digital. Esto no le permite al estudiante mostrar sus creaciones en ningún medio digital disponible en la actualidad.
	ECA.5.2.5.	Las actividades fomentan el desarrollo de la DCD a través del trabajo grupal investigativo y el uso de fotogramas.	Las actividades no especifican si la presentación de los fotogramas es a través de videos y/o edición de audios para que se cumpla el desarrollo de la habilidad artística.
	ECA.5.3.9.	Las actividades cumplen con el objetivo de la DCD, ya que fomentan la investigación sobre el arte contemporáneo y la elaboración de presentaciones mediante carteles, tanto impresos como digitales.	Las actividades sugieren un desarrollo de la habilidad de composición más no se relacionan con la producción y tecnología musical, objetivo de la DCD en cuestión.
	ECA.5.3.11.	Las actividades sugeridas en el libro cumplen con el desarrollo de la DCD propuesta en el currículo.	

Tabla 5.

Matriz de convergencias y divergencias entre las HAM, las DCD y las actividades propuestas en los textos de ECA de las instituciones educativas fiscales

Habilidad artística musical	DCD	Convergencias	Divergencias
Interpretación musical	ECA.5.2.1.	Las actividades fomentan la DCD propuesta en el currículo.	Las actividades fomentan la composición, la apreciación y la producción musical, mas no la interpretación musical.
Composición	ECA.5.2.6.	Las actividades cumplen con la destreza propuesta en el currículo a nivel lírico.	Las actividades buscan la composición de una canción, lo cual implica que el estudiante debe tener conocimientos previos de composición y teoría musical.
Producción y tecnología musical	ECA.5.1.9.	Las actividades cumplen con la destreza propuesta en el currículo.	
	ECA.5.2.5.		Las actividades no cumplen con la DCD propuesta en el currículo, ya que llenar un cuestionario sobre gustos musicales y artista favorito no permite desarrollar la habilidad artística musical señalada.
	ECA.5.3.11.	La actividad cumple con la DCD propuesta en el currículo ya que incluye procesos investigativos que realiza el estudiante.	
Apreciación musical	ECA.5.3.5.	Las actividades fomentan la creación de canciones y la descripción del proceso creativo, expresando puntos de vista personales.	
	ECA.5.3.6.	Las actividades fomentan la capacidad de reconocer y explicar diferentes maneras de representar una idea, sentimiento o emoción.	

3.4 Análisis holístico de la coherencia entre el currículo y los textos de ECA

En la tabla 6, se pueden apreciar, de manera holística, los resultados obtenidos del análisis de los textos de ECA en las instituciones educativas fiscales. En ella se muestran tres niveles de cumplimiento dentro de una escala de Likert (1932): 1) existe coherencia entre las actividades de los textos y la DCD propuesta en el currículo de ECA; 2) las actividades cumplen parcialmente el desarrollo de la DCD; y 3) no existe coherencia entre las actividades propuestas y la DCD.

Tabla 6.

Análisis de la coherencia existente entre las DCD y las actividades propuestas en los textos de ECA de las instituciones educativas fiscales

Contenido y coherencia con el currículo de ECA				
Ítem	Cumple	Cumple Parcialmente	No cumple	Observaciones
El contenido aborda competencias específicas de la música (como creatividad, apreciación e interpretación).	X			
El contenido es relevante para el nivel educativo correspondiente.	X			
Incluye ejes transversales como identidad cultural, y sensibilidad estética que se vinculan con la educación artística.	X			
Las actividades están alineadas a los objetivos del currículo de ECA.		X		Existen actividades que aparecen como parte de unas DCD, pero que podrían también incluirse en otras.
Fomenta la apreciación y análisis crítico de diferentes géneros musicales.		X		Si bien la actividad permite explicar su proceso creativo, la misma no contiene conceptos teóricos previos para desarrollar un producto óptimo y consciente.

La tabla 7 sintetiza el análisis de la coherencia existente entre las DCD y las actividades propuestas en los textos de ECA de las instituciones educativas particulares.

Tabla 7.

Análisis de la coherencia existente entre las DCD y las actividades propuestas en los textos de ECA de las instituciones educativas particulares

Coherencia entre DCD y actividades en el currículo de ECA				
Ítem	Cumple	Cumple Parcialmente	No cumple	Observaciones
El contenido aborda competencias específicas de la música (como creatividad, apreciación e interpretación).		X		Para desarrollar esta habilidad musical se requiere conocimiento interpretativo musical previo.
El contenido es relevante para el nivel educativo correspondiente.		X		Las actividades no permiten un desarrollo total de la HAM.
Incluye ejes transversales como identidad cultural y sensibilidad estética que se vinculan con la educación artística.		X		No fomenta una identidad cultural, pero sí genera una sensibilidad estética a través de algunas actividades de investigación.
La/s actividad/es está/n alineada/s a los objetivos del currículo de ECA.		X		Existen actividades que no están alineadas a las destrezas del currículo.
Fomenta la apreciación y análisis crítico de diferentes géneros musicales.			X	No existe información sobre tipos de musicales; se enfoca en el concepto teórico de lo escénico.

3.5 Análisis holístico sobre el desarrollo de habilidades artísticas musicales en los textos de ECA

En la tabla 8 se pueden apreciar, de manera holística, los resultados obtenidos del análisis de los textos de ECA de las instituciones educativas fiscales. En ella se muestran tres niveles de cumplimiento dentro de una escala de Likert: 1) las actividades de los textos promueven las HAM; 2) las actividades cumplen parcialmente el desarrollo de las HAM; y 3) las actividades propuestas no permiten un óptimo desarrollo de las HAM.

Tabla 8.

Análisis sobre el desarrollo de habilidades artísticas musicales existentes en los textos de ECA de las instituciones educativas fiscales

Desarrollo de habilidades artísticas musicales				
Ítem	Cumple	Cumple Parcialmente	No cumple	Observaciones
Promueve habilidades interpretativas como el canto y/o ejecución instrumental.	X			
Fomenta actividades de composición o improvisación.		X		No incluye una base teórica para efectuar este tipo de actividad.
Establece contenidos de teoría musical, esenciales básicos.			X	No incluye ningún concepto teórico.
Abarca las principales habilidades artísticas según el currículo nacional.	X			
Fomenta la diversidad cultural y el respeto por otras culturas musicales.	X			

En la tabla 9 se pueden apreciar, de manera holística, los resultados obtenidos del análisis de los textos de ECA de las instituciones educativas particulares.

Tabla 9.

Análisis sobre el desarrollo de habilidades artísticas musicales existentes en los textos de ECA de las instituciones educativas particulares

Desarrollo de habilidades artísticas musicales				
Ítem	Cumple	Cumple Parcialmente	No cumple	Observaciones
Promueve habilidades interpretativas como el canto y/o ejecución instrumental.		X		Existen actividades en las que se asume que el estudiante posee conocimiento sobre canto.
Fomenta actividades de composición, o improvisación.		X		Existen actividades sobre composición, pero los textos no abarcan contenidos teóricos sobre técnicas de composición.
Establece contenidos de teoría musical, esenciales básicos.			X	No existe contenido teórico previo para realizar actividades musicales.
Abarca las principales habilidades artísticas según el currículo nacional.	X			
Fomenta la diversidad cultural y el respeto por otras culturas musicales.	X			

3.6 Análisis holístico sobre metodología y evaluación de los textos de ECA

En la tabla 10 se pueden apreciar, de manera holística, los resultados obtenidos del análisis de los textos de ECA de las instituciones educativas fiscales. En ella se muestran tres niveles de cumplimiento dentro de una escala de Likert: 1) la metodología está acorde a lo sugerido por el currículo, promoviendo un aprendizaje activo y colaborativo; 2) la metodología y la evaluación cumplen parcialmente con estrategias de aprendizaje colaborativo y participativo; y 3) la metodología y la evaluación no están acordes al nivel de estudio.

Tabla 10.

Análisis sobre la metodología y evaluación en los textos de ECA de las instituciones educativas fiscales

Metodología y evaluación				
Ítem	Cumple	Cumple Parcialmente	No cumple	Observaciones
Las estrategias de enseñanza propuestas están alineadas a las metodologías sugeridas en el currículo.		X		No se evidencia una metodología clara para abordar las actividades musicales.
Promueve un aprendizaje activo y colaborativo.	X			
Incluye ejemplos y repertorios variados.		X		Existen ejemplos sobre biografías de autores, y no se muestran obras variadas de esos autores.
La evaluación está acorde a los objetivos del currículo.	X			
Contiene actividades de autoevaluación y reflexión.		X		No se evidencia autoevaluaciones, pero si actividades sobre reflexión y escucha.

En la tabla 11 se pueden apreciar, de manera holística los resultados obtenidos del análisis de los textos de ECA de las instituciones educativas particulares.

Tabla 11.

Análisis sobre la metodología y evaluación en los textos de ECA de las instituciones educativas particulares

Metodología y evaluación				
Ítem	Cumple	Cumple Parcialmente	No cumple	Observaciones
Las estrategias de enseñanza propuestas están alineadas a las metodologías sugeridas en el currículo.		X		No se evidencia una metodología clara para abordar las actividades musicales.
Promueve un aprendizaje activo y colaborativo.	X			
Incluye ejemplos y repertorios variados.			X	No existen ejemplos claros, ni un contenido teórico que lo refuerce.
La evaluación está acorde a los objetivos del currículo.	X			
Contiene actividades de autoevaluación y reflexión.		X		No se evidencia autoevaluaciones, pero si actividades sobre reflexión y escucha.

4.

Discusión

Las actividades propuestas en los textos de ECA del BGU en el Ecuador, muestran de manera general el desarrollo de habilidades blandas (HB), tales como el trabajo en equipo, desarrollo de la empatía, el respeto a la opinión de los demás, la reflexión crítica y la autoevaluación. En lo que respecta a las convergencias entre las instituciones educativas fiscales y particulares, el análisis de contenido realizado nos muestra que las actividades propenden al desarrollo de las HB previamente mencionadas, así como al desarrollo de procesos creativos y de investigación formativa. Cabe resaltar que dichas actividades fomentan la capacidad de reconocer y explicar las diferentes maneras de representar una idea, sentimiento o emoción.

A pesar de las convergencias mencionadas, existen aspectos divergentes que se deben considerar, tales como: a) se asume que el estudiante ya posee conocimientos musicales, tanto interpretativos como teóricos; b) el uso de recursos digitales es limitado; y c) no se incluyen ejemplos y repertorios variados en los textos analizados de las instituciones educativas particulares.

El análisis holístico de las actividades propuestas muestra que los textos de ECA del BGU cumplen con criterios esenciales para el desarrollo de las DCD. Se observa que los contenidos abordan la creatividad y la apreciación musical en el contexto de las instituciones educativas fiscales, objetivo de estudio. Asimismo, resultan relevantes los ejes transversales como la identidad cultural y la sensibilidad estética que, si bien se cumplen de manera parcial, son esenciales para el desarrollo de habilidades sociales (Belsuzarri et al., 2023). Sin embargo, existen actividades que se tienen que mejorar, ya que están estrechamente relacionadas con el desarrollo de las HAM y estas, en la mayoría de los casos, se cumplen de manera parcial, y en otras ocasiones, existe un nulo abordaje, como es el caso de la apreciación y el análisis crítico de los géneros musicales. Ya que, el estudiante, al poseer conocimientos sobre diferentes manifestaciones culturales, alcanza un

nivel de comprensión más profundo sobre la música que escucha. Esto le permite un desarrollo de la sensibilidad emocional (Capistrán, 2024).

Dentro del mismo contexto, el fomento de actividades de composición o improvisación que contribuyen al desarrollo de las HAM se cumple parcialmente, debido a que no se establecen contenidos de teoría musical, básicos y esenciales para el desarrollo de las HAM. En cuanto a la metodología y procesos evaluativos, los textos de ECA muestran que se promueve el aprendizaje activo y colaborativo, y en lo que respecta a su evaluación, esta resulta coherente con los objetivos del currículo.

5.

Conclusiones

El análisis de los textos de ECA de las instituciones educativas fiscales sugiere que sus contenidos están mayoritariamente alineados entre sí, mostrando una coherencia entre el currículo priorizado, las DCD y las actividades planteadas en los textos. Si bien estas actividades permiten estimular la creatividad, desarrollar habilidades sociales, trabajar en equipo y reforzar el aprendizaje interdisciplinario a través de la integración de la música, estas no permiten en su totalidad un desarrollo eficaz de las habilidades artísticas musicales, ya que, por ejemplo, en el caso de las actividades en las que los estudiantes deben crear una canción, se asume que existe un conocimiento sólido sobre teoría musical o técnicas de composición, como mencionan Valdivia et al., 2021 “dejar de lado la teoría significa ignorar los conocimientos adquiridos a lo largo de cientos de años que, sin duda, enriquece, perfecciona y permite entender la música para poder tocarla con mayor destreza” (p. 30). Por lo tanto, este tipo de actividades se inclinan más a lo literario, ya que se centran en el género lírico y no en lo musical.

Con relación a los textos de las instituciones educativas particulares, se pudo evidenciar una serie de actividades vinculadas a la música como estrategia, permitiendo en ellas conocer y apreciar las diferentes manifestaciones culturales y sociales, generando, en consecuencia, una actitud receptiva para escuchar y respetar las opiniones y puntos de vista de los demás, esto debido al trabajo en equipo o actividades que involucran presentaciones orales. Por lo que el trabajo en equipo es un gran aporte para la formación de los estudiantes, ya que intercambian conocimientos y plantean soluciones a problemas diversos, respetando las ideas de sus compañeros (Belsuzarri *et al.*, 2023). Aunque estas actividades deberían estar estrechamente relacionadas a la apreciación musical, se visualiza que estas se asocian más a la interpretación, tecnología y producción musical y composición. Lo que demuestra que, los textos de ECA de los centros educativos particulares no logran desarrollar, en su totalidad, las habilidades artísticas mencionadas, a menos que, el estudiante posea conocimientos previos de música, lo cual no es explícito en ninguno de los textos.

Si bien, el currículo nacional menciona que su objetivo no es formar artistas, sino que busca crear ciudadanos reflexivos, críticos y empáticos (Ministerio de Educación, 2016), resulta indispensable conocer sobre teoría musical, como sugiere Valdivia *et al.* (2021), así como ejecutar un instrumento o desarrollar la habilidad del canto, ya que estas habilidades son fundamentales para quienes, en un futuro, decidan dedicarse a la música. En general, las actividades propuestas en los textos de ECA para el desarrollo de las DCD y por consiguiente las HAM, alcanzan el cumplimiento parcial de sus objetivos, a través de actividades y contenidos que fomentan la apreciación musical mediante el trabajo colaborativo, estimulan la creatividad con la composición, y promueven la utilización de ciertos recursos tecnológicos para actividades visuales y auditivas.

Con base en todo lo discutido, podemos decir que la música se integra como estrategia para el desarrollo de habilidades artísticas de tres formas particulares. Primero, el aprendizaje interdisciplinario, ya que estas actividades fomentan en los estudiantes la exploración y conexión con otras áreas del arte como la literatura y el teatro. Segundo, la apreciación musical fomenta en los estudiantes de bachillerato la

capacidad de analizar, comparar y reflexionar sobre las diferentes expresiones musicales y artísticas existentes en el mundo. Por último, el trabajo colaborativo y las actividades grupales que incluyen el uso de la música permiten que los estudiantes desarrollen habilidades sociales y comunicativas.

Limitaciones

Una de las principales limitaciones de esta investigación radica en la variada oferta de libros de ECA por parte de diferentes editoriales, quedando a consideración del docente y de la institución educativa la selección de los mismos.

Consideraciones éticas

Este estudio involucra únicamente el análisis crítico de los textos de ECA del BGU. Sin embargo, una de las consideraciones éticas que han abordado los autores se relaciona al sesgo en el análisis e interpretación de los resultados. Para evitar cualquier subjetividad o sesgo de interpretación, los autores han utilizado un instrumento de evaluación validado por expertos, así como un proceso de retroalimentación entre los autores. Al no existir participantes, este estudio no presenta riesgos físicos ni psicológicos.

Sugerencias para futuras investigaciones

Para futuras investigaciones se sugiere indagar sobre el impacto de la música en el desarrollo de competencias socioemocionales de los estudiantes, así como explorar la formación académica de los docentes de ECA para fortalecer las estrategias pedagógicas.

Referencias

- Aguilar, F. D. R., Villacís, D. A., & Narváez, S. M. (2018). La educación musical como herramienta para el desarrollo de destrezas y habilidades en los estudiantes. *Tsafiqui - Revista Científica en Ciencias Sociales*, 11. <https://doi.org/10.29019/tsafiqui.voi11.484>
- Aiken, L. R. (1980). Content Validity and Reliability of Single Items or Questionnaires. *Educational and Psychological Measurement*, 40(4), pp. 955-959. <https://doi.org/10.1177/001316448004000419>
- Belsuzarri, R. A., Salvatierra, A., & Flores, Z. E. (2023). Habilidades sociales y el trabajo en equipo en estudiantes del nivel secundaria. *Horizontes. Revista de Investigación en Ciencias de la Educación*, 7(29), pp. 1490-1501. <https://doi.org/10.33996/revistahorizontes.v7i29.608>
- Beltrán, J. P. (2021). Estrategia didáctica para la integración de la música de los videojuegos en el desarrollo de habilidades musicales de los estudiantes de la media vocacional [Universitaria Agustiniiana]. <http://repositorio.uniagustiniana.edu.co/handle/123456789/1846>
- Capistrán, R. W. (2024). El desarrollo del oído y la apreciación musical en la educación básica: Algunas reflexiones e ideas pedagógicas. *Arte, entre paréntesis*, 1(18), Article 18. <https://doi.org/10.36797/aep.v1i18.130>
- Cely, D. I., Mejía -Loaiza, E. E., & Conejo -Carrasco, F. (2021). Estrategias de autorregulación del aprendizaje en estudiantes de música del Colegio República Dominicana de Bogotá. *Revista Electrónica en Educación y Pedagogía*, 5(9), pp. 28-42. <https://doi.org/10.15658/rev.electron.educ.pedagog21.11050903>
- Chao, R., Vázquez, R., & Felpeto, A. (2020). Audacity como herramienta para la creación de materiales educativos. Una aproximación a través del MOOC «Música para el siglo XXI». *Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa - RELATEC*, 19(1), pp. 121-137. <https://doi.org/10.17398/1695-288X.19.1.121>
- Chica, J. F., Álvarez, M. I., & Guevara, C. F. (2021). La música como estrategia metodológica para fortalecer el desarrollo integral en los estudiantes. *Revista Arbitrada Interdisciplinaria Koinonía*, 6(4), pp. 334-350. <https://doi.org/10.35381/r.k.v6i4.1505>
- Escobar, J., & Cuervo, Á. (2008). Validez de contenido y Juicio de expertos: Una aproximación a su utilización. *Avances en medición*, 6, pp. 27-36.
- Esteve, J. M. (2019). La educación musical y el comparatismo. *Revista Española de Educación Comparada*, 34, p. 41. <https://doi.org/10.5944/reec.34.2019.24243>
- Fuentes, C., & Schumacher, F. (2021). José Vicente Asuar y el COMDASUAR: Un caso de composición musical cognitivamente extendida. *Epistemos. Revista de Estudios en Música, Cognición y Cultura*, 9(2), Article 2. <https://doi.org/10.24215/18530494e033>
- Gamarra, P. C. M. (2019). Juegos musicales en el desarrollo de expresión y apreciación musical de los estudiantes. *Paradigmas Socio-Humanísticos*, 1(1), Article 1. <https://doi.org/10.26752/revistaparadigmash.v1i1.456>
- Gordon, E. (2007). *Learning Sequences in Music: A Contemporary Music Learning Theory* (Séptima Edición). GIA Publications.
- Huaita, D. M., Yangali, J. S., Vázquez, M. R., & Luza, F. F. (2021). Estrategias didácticas y competencias musicales en estudiantes universitarios de Educación Inicial en Perú. *Revista de Ciencias Sociales*, 27(4), pp. 396-409. <https://doi.org/10.31876/rcs.v27i.37015>
- Likert, R. (1932). A technique for the measurement of attitude. *Archives of Psychology*, 140, pp. 5-55.
- Meza, D. M., & Herrera, C. D. (2021). La música como estrategia metodológica para el desarrollo del lenguaje oral en estudiantes de tercer año de educación básica: Guía musical como estrategia metodológica. *UNESUM-Ciencias. Revista Científica Multidisciplinaria*, 5(1), pp. 37-54. <https://doi.org/10.47230/unesum-ciencias.v5.n1.2021.249>

- Ministerio de Educación. (2016). Currículo de EGB y BGU. Educación Cultural y Artística. <https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2016/08/ECA-completo.pdf>
- Ministerio de Educación. (2021). Currículo priorizado con énfasis en competencias comunicaciones, matemáticas, digitales y socioemocionales. https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2022/03/Curriculo-con-enfasis-en-CC-CM-CD-CS_-Bachillerato.pdf
- Panizo, F. J. (2022). Inventario sobre el estudio de la interpretación musical de estudiantes universitarios de música y conservatorios. *Revista peruana de investigación e innovación educativa*, 2(1), e22674. <https://doi.org/10.15381/rpiiedu.v2i1.22674>
- Rain, J. H., & Angel, R. (2020). Arreglos musicales en el aula: Factores pedagógicos en la Educación Primaria. *Revista Electrónica de LEEME*, pp. 53-68. <https://doi.org/10.7203/LEEME.45.16527>
- Soler, S., & Saneleuterio, E. (2022). La dirección orquestal y su dimensión social: Hacia la inclusión de la mujer. *Feminismo/s*, 39, p. 287. <https://doi.org/10.14198/fem.2022.39.11>
- Solórzano, N. M., Llumiquire, J. A., Yanqui, G. M., & Gaona, T. N. (2024). La música como estrategia didáctica en el aprendizaje de la escritura. *Revista Social Fronteriza*, 4(2), e42258. [https://doi.org/10.59814/resofro.2024.4\(2\)258](https://doi.org/10.59814/resofro.2024.4(2)258)
- Swanwick, K. (1999). *Teaching Music Musically* (Primera Edición). Routledge.
- Weber, R. (1990). *Basic Content Analysis* (Segunda Edición). SAGE Publications, Inc. <https://doi.org/10.4135/9781412983488>
- Valdivia, R. F., Calsina, W. C., & Velazco, B. (2021). Software musical en la enseñanza-aprendizaje de los estudiantes de Música de la Universidad Nacional del Altiplano Puno. *Comuni@cción: Revista de Investigación en Comunicación y Desarrollo*, 12(1), pp. 25-36. <https://doi.org/10.33595/2226-1478.12.1.471>
- Zuviríe, E. D. (2020). La música como estrategia didáctica en la educación. *Revista electrónica de investigación de la universidad de Xalapa*, 9(25), pp. 177-198.



08

UV Universidad
Verdad 86

NEUROPLASTICIDAD Y APRENDIZAJE SOCIOEMOCIONAL. IMPACTO DIFERENCIAL EN HABILIDADES PROSOCIALES DE ADOLESCENTES URBANOS VERSUS RURALES DE CUENCA

Neuroplasticity and socio-emotional learning. Differential impact on prosocial skills among urban versus rural adolescents in Cuenca

 **José Gerardo Guartatanga Rodríguez**, Universidad Católica de Cuenca (Ecuador)
(joseg7_947@hotmail.com) (<https://orcid.org/0009-0002-2461-5838>)

Resumen

La presente investigación determinó el impacto diferencial de un programa de intervención neuropsicológica en aprendizaje socioemocional, sobre habilidades prosociales en adolescentes de contextos urbanos y rurales de Cuenca, evaluando los mecanismos de neuroplasticidad subyacentes, durante ocho meses. Mediante un diseño cuasi-experimental con medidas repetidas, se trabajó con 80 adolescentes (12-16 años) que asistían a un centro psicopedagógico. Se implementó una intervención estructurada en cuatro módulos progresivos (regulación emocional, cognición social, empatía y toma de decisiones prosociales) y se evaluaron componentes neuropsicológicos específicos, mediante instrumentos psicométricos validados. Los resultados evidenciaron transformaciones significativas en ambos grupos, con efectos notablemente superiores en adolescentes rurales (tamaños del efecto entre $d=0.97-2.13$). Los análisis multivariados revelaron interacciones significativas entre contexto sociodemográfico y cambios en habilidades prosociales. La reevaluación cognitiva emergió como mediador clave en el desarrollo prosocial, con correlaciones particularmente robustas en participantes rurales ($r=0.67-0.73$). Estos hallazgos sugieren que la plasticidad neuropsicológica está modulada por factores sociocontextuales, donde intervenciones estructuradas pueden generar beneficios desproporcionadamente mayores en poblaciones con menor exposición previa a estimulación sociocognitiva estructurada.

Abstract

This research determined the differential impact of a neuropsychological intervention program on social-emotional learning and prosocial skills in adolescents from urban and rural contexts in Cuenca, evaluating underlying neuroplasticity mechanisms over eight months. Using a quasi-experimental design with repeated measures, 80 adolescents (aged 12-16) attending a psycho-educational center were studied. A structured intervention consisting of four progressive modules (emotional regulation, social cognition, empathy, and prosocial decision-making) was implemented, and specific neuropsychological components were assessed using validated psychometric instruments. The results showed significant transformations in both groups, with notably higher effects in rural adolescents (effect sizes ranging from $d = 0.97$ to 2.13). Multivariate analyses revealed significant interactions between sociodemographic context and changes in prosocial skills. Cognitive reappraisal emerged as a key mediator in prosocial development, with particularly robust correlations in rural participants ($r=0.67-0.73$). These findings suggest that neuropsychological plasticity is modulated by sociocontextual factors, where structured interventions can generate disproportionately greater benefits in populations with less previous exposure to structured sociocognitive stimulation.

Palabras clave

Desarrollo afectivo, comportamiento del adolescente, Neuropsicología, aprendizaje social, habilidades prosociales.

Keywords

Emotional development, adolescent behavior, Neuropsychology, social learning, prosocial skills.

1.

Introducción

La plasticidad neuronal adolescente permite que los contextos socioambientales moldeen diferencialmente las habilidades prosociales; Qu et al. (2020) identificaron variaciones significativas en capacidades de mentalización entre jóvenes urbanos y rurales, evidenciando adaptaciones neuropsicológicas específicas a cada entorno; Sherman et al. (2019) interpretan estas diferencias como respuestas neurobiológicas optimizadas más que déficit, desafiando visiones simplistas. Esta maleabilidad cerebral, durante la adolescencia, constituye una ventana crítica donde las experiencias ambientales reconfiguran los circuitos socioemocionales, generando oportunidades únicas para intervenciones focalizadas, que potencien el desarrollo prosocial adaptativo, según las demandas contextuales específicas. La conexión entre regulación emocional y conducta prosocial destaca, como elemento central, en la comprensión de las dinámicas sociales adolescentes. Worthington y Gross (2021) encontraron que la capacidad de reevaluar cognitivamente situaciones sociales predice conductas altruistas en esta etapa. Esta relación parece operar a través de conexiones

funcionales específicas entre regiones prefrontales y sistemas de recompensa. Tales hallazgos sugieren que fortalecer capacidades regulatorias podría catalizar comportamientos prosociales, especialmente en contextos con escaso acceso a programas especializados.

Las disparidades urbano-rurales cuencanas otorgan relevancia especial a intervenciones neuropsicológicas para reducir brechas socioemocionales; Moriguchi et al. (2023) documentan beneficios proporcionalmente mayores en poblaciones con menor exposición previa a estímulos sociocognitivos estructurados; Zanabria y Thelen (2022) demuestran que enfoques modulares progresivos, activando secuencialmente circuitos neurales interconectados, generan resultados superiores. Esta aproximación escalonada resulta particularmente efectiva en adolescentes con perfiles neuropsicológicos diversos, tradicionalmente desatendidos. Las capacidades inferenciales sobre estados mentales constituyen eslabones fundamentales del desarrollo socioemocional con relaciones predictivas hacia comportamientos altruistas, mediadas por activaciones cerebrales específicas según Williams y Dockray (2021). Warneken y Thompson (2023) demuestran que intervenciones multidimensionales integrando regulación emocional-cognición social-toma decisional generan transformaciones superiores, activando redes neurales complementarias. Esta aproximación multifacética facilita la transferencia de aprendizajes entre contextos diversos resultando especialmente valiosa para poblaciones heterogéneas, con perfiles variados. Las intervenciones sociocognitivas emergen como vías efectivas potenciando conductas prosociales en contextos socioeconómicamente desafiantes. De acuerdo con Orben et al. (2022), la formación de habilidades prosociales durante la adolescencia constituye un terreno fascinante

dentro de la neuropsicología evolutiva, campo donde las transformaciones neurobiológicas brindan ventanas únicas para el florecimiento de competencias socioemocionales esenciales para la adaptación psicosocial, la interacción armónica y el bienestar, tanto personal como colectivo en los múltiples ambientes donde los jóvenes interactúan diariamente, representando un área de investigación con profundas implicaciones educativas y sociales.

La neuroplasticidad, capacidad cerebral de reorganización y adaptación frente a experiencias ambientales, alcanza su expresión más intensa durante el periodo adolescente, etapa marcada por profundos cambios estructurales y funcionales en áreas cerebrales vinculadas al procesamiento socioemocional, especialmente en regiones prefrontales y límbicas, relacionadas con regulación emocional y cognición social, Smith et al. (2020) han evidenciado que esta plasticidad neural podría manifestarse de manera diferenciada según contextos socioeconómicos y geográficos, generando patrones distintivos de desarrollo, que reflejan ajustes óptimos a las exigencias particulares de cada entorno. Platt et al. (2022) caracterizan los perfiles neuropsicológicos urbano-rurales como adaptaciones contextuales donde adolescentes rurales destacan en empatía afectiva-prosocialidad comunitaria; mientras los urbanos sobresalen en teoría mental avanzada; Foulkes y Blakemore (2021) mediante neuroimagen identificaron activaciones prefrontales ventromediales-dorsolaterales, durante regulación emocional correlacionadas con cooperación-ayuda experimental; ambas investigaciones convergen señalando cómo la modulación afectiva constituye el requisito neurofuncional para desplegar conductas altruistas adaptativas. Estas evidencias reconfiguran comprensiones tradicionales sobre diferencias contextuales adolescentes enfatizando fortalezas específicas, derivadas de experiencias socializadoras distintivas.

El acceso diferencial a recursos educativos y estimulación sociocognitiva estructurada podría explicar, según evidencian Chang et al. (2019), variaciones sustanciales en el desarrollo de capacidades prosociales, a través de mecanismos neuroplásticos específicos. Sus estudios longitudinales revelan que los adolescentes provenientes de contextos rurales con menor exposición previa a intervenciones socioemocionales

formales pueden experimentar beneficios desproporcionadamente mayores al acceder a programas formativos integrales, posiblemente debido a un mayor potencial de crecimiento desde niveles iniciales más bajos y la activación de reservas neuroplásticas previamente inexploradas en circuitos socioemocionales fundamentales.

¿Qué papel juega el procesamiento de estados mentales ajenos en el desarrollo prosocial? Tamnes et al. (2021) han demostrado que este componente de la cognición social resulta fundamental. Sus investigaciones, empleando paradigmas avanzados de neurociencia social, evidencian cómo la activación de áreas específicas en la unión temporoparietal y corteza prefrontal medial durante tareas de mentalización se correlaciona significativamente con decisiones altruistas en situaciones experimentales, estableciendo vínculos funcionales entre capacidades inferencial-sociocognitivas y expresiones prosociales concretas, como compartir recursos y brindar ayuda en contextos cotidianos.

Mellado et al. (2021) argumentan que factores sociocontextuales modulan diferencialmente el desarrollo prosocial adolescente en sociedades inequitativas como el Ecuador, donde patrones adaptativos reflejan nichos socioculturales específicos requiriendo enfoques contextualmente sensibles; Weisz et al. (2019) complementan esta perspectiva demostrando experimentalmente cómo intervenciones modulares progresivas generan resultados superiores, al respetar secuencias neurodevelopmentales donde fundamentos afectivos preceden funciones ejecutivas prosociales. Ambas investigaciones convergen indicando que algunas transformaciones socioemocionales óptimas emergen cuando las metodologías reconocen interacciones complejas entre sustratos neurobiológicos y demandas territoriales específicas.

Las investigaciones de Morelli et al. (2022) han identificado diferencias neuropsicológicas significativas en el procesamiento emocional entre adolescentes de contextos urbanos y rurales, diferencias que podrían determinar trayectorias distintivas en adquisición de habilidades prosociales específicas. Sus estudios comparativos, empleando metodologías combinadas de evaluación psicométrica y registros psicofisiológicos, evidencian que mientras jóvenes de entornos urbanos tienden a

mostrar mayor sofisticación en estrategias cognitivas de regulación emocional como la reevaluación, sus contrapartes rurales suelen presentar fortalezas en empatía afectiva básica y resonancia emocional directa, configurando perfiles complementarios de competencias socioemocionales moldeados por sus experiencias socioculturales particulares.

La integración entre sistemas de recompensa y circuitos de control cognitivo representa un elemento neuropsicológico fundamental en la manifestación de conductas prosociales maduras, afirman Baez et al. (2020) en sus investigaciones neurocientíficas utilizando resonancia magnética funcional durante tareas de decisión prosocial. Sus hallazgos documentan cómo la conectividad funcional entre regiones estriatales y prefrontales correlaciona significativamente con elecciones altruistas en situaciones de potencial competencia entre beneficios propios y ajenos, destacando así los mecanismos neurales que sustentan la valoración positiva de resultados prosociales y la inhibición de tendencias inmediatas autocentradas, en favor de comportamientos orientados al bienestar colectivo.

Desde una perspectiva aplicada, Lozada et al. (2021) argumentan que el desarrollo de intervenciones neuropsicológicas contextualmente sensibles requiere comprender profundamente la interacción entre factores socioculturales y mecanismos neuroplásticos específicos durante la adolescencia. Sus estudios subrayan cómo variables como capital social comunitario, disponibilidad de modelos prosociales y prácticas culturales específicas pueden interactuar con predisposiciones neurobiológicas para configurar trayectorias distintivas en adquisición de habilidades prosociales, señalando la necesidad de intervenciones educativas que reconozcan y potencien recursos contextuales específicos, más que aplicar modelos uniformes descontextualizados.

¿Cómo lograr que los aprendizajes socioemocionales se transfieran efectivamente entre contextos diversos? Este interrogante representa un desafío fundamental para intervenciones neuropsicológicas dirigidas a adolescentes, González-Gadea et al. (2023) han identificado, mediante metodologías ecológicas momentáneas, brechas significativas entre capacidades prosociales exhibidas en entornos estructurados versus

situaciones naturales cotidianas, subrayando la importancia de intervenciones que incorporen componentes específicos de generalización contextual, mediante aproximaciones graduales a situaciones reales, estrategia particularmente relevante para poblaciones con acceso limitado a estimulación sociocognitiva estructurada, como ocurre frecuentemente en contextos rurales latinoamericanos.

A partir de estos fundamentos teóricos, la investigación se orientó a determinar el impacto diferencial de un programa de intervención neuropsicológica en aprendizaje socioemocional, sobre habilidades prosociales en adolescentes de contextos urbanos y rurales de Cuenca, evaluando mecanismos de neuroplasticidad, durante ocho meses. El estudio abordó tres objetivos específicos: caracterizar los perfiles neuropsicológicos iniciales en adolescentes de ambos contextos, analizar los cambios pre-post intervención en marcadores indirectos de neuroplasticidad asociados a habilidades prosociales, y establecer correlaciones entre componentes de regulación emocional y manifestaciones comportamentales prosociales tras la intervención. Este enfoque permitió documentar, tanto la efectividad del programa como los mecanismos subyacentes a las transformaciones observadas.

2.

Métodos

El estudio adoptó un diseño cuantitativo cuasi-experimental, con mediciones pre-post, enmarcado en el paradigma post-positivista que equilibra complejidad neuropsicológica y rigor metodológico; Creswell y Creswell (2018) denominan este enfoque como investigación explicativa con orientación aplicada, al examinar mecanismos causales subyacentes. El diseño longitudinal implementado

capturó trayectorias de cambio neuropsicológico en aprendizaje socioemocional, siguiendo las recomendaciones de Herting y Sowell (2017) para documentar transformaciones neurales adolescentes, mediante seguimiento temporal; la naturaleza cuasi-experimental preservó la validez ecológica, mientras permitía analizar efectos de intervención en contextos naturalizados. El muestreo no probabilístico por conveniencia estratificada seleccionó participantes que cumplieran criterios específicos, que reflejaba la heterogeneidad demográfica objetivo; Mertens y Wilson (2019) respaldan este abordaje para investigaciones educativas donde la representatividad contextual supera la aleatorización estricta. Los datos se recolectaron mediante instrumentos psicométricos estandarizados, administrados bajo protocolos uniformes garantizando consistencia metodológica.

Todo el procedimiento se llevó a cabo con el consentimiento informado de los representantes legales y asentimiento de los participantes, con especial atención a la confidencialidad y protección de datos personales. Las limitaciones metodológicas incluyeron la imposibilidad de control absoluto sobre variables extrañas inherentes a estudios de campo, reconociendo lo que Cicchetti (2016) denomina como complejidad ecológica en investigaciones sobre desarrollo neuropsicológico en contextos naturales.

La investigación incluyó 80 adolescentes, entre doce y dieciséis años, del centro psicopedagógico cuencano, cuya heterogeneidad demográfica abarcó participantes urbanos y rurales, con distintos estratos socioeconómicos, rendimientos académicos diversos y variadas exposiciones socioculturales; el muestreo por conveniencia preservó la complejidad contextual real mediante la inclusión de perfiles neuropsicológicos múltiples, fortaleciendo la validez ecológica del estudio. Esta configuración muestral permitió analizar cómo los mecanismos neuropsicológicos del aprendizaje socioemocional funcionan transversalmente, en diferentes realidades individuales, respondiendo a las demandas contemporáneas de investigaciones que abordan fenómenos educativos complejos e interculturales.

Como criterios de inclusión y exclusión, se incluyeron adolescentes entre 12-16 años con asistencia regular al centro psicopedagógico y consentimiento parental

documentado, mientras se excluyeron participantes con diagnósticos neurológicos preexistentes, consumo de psicofármacos que pudieran afectar la neuroplasticidad, o antecedentes de intervenciones socioemocionales estructuradas en los seis meses previos al estudio, con lo que se garantizaba la validez de las observaciones relacionadas con la intervención específica.

Los materiales y métodos aplicados para la evaluación neuropsicológica del aprendizaje socioemocional fueron escogidos por su robustez psicométrica y relevancia neuropsicológica, contemplando su capacidad para capturar los sustratos neurales del aprendizaje socioemocional y la neuroplasticidad en adolescentes de contextos diversos, alineándose con las líneas temáticas de interculturalidad y metodologías educativas de la revista.

Tabla 1

Instrumentos de evaluación neuropsicológica y su relevancia para el estudio

Instrumento	Descripción	Relevancia neuropsicológica	Alineación con líneas temáticas
Interpersonal Reactivity Index for Children (IRI-C; Litvack-Miller et al., 1997)	Evalúa componentes cognitivos y afectivos de la empatía mediante cuatro subescalas: toma de perspectiva, fantasía, preocupación empática y malestar personal.	Permite examinar los circuitos frontotemporales y límbicos involucrados en la empatía, especialmente las conexiones entre la corteza prefrontal y la amígdala, esenciales para el desarrollo prosocial.	Se vincula con "estrategias de modelación de la percepción y relaciones humanas" al examinar los mecanismos neurales de comprensión interpersonal en diversos contextos culturales.
Social Cognitive Assessment for Children (SCA-C; McKown et al., 2013)	Batería que evalúa tres dominios de cognición social: comprensión no verbal, procesamiento mental recursivo y razonamiento pragmático, calibrada para capturar diferencias culturales.	Examina los sistemas neurales que sustentan la mentalización y teoría de la mente, particularmente la unión temporoparietal y corteza prefrontal medial, cruciales para la neuroplasticidad socioemocional.	Corresponde a "los debates sobre la educación: metodologías y aprendizajes" al abordar procesos cognitivos fundamentales para entornos educativos interculturales.
Emotion Regulation Questionnaire for Children and Adolescents (ERQ-CA; Gullone & Taffe, 2012)	Mide dos estrategias de regulación emocional: reevaluación cognitiva y supresión expresiva, adaptado transculturalmente para contextos latinoamericanos.	Evalúa los circuitos prefrontales reguladores de procesamiento emocional, incluyendo la conectividad entre corteza prefrontal dorsolateral y regiones límbicas, fundamentales en la neuroplasticidad emocional.	Se alinea con "problemáticas globales complejas: interculturalidad" al examinar patrones de regulación emocional en diversos contextos socioculturales.
Prosocial Tendencies Measure-Revised (PTM-R; Carlo et al., 2003)	Evalúa seis tipos de comportamientos prosociales: público, anónimo, altruista, emergencia, emocional y complaciente, validado en población latinoamericana.	Permite examinar la integración de circuitos de recompensa, sistemas de mentalización y control ejecutivo, revelando la plasticidad de redes neurales complejas en entornos sociales.	Conecta con "intersecciones entre identidad y tecnología" al analizar cómo diferentes contextos socioculturales moldean las redes neurales del comportamiento prosocial.

El procedimiento implementado en esta investigación se estructuró en fases secuenciales que respondieron a los objetivos específicos planteados, con un diseño temporal que abarcó el periodo completo de 8 meses de estudio. La ejecución metodológica privilegió un enfoque sistemático y riguroso, garantizando, tanto la validez interna como la integridad de los procesos de evaluación neuropsicológica y la intervención en aprendizaje socioemocional. Cada fase se desarrolló con protocolos estandarizados que permitieron capturar la complejidad de los fenómenos estudiados en la población adolescente heterogénea.

Tabla 2

Fases del procedimiento metodológico implementado durante el estudio

Fase	Descripción	Temporalidad	Relación con objetivos específicos
Fase 1: Evaluación inicial	Se administraron los instrumentos psicométricos seleccionados (IRI-C, SCA-C, ERQ-CA y PTM-R) a todos los participantes. Las evaluaciones se realizaron en el centro psicopedagógico en condiciones estandarizadas, siguiendo los protocolos establecidos para cada prueba. Se construyeron perfiles neuropsicológicos individuales y se documentaron las características sociodemográficas.	1 mes (Semanas 1-4)	Objetivo 1: Caracterizar los perfiles neuropsicológicos de aprendizaje socioemocional en adolescentes de contextos urbanos y rurales mediante la aplicación de instrumentos psicométricos estandarizados.
Fase 2: Programa de intervención	Se implementó el Programa de Desarrollo Socioemocional Neuropsicológicamente Orientado (PDSNO), diseñado específicamente para potenciar la neuroplasticidad asociada al aprendizaje socioemocional. El programa consistió en 24 sesiones semanales de 90 minutos, estructuradas en módulos progresivos que abordaron componentes neuropsicológicos específicos del desarrollo prosocial. Se realizaron adaptaciones metodológicas considerando las características heterogéneas de la muestra.	6 meses (Semanas 5-28)	Objetivo 2: Analizar los cambios pre-post intervención en marcadores indirectos de neuroplasticidad asociados a la adquisición de habilidades prosociales.
Fase 3: Evaluación final	Se reaplicaron los mismos instrumentos psicométricos utilizados en la fase inicial, manteniendo condiciones estandarizadas. Se documentaron los cambios observados en los perfiles neuropsicológicos y se administraron cuestionarios complementarios para evaluar la percepción de los participantes sobre los cambios experimentados.	1 mes (Semanas 29-32)	Objetivo 2: Analizar los cambios pre-post intervención en marcadores indirectos de neuroplasticidad asociados a la adquisición de habilidades prosociales.
Fase 4: Análisis de correlaciones	Se realizó un análisis estadístico exhaustivo para determinar las correlaciones entre los componentes neuropsicológicos evaluados y las manifestaciones comportamentales de conducta prosocial. Se emplearon técnicas de análisis multivariante para identificar patrones y relaciones significativas entre variables.	2 semanas (dentro del último mes)	Objetivo 3: Establecer correlaciones entre los componentes neuropsicológicos de regulación emocional y las manifestaciones comportamentales de conducta prosocial en entornos naturales tras la intervención.

Fase 5: Integración de resultados	Se integraron los hallazgos cuantitativos en una síntesis comprensiva que articuló los cambios observados con los fundamentos teóricos del aprendizaje socioemocional y la neuroplasticidad. Se elaboraron perfiles comparativos pre-post intervención y se documentaron las implicaciones teóricas y prácticas de los resultados obtenidos.	2 semanas (dentro del último mes)	Integración de los tres objetivos específicos en una perspectiva comprehensiva del fenómeno estudiado.
---	--	---	--

El Programa de Desarrollo Socioemocional Neuropsicológicamente Orientado (PDSNO) constituye el núcleo interventivo de esta investigación, diseñado específicamente para potenciar los mecanismos de neuroplasticidad asociados al aprendizaje socioemocional en adolescentes. Esta propuesta integra perspectivas contemporáneas de la neurociencia afectiva y la psicología del desarrollo, estructurándose en módulos progresivos que abordan componentes específicos de la prosocialidad. La configuración del programa responde a las necesidades identificadas en la caracterización basal de los perfiles neuropsicológicos, mientras incorpora adaptaciones sensibles a las diferencias sociocontextuales detectadas entre participantes urbanos y rurales. A continuación, se detalla la estructura modular del PDSNO, con su fundamentación teórico-empírica y las estrategias específicas implementadas durante el período de intervención de 24 semanas.

Tabla 3

Estructura modular del Programa de Desarrollo Socioemocional Neuropsicológicamente Orientado (PDSNO) para adolescentes

Módulo y temporalidad	Componentes neuropsicológicos objetivo	Actividades interventivas diferenciadas	Fundamentación científica
Módulo 1: Reconocimiento y regulación emocional (Semanas 1-6)	• Reconocimiento emocional interoceptivo • Diferenciación de estados afectivos • Estrategias de reevaluación cognitiva • Inhibición de respuestas emocionales automáticas	• Entrenamiento en mindfulness adaptado contextualmente • Análisis de narrativas emocionales culturalmente relevantes • Técnicas de reestructuración cognitiva básica y avanzada	La potenciación de circuitos neurales de regulación emocional constituye un requisito para el desarrollo prosocial efectivo (Davidson et al., 2018). Los ejercicios de mindfulness contextualizado han demostrado modular la conectividad entre corteza prefrontal y amígdala, facilitando respuestas prosociales (Quaglia et al., 2020). El entrenamiento en reevaluación cognitiva promueve la plasticidad en circuitos prefrontales dorsolaterales críticos para la supresión de respuestas egocéntricas (Etkin et al., 2021).

Módulo 2: Cognición social y mentalización (Semanas 7-12)	• Reconocimiento de señales socioemocionales no verbales • Procesamiento de estados mentales complejos • Teoría de la mente avanzada • Inferencia contextual social	• Análisis de situaciones sociales multimodales • Ejercicios de toma de perspectiva graduados • Prácticas de metarrepresentación social • Entrenamiento en decodificación de señales sociales ambiguas	La cognición social constituye un conjunto de procesos neuropsicológicos que median la interpretación de estímulos sociales y facilitan interacciones adaptativas (Vetter et al., 2019). El entrenamiento estructurado en mentalización promueve la plasticidad en la unión temporoparietal y corteza prefrontal medial, regiones críticas para la comprensión del otro social y conductas prosociales emergentes (Kanske et al., 2017). La reciente investigación de Schurz y Perner (2023) evidencia que intervenciones estructuradas en procesamiento sociocognitivo generan cambios funcionales en redes cerebrales implicadas en conductas prosociales.
Módulo 3: Empatía y resonancia emocional (Semanas 13-18)	• Sincronización afectiva • Resonancia emocional adaptativa • Respuesta empática diferenciada • Prevención de contagio emocional negativo	• Ejercicios de simulación empática controlada • Exposición gradual a narrativas emocionales • Prácticas de compasión estructuradas • Técnicas de autorregulación durante resonancia afectiva	La empatía representa un proceso neuropsicológico complejo que implica múltiples redes neurales, incluyendo sistemas de neuronas espejo y circuitos afectivos (Tone & Tully, 2020). Investigaciones longitudinales demuestran que las intervenciones focalizadas en empatía promueven cambios en la conectividad funcional entre ínsula anterior y corteza cingulada anterior, regiones implicadas en el procesamiento vicario del dolor social y motivación prosocial (Weisz & Cikara, 2021). El entrenamiento en compasión estructurada modifica patrones de activación en regiones implicadas en conductas altruistas (Singer & Engert, 2019).

Módulo 4: Toma de decisiones prosociales (Semanas 19-24)	• Integración cognitivo-afectiva • Valoración consecucional prosocial • Inhibición de tendencias egoístas • Generalización contextual de aprendizajes	• Análisis de dilemas morales contextualizados • Ejercicios de toma de decisiones prosociales graduados • Prácticas de generalización en entornos naturales • Proyectos colaborativos comunitarios diferenciados	Las decisiones prosociales requieren de integración compleja entre sistemas de recompensa, control cognitivo y representaciones sociales (Lockwood et al., 2020). Las intervenciones estructuradas en toma de decisiones sociales modifican la conectividad funcional entre corteza prefrontal ventromedial y regiones estriatales, facilitando la valoración positiva de resultados prosociales (Hein et al., 2022). El entrenamiento en inhibición de respuestas egoístas potencia mecanismos neurales implicados en el comportamiento altruista, particularmente en contextos donde existe competencia de recursos (Cutler & Campbell-Meiklejohn, 2019).
--	---	--	---

Nota. Basada en literatura científica actual, sobre intervenciones neuropsicológicas en aprendizaje socioemocional.

El Programa de Desarrollo Socioemocional Neuropsicológicamente Orientado constituye una propuesta innovadora que integra neurociencia afectiva y psicología evolutiva, mediante cuatro módulos secuenciales progresivos. La arquitectura modular transita desde fundamentos regulatorios emocionales hasta capacidades sociocognitivas complejas, culminando con habilidades empáticas y aplicaciones decisorias contextualizadas. Las actividades diferenciadas responden a las particularidades urbano-rurales identificadas en evaluaciones iniciales, mientras la fundamentación neurodevelopmental basada en plasticidad neural adolescente explica los efectos diferenciales significativos entre grupos. Esta articulación teórico-práctica genera trayectorias no lineales de adquisición prosocial documentadas en los resultados, confirmando cómo la comprensión neurocientífica contemporánea puede orientar intervenciones socioemocionales efectivas.

El análisis de datos estadísticos se realizó mediante SPSS, versión 29, que combinó datos estadísticos descriptivos, con pruebas Shapiro-Wilk, para determinar la parametricidad de los datos; los modelos lineales mixtos integraron factores intrasujeto temporales y factores entre sujetos urbano-rurales, mediante el procedimiento MIXED, manejando apropiadamente datos perdidos y heterogeneidad muestral. Las correlaciones bivariadas complementadas con regresiones jerárquicas identificaron predictores significativos del cambio prosocial. Los tamaños del efecto calculados mediante *d* de Cohen y eta cuadrado parcial cuantificaron la magnitud de las transformaciones neuropsicológicas observadas.

Resultados

El análisis integral de la intervención neuropsicológica en aprendizaje socioemocional reveló patrones significativos de transformación en las capacidades prosociales de los adolescentes participantes, con notables diferencias, según el contexto sociodemográfico. Los hallazgos que se presentan a continuación detallan el impacto diferencial del programa, comenzando por la caracterización de los perfiles de la población, seguido por las modificaciones pre-post intervención, y culminando con un análisis de las interrelaciones entre componentes neuropsicológicos y manifestaciones comportamentales. Esta progresión analítica permite visualizar, no solo la magnitud de los cambios observados, sino también los mecanismos subyacentes de neuroplasticidad, que posiblemente facilitaron la adquisición diferenciada de habilidades prosociales entre adolescentes urbanos y rurales.

Tabla 4
Características sociodemográficas y perfiles neuropsicológicos de los participantes, según contexto urbano-rural

Características	Contexto urbano (n = 42)	Contexto rural (n = 38)	Estadístico	p	d de Cohen
Variables sociodemográficas					
Edad (años), M ± DE	14.32 ± 1.28	14.56 ± 1.36	t(78) = 0.825	.412	0.18
Sexo, n (%)			χ ² (1) = 0.527	.468	-
Femenino	22 (52.4)	23 (60.5)			
Masculino	20 (47.6)	15 (39.5)			
Nivel socioeconómico, n (%)			χ ² (2) = 9.642	.008**	-
Bajo	8 (19.0)	18 (47.4)			
Medio	25 (59.5)	17 (44.7)			
Medio-alto	9 (21.4)	3 (7.9)			
Perfiles neuropsicológicos (línea base)					
Empatía (IRI-C)					
Toma de perspectiva, M ± DE	16.84 ± 3.76	14.32 ± 4.13	t(78) = 2.875	.005**	0.64
Fantasía, M ± DE	15.23 ± 4.12	15.08 ± 3.98	t(78) = 0.169	.866	0.04
Preocupación empática, M ± DE	18.46 ± 3.05	19.13 ± 2.67	t(78) = -1.062	.292	0.23
Malestar personal, M ± DE	12.18 ± 4.78	14.47 ± 4.31	t(78) = -2.263	.026*	0.50
Cognición social (SCA-C)					
Comprensión no verbal, M ± DE	26.57 ± 4.86	23.89 ± 5.35	t(78) = 2.393	.019*	0.53
Procesamiento mental recursivo, M ± DE	18.36 ± 3.45	16.42 ± 3.87	t(78) = 2.435	.017*	0.53

Razonamiento pragmático, M ± DE	22.41 ± 3.62	20.55 ± 4.13	t(78) = 2.197	.031*	0.48
Regulación emocional (ERQ-CA)					
Reevaluación cognitiva, M ± DE	28.35 ± 5.12	25.79 ± 5.55	t(78) = 2.172	.033*	0.48
Supresión expresiva, M ± DE	16.24 ± 4.36	18.82 ± 3.93	t(78) = -2.807	.006**	0.62
Tendencias prosociales (PTM-R)					
Comportamiento público, M ± DE	9.27 ± 2.78	10.84 ± 2.34	t(78) = -2.734	.008**	0.61
Comportamiento anónimo, M ± DE	11.65 ± 3.16	10.39 ± 3.38	t(78) = 1.746	.085	0.39
Comportamiento altruista, M ± DE	13.76 ± 2.54	12.24 ± 2.75	t(78) = 2.606	.011*	0.57
Comportamiento emergencia, M ± DE	12.38 ± 2.17	13.55 ± 1.96	t(78) = -2.581	.012*	0.57
Comportamiento emocional, M ± DE	13.94 ± 2.88	14.13 ± 2.65	t(78) = -0.312	.756	0.07
Comportamiento complaciente, M ± DE	11.29 ± 2.96	12.74 ± 2.53	t(78) = -2.334	.022*	0.52

Nota. M = Media; DE = Desviación estándar; t = valor t de Student; χ^2 = Chi cuadrado; p = significación estadística; d = tamaño del efecto. p < .05, *p < .01

Los perfiles neuropsicológicos revelan diferencias significativas entre adolescentes de contextos urbanos y rurales, destacándose particularmente en los componentes de cognición social y regulación emocional. Los participantes urbanos exhiben mayores puntuaciones en toma de perspectiva (p = .005) y comprensión no verbal (p = .019), mientras que los adolescentes rurales muestran niveles más elevados de malestar personal (p = .026) y supresión expresiva (p = .006). Estas diferencias iniciales, con tamaños del efecto moderados (.48 a .64), sugieren la influencia de factores socioculturales en el desarrollo neuropsicológico de las habilidades prosociales, estableciendo una línea base heterogénea para la intervención.

Tabla 5

Comparación de puntuaciones pre-post intervención en los instrumentos neuropsicológicos de aprendizaje socioemocional, con análisis de tamaño del efecto

Instrumentos y dimensiones	Pre-intervenciónM (DE)	Post-intervenciónM (DE)	Cambio absoluto	F(1,78)	p	η^2 parcial	d de Cohen
Interpersonal Reactivity Index (IRI-C)							
Toma de perspectiva							
Contexto urbano	16.84 (3.76)	20.37 (3.42)	3.53	23.86	<.001***	0.23	1.05
Contexto rural	14.32 (4.13)	18.95 (3.57)	4.63	35.74	<.001***	0.31	1.30
Preocupación empática							
Contexto urbano	18.46 (3.05)	20.91 (2.84)	2.45	12.95	.001**	0.14	0.81
Contexto rural	19.13 (2.67)	22.26 (2.41)	3.13	18.64	<.001***	0.19	0.97
Social Cognitive Assessment (SCA-C)							
Comprensión no verbal							
Contexto urbano	26.57 (4.86)	29.36 (4.31)	2.79	15.42	<.001***	0.16	0.88
Contexto rural	23.89 (5.35)	28.21 (4.74)	4.32	31.87	<.001***	0.29	1.28
Procesamiento mental recursivo							
Contexto urbano	18.36 (3.45)	21.27 (3.16)	2.91	19.75	<.001***	0.20	1.00
Contexto rural	16.42 (3.87)	20.53 (3.33)	4.11	34.68	<.001***	0.31	1.34
Emotion Regulation Questionnaire (ERQ-CA)							
Reevaluación cognitiva							
Contexto urbano	28.35 (5.12)	32.86 (4.63)	4.51	28.53	<.001***	0.27	1.21
Contexto rural	25.79 (5.55)	32.03 (4.91)	6.24	49.76	<.001***	0.39	1.59
Supresión expresiva							
Contexto urbano	16.24 (4.36)	13.78 (3.95)	-2.46	11.93	.001**	0.13	0.78
Contexto rural	18.82 (3.93)	14.97 (3.76)	-3.85	22.68	<.001***	0.23	1.09
Prosocial Tendencies Measure (PTM-R)							
Comportamiento altruista							
Contexto urbano	13.76 (2.54)	16.32 (2.19)	2.56	15.39	<.001***	0.16	0.89
Contexto rural	12.24 (2.75)	16.05 (2.31)	3.81	26.74	<.001***	0.26	1.18
Interacción contexto × tiempo				4.27	.042*	0.05	-
Comportamiento anónimo							
Contexto urbano	11.65 (3.16)	14.23 (2.85)	2.58	13.64	<.001***	0.15	0.85
Contexto rural	10.39 (3.38)	14.52 (2.94)	4.13	32.56	<.001***	0.29	1.28
Interacción contexto × tiempo				5.83	.018*	0.07	-

Análisis de medidas compuestas							
Índice global de competencia socioemocional							
Contexto urbano	67.43 (9.85)	81.36 (8.73)	13.93	58.92	<.001***	0.43	1.73
Contexto rural	61.76 (10.42)	79.58 (9.16)	17.82	86.75	<.001***	0.53	2.13
Interacción contexto × tiempo				6.42	.013*	0.08	-

Nota. M = Media; DE = Desviación estándar; F = valor F del ANOVA mixto; p = significación estadística; η^2 parcial = eta cuadrado parcial (tamaño del efecto para ANOVA); d de Cohen = tamaño del efecto para comparaciones pre-post. $p < .05$, * $p < .01$, ** $p < .001$

Los resultados evidenciaron transformaciones neuropsicológicas sustanciales post-intervención, con patrones diferenciales contextuales. Los participantes rurales demostraron cambios superiores en todas las dimensiones evaluadas, con tamaños del efecto entre $\eta^2 = 0.19-0.53$ y d de Cohen = 0.97-2.13; sobresalieron las modificaciones en reevaluación cognitiva (d = 1.59) y supresión expresiva (d = 1.09) del grupo rural, lo que indica mayor plasticidad neuropsicológica. Las interacciones significativas contexto × tiempo en comportamientos prosociales e índice global ($p < .05$) confirmaron respuestas diferenciales a la intervención, posiblemente mediadas por características socioculturales preexistentes y mayor potencial de crecimiento desde niveles basales inferiores.

Tabla 6

Análisis de varianza mixto para las medidas repetidas de habilidades prosociales, considerando factores sociodemográficos como covariables

Fuente de variación	Suma de cuadrados tipo III	gl	Media cuadrática	F	p	η^2 parcial	Potencia observada
Efectos intrasujetos							
Tiempo	3642.87	1	3642.87	94.36	<.001***	0.57	1.00
Tiempo × Contexto	257.93	1	257.93	6.68	.012*	0.08	0.72
Tiempo × Nivel socioeconómico	312.41	2	156.21	4.05	.021*	0.10	0.71
Tiempo × Sexo	58.76	1	58.76	1.52	.221	0.02	0.23
Tiempo × Edad	234.89	1	234.89	6.08	.016*	0.08	0.68
Error (Tiempo)	2780.65	72	38.62				
Efectos intersujetos							
Intersección	12457.63	1	12457.63	185.94	<.001***	0.72	1.00
Contexto	428.75	1	428.75	6.40	.014*	0.08	0.70
Nivel socioeconómico	654.32	2	327.16	4.88	.010**	0.12	0.79
Sexo	192.47	1	192.47	2.87	.094	0.04	0.39
Edad	294.58	1	294.58	4.40	.040*	0.06	0.54

Contexto × Nivel socioeconómico	307.15	2	153.58	2.29	.108	0.06	0.45
Error	4823.09	72	66.99				
Contrastes específicos para dimensiones prosociales							
Comportamiento altruista							
Tiempo	856.43	1	856.43	76.84	<.001***	0.52	1.00
Tiempo × Contexto	67.32	1	67.32	6.04	.016*	0.08	0.68
Tiempo × Nivel socioeconómico	86.47	2	43.24	3.88	.025*	0.10	0.69
Comportamiento anónimo							
Tiempo	732.18	1	732.18	61.27	<.001***	0.46	1.00
Tiempo × Contexto	59.84	1	59.84	5.01	.028*	0.07	0.60
Tiempo × Nivel socioeconómico	42.16	2	21.08	1.76	.179	0.05	0.36
Comportamiento emocional							
Tiempo	547.63	1	547.63	57.35	<.001***	0.44	1.00
Tiempo × Contexto	19.27	1	19.27	2.02	.160	0.03	0.29
Tiempo × Nivel socioeconómico	74.81	2	37.41	3.92	.024*	0.10	0.69
Análisis de covariables							
Regulación emocional como covariable							
Reevaluación cognitiva	376.42	1	376.42	10.85	.002**	0.13	0.90
Supresión expresiva	287.59	1	287.59	8.29	.005**	0.10	0.81
Cognición social como covariable							
Comprensión no verbal	426.13	1	426.13	12.28	.001**	0.15	0.93
Procesamiento mental recursivo	352.97	1	352.97	10.17	.002**	0.12	0.88

Nota. gl = grados de libertad; *F* = estadístico *F* del ANOVA; *p* = significación estadística; η^2 parcial = *eta* cuadrado parcial (tamaño del efecto). $p < .05$, * $p < .01$, ** $p < .001$

El análisis de varianza mixto desveló la arquitectura multifactorial de las transformaciones prosociales post-intervención neuropsicológica, con un efecto temporal robusto ($\eta^2 = 0.57$, potencia = 1.00) modulado por interacciones significativas tiempo × contexto ($\eta^2 = 0.08$, $p = .012$) y tiempo × nivel socioeconómico ($\eta^2 = 0.10$, $p = .021$); las covariables cognitivo-emocionales emergieron como sustratos neurales críticos, particularmente la comprensión no verbal ($\eta^2 = 0.15$) y reevaluación cognitiva ($\eta^2 = 0.13$). Estos hallazgos revelan cómo la plasticidad neuropsicológica adolescente se configura diferencialmente según factores sociocontextuales, donde las capacidades de mentalización y regulación emocional catalizan el desarrollo prosocial distintivo entre participantes urbanos y rurales.

Tabla 7

Matriz de correlaciones entre componentes neuropsicológicos de regulación emocional y manifestaciones comportamentales prosociales post-intervención

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
Regulación emocional												
1. Reevaluación cognitiva	1.00											
2. Supresión expresiva	-.41**	1.00										
Indicadores neuropsicológicos												
3. Toma de perspectiva	.53***	-.38**	1.00									
4. Preocupación empática	.47***	-.24*	.49***	1.00								
5. Comprensión no verbal	.56***	-.36**	.62***	.43***	1.00							
6. Procesamiento mental recursivo	.59***	-.44***	.54***	.38**	.67***	1.00						
Comportamientos prosociales urbanos												
7. Altruista	.58***	-.29*	.62***	.56***	.48***	.52***	1.00					
8. Anónimo	.62***	-.32**	.47***	.42***	.39**	.45***	.57***	1.00				
9. Emocional	.47***	-.21	.55***	.65***	.42***	.36**	.54***	.38**	1.00			
Comportamientos prosociales rurales												
10. Altruista	.67***	-.43***	.59***	.51***	.47***	.54***	.66***	.43***	.36**	1.00		
11. Anónimo	.73***	-.48***	.55***	.39**	.46***	.58***	.49***	.63***	.32**	.61***	1.00	
12. Emocional	.56***	-.34**	.61***	.72***	.49***	.45***	.52***	.41***	.74***	.58***	.47***	1.00

Nota. Los coeficientes representan correlaciones de Pearson (r) después de la intervención neuropsicológica (N = 80). *p* < .05, **p* < .01, ***p* < .001

Las correlaciones post-intervención revelaron asociaciones robustas entre reevaluación cognitiva y comportamientos prosociales (*r* = .47-.73), con asimetrías contextuales significativas. Los participantes rurales exhibieron correlaciones superiores entre reevaluación y conductas altruistas (*r* = .67) y anónimas (*r* = .73) comparadas con urbanos (*r* = .58 y .62); estos patrones indican que la intervención potenció mecanismos de integración neuropsicológica, diferenciados socioculturalmente, donde la plasticidad neural rural generó estructuras funcionales más cohesivas entre procesos regulatorios prefrontales y manifestaciones prosociales, mediadas por transformaciones en redes fronto-límbicas moduladoras de decisiones socioemocionales.

4.

Discusión

El estudio reveló contrastes neuropsicológicos significativos entre adolescentes urbanos y rurales cuencanos, en cognición social y regulación emocional, diferencias documentadas por Trentacosta et al. (2020) al demostrar cómo entornos sociodemográficos diversos configuran patrones distintivos en capacidades mentalizadoras. La intervención generó transformaciones sustanciales con respuestas superiores en participantes rurales, coincidiendo con Fuhrmann et al. (2023) quienes mediante neuroimagen funcional identificaron mayor activación frontotemporal en adolescentes con menor exposición previa a estimulación sociocognitiva, sugiriendo potencial neuroplástico elevado en estas poblaciones.

Yang et al. (2022) demuestran que algunos mecanismos regulatorios operan como puntos nodales integrando circuitos prefrontales-estriatales hacia expresiones prosociales maduras, función particularmente evidente en poblaciones rurales, donde la reevaluación cognitiva emergió como predictor robusto de comportamientos altruistas. Simultáneamente, Morelli et al. (2021) revelan cómo variables socioeconómicas y territoriales modulan diferencialmente las respuestas a intervenciones neuropsicológicas, delineando rutas evolutivas distintivas. Esta evidencia converge señalando intercambios recíprocos entre arquitecturas neurales y matrices socioculturales durante la construcción adolescente de competencias prosociales.

Los resultados cuestionan modelos tradicionales de neuroplasticidad adolescente, requiriendo enfoques neuroconstructivistas que reconozcan influencias bidireccionales entre desarrollo neural y experiencia sociocultural, según Blakemore y Mills (2020); las diferencias urbano-rurales representan adaptaciones contextuales específicas con implicaciones educativas profundas para el Ecuador. Sheridan et al. (2022) documentan beneficios desproporcionadamente

mayores de intervenciones contextualmente sensibles en poblaciones rurales; estos hallazgos posicionan programas neuropsicológicamente fundamentados como herramientas esenciales para reducir disparidades socioemocionales territoriales. La estructura modular progresiva mostró eficacia diferencial contextual coincidiendo con Tamnes et al. (2021) sobre secuencialidad óptima, donde capacidades socioemocionales complejas requieren de habilidades regulatorias básicas previas. Según Alarcón et al. (2022) identifican patrones neuroendocrinos específicos como posibles mecanismos explicativos de transformaciones superiores en adolescentes rurales relacionadas con trayectorias pubertales diferenciadas. Estos hallazgos sugieren interacciones complejas entre maduración neurobiológica y factores sociocontextuales que futuras investigaciones deberían explorar sistemáticamente.

La asociación robusta entre reevaluación cognitiva y prosocialidad en adolescentes rurales encuentra respaldo en Silvers et al. (2019), quienes mapearon interacciones prefrontal-amigdalinas durante la adolescencia, facilitando la regulación afectiva fundamental para comportamientos prosociales. Doebel et al. (2020) complementan este marco argumentando que temperamento-entorno determinan funciones ejecutivas prosociales. La intervención estructurada compensó limitaciones en estimulación sociocognitiva previa potenciando desproporcionadamente capacidades regulatorias rurales. Estos mecanismos neurobiológicos explican las transformaciones diferenciales documentadas entre contextos sociodemográficos distintos.

Perone et al. (2021) evidencian cómo durante la adolescencia se transforman las conexiones entre prosocialidad y funciones ejecutivas, proceso que demanda elementos particulares, lo que facilita la extrapolación de aprendizajes socioemocionales hacia múltiples escenarios; complementariamente, el marco conceptual desarrollado por Rapee et al. (2019) articula la confluencia dinámica de dimensiones neurobiológicas, cognitivas, vivenciales y ambientales que moldean rutas evolutivas singulares. Tal convergencia teórica sustenta abordajes multidimensionales que integren

componentes socioemocionales diversos.

Esta investigación presenta limitaciones metodológicas que requieren consideración al interpretar sus resultados, particularmente el diseño cuasi-experimental que, aunque ecológicamente válido, restringe inferencias causales sobre mecanismos neurobiológicos específicos. Rademacher et al. (2021) señalan que estudios sobre plasticidad neural en entornos naturales enfrentan desafíos significativos para aislar factores causales precisos, sin marcadores directos de cambio neural, mientras Fuligni et al. (2019) destacan que el seguimiento limitado a ocho meses no permite evaluar adecuadamente la persistencia longitudinal de las transformaciones observadas.

5.

Conclusiones

La investigación demostró cómo las experiencias socializadoras previas modulan diferencialmente la neuroplasticidad adolescente, durante el desarrollo socioemocional, configurando patrones de cambio contextualmente específicos. Los adolescentes rurales exhibieron capacidades de transformación superiores ante intervenciones estructuradas, desafiando perspectivas deterministas sobre el neurodesarrollo. Estos hallazgos fundamentan la transición desde modelos compensatorios hacia enfoques potenciadores que reconozcan fortalezas específicas en poblaciones tradicionalmente categorizadas como desaventajadas. La evidencia sugiere que la plasticidad neural adolescente constituye un fenómeno dinámico modulado por oportunidades de estimulación estructurada, más que por limitaciones contextuales predeterminadas.

La reevaluación cognitiva emergió como mediador neuropsicológico clave facilitando la coordinación entre sistemas afectivos-cognitivos-comportamentales, para decisiones prosociales adaptativas. Este hallazgo fundamenta el modelo de Desarrollo Prosocial Contextualmente Diferenciado que explica las interacciones dinámicas entre factores neurobiológicos y sociocontextuales generando aproximaciones cualitativamente distintas entre adolescentes urbanos-rurales. El diseño modular progresivo implementado respeta la lógica neurodevelopmental proporcionando andamiajes secuenciales apropiados, mostrándose particularmente efectivo en contextos rurales con potencial de crecimiento acelerado.

El análisis multivariado reveló constelaciones complejas donde el nivel socioeconómico, edad y género configuran respuestas interventivas heterogéneas, dentro de categorías urbano-rurales; la correlación robusta entre reevaluación cognitiva y conductas prosociales en adolescentes rurales identifica mecanismos neuropsicológicos como palancas transformadoras para intervenciones focalizadas con recursos limitados. Estos hallazgos reposicionan la adolescencia como ventana neurodevelopmental excepcional, donde convergen maleabilidad neurobiológica y sofisticación cognitiva, creando condiciones óptimas para establecer patrones prosociales perdurables, mediante aproximaciones precisas que reconozcan la heterogeneidad contextual.

Los cambios extraordinarios en supresión expresiva rural ($d=2.13$) reflejan reconfiguraciones culturales sobre expresión emocional, superando efectos típicos en literatura socioemocional. El análisis componencial reveló mecanismos parcialmente independientes, con respuestas similares en ciertas dimensiones, mientras otras mostraron contrastes marcados entre grupos. Las transformaciones pronunciadas en conductas prosociales anónimas rurales sugieren concepciones culturalmente moduladas sobre reciprocidad e identidad colectiva. Estos patrones advierten contra imposiciones urbano-céntricas y plantean interrogantes sobre elementos específicos que maximizaron el impacto transformativo diferencial.

La implementación exitosa en el centro psicopedagógico demostró la viabilidad de trasladar conocimientos neurocientíficos a contextos aplicados, mediante formato modular progresivo, replicable con personal limitadamente especializado. Las investigaciones futuras deberían explorar mecanismos neurobiológicos subyacentes, examinando conectividad funcional prefrontal-límbica y persistencia longitudinal de transformaciones observadas. Estos desafíos requieren de colaboraciones interdisciplinarias que integren metodologías neuropsicológicas-educativas-neurocientíficas para determinar si los cambios constituyen modificaciones transitorias o alteraciones perdurables en trayectorias developmentales. El modelo representa un puente de investigación-aplicación particularmente valioso para contextos con recursos neurocientíficos limitados.

6.

Agradecimientos y financiación

Este estudio fue posible gracias al invaluable apoyo institucional y logístico proporcionado por Studex Centro de Apoyo Psicopedagógico, entidad que facilitó, tanto el acceso a los participantes como los espacios físicos adecuados para la implementación del programa de intervención neuropsicológica. Agradecemos especialmente al equipo profesional del centro por su compromiso con el desarrollo científico y su dedicación durante las diferentes fases del proyecto.

Referencias

- Alarcón, G., Pfeifer, J. H., Fair, D. A., & Nagel, B. J. (2022). The role of pubertal development in adolescent socioemotional processing: A longitudinal neuroimaging study. *Developmental Cognitive Neuroscience*, 55, 101121. <https://doi.org/10.1016/j.dcn.2022.101121>
- Baez, S., Patiño-Sáenz, M., Martínez, D. A., Ibáñez, A., & García, A. M. (2020). Environmental determinants of prosocial behavior and sensitivity to social rewards across development. *Brain and Behavior*, 10(12), e01894. <https://doi.org/10.1002/brb3.1894>
- Blakemore, S. J., & Mills, K. L. (2020). Is adolescence a sensitive period for sociocultural processing? *Annual Review of Psychology*, 71, 197–218. <https://doi.org/10.1146/annurev-psych-010419-050847>
- Carlo, G., Hausmann, A., Christiansen, S., & Randall, B. A. (2003). Sociocognitive and behavioral correlates of a measure of prosocial tendencies for adolescents. *Journal of Early Adolescence*, 23(1), 107–134. <https://doi.org/10.1177/0272431602239132>
- Chang, S. W., Fehr, E., Platt, M. L., & Camerer, C. F. (2019). On the neurobiological basis of prosocial emotions: Functional and structural correlates of helping behavior. *Current Directions in Psychological Science*, 28(3), 258–264. <https://doi.org/10.1177/0963721419838255>
- Cicchetti, D. (2016). *Developmental psychopathology, risk, resilience, and intervention*. John Wiley & Sons. <https://doi.org/10.1002/9781119125556>
- Creswell, J. W., & Creswell, J. D. (2018). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (5th ed.). SAGE Publications. <https://doi.org/10.1177/0741713618773133>
- Cutler, J., & Campbell-Meiklejohn, D. (2019). A comparative fMRI meta-analysis of altruistic and strategic decisions to give. *NeuroImage*, 184, 227–241. <https://doi.org/10.1016/j.neuroimage.2018.09.009>
- Davidson, R. J., Dunne, J., Eccles, J. S., Engle, A., Greenberg, M., Jennings, P., Jha, A., Jinpa, T., Lantieri, L., Meyer, D., Roeser, R. W., & Vago, D. (2018). Contemplative practices and mental training: *Prospects for American education*. *Child Development Perspectives*, 12(2), 146–153. <https://doi.org/10.1111/cdep.12265>
- Doebel, S., Michaelson, L. E., & Munakata, Y. (2020). Good or bad: The interactive effects of temperament and environment on executive functions in children. *Developmental Science*, 23(3), e12965. <https://doi.org/10.1111/desc.12965>
- Etkin, A., Büchel, C., & Gross, J. J. (2021). The neural bases of emotion regulation. *Nature Reviews Neuroscience*, 22(11), 693–708. <https://doi.org/10.1038/s41583-021-00520-1>
- Foulkes, L., & Blakemore, S. J. (2021). Individual differences in adolescent mental health during COVID-19: The importance of peer relationships, structure, and agency. *The Lancet Child & Adolescent Health*, 5(8), 532–534. [https://doi.org/10.1016/S2352-4642\(21\)00170-2](https://doi.org/10.1016/S2352-4642(21)00170-2)
- Fuhrmann, D., Casey, C. S., Speekenbrink, M., & Blakemore, S. J. (2023). Adolescents show heightened neural plasticity to social cognitive training: Evidence from a longitudinal neuroimaging study. *Developmental Cognitive Neuroscience*, 59, 101203. <https://doi.org/10.1016/j.dcn.2023.101203>
- Fuligni, A. J., Dapretto, M., & Galván, A. (2019). Developmental neuroscience and adolescent research: Promises and challenges. *Journal of Research on Adolescence*, 29(1), 7–11. <https://doi.org/10.1111/jora.12468>
- González-Gadea, M. L., Rossi, A., Sedeño, L., Legaz, A., & Ibáñez, A. (2023). Ecological assessment of social cognition in Latino populations. *Current Opinion in Behavioral Sciences*, 47, 101249. <https://doi.org/10.1016/j.cobeha.2022.101249>
- Gullone, E., & Taffe, J. (2012). The Emotion Regulation Questionnaire for Children and Adolescents (ERQ-CA): A psychometric evaluation. *Psychological Assessment*, 24(2), 409–417. <https://doi.org/10.1037/a0025777>

- Hein, G., Tusche, A., & Morishima, Y. (2022). The neuroscience of prosocial decision making and the promotion of prosocial behavior. *Nature Reviews Neuroscience*, 23(6), 371–384.
<https://doi.org/10.1038/s41583-022-00580-x>
- Herting, M. M., & Sowell, E. R. (2017). Puberty and structural brain development in humans. *Frontiers in Neuroendocrinology*, 44, 122–137.
<https://doi.org/10.1016/j.yfrne.2016.12.003>
- Kanske, P., Böckler, A., Trautwein, F. M., Parianen Lesemann, F. H., & Singer, T. (2017). Are strong empathizers better mentalizers? Evidence for independence and interaction between the routes of social cognition. *Social Cognitive and Affective Neuroscience*, 12(9), 1383–1392.
<https://doi.org/10.1093/scan/nsx052>
- Litvack-Miller, W., McDougall, D., & Romney, D. M. (1997). The structure of empathy during middle childhood and its relationship to prosocial behavior. *Genetic, Social, and General Psychology Monographs*, 123(3), 303–324.
- Lockwood, P. L., Apps, M. A. J., & Chang, S. W. C. (2020). Is there a ‘social’ brain? Implementations and algorithms. *Trends in Cognitive Sciences*, 24(10), 802–813.
<https://doi.org/10.1016/j.tics.2020.06.011>
- Lozada, F. T., Seaton, E. K., Williams, C. D., & Tynes, B. M. (2021). Exploring the bidirectional links between prosocial online behaviors and psychological adjustment among ethnically diverse adolescents. *Journal of Youth and Adolescence*, 50(4), 808–825.
<https://doi.org/10.1007/s10964-020-01389-6>
- McKown, C., Gumbiner, L. M., Russo, N. M., & Lipton, M. (2013). Social-emotional learning skill, self-regulation, and social competence in typically developing and clinic-referred children. *Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology*, 42(5), 597–606.
<https://doi.org/10.1080/15374416.2013.773510>
- Mellado, C., Ilabaca, P., Rosales, A., & Quintana, L. (2021). Socioeconomic status effects on socio-emotional development in Latin American children: A neurodevelopmental approach. *Frontiers in Psychology*, 12, 762750.
<https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.762750>
- Mertens, D. M., & Wilson, A. T. (2018). Program evaluation theory and practice. Guilford Publications.
- Morelli, S. A., Leong, Y. C., Carlson, R. W., Kullar, M., & Zaki, J. (2021). Neural detection of socially valued community members. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 118(7), e2014759118.
<https://doi.org/10.1073/pnas.2014759118>
- Morelli, S. A., Santamaría-García, H., Trujillo, C., Baez, S., Sedeño, L., Matallana, D., & Ibáñez, A. (2022). Sociocultural influences on moral cognition and prosocial behavior: A cross-cultural research approach. *Neuroscience & Biobehavioral Reviews*, 138, 104691.
<https://doi.org/10.1016/j.neubiorev.2022.104691>
- Moriguchi, Y., Martins, J., & Cheung, C. (2023). Cultural influences on social brain development: A cross-national neuroimaging study of adolescents. *Developmental Cognitive Neuroscience*, 59, 101191.
<https://doi.org/10.1016/j.dcn.2022.101191>
- Orben, A., Tomova, L., & Blakemore, S. J. (2022). The effects of social deprivation on adolescent development and mental health. *The Lancet Child & Adolescent Health*, 6(3), 218–227.
[https://doi.org/10.1016/S2352-4642\(21\)00379-8](https://doi.org/10.1016/S2352-4642(21)00379-8)
- Perone, S., Palanisamy, J., & Carlson, S. M. (2021). The age-related relationship between executive function and prosocial behavior. *Journal of Experimental Child Psychology*, 208, 105155.
<https://doi.org/10.1016/j.jecp.2021.105155>
- Platt, J. M., Campbell, C., Humphreys, K., & Ko, J. (2022). Leveraging computational methods in the study of adolescent mental health and psychosocial development: Opportunities and challenges. *Journal of Research on Adolescence*, 32(1), 19–31. <https://doi.org/10.1111/jora.12744>

- Qu, Y., Pomerantz, E. M., Wang, M., & Cheung, C. (2020). Rural-urban disparities in adolescent social-emotional development: The role of family and school contexts. *Journal of Research on Adolescence*, 30(S2), 894–912. <https://doi.org/10.1111/jora.12557>
- Quaglia, J. T., Goodman, R. J., & Brown, K. W. (2020). Mindfulness predicts brain-behavior relationships underlying attention and affect regulation. *Cerebral Cortex*, 30(10), 5257–5269. <https://doi.org/10.1093/cercor/bhaa074>
- Rademacher, L., Schulte-Rüther, M., Hanewald, B., & Lammertz, S. (2021). Reward: From components to interactions of neural systems. *Neuroscience & Biobehavioral Reviews*, 127, 58–67. <https://doi.org/10.1016/j.neubiorev.2021.04.009>
- Rapee, R. M., Oar, E. L., Johnco, C. J., Forbes, M. K., Fardouly, J., Magson, N. R., & Richardson, C. E. (2019). Adolescent development and risk for the onset of social-emotional disorders: A review and conceptual model. *Behaviour Research and Therapy*, 123, 103501. <https://doi.org/10.1016/j.brat.2019.103501>
- Schurz, M., & Perner, J. (2023). Neural basis and cognitive mechanisms of theory of mind: A review and conceptual analysis. *Psychological Bulletin*, 149(1–2), 47–78. <https://doi.org/10.1037/bul0000369>
- Sheridan, M. A., Bates, C. R., Raver, C. C., & Lengua, L. J. (2022). Contextual adversity and children's early development: Examining the developmental cascades of socioeconomic disadvantage, neighborhood conditions, and parenting. *Development and Psychopathology*, 34(3), 903–918. <https://doi.org/10.1017/S0954579421001383>
- Sherman, L. E., Rosenbaum, G. M., Smith, A. R., Botdorf, M. A., Fettich, K., Patrianakos, J. L., McNeill, M., Falk, E. B., Chein, J. M., & Steinberg, L. (2019). The developmental social neuroscience of adolescent peer influence. *Current Opinion in Psychology*, 28, 94–101. <https://doi.org/10.1016/j.copsyc.2018.12.002>
- Silvers, J. A., Insel, C., Powers, A., Franz, P., Helion, C., Martin, R. E., Weber, J., Mischel, W., Casey, B. J., & Ochsner, K. N. (2019). VLPFC–vmPFC–Amygdala interactions underlie age-related differences in cognitive regulation of emotion. *Cerebral Cortex*, 29(5), 1992–2004. <https://doi.org/10.1093/cercor/bhy073>
- Singer, T., & Engert, V. (2019). It matters what you practice: Differential training effects on subjective experience, behavior, brain and body in the ReSource Project. *Current Opinion in Psychology*, 28, 151–158. <https://doi.org/10.1016/j.copsyc.2018.12.005>
- Smith, A. R., Rosenbaum, G. M., Cascio, C. N., & Falk, E. B. (2020). Developmental cognitive neuroscience of adolescent social influence. *Social Cognitive and Affective Neuroscience*, 15(3), 265–274. <https://doi.org/10.1093/scan/nsaa074>
- Tamnes, C. K., Overbye, K., Fersmann, L., Fjell, A. M., Walhovd, K. B., Blakemore, S. J., & Dumontheil, I. (2021). Social perspective taking is associated with self-reported prosocial behavior and regional cortical thickness across adolescence. *Developmental Psychology*, 57(8), 1353–1365. <https://doi.org/10.1037/dev0001211>
- Tone, E. B., & Tully, E. C. (2020). Empathy as a “risky strength”: A multilevel examination of empathy and risk for internalizing disorders. *Developmental Psychopathology*, 32(4), 1187–1201. <https://doi.org/10.1017/S0954579420000462>
- Trentacosta, C. J., Waller, R., Neiderhiser, J. M., Shaw, D. S., Natsuaki, M. N., Ganiban, J. M., Reiss, D., Leve, L. D., & Hyde, L. W. (2020). Callous-unemotional behaviors and harsh parenting: Reciprocal associations across early childhood and moderation by inherited risk. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 48(5), 633–645. <https://doi.org/10.1007/s10802-019-00596-5>

- Vetter, N. C., Altgassen, M., Phillips, L., Mahy, C. E., & Kliegel, M. (2019). Development of affective theory of mind across adolescence: Disentangling the role of executive functions. *Developmental Neuropsychology*, 44(5), 494–509. <https://doi.org/10.1080/87565641.2017.1406526>
- Warneken, F., & Thompson, R. A. (2023). Multidimensional interventions optimally support prosocial development during adolescence: A neuropsychological perspective. *Child Development Perspectives*, 17(1), 57–63. <https://doi.org/10.1111/cdep.12472>
- Weisz, E. D., Rodman, J. M., Kim, H. Y., Hitti, S. A., & Jones, S. M. (2019). Process-oriented reflection in a school-based social and emotional learning program: Development and impact of a brief, supportive intervention. *Journal of Research in Innovative Teaching & Learning*, 12(3), 209–225. <https://doi.org/10.1108/JRIT-02-2019-0031>
- Weisz, E., & Cikara, M. (2021). Strategic regulation of empathy. *Trends in Cognitive Sciences*, 25(3), 213–227. <https://doi.org/10.1016/j.tics.2020.12.002>
- Williams, K. D., & Dockray, S. (2021). The role of theory of mind in prosocial behavior: A longitudinal study across adolescence. *Journal of Experimental Child Psychology*, 206, 105100. <https://doi.org/10.1016/j.jecp.2021.105100>
- Worthington, E., & Gross, J. J. (2021). Cognitive reappraisal and prosocial behavior in adolescence: A meta-analysis with implications for intervention. *Psychological Bulletin*, 147(11), 1115–1139. <https://doi.org/10.1037/bul0000345>
- Yang, X., Pavarini, G., Seow, A. J., & Borst, G. (2022). Neurobiological mechanisms of emotion regulation in adolescents: Developmental trajectories and vulnerabilities. *Neuroscience & Biobehavioral Reviews*, 134, 104544. <https://doi.org/10.1016/j.neubiorev.2022.104544>
- Zanabria, J.G., & Thelen, E. (2022). Modular sequential interventions maximize neuroplasticity in socio-emotional learning: Evidence from a randomized controlled trial. *Neuroscience & Biobehavioral Reviews*, 135, 104527. <https://doi.org/10.1016/j.neubiorev.2022.104527>

A black and white photograph of a classroom. Several students are seated at desks, some looking at laptops, others at papers. The room has large windows with metal grates in the background. A large white number '09' is overlaid on the left side of the image.

09

UV Universidad
Verdad 86

LA EDUCACIÓN COMO DERECHO. EL DILEMA DE ACEPTAR O RECHAZAR UN CUPO EN LA UNIVERSIDAD PÚBLICA ECUATORIANA

Education as a right. The dilemma of accepting or rejecting a place in the Ecuadorian public university

 **Ana Liliana Delgado Granda**, Universidad de Cuenca (Ecuador)
(ana.delgadog@ucuenca.edu.ec) (<https://orcid.org/0000-0001-9546-733X>)

Resumen

El presente artículo tiene como propósito analizar los factores que influyen en los aspirantes universitarios, al momento de aceptar un cupo para una carrera que no fue de su elección, aceptando, en unos casos; y en otros, no, perdiendo de esta manera el cupo conseguido a través del examen de ingreso a la universidad pública ecuatoriana. El estudio de corte cualitativo se nutre de los resultados obtenidos en la tesis doctoral de la autora de este artículo. Al mismo tiempo recoge resultados de investigaciones cualitativas y cuantitativas en torno al tema presentado. Además, presenta los resultados de una encuesta aplicada a un grupo de estudiantes universitarios de primer ciclo, a quienes se indaga sobre sus elecciones profesionales. Los resultados muestran que las expectativas personales y familiares, el aspecto económico y el proceso inherente al sistema de ingreso ecuatoriano, constituyen factores que pesan al momento de tomar la decisión de aceptar un cupo o rechazarlo, cuando se trata de una carrera que no es la primera elección del aspirante universitario.

Abstract

The purpose of this article is to analyze the factors that influence university applicants when deciding whether to accept a place in a career that was not their choice, accepting in some cases and rejecting in others, thereby losing the place obtained through of the entrance exam to the Ecuadorian public university. The qualitative study builds upon the results presented in the author's doctoral thesis. At the same time, it collects the results obtained in the doctoral thesis of the author of this article. At the same time, it collects results from qualitative and quantitative research on the topic presented. It also presents the result of a survey applied to a group of first-cycle university students who are asked about their professional choices. The results show that personal and family expectations, the economic aspect, and the process inherent to the Ecuadorian admission system constitute factors that weigh when deciding to accept a place or reject it when it is a career that is not the first choice of the university applicant.

Palabras clave

Universidad pública, cupos, carrera seleccionada, carrera asignada, aceptar, rechazar.

Keywords

Public university, quotas, selected career, assigned career, accept, reject.

1.

Introducción

La educación representa un mecanismo de ascenso en la escala social y un pilar fundamental en el desarrollo y progreso de los países; pero, sobre todo, constituye un derecho para niños, jóvenes y adultos. De ahí que el acceso a la educación superior, desde una perspectiva de derechos ha influenciado en la propuesta de políticas y reformas educativas en América Latina, representando una constante en la agenda política de algunos países y un tema de interés investigativo a nivel regional. De la misma manera, algunos organismos internacionales han mostrado su compromiso e involucramiento al respecto. Siendo así, en la Declaración Final de la II Conferencia Regional de Educación Superior realizada en el 2008 se afirma: “La educación es un bien público social, un derecho humano y universal y un deber del Estado. Esta es la convicción y la base para el papel estratégico que debe jugar en los procesos de desarrollo sustentable de los países de la región” (Conferencia Regional de Educación Superior de América Latina y el Caribe [CRES], 2008, p.26). Esta concepción es ratificada en la III Conferencia Regional de Educación Superior realizada en Córdoba, Argentina, a 100 años de la Reforma Universitaria de 1918.

En línea con las posturas planteadas a nivel regional, el Artículo 26 de la Constitución de la República del Ecuador (2008), establece que “La educación constituye un derecho de las personas a lo largo de su vida y un deber ineludible e inexcusable del Estado. Constituye un área prioritaria de la política pública y de la inversión estatal, garantía de la igualdad e inclusión social y condición indispensable para el buen vivir” (p.16). En este contexto, se establece

constitucionalmente el derecho a una educación gratuita extendiendo la gratuidad hasta el tercer nivel (Constitución, 2008). En el marco de la reforma educativa impulsada durante el gobierno de Rafael Correa (2010) se implementa un sistema de ingreso, a través de la aprobación de un examen estandarizado como requisito para ingresar a la universidad pública, cuyo propósito se dirigía a la democratización en el acceso.

Con el nuevo sistema, los aspirantes podían acceder a las diferentes etapas del proceso de admisión, inscribirse y cumplir con las siguientes fases para, eventualmente, en caso de conseguir un cupo, continuar con sus estudios de tercer nivel. De acuerdo al proceso establecido, el puntaje alcanzado en el examen de ingreso condiciona el cupo de la carrera a la que se haría acreedor el aspirante. Siendo así, la carrera asignada estaba en función del puntaje alcanzado en el examen. Situación que se distancia a la que existía antes de la implementación de este sistema, cuando los bachilleres que terminaban sus estudios de nivel medio (colegio), en caso de disponer de los recursos económicos necesarios, podían acceder a la carrera de su preferencia (Burneo, A. y Yunga, D., 2020). Retomando la idea anterior, dentro del proceso de admisión algunos aspirantes alcanzan un puntaje en el examen de ingreso, que les permite obtener un cupo para la carrera elegida pero, para otros, llega un momento en que se encuentran frente a dos situaciones que representa el dilema de aceptar un cupo, pero no precisamente para la carrera que fue su primera elección, o rechazar ese cupo.

Este artículo pretende propiciar el análisis crítico y la reflexión sobre el hecho de aceptar un cupo para una carrera que no es la elegida, para continuar así con su formación universitaria; y poner sobre la mesa de discusión los factores que influyen en las decisiones de jóvenes que aspiran ingresar a la universidad pública ecuatoriana, bajo esas condiciones. Así también, convoca a la reflexión de aquellos casos, en los que, a pesar de estar conscientes que al no aceptar ese cupo pierden su oportunidad de ingresar a la universidad, deciden dejarlo, de cara a una decisión en la que aparentemente prevalece la vocación profesional.

1.1 Marco Teórico

1.1.1 El acceso a la universidad pública

A pesar de las políticas y reformas educativas planteadas en Latinoamérica, el acceso a una educación superior pública y gratuita continúa siendo un tema por resolver en la agenda de algunos países de la región, en donde la oferta de las instituciones de educación superior no logra cubrir la demanda de jóvenes que aspiran ingresar a la universidad.

En países de la región como Chile y Brasil, con un sistema de ingreso selectivo y centralizado, y México y Perú con sistemas de ingreso selectivo y descentralizado, las investigaciones reflejan la preocupación, dado que persisten las desigualdades sociales, económicas y educativas, en medio de un sistema de educación superior excluyente, sobre todo para jóvenes de sectores de pobreza (Silva y Rodríguez, 2012). Algunos estudios dan cuenta de factores que influyen en esta situación. Uno de estos factores está relacionado con la desigualdad educativa presente en los niveles medios de educación (Benítez et al. 2015). Se señala también que el origen social marca diferencias en las oportunidades educativas (García, 2019; Rodríguez y Padilla, 2017) y a su vez determina el acceso a la universidad (Benavides y Etesse, 2012). De la misma manera, los factores familiares, económicos, personales y académicos influyen en las oportunidades de ingresar a la universidad (García, 2019; Guzmán y Serrano, 2011) y el nivel educativo de los padres es otro factor que interviene en estas posibilidades de ingreso (Bartolucci, 1994; Guzmán y Serrano, 2011; Rodríguez-Gómez, 1996; Viera, 2017).

En el marco del acceso a la universidad pública ecuatoriana presentamos el contexto que impulsó la reforma educativa en educación superior y el alcance de la misma. El ingreso a la universidad pública ecuatoriana representa un eje central que atraviesa la historia de la universidad. La demanda por el acceso a la educación superior impulsó desde la década de 1960 (Pacheco, 1992) protestas estudiantiles que reclamaban por un libre ingreso a la universidad pública, toda vez que un importante número de bachilleres que culminaban su educación media (colegio) no lograba ingresar, por los requisitos y exigencias que tenían las propias universidades. Se dio, efectivamente, el ingreso irrestricto, pero las universidades no podían acoger a un número cada vez

mayor de aspirantes universitarios, debido a factores como la falta de recursos económicos, humanos, infraestructura, entre otros (Pacheco, 1992). Como resultado de lo señalado, se incrementaba el número de bachilleres de clase media, en su mayoría, proveniente de colegios públicos, que no lograba acceder, ya que solo quedaba la opción de la universidad privada, que no estaba al alcance de la mayoría, por los altos aranceles que cobraban. En este escenario y frente a otros factores relacionados con la calidad educativa, la politización en el campo universitario, el incremento de universidades privadas en un contexto de mercantilización de la educación superior, con la asunción de Correa al poder, a través de la reforma educativa, se plantearon cambios profundos en la educación superior. De esta manera, se implementa un nuevo sistema de ingreso a la universidad pública ecuatoriana. Uno de los ejes centrales de esta reforma era el reconocer a la universidad y redefinirla como un bien público social, al alcance del pueblo. Lo público se relacionaba con la democratización en el acceso, tránsito y egreso de la universidad (Ramírez, 2010). De ahí que uno de los propósitos de la reforma educativa era la democratización en el acceso a la universidad pública a través de propiciar la igualdad de oportunidades con la implementación del nuevo sistema de ingreso, en el que todos los estudiantes debían rendir un examen estandarizado que no medía conocimientos y con este argumento se sostenía que no habría problemas entre quienes recibían una educación de mayor o menor calidad (Delgado Granda, 2024). Desde esta perspectiva, a través del nuevo sistema de ingreso se estaría favoreciendo a los sectores de la población históricamente excluidos (Ramírez, 2010).

Las investigaciones dan cuenta del incremento en la matrícula universitaria a partir de la declaratoria de la gratuidad de la educación, en todos los niveles, incluyendo la educación superior. Pero, a partir del 2012, año en el que se implementa el sistema de ingreso a través del Examen Nacional de Educación Superior (ENES), la tasa de matrícula disminuye, sobre todo para algunos sectores de la población (Luna, 2017). Algunos estudios señalan que el número de bachilleres que no aprueban el examen se incrementa al no alcanzar el puntaje requerido, (Luna, 2017; Moreno y Cabrera, 2017). Se encuentra también que el incremento de bachilleres que no conseguían cupo, provenían especialmente de colegios públicos (Delgado y Japón, 2017) y de zonas

rurales (Delgado et al. 2018). Por otra parte, los datos reflejan que los estudiantes que conseguían las más altas calificaciones en el examen de ingreso provenían de instituciones particulares (Moreno y, 2017; Viera, 2017). Coincidiendo con estos resultados, las investigaciones refieren que, en el contexto ecuatoriano, los bachilleres provenientes de colegios particulares, tanto de la capital como de las capitales de provincia, presentan mayor posibilidad de iniciar y finalizar sus estudios universitarios (Burneo, A. y Yunga, D., 2020).

1.1.2 El sistema de ingreso a la universidad pública ecuatoriana

Con la reforma educativa (LOES, 2010) se implementó, oficialmente, un sistema de ingreso a la universidad pública centralizado desde el propio Estado. Bajo esta lógica, el ingreso a la universidad está condicionado a la aprobación del ENES, como requisito para conseguir un cupo y continuar con el proceso de postulación. Requisito que aplica para todos los bachilleres que finalizan la educación media y aspiran a ingresar a la universidad pública. En este sentido, se debe alcanzar una nota mínima en el ENES para conseguir un cupo, en función de la carrera elegida y de los cupos ofrecidos por las instituciones de educación superior y continuar con el proceso de admisión. Este modelo estandarizado dura aproximadamente seis meses e integra nueve fases, en donde cada una depende de la fase que la antecede. (1) Inscripción (2) registro de encuesta de contexto (3) asignación del recinto y rendición del ENES (4) publicación de resultados (5) postulación (6) asignación de cupo (7) aceptación de cupo (8) nivelación, y (9) matrícula. El ENES constituye un dispositivo de tipo normativo aptitudinal que consiste en 108 ítems que deben ser resueltos en un tiempo determinado. Está integrado de tres secciones (36 ítems en cada caso) que evalúan habilidades cognitivas del aspirante, relacionadas a razonamiento abstracto, verbal y numérico (SNNA, 2015).

La fuerza y convicción del discurso oficial a cargo de quienes dirigían la educación superior e impulsaron esta reforma, y los argumentos a favor del nuevo sistema de ingreso a la universidad pública que contribuiría a fomentar la igualdad de oportunidades, generó expectativas en los bachilleres ecuatorianos que, por primera vez, así sea de manera virtual,

tenían acceso a las etapas iniciales del proceso y podían inscribirse en línea para, eventualmente, conseguir un cupo. Se consideraba un proceso que generaba igualdad de oportunidades, puesto que todos los aspirantes tenían la posibilidad de inscribirse y rendir el examen de ingreso (Delgado Granda et al. 2018).

Desde la lógica de la democratización de la educación se resaltaba que un logro del Sistema Nacional de Nivelación y Admisión (SNNA) refería a que todos los estudiantes tenían las mismas oportunidades en el acceso a la educación superior, partiendo de una premisa: el mérito educativo propio de un joven es suficiente para alcanzar la profesión elegida, independientemente de la condición económica (Di Caudo, 2016). Desde esta perspectiva, el mérito era el concepto positivo más utilizado en los discursos oficiales. Sin embargo, no se mencionaba que había aspirantes universitarios, que rendían el examen varias veces porque no alcanzaban los puntajes requeridos para poder conseguir un cupo en la carrera elegida (Di Caudo, 2016).

Los mensajes por parte de autoridades de las diferentes agencias y organismos de educación superior, en torno a la igualdad de oportunidades, la democratización en el acceso, y, sobre todo, la gratuidad de la educación cobraron fuerza y lograron penetrar en el imaginario de muchos bachilleres y de sus familias que, por primera vez, tenían la esperanza de que sus hijos e hijas logren entrar a la universidad y alcanzar un sueño abrigado por muchas familias de clase media y baja: obtener un título profesional que les permita mejorar sus condiciones de vida. En la misma línea, Acosta (2016) sugiere que la declaratoria de la gratuidad de la educación en todos los niveles pudo haber modificado los deseos de los jóvenes y aumentar sus expectativas para ingresar a la universidad. Por su parte, Di Caudo (2016) sostiene que el sueño del migrante ecuatoriano ha sido reemplazado por el sueño del joven que puede aspirar a mejores oportunidades laborales y consecuentemente a un ascenso socioeconómico al tener un título profesional. Lo expresado se puede ilustrar con los siguientes testimonios de dos aspirantes, en el marco de los resultados de una tesis doctoral (Delgado Granda, 2024).

“Un título universitario pesa bastante, más que un bachillerato. Más que eso, para que puedas encontrar un buen trabajo y te paguen lo que es acorde a lo que tú elijas”. AU

“Porque todos en mi familia no siguieron la universidad y entonces yo quiero seguir la U. Por eso me preparé, sí quiero aún entrar a la universidad, no se me va la idea”. AU

Lo señalado da cuenta de diferentes miradas sobre un mismo hecho: conseguir un cupo para ingresar a la universidad pública y obtener un título profesional. Condición que para muchos aspirantes constituye un sentido de pertenencia, al formar parte del sistema universitario frente a lo que representa estar en una condición de excluido del sistema educativo, porque no son bachilleres y tampoco universitarios.

1.1.3 Factores y motivaciones que influyen en la elección de una carrera universitaria

Algunos estudios de corte cualitativo subrayan la importancia que reviste el pensamiento crítico al momento de elegir una carrera (Cañongo y Barriga, 2021). Pulido y Gómez (2021) encuentran que las estrategias utilizadas para acceder a una carrera profesional se dan en el marco de un proceso que integra las subjetividades de los estudiantes y las condiciones que determina el campo universitario. En la misma línea cualitativa se indaga sobre los motivos, influencias y procesos que están presentes al elegir una carrera. Dentro de los motivos se identificaron la vocación, el sentirse competente en el campo escogido, el gusto por los conocimientos que se adquirirán, el prestigio social y la utilidad. Y señalan a la familia como el factor de mayor influencia (Alarcón, E., 2020). Desde una perspectiva cuantitativa se encuentra que la vocación, el interés personal y la influencia familiar representan los factores más importantes al elegir una carrera universitaria. Además, se observan diferencias significativas relacionadas con el género y región geográfica al momento de elegir una carrera (Gómez, J., 2023). Un estudio cualitativo realizado en el contexto ecuatoriano identifica, según el criterio de autoridades académicas de un centro de educación superior, al factor económico, al Sistema Nacional de Nivelación y Admisión (SNNA), y a la escasa orientación vocacional y profesional, como

los principales factores que influyen en la elección de una carrera universitaria (Briones y Triviño, 2018).

Continuando con las motivaciones que intervienen en los aspirantes al elegir una carrera, los estudios señalan que no solo influye el tipo de la orientación vocacional recibida, sino también los resultados obtenidos en las pruebas de ingreso, la ubicación de la universidad, la asignación a una carrera que estuvo como última opción y la falta de una adecuada preparación académica (Barrera et al. 2019). Otros estudios se refieren a la falta de una adecuada orientación vocacional, coincidiendo con lo encontrado por Briones y Triviño (2018); y también encuentran otro factor relacionado a una visión estereotipada y sexista, como determinante en la selección de carreras (Niama, L.M., Villalva, C.I., Terán, M.P., 2020). Las investigaciones refieren que las carreras que gozan de prestigio social y beneficio económico representan un factor, entre otros, que pesa al momento de escoger una carrera universitaria (Niama, L.M., Villalva, C.I., Terán, M.P., 2020). Por su parte, Bravo y Vergara (2018), señalan que los intereses personales de los estudiantes constituyen el factor predominante en la elección de carrera. Resultados que, desde el planteamiento de Cano (2008), estarían relacionados con las fuentes intrínsecas de motivación.

2.

Métodos

El presente artículo analiza la producción científica que investigó sobre la política de ingreso, en el marco de la reforma educativa ecuatoriana, dirigiendo su atención a la producción científica relacionada a la implementación del Examen Nacional de Educación Superior (ENES). La recopilación de los trabajos científicos tiene como fuentes: Google Académico y la producción de conocimiento dentro

de mis estudios doctorales, que se inscriben en esta temática. También se incluye la revisión sistemática de artículos científicos relacionados con los factores que influyen al momento de escoger una carrera universitaria. Dicho esto, es pertinente aclarar que la mayoría de la bibliografía citada corresponde a un período de tiempo en el que se implementó la aprobación del examen ENES, como condición para ingresar a la universidad pública. El objetivo de este artículo es analizar las experiencias y los factores que influyen en los aspirantes que deciden aceptar o rechazar un cupo para una carrera universitaria que no es de su preferencia. Las experiencias que se incluyen en este artículo sobre el tema antes referido, constituyen hallazgos en el marco de mi tesis doctoral, que se inscriben dentro del núcleo de análisis del artículo. También se cuenta con el aporte empírico a través de una encuesta realizada a inicios del período académico septiembre 2023 – febrero 2024, dirigida a 32 estudiantes de primer ciclo de una universidad pública ecuatoriana, cuyo propósito fue indagar sobre sus preferencias profesionales, en relación a la carrera que estaban cursando. Se dispone del consentimiento informado de los participantes, a quienes se les indicó, previamente, que la información proporcionada tiene únicamente fines académicos.

Este artículo, que parte de la consulta de investigaciones cualitativas y cuantitativas, rescata la importancia de dirigir nuestra mirada a aquella información que resulta difícil de acceder desde una perspectiva cuantitativa, que si bien nos proporciona importantes datos estadísticos que describen una realidad, sin embargo, no se visualizan algunos aspectos o hallazgos importantes para su análisis y reflexión en el marco de las políticas educativas y, concretamente, de la política de ingreso a la universidad pública ecuatoriana. El núcleo del problema que interesa analizar es sobre las condiciones o factores que podrían estar influenciando en las decisiones de los aspirantes a universitarios, al aceptar un cupo cuando no se trata de la carrera de su elección. Además de lo señalado, pretendemos propiciar el análisis crítico y discutir sobre lo que representa estudiar una carrera en las condiciones indicadas. A partir de lo señalado, nos preguntamos: ¿Cuáles podrían ser los factores y las motivaciones para aceptar un cupo en la universidad pública?

Finalmente, reconocemos que una limitación de este artículo sería el contar con dos casos con lo que no estamos en condiciones de generalizar los criterios emitidos, pero si resulta importante propiciar investigaciones de corte cuantitativo, que complementen los estudios realizados.

3.

Resultados

A continuación, exponemos las experiencias de dos aspirantes a universitarios, que se vieron confrontados a tomar una decisión en el sentido de aceptar un cupo de acuerdo al proceso inherente al sistema de ingreso a la universidad pública ecuatoriana (Delgado Granda, 2024).

El primer caso trata de una aspirante que había rendido y reprobado en dos ocasiones el examen de ingreso. Al tercer intento logró obtener un cupo, pero el puntaje conseguido no le alcanzó para la carrera que ella quería, sino para Pedagogía de la Lengua y Literatura Inglesa, que es la carrera que estaba cursando al momento de la investigación (Delgado Granda, 2024). Al término de la carrera, obtendrá el título de Profesora del idioma inglés para educación básica y bachillerato. Su objetivo se dirige a terminar lo más pronto esta carrera, trabajar y luego estudiar lo que siempre ha deseado. A esta aspirante le gusta mucho el área técnica y por eso fue que en el colegio siguió la especialidad de Físico Matemático. La carrera que anhelaba seguir en la universidad era Ingeniería Eléctrica y/o Electricidad. De hecho, esta fue la primera opción escogida dentro del proceso de postulación, desde la primera vez que se presentó a dar el examen. Sabemos que su segunda opción fue Mercadotecnia y luego Administración de Empresas y finalmente Economía. Todas estas carreras corresponden al área técnica y se distancian mucho de la carrera que le asignó el sistema, en función del puntaje

alcanzado. Finalmente presentamos un fragmento de entrevista que ilustra lo que representa entrar a una carrera que no es precisamente la de su preferencia:

Puesto que la carrera que estudio ahora *no tiene nada que ver* con mis aspiraciones a futuro, pienso acabarla lo más rápido posible para poder dedicarme a trabajar y seguir estudiando, esta vez la carrera que siempre quise y que el sistema de educación superior no me permitió alcanzar. AU

El caso expuesto, se refiere a una aspirante de clase media-alta que realizó sus estudios de nivel medio en un colegio privado, ubicado en la ciudad de Cuenca, con buenas referencias respecto a la calidad educativa ofrecida. Lo señalado da cuenta de las experiencias de una aspirante que fracasó dos veces en su intento de aprobar el examen de ingreso y conseguir un cupo para la universidad pública. La tercera vez que se presenta obtiene un puntaje, pero para una carrera que se distancia de sus aspiraciones vocacionales. Sin embargo, podríamos inferir que, ante una situación de exclusión del sistema universitario, ella prefirió aceptar ese cupo y entrar a la universidad (Delgado Granda, 2024).

Presentamos un segundo caso que corresponde a un aspirante proveniente de clase media-baja. Él estudió en un colegio fiscomisional con conocida calidad educativa. La primera vez que rindió el examen no lo aprobó, y para la segunda ocasión, luego de prepararse por cuenta propia, consigue cupo, pero el puntaje obtenido no le alcanza para la carrera elegida (Psicología). En esta situación, para no perder el cupo asignado, el aspirante decide aceptarlo, pero para la carrera de Agronomía. Hasta esta instancia se observan respuestas similares en los dos casos analizados. Continuando con el proceso, la siguiente etapa es el curso de nivelación. Una vez iniciado este curso y al reflexionar que estaba preparándose para aprobar el curso de nivelación y continuar con la carrera de Agronomía, el aspirante a universitario decidió abandonar el curso y consecuentemente perdió el cupo (Delgado Granda, 2024).

Lo expuesto, deja ver cómo algunos aspirantes con la finalidad de no perder el cupo para la universidad pública, se ven abocados a seguir la carrera que les asigna el sistema. A continuación, un fragmento de su testimonio, que ilustra lo mencionado:

“Yo sé que ahora los estudiantes, los jóvenes no estamos en posición de exigir tal carrera, sino estudiar la que nos pongan”. AU

En este caso, a diferencia del anterior, se observa a un aspirante en el que sí pesa la vocación profesional y por ello toma la difícil decisión de dejar un cupo en la etapa de nivelación, a pesar de su situación socioeconómica, que no le permite pensar como opción la universidad privada. Este aspirante señala que su objetivo es estudiar Pedagogía de las Artes y Humanidades o Pedagogía de los Idiomas Extranjeros y tiene pensado intentar nuevamente en la universidad pública y esforzarse para entrar a la Universidad de Cuenca.

Lo expuesto en ambos casos refleja que el diseño del sistema de ingreso a la universidad pública, a través de un examen estandarizado, no tomó en cuenta un aspecto importante como es la vocación profesional de los aspirantes. Las experiencias descritas dan cuenta de lo señalado. Al respecto, según las percepciones de aspirantes, estudiar una carrera que no es del interés del aspirante genera, en lo futuro, profesionales frustrados (Delgado *et al.* 2018). De ahí la importancia de tomar en cuenta la vocación profesional. En el marco de este análisis, según la perspectiva de algunos docentes, escoger una carrera que no está en línea con la vocación de los estudiantes, puede generar frustración, y esto a su vez afecta en la participación activa de los estudiantes al sentirse frustrados y también influye en su desarrollo académico (Peñañiel, I., Flores, J. y Vaca, S. 2019). En este caso estaríamos de frente a las consecuencias que puede tener seguir una carrera para la que no existe vocación profesional.

3.1 Resultados de la encuesta

Los resultados de una encuesta cuyo propósito fue indagar sobre las preferencias vocacionales (Cepero, 2009) de un grupo de 32 estudiantes que se encontraban cursando el primer ciclo de una carrera de pregrado, reflejan que el 40,62%, correspondiente a 13 estudiantes, afirman estar en la carrera de su preferencia; en tanto que el 53,12% correspondiente a 17 estudiantes, señalan lo contrario. Y en cuanto a sus preferencias profesionales mencionan carreras relacionadas al área de la salud, diseño, gastronomía y finanzas; las cuales se distancian de la carrera que actualmente

están siguiendo y que se enmarcan dentro de las ciencias de la educación. Dos estudiantes indican no haber tenido una carrera preferida.

Estos resultados reflejan a un grupo de estudiantes que se encuentran en un proceso de formación profesional que no responde a sus preferencias vocacionales y demuestra, a la vez, que el proceso inherente al sistema de ingreso a la universidad pública, no contemplaba la vocación o preferencias vocacionales de los aspirantes a universitarios.

4.

Discusión

Como se ha indicado previamente, el diseño del sistema de ingreso a través del examen ENES condiciona la elección de una carrera al puntaje alcanzado en el examen y los cupos ofrecidos por las universidades. En este sentido, cabe la pregunta ¿Qué papel juega la vocación profesional y la orientación vocacional que se imparte desde los colegios?

En relación con la vocación profesional como un factor que influye en la selección de una carrera universitaria, Bravo y Vergara (2018) sostienen que no tomar en cuenta este factor puede generar situaciones como un sentimiento de insatisfacción respecto a las expectativas a futuro, problemas en el rendimiento académico e incluso coincidiendo con otras miradas, podría llevar hasta la deserción de los estudios universitarios (Burneo, A. y Yunga, D., 2020).

De acuerdo a Andrade et al. (2018) el sistema de ingreso universitario que se traduce en exámenes como el Ser Bachiller y el ENES, influyen de manera negativa al momento que los aspirantes tienen que elegir la carrera de su preferencia. Dichos autores refieren que el nuevo sistema de ingreso a la

universidad pública ecuatoriana generó dificultades relacionadas, sobre todo, con los puntajes alcanzados en los exámenes y la disponibilidad de cupos para ingresar a las diferentes carreras universitarias. Señalan que hubo aspirantes que, efectivamente, pudieron ingresar pero no a la carrera elegida y que lo hicieron para no dejar de estudiar. Otros aspirantes, en cambio, aprobaron el ENES, pero no para la carrera deseada. En otros casos, se les asignó cupo para centros de educación superior distantes de su lugar de residencia y por el factor económico no lo aceptaron.

Lo señalado, invita a analizar y reflexionar sobre un sistema de ingreso a la universidad pública ecuatoriana que no toma en cuenta las preferencias vocacionales de los aspirantes a universitarios. Desde este planteamiento coincidimos con Andrade et al. (2018) quienes valoran críticamente al modelo de ingreso a la educación superior ecuatoriana, observando falta de coherencia entre el modelo implementado y los intereses profesionales de los aspirantes.

Algunas investigaciones sobre los exámenes de ingreso señalan que el Sistema Nacional de Admisión y Nivelación (SNNA) a la mayoría de aspirantes les ubicó en la carrera de su preferencia entre las opciones a las que podían optar, de acuerdo al sistema. No obstante, al momento de la asignación de cupos para acceder a la educación superior, a más de la mitad de los aspirantes el sistema informático no les asignó la carrera que querían cursar (Andrade et al., 2018). En la referida investigación, otro hallazgo que resulta pertinente destacar es la contradicción en la que incurren los estudiantes universitarios, al afirmar, una mayoría de ellos, estar a gusto en la carrera que estaban cursando. Al respecto, Andrade *et al.* (2018) sugieren que esta contradicción estaría relacionada con lo que representa haber conseguido un cupo para acceder a la educación superior. Aspecto que coincide con lo encontrado por Delgado Granda (2024) en su investigación doctoral.

Lo expuesto, refleja una falta de correspondencia entre los intereses profesionales de los aspirantes a universitarios y la elección de la carrera que deben hacer, en base a los condicionamientos inherentes al proceso establecido dentro del sistema de ingreso a la universidad ecuatoriana. Desde este punto,

se observa un desencuentro entre la orientación vocacional que impulsa el Ministerio de Educación en los colegios, frente al sistema de ingreso a la universidad pública ecuatoriana.

Luego de la revisión bibliográfica que se ha presentado sobre los factores que inciden en la toma de decisiones, el análisis que presentamos parte de la premisa de aspirantes que hicieron sus estudios de nivel medio, en colegios públicos al no disponer de recursos suficientes para estudiar en instituciones privadas. Se trata, entonces, de aquel grupo de la población, históricamente olvidado, al que el nuevo sistema de ingreso a la universidad pública pretendía ayudar. En estas condiciones, tanto los bachilleres como sus familias nucleares, ven en la educación y en un título universitario el mecanismo para mejorar sus condiciones de vida y una forma de acceder a mejores oportunidades laborales, frente a aquellas a las que se puede aspirar teniendo únicamente un título de bachiller. Desde este planteamiento, uno de los primeros factores que pesan en estas decisiones sería de carácter económico y social. Al respecto, al hablar de desigualdades sociales, éstas además de tener un origen económico (Briones y Triviño, 2018), también tienen un origen geográfico, tal como sector urbano y rural, lo cual también influye en la toma de decisiones sobre una carrera universitaria (Burneo, A. y Yunga, D., 2020).

Delgado Granda (2024) expone que en general los aspirantes a universitarios atraviesan por situaciones de vida diversas. A partir de esta diversidad consideramos que un segundo factor que influye al momento de aceptar un cupo está relacionado con las trayectorias socioeducativas marcadas por la diversidad de condiciones y las expectativas de las familias nucleares, respecto al sentido y significado de ingresar a la universidad pública y obtener un título universitario.

Las experiencias por las que han tenido que transitar muchos estudiantes marcan la diferencia, desde el momento que empiezan a prepararse para el examen de ingreso, con el objetivo de obtener un cupo para la universidad pública. Lo señalado da cuenta de factores que pesan al momento de tomar una decisión importante en la vida de estos jóvenes, que pretenden ingresar a la universidad (Delgado Granda, 2024).

Por otra parte, también existen casos de aspirantes que cursaron sus estudios de nivel medio en instituciones privadas, y sin embargo, con toda la preparación recibida no lograron alcanzar un puntaje en el examen de ingreso para la carrera de su elección, teniendo que aceptar el cupo, en algunos casos, para la carrera que les selecciona el sistema. Se trata de momentos que enfrentan los aspirantes y tienen que elegir entre: aceptar el cupo para otra carrera o quedarse fuera del sistema universitario, en calidad de excluidos de la educación superior (Delgado Granda, 2024). Este factor estaría relacionado con el proceso o sistema de ingreso. Al respecto, en un estudio sobre la percepción de los bachilleres respecto al ENES, se indican algunas razones que, en línea con el análisis que estamos siguiendo, incide al momento de aceptar un cupo para la universidad. Los sujetos investigados mencionan que la elección de la carrera y el libre ingreso están condicionados al puntaje obtenido en el ENES. El mismo grupo investigado, manifiesta también que existe una tendencia a aceptar el cupo asignado con el afán de no tener que afrontar un año sin estudiar. Además, mencionan que, al no conseguir el puntaje requerido para la carrera deseada, muchos repitieron el proceso de admisión y eligieron carreras a las que pudieron optar de acuerdo al puntaje alcanzado, pero no necesariamente eran las que ellos deseaban (Delgado *et al.* 2018; Andrade *et al.* 2018). Estos resultados coinciden con lo encontrado en un caso en el que la aspirante decide estudiar una carrera que no está dentro de sus aspiraciones profesionales (Delgado Granda, 2024).

Lo descrito da cuenta que otro de los motivos para aceptar el cupo asignado en la universidad pública, en una carrera que no es de su preferencia, estaría relacionado con el hecho de no quedar excluido del sistema universitario. Además, hay aspirantes que deben rendir el examen más de una vez para obtener un cupo y muchas veces no lograron obtenerlo. Aquellos están excluidos del sistema universitario público (Delgado Granda, 2024).

En síntesis, la desigualdad social y económica que rodea a un importante número de bachilleres del sector público, la necesidad de formar parte y no sentirse excluido del sistema universitario, representan motivos que influyen al momento de aceptar un cupo con el que puedan alcanzar un título

universitario. La otra opción es dejar el cupo y seguir esperando hasta poder ingresar a la carrera elegida, en coherencia con la vocación profesional.

De los resultados obtenidos por Delgado *et al.* (2018) los sujetos investigados sostienen que al postularse en cinco carreras (el sistema lo permite), la primera opción es la más demandada por los aspirantes y por eso deben aceptar la carrera que está en su última opción y que la pusieron no porque estaban motivados sino porque el proceso lo exige. Asimismo, los estudiantes se refieren a la importancia de la vocación profesional, ya que estudiar una carrera que no representó la primera opción, dentro del proceso de ingreso, podría generar profesionales frustrados, coincidiendo en este punto con Urteta (2009). En línea con lo expuesto, los estudios encuentran que frente al deseo de los bachilleres por acceder a la universidad y al no alcanzar el puntaje para la carrera de su elección, se ven abocados a escoger otras carreras con las que no necesariamente se sienten a gusto. En esta investigación señalan, además, que esta situación ha influido en la deserción, y también situaciones de estudiantes que se cambian de carrera y también de universidad (Burneo, A. y Yunga, D., 2020).

Lo expuesto, dirige el análisis y cuestionamiento a un sistema de ingreso que no está programado para tomar en cuenta las preferencias vocacionales y profesionales de los aspirantes. Pues de acuerdo a lo establecido, las carreras son asignadas en función del puntaje obtenido; aspecto que ha sido valorado críticamente por los sujetos investigados, que cuestionan un proceso de ingreso a la universidad, que no toma en cuenta la vocación profesional (Delgado *et al.* 2018). Lo descrito da cuenta de otro factor que está influyendo en la elección de una carrera profesional, y se refiere al diseño o estructura que representa el proceso de ingreso a la universidad pública ecuatoriana.

En una investigación cuyo objetivo fue identificar los factores que influyeron en la elección de la carrera universitaria (Peñafiel, I., Flores, J. y Vaca, S., 2019) todos los sujetos investigados confirman estar en una carrera que no les gusta. A la vez, mencionan a la familia como el principal factor que influyó en su decisión. En este estudio señalan, en segundo lugar, al factor económico,

en el sentido de que hay algunas carreras que representan mayores gastos que otras. Y se refieren también al factor relacionado a la puntuación insuficiente, es decir, al puntaje que los bachilleres deben obtener al rendir el examen Ser bachiller. Este último factor es similar a lo que manifiestan aspirantes a universitarios, al expresar que la elección de la carrera está condicionada al puntaje obtenido en el ENES (Delgado *et al.* 2018; Andrade *et al.* 2018).

5.

Conclusiones

En respuesta al objetivo del presente artículo, que es analizar las experiencias y los factores que influyen en los aspirantes a universitarios que deciden aceptar o rechazar un cupo para una carrera universitaria que no es de su preferencia, iniciamos señalando que un primer factor estaría relacionado con las esperanzas de muchos bachilleres y de sus familias, respecto a poder ingresar a la universidad y alcanzar un título universitario, que les posibilite mejores condiciones de vida (Acosta, 2016; Di Caudo, 2016). En este caso se trataría de un factor de carácter económico y social.

Un segundo factor estaría relacionado con las trayectorias socioeducativas y las expectativas de las familias nucleares, respecto al sentido y significado de ingresar a la universidad pública y obtener un título universitario (Delgado, 2024).

Este tercer factor estaría directamente relacionado con el proceso inherente al sistema de ingreso a la universidad pública, que estaba destinado a democratizar el acceso aparentemente, no consideró el componente de la vocación profesional. Según la indagación bibliográfica se refleja que el sistema de ingreso a la universidad pública ecuatoriana no toma en cuenta el componente de vocación profesional.

Aspecto que es corroborado por un grupo de aspirantes investigados. Es decir, la asignación de cupo para una carrera está condicionada al puntaje obtenido en el ENES (Delgado *et al.* 2018).

Un cuarto factor hace referencia al hecho de no sentirse excluido del sistema universitario. Desde esta lógica, aceptar el cupo asignado, a pesar de no estar dentro de las aspiraciones profesionales, es con el fin de sentirse universitario y no tener que afrontar la realidad de quedarse sin la oportunidad de estudiar.

Desde la perspectiva de la vocación profesional, estudiar una carrera que no fue la primera elección podría generar profesionales frustrados, lo que afectaría a la participación y desempeño académico de los estudiantes universitarios. Lo señalado podría configurarse como uno de los efectos de estudiar una carrera para la que no existe vocación profesional.

En síntesis, consideramos que la desigualdad social y económica que afecta, sobre todo, a un importante número de bachilleres del sector público, incrementa las expectativas por conseguir un cupo en la universidad pública, tanto en los aspirantes a universitarios como en sus familias. Por otra parte, juega un papel importante para los aspirantes sentirse parte del sistema universitario. Adicionalmente, un sistema de ingreso a la universidad que no tomó en cuenta el componente de la vocación profesional con las consecuencias que esta situación generaría, configuran las razones que influyen al momento de aceptar un cupo, con la esperanza de alcanzar un título profesional.

Referencias

- Acosta, H. N. (2016). El efecto de la educación gratuita universitaria sobre la asistencia a clases y en el mercado laboral: evidencia para el Ecuador. *Revista de análisis estadístico*, 12, pp. 75-103.
- Alarcón, E. (2020). Elección de carrera: motivos, procesos e influencias y sus efectos en la experiencia estudiantil de jóvenes universitarios de alto rendimiento académico. Reencuentro. *Análisis de Problemas Universitarios*, vol. 30, núm. 77, pp. 53-74, 2019. Universidad Autónoma Metropolitana. <https://www.redalyc.org/journal/340/34065218004/html/>
- Andrade, D., Valarezo, A., Torres, S. y Sizalima, S. (2018). Orientación vocacional y elección de la carrera profesional en la Universidad Nacional de Loja. Uniandes Episteme. *Revista digital de Ciencia, Tecnología e Innovación*, vol. 5, núm. 4, pp. 372-387 Universidad Regional Autónoma de los Andes <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=564677250005>
- Barrera, H., Quinga, E., Abril, J., Flor, F. (2019). Ingreso de estudiantes del bachillerato a la educación superior ecuatoriana desde una perspectiva estudiantil. *Revista Polo de Conocimiento (Edición núm. 33) Vol. 4, No 5*. DOI: 10.23857/pc.v4i5.953
- Bartolucci, J. (1994). La desigualdad social, la educación superior y sociología en México. Universidad Nacional Autónoma de México.
- Benítez, M. G., Ramos, A. E., y González, C. (2015). Influencia de los Antecedentes Académicos para el Ingreso en una Universidad Pública Mexicana: Un Estudio de Caso. *Revista Iberoamericana Sobre Calidad, Eficacia Y Cambio En Educación*, 13(3), pp. 107-119. <https://doi.org/10.15366/reice2015.13.3.008>
- Benavides, M. y Etesse, M. (2012). Movilidad educativa intergeneracional, educación superior y movilidad social en el Perú: evidencias recientes a partir de encuestas a hogares. En R. Cuenca (Ed.), *Educación superior. Movilidad social e identidad*. pp. 51-92.: IEP.
- Burneo, A. y Yunga, D. (2020). Acceso de los Jóvenes a la Educación Universitaria en el Ecuador: Sisyphus — Journal of Education, vol. 8, núm. 2, pp. 70-85, 2020. Universidad de Lisboa. DOI: <https://doi.org/10.25749/sis.20259>
- Bravo, G., Vergara, M. (2018). Factores que determinan la elección de carrera profesional: en estudiantes de undécimo grado de colegios públicos y privados de Barrancabermeja. *Revista Psicoespacios*, Vol. 12, N. 20, pp. 35-48. <https://doi.org/10.25057/issn.2145-2776>
- Briones, Y. M., y Triviño, J. R. (2018). Factores que intervienen para elegir carreras universitarias. Universidad Técnica de Manabí. In J.C. Tovar-Gálvez (Ed.), *Trends and challenges in Higher Education in Latin America*. (pp. 200-207). Eindhoven, NL: Adaya Press. Eindhoven, NL: Adaya Press. <https://doi.org/10.58909/ad18910636>
- Cano, M. (2008). Motivación y Elección de Carrera. *Revista Mexicana de Orientación Educativa*. <http://www.remo.ws/>
- Cabrera, S., Cielo, C., Moreno, K. y Ospina, P. (Eds.) (2017). Las reformas universitarias en Ecuador (2009-2016): Extravíos, ilusiones y realidades. Quito: Universidad Andina Simón Bolívar. <https://core.ac.uk/download/pdf/159773532.pdf>
- Cepero, V. (2009). Las preferencias profesionales y vocacionales del alumnado de secundaria y formación profesional específica. [Tesis doctoral] Universidad de Granada. <https://digibug.ugr.es/bitstream/handle/10481/5543/18751362.pdf>
- Conferencia Regional de Educación Superior de América Latina y el Caribe (2008). *Declaración Final de la Conferencia regional de Educación Superior en América latina y el Caribe*. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. Instituto Internacional para la Educación Superior en América Latina y el Caribe. <https://rdu.unc.edu.ar/handle/11086/10911>
- Constitución de la República de Ecuador [Const]. 20 de octubre de 2008 (Ecuador) https://www.oas.org/juridico/pdfs/mesicic4_ecu_const.pdf

- Cañongo, A., Díaz, F. (2021). Motivación a pensar críticamente sobre la elección de carrera. *Revista Dilemas Contemporáneos: Educación, Política y Valores*. Año: IX. Número: Edición Especial. Artículo no.: 16. Período: Octubre, 2021 <http://www.dilemascontemporaneoseducacionpoliticaayvalores.com/>
- Delgado, A. L. y Japón, A. (2017). Ingreso a la universidad pública: percepciones de los estudiantes. En S. Cabrera, C. Cielo, K. Moreno, y P. Ospina (Eds.), *Las reformas universitarias en Ecuador (2009-2016): Extravíos, ilusiones y realidades*. pp. 283-308. Universidad Andina Simón Bolívar
- Delgado, A. L., Santillán, J. J., Japón, A. R., y Mora, B. M. (2018). Percepciones de los aspirantes sobre el proceso de admisión a la universidad pública ecuatoriana. *INNOVA Research Journal*, 3(10), pp. 77-90. <https://doi.org/10.33890/innova.v3.n10.2018.658>
- Delgado, A. L. (2024) Promesas de democratización en el sistema universitario ecuatoriano: experiencias de las y los estudiantes de la provincia del Azuay que no ingresan a la universidad pública a través del examen de ingreso (2015-2020). [Tesis doctoral] Universidad Nacional de La Plata, Argentina
- Di Caudo, M. V. (2016). Transformaciones universitarias y cupos en Ecuador: entre equidad, meritocracia y desarrollo. *Nómada*, 44, pp. 167-183. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=105146818010>
- García, G. (2019). Oportunidades de acceso a la educación superior y al trabajo profesional. Un estudio de caso. *Revista de la Educación Superior*, 48(189), pp. 97-120 http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-27602019000100097&lng=es&tlng=es.
- Gómez, J. (2023). Factores que Influyen en la Elección de la Carrera Universitaria en Estudiantes de Educación Media Superior. *Sapiencia Revista Científica Y Académica* 3(2), pp. 161-181. <https://doi.org/10.61598/s.r.c.a.v3i2.60>
- Guzmán, C. y Serrano, O. V. (2011). Las puertas del ingreso a la educación superior: el caso del concurso de selección a la licenciatura de la UNAM. *Revista de la Educación Superior*, 40(157), pp. 31-53. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-27602011000100002&lng=es&tlng=es.
- Ley Orgánica de Educación Superior (2010) Registro Oficial de la República del Ecuador, Quito, 12 de octubre de 2010. <https://www.ces.gob.ec/documentos/Normativa/LOES.pdf>
- Luna, M. (2017). Políticas de exclusión de la Revolución ciudadana en el acceso a la universidad. En S. Cabrera, C. Cielo, K. Moreno, y P. Ospina (Eds.), *Las reformas universitarias en Ecuador (2009-2016): Extravíos, ilusiones y realidades*. pp. 221-250. Universidad Andina Simón Bolívar
- Moreno, K. y Cabrera, S. (2017). Las promesas pendientes de la meritocracia. En S. Cabrera, C. Cielo, K. Moreno, y P. Ospina (Eds.), *Las reformas universitarias en Ecuador (2009-2016): Extravíos, ilusiones y realidades*. pp. 251-266. Universidad Andina Simón Bolívar
- Niama, L.M., Villalva, C.I., Terán, M.P., (2020). Toma de decisión y preferencias al optar por una carrera universitaria en estudiantes de la ciudad de Riobamba – Ecuador. *Revista Espacios*. Vol. 41. (35) 2020. <https://www.revistaespacios.com/a20v41n35/a20v41n35p07.pdf>
- Pacheco, L. (1992). La Universidad Ecuatoriana: Crisis académica y conflicto político. Instituto Latinoamericano de Investigaciones Sociales, ILDIS, Ecuador.
- Peñañiel, I., Flores, J. y Vaca, S. (2019). Percepciones de estudiantes universitarios con respecto a la elección de su carrera profesional – una decisión de gran trascendencia. Escuela Superior Politécnica de Chimborazo, Ecuador. *Revista Atlante*. <https://www.eumed.net/rev/atlante/2019/02/estudiantes-carrera-profesional.html>

Pérez, I. y Gómez, L. (2021). Estrategias para la elección de carrera y rutas de ingreso a la universidad. *Revista Educación y Educadores*, vol. 24, núm. 1, pp. 9-29. Universidad de La Sabana. <https://doi.org/10.5294/educ.2021.24.1.1>

Ramírez, R. (2010). Justicia distributiva en la universidad ecuatoriana, 1996-2006 27 (Disputa teórico/práctica y política de la gratuidad en la educación universitaria). En R. Ramírez (Coord.), *Transformar la Universidad para Transformar la Sociedad*. pp. 27-56. SENPLADES

Rodríguez, C. R. y Padilla, G. (2017). Elección profesional y sesgo de selección: evaluación de los sistemas de admisión universitaria en Chile en un contexto de agenda pro-inclusión. *Avaliação*, 22(3), pp. 852-870. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=219153634015>

Rodríguez-Gómez, R. (1996). Educación superior y desigualdad social. Un estudio sobre las determinaciones sociales y académicas de las trayectorias escolares en la Universidad Nacional Autónoma de México. [Tesis Doctoral] [10.13140/2.1.3682.6408](https://doi.org/10.13140/2.1.3682.6408).

Silva, M. y Rodríguez, A. (2012). El primer año universitario entre jóvenes provenientes de sectores de pobreza: un asunto de equidad. México: Universidad Iberoamericana Ciudad de México. ANUIES. https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_isoref&pid=S2007-28722014000200011&lng=es&tlng=es

Sistema Nacional de Nivelación y Admisión (2015). Reglamento del Sistema Nacional de Nivelación y Admisión. Registro oficial suplemento 512, 1 de junio de 2015. <https://www.epn.edu.ec/wp-content/uploads/2015/06/10REGLAMENTOSNNA1.pdf>

Viera, P. (2017). El ingreso a la educación superior pública ecuatoriana: (Des) igualdades sociales y emociones. En S. Cabrera, C. Cielo, K. Moreno, y P. Ospina (Eds.), *Las reformas universitarias en Ecuador (2009-2016): Extravíos, ilusiones y realidades*. pp. 309-330. Universidad Andina Simón Bolívar.

10



UV Universidad
Verdad 86

PERCEPCIÓN Y FACTIBILIDAD DE LA INTEGRACIÓN DE LA IA EN EL SISTEMA EDUCATIVO DE CUENCA

Perception and feasibility of integrating AI into the educational system of Cuenca

 **Christian Alexander Hernández Jiménez**, Universidad del Azuay (Ecuador)
(Christian.hernandez@es.uazuay.edu.ec) (<https://orcid.org/0009-0007-6238-2170>)

Resumen

Este estudio examina la percepción y la factibilidad técnica, pedagógica y social de la integración de la inteligencia artificial (IA) en el sistema educativo ecuatoriano, con énfasis en la ciudad de Cuenca. Mediante un enfoque mixto, que combina métodos cualitativos y cuantitativos, se realizaron 3500 encuestas complementadas con entrevistas a docentes e investigadores. Los resultados muestran una alta aceptación hacia el uso de la IA en la educación, con un promedio del 84.5%; sin embargo, también reflejan que uno de los desafíos más relevantes es la limitada infraestructura tecnológica, evidenciada con un promedio del 57.6%, particularmente en instituciones públicas y fisco-misionales. El estudio concluye que una implementación gradual de la IA, acompañada de capacitación docente, puede transformar favorablemente el sistema educativo, preparando a estudiantes y docentes para un entorno digital en continua evolución.

Abstract

This study examines the perception and the technical, pedagogical, and social feasibility of integrating artificial intelligence (AI) into the Ecuadorian educational system, with a focus on the city of Cuenca. Using a mixed-methods approach that combines qualitative and quantitative techniques, 3,500 surveys were conducted, complemented by interviews with teachers and researchers. The results show a high level of acceptance toward the use of AI in education, with an average of 84.5%; however, they also highlight that one of the most significant challenges is the limited technological infrastructure, with an average of 57.6%, particularly in public and semi-private institutions. The study concludes that a gradual implementation of AI, accompanied by teacher training, can positively transform the educational system, preparing students and educators for an ever-evolving digital environment.

Palabras clave

Inteligencia artificial, educación, innovación, infraestructura tecnológica, implementación educativa, Ecuador.

Keywords

Artificial Intelligence, education, innovation, technological infrastructure, educational implementation, Ecuador.

1.

Introducción

Desde la pandemia más significativa del siglo XXI (Suárez, 2020), hemos sido testigos de un cambio radical en el uso de la tecnología y el internet, que ha transformado profundamente sectores como la economía, la política, la educación y el ambiente. Entre estos avances, destaca el auge de la inteligencia artificial (IA), cuyos orígenes se remontan a 1943, con el modelo de neuronas artificiales de McCulloch y Pitts (Čapek, 2024). Actualmente, la IA no solo revoluciona el entorno empresarial, sino que también impacta, de manera integral, en la educación. Según Holmes y Tuomi (2022) su aplicación es clave para afrontar los retos académicos presentes y futuros, con experiencias más interactivas y enriquecedoras.

Los sistemas de AIED (Artificial Intelligence in Education) exploran diferentes formas de aplicar esta tecnología y sus posibles roles en el contexto educativo. Según Delgado et al. (2024), los docentes valoran beneficios como la automatización de tareas y el acceso a recursos digitales, aunque también señalan desafíos como el uso limitado de herramientas o la falta de revisión crítica de resultados; percepciones que varían según el nivel educativo, mientras exigen estrategias de formación específicas. Algunas principales innovaciones son: los sistemas de tutoría inteligente, el aprendizaje adaptativo y los entornos personalizados, donde uno de los pilares clave de la era digital es la implementación de sistemas de tutoría inteligente, aprendizaje adaptativo y entornos personalizados. Limna et al. (2022) subrayan que estas herramientas ofrecen retroalimentación en tiempo real y apoyo académico efectivo, ejemplos destacados

incluyen los asistentes virtuales usados en Harvard (Anderson, 2023), y el asistente Jil Watson del Instituto de Tecnología de Georgia, que responde con un 97% de precisión a consultas estudiantiles (University of San Diego, 2024).

También sobresale el Cognitive Immersive Room de IBM y Rensselaer Polytechnic Institute, que facilita el aprendizaje del mandarín, mediante simulaciones con IA, así como chatbots de AdmitHub que atienden dudas administrativas y mejoran la retención estudiantil (Neelakantan, 2020). La IA sigue transformando la educación superior, desde la gestión administrativa hasta el fortalecimiento de la enseñanza, especialmente ante presupuestos limitados (Popenici & Kerr, 2017). Herramientas como tutores inteligentes, soporte colaborativo adaptativo y entornos de realidad virtual inteligente permiten formar grupos dinámicos de aprendizaje y ofrecer retroalimentación inmediata (Zawacki et al., 2019; Akgun & Greenhow, 2022). Además, la IA permite ajustar contenidos y ritmos a las necesidades individuales (Crompton & Burke, 2023), promoviendo un rol más activo del estudiante en su aprendizaje, donde los docentes también cumplen un papel clave: la IA les ayuda a planificar contenidos personalizados (Pelham et al., 2020) y reducir su carga administrativa mediante sistemas de evaluación automatizada (Yuan et al., 2020), los cuales van más allá del uso, pues, los docentes participan en el desarrollo y validación de estas herramientas, asegurando su pertinencia pedagógica (Celik et al., 2022).

En el ámbito universitario, la IA generativa ha producido cambios relevantes, aunque también plantea desafíos éticos, tecnológicos y pedagógicos. Según Cordon (2023), es fundamental planificar su adopción con responsabilidad, evaluando riesgos y beneficios, esto debido a que, pese a sus ventajas, la IA enfrenta importantes desafíos éticos. Para abordarlos, se proponen principios como la adecuación pedagógica, el consentimiento informado y la protección ante el uso indebido de datos, siendo crucial salvaguardar la información personal del estudiante y garantizar un manejo ético y seguro por parte de los sistemas de IA (Adams et al., 2021). Por todo lo mencionado, este artículo busca evaluar la percepción y aceptación de la IA entre estudiantes y docentes, y analizar su viabilidad

técnica, pedagógica y social en el sistema educativo ecuatoriano, tomando como referencia la ciudad de Cuenca. Esta ciudad, con una amplia diversidad institucional, constituye un escenario ideal para realizar análisis comparativos y representativos, pues, desde este enfoque contextualizado, se pretende comprender las condiciones reales, los desafíos y las oportunidades que implica integrar tecnologías basadas en IA, en un sistema educativo regional.

2.

Metodología

Esta investigación adopta un enfoque mixto, con diseño de integración paralela convergente, que combina métodos cualitativos y cuantitativos para evaluar la percepción, aceptación y factibilidad de la inteligencia artificial (IA) entre estudiantes y docentes, así como la factibilidad técnica, pedagógica y social en el sistema educativo ecuatoriano. El estudio se realizó en la ciudad de Cuenca, Ecuador, seleccionada por su relevancia educativa y su diversidad institucional. En este diseño, la recolección y análisis de datos cualitativos (entrevistas) y cuantitativos (encuestas) se desarrollaron simultáneamente, pero de forma independiente, y se integraron en la fase de interpretación y discusión. Esta convergencia proporciona una visión más rica y complementaria del fenómeno estudiado: los datos cuantitativos ofrecen una perspectiva generalizable sobre la aceptación y factibilidad de la IA, mientras los cualitativos exploran experiencias, creencias y contextos de los actores educativos. La integración de ambos enfoques, al final del proceso, facilita una interpretación más completa, coherente y contextualizada de los hallazgos, útil para orientar decisiones educativas basadas en evidencias.

Esta investigación aborda un tipo de estudio exploratorio – descriptivo. Exploratorio porque busca comprender, preliminarmente, las percepciones, actitudes y aceptación de la inteligencia artificial (IA) entre estudiantes y docentes en la ciudad de Cuenca, lo que permite identificar tendencias clave, áreas de oportunidad y desafíos asociados a la implementación de tecnologías de IA en el ámbito educativo y descriptivo, porque determina características, patrones y relaciones entre variables estudiadas, proporcionando una visión estructurada de las respuestas obtenidas en encuestas y entrevistas. Además, el universo de esta investigación incluye estudiantes y docentes, lo que permite captar la diversidad de opiniones y experiencias, facilitando una descripción sistemática de los datos, y una interpretación que contribuye a entender el panorama general del impacto potencial de la IA.

El diseño de la muestra fue seleccionado según criterios que garantizan la pertinencia y relevancia de los informantes respecto al fenómeno investigado: la integración de la inteligencia artificial en el ámbito educativo, y se la caracterizó como no probabilístico por conveniencia para la recolección de datos cualitativos, mediante entrevistas semiestructuradas, utilizando un muestreo no probabilístico por conveniencia. Estrategia justificada en la necesidad de acceder a informantes clave con conocimiento especializado en el ámbito tecnológico y educativo, además, se seleccionaron docentes activos en áreas relacionadas con la informática, la ingeniería o la tecnología educativa, que estuvieran disponibles y dispuestos a participar. Este tipo de muestreo permitió recoger información rica y contextualizada, a partir de voces con experiencia práctica y reflexiva, relevante para analizar en profundidad la factibilidad técnica, pedagógica y ética de la integración de la IA en el sistema educativo y muestreo probabilístico. Como componente cuantitativo, se empleó un muestreo aleatorio simple, para garantizar que cada estudiante y docente de instituciones educativas en Cuenca tuviera igual probabilidad de ser seleccionado. Para ello, se construyó un marco muestral a partir de listas de estudiantes y docentes proporcionados por instituciones educativas colaboradoras, técnica utilizada para la recolección de datos mediante encuestas, con

el propósito de asegurar la representatividad y la posibilidad de generalizar los resultados en el contexto educativo, permitiendo una cobertura equilibrada de diversos tipos de instituciones y perfiles académicos, lo que fortalece la objetividad de los hallazgos y facilita su análisis estadístico.

Por otra parte, para la selección de los informantes se establecieron los criterios únicos de inclusión y exclusión.

Los criterios de inclusión fueron:

- Estudiantes y docentes de la ciudad de Cuenca, ya que están delimitados dentro del área geográfica de estudio.
- Docentes y estudiantes de bachillerato de colegios tecnológicos relacionados con la tecnología, informática e ingeniería, por ser los más expuestos al uso, desarrollo y aplicación de herramientas de IA en sus procesos formativos, tanto en el aula como en sus entornos profesionales.
- Docentes y estudiantes universitarios, que estén relacionados con las carreras tecnológicas. Dado que esta investigación busca analizar la viabilidad técnica y pedagógica de la integración de la IA, iniciar con un grupo con familiaridad tecnológica permite evaluar el potencial de implementación en condiciones más propicias antes de extender el estudio a otras áreas del conocimiento.
- Docentes del área tecnológica, entre 25 y 45 años, debido a que representan un segmento generacional clave en la transformación educativa actual, pero sobre todo combinan experiencia docente con una mayor probabilidad de adaptación y formación en tecnologías emergentes.
- Estudiantes de bachillerato, entre 16 y 18 años, que representan la base del sistema educativo que podría beneficiarse tempranamente de la IA.

- Estudiantes universitarios entre 18 y 24 años, ya que están en una etapa formativa crítica para la adopción tecnológica y son potenciales agentes de cambio.

Los criterios de exclusión:

- Personas que no se encuentren estudiando o no sean docentes en Cuenca, sobre todo para mantener una coherencia territorial del estudio de investigación.
- Estudiantes de intercambios colegiales o universitarios.
- Docentes que no pertenezcan al área tecnológica, debido a que el estudio se enfoca en la factibilidad de integrar la IA en el entorno educativo, es clave contar con participantes familiarizados con el lenguaje, herramientas y problemáticas tecnológicas, lo que permite obtener datos más relevantes y aplicables.
- Docentes menores de 25 años porque en su gran mayoría se encuentran en etapas iniciales de su carrera profesional o en procesos de formación docente, sin experiencia consolidada en el aula.
- Docentes mayores de 45 años, ya que, si bien pueden tener una gran experiencia, suelen tener una menor exposición o adaptación a tecnologías emergentes, lo que podría introducir sesgos generacionales no contemplados en esta etapa del estudio.
- Estudiantes menores de 16 años, ya que no están inmersos en niveles educativos donde se prevea una integración directa de la IA.
- Estudiantes mayores de 24 años debido a que un estudiante promedio universitario no sobrepasa una edad de 24 años, además de que pueden tener trayectorias académicas no tradicionales, lo que podría generar variaciones en los datos que no se alinean con el foco principal de la investigación.

Finalmente, los instrumentos de recolección de datos fueron: entrevista semiestructurada, se aplicó a tres docentes (dos de universidad y uno de bachillerato) con experiencia en áreas tecnológicas. Aunque la muestra es limitada, se priorizó la selección de informantes clave con conocimiento profundo y experiencia directa en el uso y percepción de la inteligencia artificial en contextos educativos. Durante el proceso de análisis cualitativo, se identificaron patrones y temas recurrentes, lo que permitió establecer categorías temáticas claras. Si bien no se alcanzó una saturación teórica formal, los datos fueron consistentes y complementarios con los hallazgos cuantitativos, lo que reforzó la validez interna del estudio. Se sugiere ampliar el número de entrevistas en futuras investigaciones para explorar variaciones contextuales y enriquecer la comprensión de percepciones diversas en otros niveles y áreas del conocimiento. Y una encuesta, con cuya aplicación esta investigación adoptó un enfoque mixto para evaluar la percepción, aceptación y factibilidad de la implementación de la inteligencia artificial (IA) en el sistema educativo de Cuenca. Para ello, se diseñó un instrumento estructurado con ocho preguntas, dos de opción múltiple para clasificar a los participantes por edad y tipo de institución, y seis cerradas con respuestas de “sí” o “no”, que facilitan el análisis cuantitativo y la detección de patrones claros frente a percepción de la IA. La población objetivo del estudio incluyó estudiantes y docentes de instituciones educativas públicas, privadas y fiscomisionales, lo que permitió obtener una muestra equilibrada y representativa, para evaluar la utilización de la inteligencia artificial como herramienta pedagógica.

Procesamiento de datos

Análisis cualitativo

Las entrevistas fueron transcritas con TurboScribe y corregidas manualmente, para asegurar que el texto refleje fielmente las respuestas originales. Mediante una lectura analítica, se identificaron los pasajes más relevantes relacionados con la percepción, los retos y las oportunidades de la IA en la educación de Cuenca. Estos fragmentos

se organizan en categorías temáticas como “Formación docente”, “Infraestructura tecnológica” y “Ética y privacidad”, agrupando ideas y ejemplos similares. Finalmente, estas categorías se abordan en la sección de resultados, donde orientan recomendaciones prácticas y vinculan las voces de los participantes con el análisis cuantitativo.

Análisis cuantitativo:

Los datos de las encuestas se validaron en Microsoft Excel 365, confirmando la ausencia de respuestas omitidas, gracias al carácter obligatorio del formulario. Luego, se exportaron a CSV y se analizaron en Jupyter Notebook. Primero, se evaluó la fiabilidad de las escalas mediante alfa de Cronbach ($\alpha = 0,82$). Como las respuestas de la mayoría de las preguntas son binarias (sí/no), se calcularon frecuencias y porcentajes para describir la distribución de cada variable. Para las pruebas inferenciales, se verifica la normalidad de las variables continuas con el test de Shapiro–Wilk. Si cumplía, se aplicó la correlación de Pearson; en caso contrario, la correlación de Spearman. Para asociaciones entre variables categóricas, se utilizó la prueba chi-cuadrado de independencia ($n > 5$ por celda; $\alpha = 0,05$), registrando los estadísticos (χ^2 o r), grados de libertad y valor p. Finalmente, las visualizaciones se realizaron mediante diagramas de barras y gráficos de pastel para las frecuencias generadas con Matplotlib y Seaborn, lo que garantiza títulos claros, ejes etiquetados y leyendas, cuando fue necesario. De este modo, el lector puede seguir el flujo de validación, descriptivo e inferencial de manera transparente.

Evaluación de la Factibilidad

Para evaluar la factibilidad de implementar tecnologías de inteligencia artificial (IA) en el sistema educativo de Cuenca, se analizaron los datos recolectados mediante encuestas y entrevistas, para lo cual el estudio consideró cuatro dimensiones clave: técnica, pedagogía, economía y social.

Factibilidad técnica: Se examinaron las respuestas de los participantes, relacionadas con el acceso a infraestructura tecnológica y la disponibilidad de recursos digitales disponibles en las instituciones educativas de la ciudad.

Factibilidad pedagógica: Se evaluaron las percepciones de docentes y estudiantes respecto a su disposición para utilizar herramientas de la IA en el aula, así como las necesidades de capacitación para su adecuada implementación.

Factibilidad social: Se analizaron los niveles de aceptación de la IA entre los distintos grupos participantes, junto con sus preocupaciones sobre la privacidad, la seguridad de los datos y la equidad en el acceso a estas tecnologías.

Contenido de la encuesta:

1. Seleccione su rango de edad

Descripción: Permite identificar patrones en la percepción y aceptación de la IA según grupos etarios, lo que facilita el análisis de diferencias generacionales en la adopción tecnológica

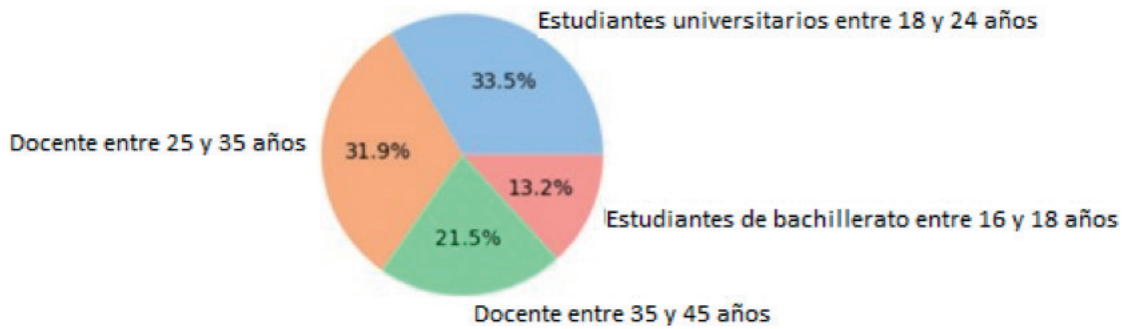
3.

Resultados

Después de recopilar las respuestas de 3,500 encuestados a las 8 preguntas formuladas, se presentan, a continuación, los resultados obtenidos en forma de gráficos, acompañados de una breve descripción. Todas las preguntas de la encuesta fueron de opción múltiple, donde tres de ellas estuvieron dirigidas a caracterizar a los encuestados, según su rango de edad, institución educativa y conocimientos previos sobre inteligencia artificial (IA). Las seis preguntas restantes fueron de respuesta dicotómica (“sí” o “no”) y estuvieron diseñadas para evaluar la percepción y aceptación de la IA en el ámbito educativo, así como su factibilidad técnica, pedagógica y social en el contexto de la ciudad de Cuenca, Ecuador. Los resultados obtenidos permiten identificar tendencias clave que contribuirán a la discusión sobre la viabilidad de integrar tecnologías de la IA en el sistema educativo.

Figura 1

Rango de edad de los encuestados.



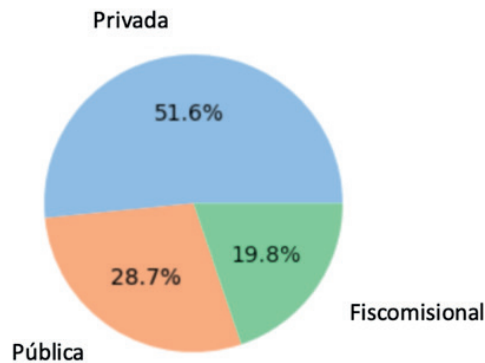
Nota: Se usó un servicio alojado de Jupyter Notebook (Google Colab), con los datos recolectados de la encuesta a 3500 participantes.

2. ¿En qué institución se encuentra?

Descripción: Proporciona contexto sobre el entorno educativo del encuestado, lo que permite evaluar cómo las condiciones institucionales pueden influir en la aceptación y factibilidad de la implementación de la IA.

Figura 2

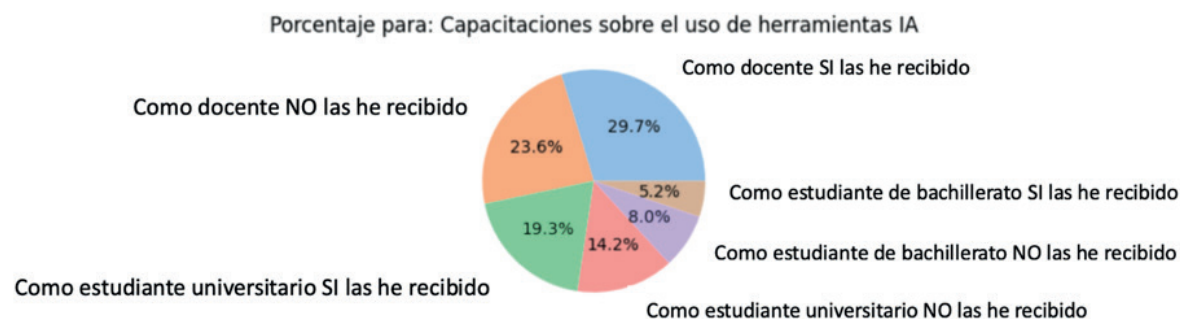
Tipo de institución a la pertenecen los encuestados.



Nota: Se usó un servicio alojado de Jupyter Notebook (Google Colab), con los datos recolectados de la encuesta a 3500 participantes.

3. ¿Ha recibido capacitaciones sobre el uso de herramientas de inteligencia artificial?

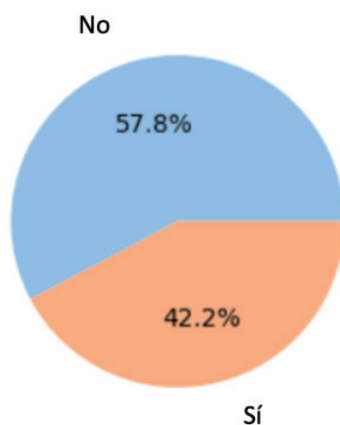
Descripción: Permite analizar la relación entre la capacitación y la disposición a aceptar e implementar la IA en el ámbito educativo, considerando su impacto en la era digital.

Figura 3*Capacitaciones adquiridas de los encuestados.*

Nota: Se usó un servicio alojado de Jupyter Notebook (Google Colab), con los datos recolectados de la encuesta a 3500 participantes.

4. ¿Considera que en la ciudad de Cuenca- Ecuador, tenemos un acceso adecuado a infraestructura tecnológica y recursos digitales?

Descripción: Evalúa la percepción sobre la disponibilidad y calidad de la infraestructura tecnológica, aspecto clave para determinar la factibilidad técnica de la implementación de la IA en el sistema educativo.

Figura 4*Resultado sobre infraestructura tecnológica en Cuenca.*

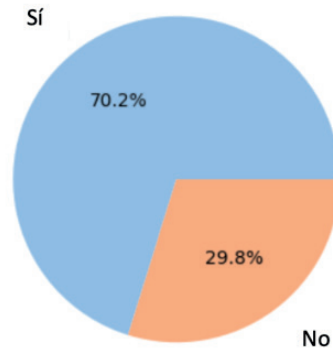
Nota: Se usó un servicio alojado de Jupyter Notebook (Google Colab), con los datos recolectados de la encuesta a 3500 participantes.

5. Con una capacitación y guía adecuada ¿estaría dispuesto a utilizar herramientas de inteligencia artificial para mejorar el aprendizaje?

Descripción: Explora el nivel de aceptación de la IA en la educación, considerando el impacto de la formación en la predisposición de estudiantes y docentes para adoptar estas herramientas.

Figura 5

Resultado sobre la disposición al uso de herramientas IA.



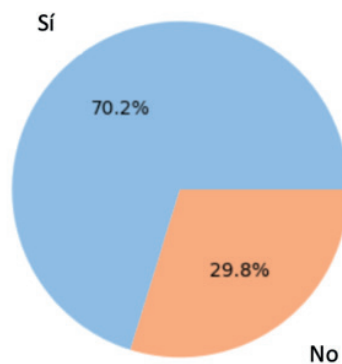
Nota: Se usó un servicio alojado de Jupyter Notebook (Google Colab), con los datos recolectados de la encuesta a 3500 participantes.

6. ¿Considera que la inteligencia artificial puede mejorar la calidad de la educación?

Descripción: Examina la percepción sobre la factibilidad pedagógica de la IA en el proceso educativo, considerando su potencial para optimizar métodos de enseñanza y aprendizaje.

Figura 6

Resultado sobre la consideración de la IA para mejorar la educación.



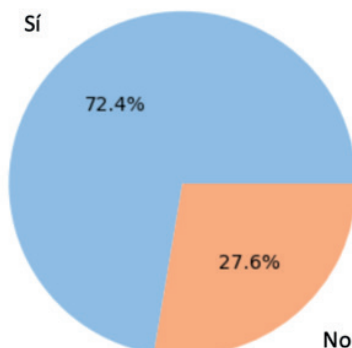
Nota: Se usó un servicio alojado de Jupyter Notebook (Google Colab), con los datos recolectados de la encuesta a 3500 participantes.

7. ¿Estaría de acuerdo con implementar las herramientas que nos brinda la inteligencia artificial para mejorar su entorno educativo, tanto como docente al potenciar su manera de enseñar como el de estudiante al mejorar su aprendizaje?

Descripción: Evalúa la aceptación y viabilidad social y pedagógica de la IA en la educación, considerando su impacto en la interacción docente-estudiante.

Figura 7

Resultado sobre la implementación de herramientas de la IA para mejorar el entorno educativo tanto en estudiantes como en docentes.



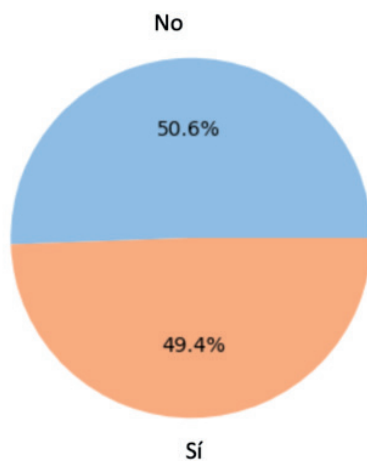
Nota: Se usó un servicio alojado de Jupyter Notebook (Google Colab), con los datos recolectados de la encuesta a 3500 participantes.

8. Tomando en cuenta el contexto actual de la situación en la que se encuentra su institución educativa, ¿considera que para adoptar herramientas de inteligencia artificial contarán con una infraestructura adecuada para precautelar la privacidad y seguridad de los datos?

Descripción: Analiza la percepción sobre la factibilidad técnica y ética de la implementación de la IA, con énfasis en la protección de datos y la confianza en la tecnología.

Figura 8

Resultado sobre la percepción sobre la infraestructura para la implementación segura de la IA en instituciones educativas.



Nota: Se usó un servicio alojado de Jupyter Notebook (Google Colab), con los datos recolectados de la encuesta a 3500 participantes.

A continuación, se presentan los resultados obtenidos, a partir del análisis correlacional realizado entre diversas respuestas de la encuesta. Para una mejor comprensión de los datos, se formularon cuatro preguntas adicionales, con el propósito de identificar relaciones significativas entre las variables y profundizar en la interpretación de los hallazgos. Asimismo, se incluyen resúmenes estadísticos representados mediante barras y gráficos de pastel, los cuales permiten visualizar, con mayor claridad, la distribución de las respuestas y su impacto en la evaluación de la percepción y aceptación de la inteligencia artificial en el ámbito educativo. Estos análisis complementarios aportan una perspectiva más detallada sobre la viabilidad y los desafíos de la implementación de la IA en el sistema educativo.

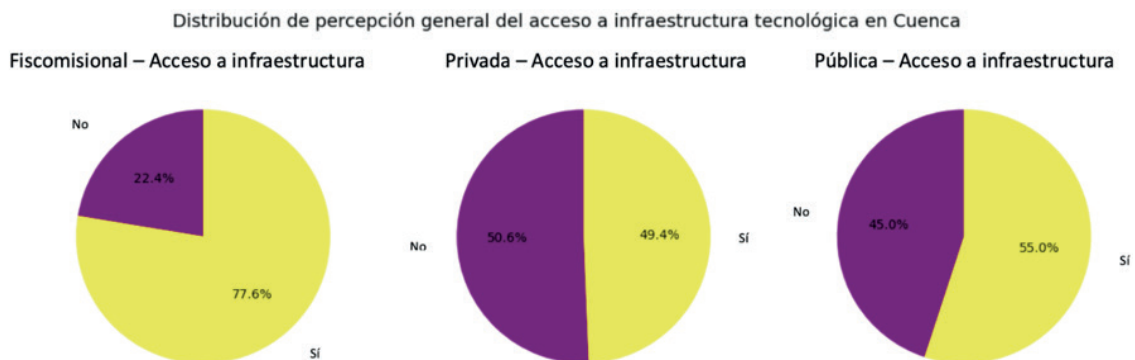
Preguntas de correlación

1. ¿Existe diferencia en la percepción del acceso a infraestructura tecnológica y recursos digitales entre docentes de instituciones particulares y fiscales?

Descripción: Se analiza la relación entre el tipo de institución y la percepción sobre la infraestructura tecnológica disponible en la ciudad de Cuenca, correlacionando los datos de las preguntas 2 y 4, lo que permite identificar posibles desigualdades en el acceso a recursos digitales, según el entorno educativo.

Figura 9

Resultado sobre las diferencias en la Percepción del acceso a infraestructura tecnológica entre instituciones particulares y fiscales de la ciudad de Cuenca.



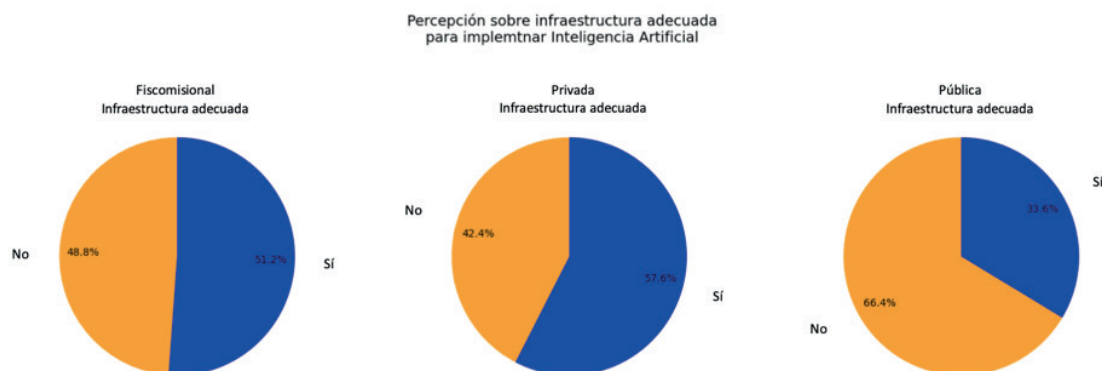
Nota: Se usó un servicio alojado de Jupyter Notebook (Google Colab), con los datos recolectados de la encuesta a 3500 participantes.

2. ¿Se relaciona el tipo de institución con la percepción de tener una infraestructura adecuada para precautelar la privacidad y seguridad de los datos?

Descripción: Se examina la relación entre el entorno educativo y la percepción de una infraestructura tecnológica segura, correlacionando las respuestas de las preguntas 2 y 8, para evaluar si existen diferencias en la confianza, respecto a la privacidad, según el tipo de institución.

Figura 10

Resultado sobre la relación entre el tipo de institución y la percepción sobre infraestructura.



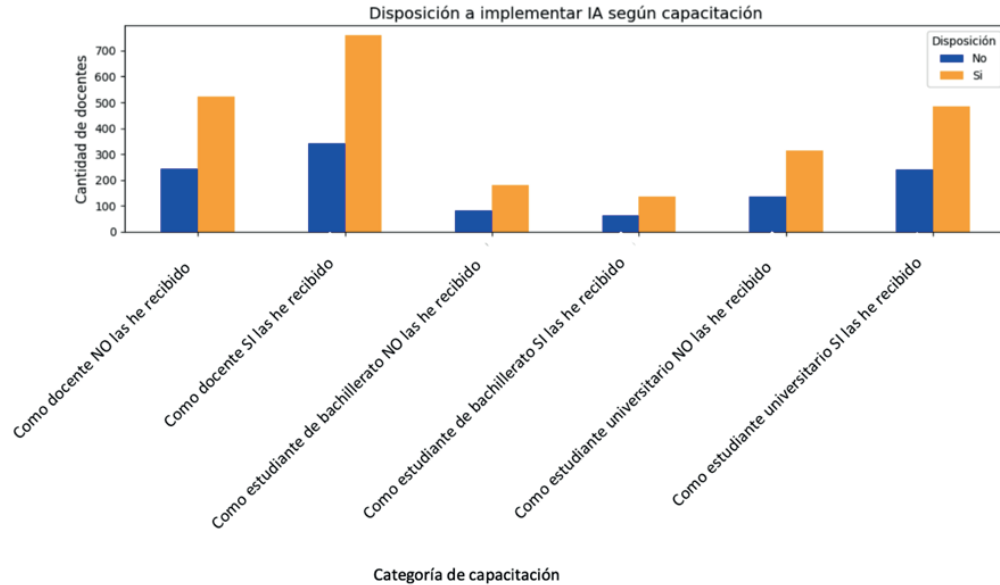
Nota: Se usó un servicio alojado de Jupyter Notebook (Google Colab), con los datos recolectados de la encuesta a 3500 participantes.

3. ¿Los docentes capacitados en el uso de herramientas de la IA muestran una mayor disposición a implementarlas en el aula y perciben la IA como una aliada para mejorar la calidad educativa y alcanzar metas más ambiciosas?

Descripción: Se analiza la relación entre la capacitación docente en herramientas de la IA y su disposición a implementarlas en el aula, así como su percepción sobre el impacto de la IA en la educación, para ello, se correlacionan los datos de las preguntas 3 y 5, lo que permite evaluar el impacto de la formación en la aceptación y aplicación de estas tecnologías.

Figura 11

Resultado sobre el impacto de la capacitación en la IA en la disposición docente y su percepción como herramienta educativa.



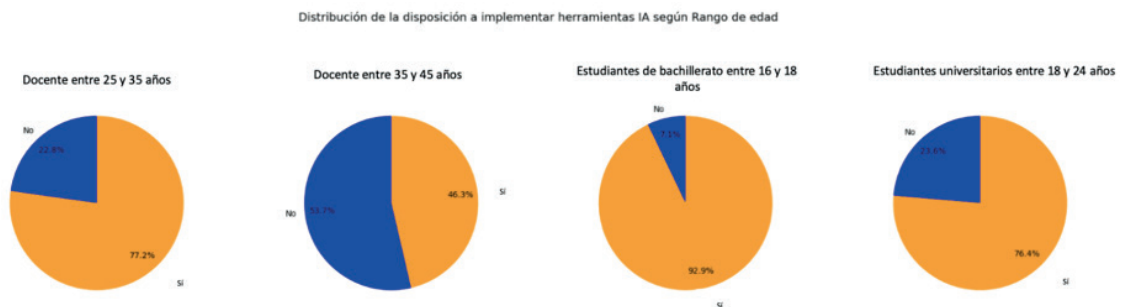
Nota: Se usó un servicio alojado de Jupyter Notebook (Google Colab), con los datos recolectados de la encuesta a 3500 participantes.

4. ¿Existen diferencias en la disposición para utilizar herramientas de la IA según el rango de edad?

Descripción: Se examina la posible relación entre la edad de los docentes y su predisposición a adoptar herramientas de la IA en el proceso educativo, correlacionando los resultados de las preguntas 1 y 7, lo que permite identificar patrones generacionales en la aceptación y uso de la IA en el ámbito académico.

Figura 12

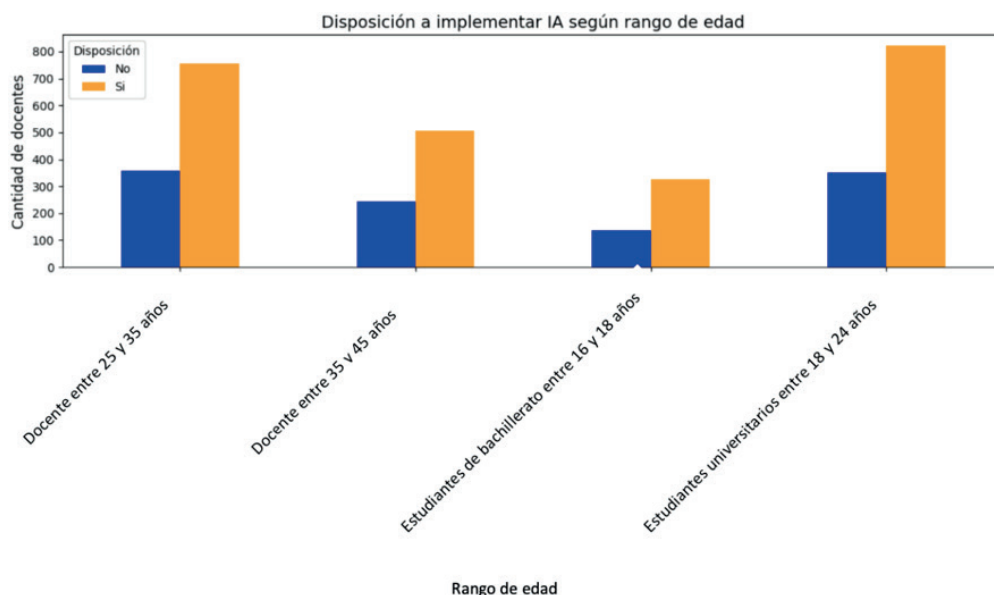
Resultado sobre la distribución de la disposición a implementar IA según el rango de edad.



Nota: Se usó un servicio alojado de Jupyter Notebook (Google Colab), con los datos recolectados de la encuesta a 3500 participantes.

Figura 13

Resultado sobre la distribución de la disposición a implementar la IA según el rango de edad.



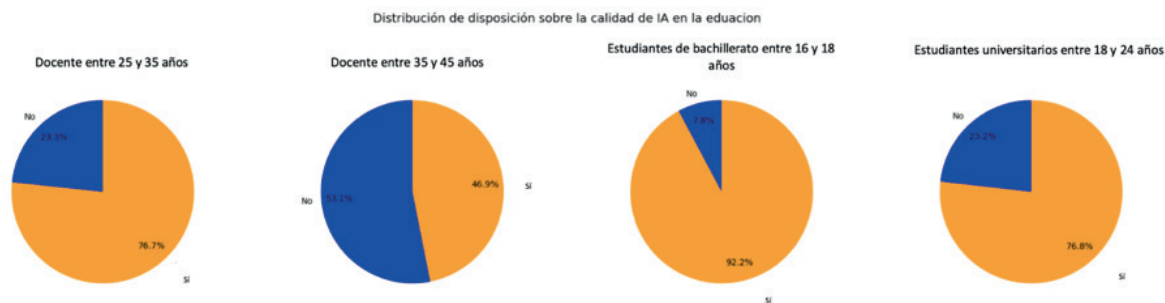
Nota: Se usó un servicio alojado de Jupyter Notebook (Google Colab), con los datos recolectados de la encuesta a 3500 participantes.

5. ¿Cree que la percepción sobre el impacto de la inteligencia artificial en la educación varía según la edad de las personas?

Descripción: En este campo se analiza sobre la posibilidad de que la edad influya en la percepción de la inteligencia artificial en la calidad de la educación, comparando las preguntas 1 y 6.

Figura 14

Resultado sobre la distribución de la disposición sobre la calidad de IA en la educación.



Nota: Se usó un servicio alojado de Jupyter Notebook (Google Colab), con los datos recolectados de la encuesta a 3500 participantes.

Una vez recopiladas las encuestas, se obtuvo una muestra compuesta por un 55% de docentes y un 45% de estudiantes. Para validar las relaciones estadísticas entre variables, se aplicaron pruebas de chi-cuadrado (χ^2) para variables categóricas y coeficientes de correlación de Pearson (r), para variables ordinales, considerando significativas las asociaciones con un valor de $p < 0,05$.

Disposición a adoptar la IA, según el rol educativo:

Los estudiantes de bachillerato muestran una disposición del 92,9 % para utilizar la IA, frente a los estudiantes universitarios donde la cifra alcanza el 76,4 %. Diferencia, que estadísticamente significativa ($\chi^2 (1) = 12,8$; $p = 0,0004$).

Disposición a adoptarla IA según la edad de los docentes:

Entre los docentes de 25 y 35 años se presenta una aceptación del 77,2 %, frente al 46,3 % del grupo de 35 a 45 años. Se identifica una correlación con tendencia negativa moderada entre edad y aceptación ($r = -0,42$; $p = 0,003$).

Percepción del impacto de la IA en la calidad educativa:

Los estudiantes de bachillerato presentan una percepción positiva en el 92,2 % de los casos, y los universitarios en un 76,8 %. Esta diferencia también es estadísticamente significativa ($\chi^2 (1) = 9,6$; $p = 0,002$).

Capacitación docente en IA:

El 29,7 % de los docentes encuestados ha recibido formación en herramientas de la IA, mientras que el 23,6% no ha recibido ninguna capacitación. La disposición a adoptar la IA tras recibir formación alcanza el 68,5% entre los capacitados, frente al 31,5% de quienes no la han recibido ($\chi^2 (1) = 15,4$; $p < 0,001$).

Percepción sobre infraestructura tecnológica:

El 49,4 % de los encuestados pertenecientes a instituciones privadas considera adecuada la infraestructura tecnológica de sus centros educativos. En contraste, solo el 27.1% de los participantes de instituciones públicas o fisco-misionales comparte esta percepción ($\chi^2 (2) = 18,7$; $p < 0,001$). En cuanto a las entrevistas realizadas, se reveló un consenso favorable entre los docentes respecto a la relevancia y el potencial de la inteligencia artificial (IA) en el sistema educativo de Cuenca. No obstante, más allá de la aceptación general, sus respuestas permitieron profundizar en la forma en que visualizan su implementación concreta, los desafíos vinculados a la privacidad de los datos, y las condiciones necesarias para su uso ético y pedagógico dentro del aula. Durante su entrevista, una docente manifestó que la IA constituye una realidad ineludible para el ámbito educativo, por lo que debe integrarse como una herramienta complementaria, pero no sustitutiva. Propuso su aplicación en simulaciones virtuales y entornos de aprendizaje inmersivos, especialmente útiles en carreras como la ingeniería o la seguridad industrial. Asimismo, planteó que el desarrollo de soluciones propias, por parte de universidades locales, podría fomentar una adopción más confiable y adaptada de la IA a las necesidades del entorno educativo para escuelas y colegios.

En relación con la privacidad de los datos, la docente adoptó una postura ética, señalando que la confianza en estas tecnologías depende, en gran medida, del modo en que se gestionen y compartan los datos personales. Aunque no expresó una preocupación elevada, a título personal, reconoció que, tanto docentes como estudiantes, pueden sentirse vulnerables ante estos procesos; asimismo, recaló que el uso responsable de la IA debe estar guiado por principios de ética profesional y ciudadanía digital, y advirtió sobre los riesgos de un uso excesivo o acrítico de estas herramientas. Además, subrayó la necesidad de una formación continua para los docentes, orientada al manejo estratégico de software especializado, que sea accesible para el entorno educativo.

El investigador universitario, por su parte, abordó la implementación de la IA desde una perspectiva técnica y aplicada. Explicó cómo ha empleado la

inteligencia artificial para optimizar proyectos de investigación, reduciendo de forma significativa los tiempos de análisis y diseño. Además, sostuvo que la IA podría desempeñar un papel clave en la personalización de planes de estudio, ajustándose a las necesidades individuales de los estudiantes, especialmente en carreras técnicas. Sin embargo, advirtió que su implementación debe estar respaldada por una planificación rigurosa, que considere obstáculos estructurales como la falta de infraestructura tecnológica o suministro eléctrico en zonas rurales del país. Sobre la seguridad de los datos, el investigador adoptó una postura pragmática, en donde reconoció que todo entorno digital implica riesgos, pero enfatizó que, en lugar de temer a la IA, se debe aprender a convivir con estas tecnologías, mediante el uso de protocolos básicos de privacidad y gestión de datos. Afirmó que la recopilación de información por parte de estos sistemas es inevitable, razón por la cual abogó por una educación digital mucho más crítica y responsable, que consiga preparar, tanto a docentes como a estudiantes, para que hagan un uso consciente y seguro de estas herramientas.

Finalmente, el profesor de bachillerato destacó el impacto positivo que puede tener la IA en la mejora de la eficiencia del proceso educativo, pues, en su intervención, analizó su aplicación dentro de la práctica, para mejorar la enseñanza secundaria. Por otro lado, en lo relativo a la privacidad, el docente insistió en la necesidad de utilizar plataformas educativas con altos estándares de seguridad, desarrolladas y validadas por instituciones confiables, como universidades locales, a fin de salvaguardar los datos sensibles de docentes y estudiantes. Además, defendió una implementación escalonada de estas tecnologías, que permita identificar riesgos y ajustar las soluciones antes de su despliegue a gran escala.

4.

Discusión

4.1 De la encuesta

El análisis de los resultados obtenidos a partir de las 3 500 encuestas aplicadas permite identificar patrones clave en torno a la percepción, aceptación y factibilidad de la inteligencia artificial (IA) en el sistema educativo de Cuenca. La composición de la muestra, que incluye tanto a estudiantes como a docentes, permite contrastar perspectivas complementarias y ofrecer una visión más integral del fenómeno. Uno de los hallazgos más relevantes es la relación entre la edad de los docentes y su disposición a utilizar herramientas basadas en la IA. Los docentes de entre 25 y 35 años muestran una tasa de aceptación del 77.2%, en comparación con un 46,3% en el grupo de 35 a 45 años. Esta correlación negativa ($r = -0,42$; $p = 0,003$) sugiere que la edad influye significativamente en la adopción de nuevas tecnologías, en concordancia con lo reportado por Zawacki et al. (2019), quienes identifican una menor apertura entre docentes de mayor edad frente a innovaciones como la inteligencia artificial en la educación (AIED). No obstante, este resultado debe interpretarse con cautela, ya que el estudio no incluyó rangos de edad superiores a 45 años ni contempló la experiencia previa con tecnología como variable cruzada. A pesar de estas limitaciones, los datos sugieren la necesidad de orientar los programas de formación y acompañamiento digital especialmente hacia los docentes de mayor edad, quienes podrían beneficiarse de estrategias pedagógicas diferenciadas que contribuyan a superar las barreras en la adopción tecnológica.

De forma complementaria, la comparación, según el tipo de actor, evidencia una diferencia significativa entre estudiantes y docentes. El 92,9% de los estudiantes de bachillerato y el 76,4% de los universitarios manifiestan una alta disposición a utilizar inteligencia artificial (IA) en sus procesos de aprendizaje, mientras que la aceptación entre docentes es menor y está más condicionada por su nivel de formación. Esta diferencia, confirmada

mediante la prueba de chi-cuadrado (χ^2 (1) =12,8; $p=0,0004$), sugiere que las estrategias de integración tecnológica deben diseñarse de forma diferenciada, considerando tanto el segmento etario como el nivel de exposición a tecnologías digitales. La formación previa emerge como un factor determinante. El 29,7% de los docentes indica haber recibido capacitación en herramientas de la IA, y dentro de este grupo, la disposición a utilizarlas llega a alcanzar el 68,5% en contraste con un 31,5% entre quienes no han recibido formación. Esta diferencia, estadísticamente significativa (χ^2 (1) =15,4; $p < 0,001$), respalda lo señalado por Popenici y Kerr (2017), quienes destacan la importancia de la formación técnica continua como condición esencial para fomentar la apropiación de herramientas digitales emergentes en el entorno educativo. No obstante, el instrumento de encuesta no profundiza en el tipo, duración ni enfoque de las capacitaciones recibidas, lo cual limita el análisis detallado de su impacto. A pesar de esta limitación, los resultados sugieren que iniciativas formativas adaptadas al nivel de experiencia docente y al contexto institucional podrían acelerar de manera efectiva la integración de la IA en el aula.

Por otro lado, las condiciones institucionales también inciden en la factibilidad de implementación. El 72,9 % de los participantes considera que su institución no cuenta con una infraestructura tecnológica adecuada, percepción que se acentúa, especialmente en el sector público (66,4 %) y fiscomisional (48,8 %). En contraste, en el sector privado, el 57,6 % de los participantes considera que dispone de condiciones suficientes para aplicar herramientas basadas en la IA. Esta diferencia significativa (χ^2 (2) =18,7; $p < 0,001$) concuerda con lo reportado por García y Pinargote (2022), quienes documentan cómo las carencias en conectividad y equipamiento en instituciones fiscales afectaron negativamente la calidad de la educación virtual, especialmente frente a condiciones más favorables en el ámbito privado.

En este contexto, no basta con formar a los docentes, también es necesario generar condiciones estructurales sólidas que permitan la integración sostenible de nuevas tecnologías. La percepción de que la infraestructura no está preparada constituye una barrera real para avanzar hacia una educación más digital, equitativa e inclusiva, y debe ser

abordada desde políticas públicas e inversión estratégica sostenida. No obstante, al tratarse de percepciones auto informadas, no se puede asegurar con precisión el estado técnico real de la infraestructura, lo cual representa una limitación metodológica importante que se debe considerar. Adicionalmente, desde una perspectiva ética y pedagógica, resulta fundamental destacar que el estudio evidencia una preocupación compartida por docentes y estudiantes en torno al uso responsable y consciente de la inteligencia artificial, aunque esta variable no fue evaluada directamente mediante escalas cuantitativas, su relevancia emergió de manera consistente en las entrevistas, lo cual refuerza hallazgos previos. La convergencia con investigaciones como la de Adams et al. (2021) respalda la urgencia de establecer marcos normativos sólidos y actualizados que garanticen tanto la protección de datos personales como el uso ético, transparente y contextualizado de los sistemas inteligentes en los entornos educativos. A partir de estos hallazgos, se puede afirmar que la implementación de la inteligencia artificial en Cuenca no enfrenta una resistencia absoluta, sino una serie de barreras generacionales en el uso de la tecnología, infraestructura deficiente en ciertos sectores e inquietudes éticas en torno a la privacidad y el control de datos. No obstante, la alta aceptación entre los estudiantes y los docentes jóvenes sugiere que existe un entorno receptivo si se gestionan adecuadamente estos desafíos.

El estudio también valida el rol social de la IA en educación, como lo destacan Celik et al. (2022), al demostrar que su potencial no se limita a optimizar procesos administrativos, sino en reducir brechas de acceso, personalizar el aprendizaje y promover una educación más equitativa. En consecuencia, se propone como hoja de ruta el diseño de programas de capacitación diferenciados según la edad y el nivel de experiencia digital, el fortalecimiento de la infraestructura tecnológica, especialmente en el sector público; y la elaboración de marcos éticos que regulen el uso de datos personales. Estas acciones no solo facilitarán la adopción progresiva de la inteligencia artificial, sino que también contribuirán a su implementación efectiva, desde una perspectiva técnica, pedagógica y social en el sistema educativo.

4.2 De la entrevista

La información recolectada a partir de las entrevistas revela un consenso positivo entre los docentes entrevistados en torno a la relevancia de integrar tecnologías de inteligencia artificial en el sistema educativo. Los docentes coinciden en que la implementación de la IA debe llevarse a cabo de forma responsable y ética, reconociendo su potencial para reducir brechas educativas y optimizar la eficiencia de los procesos de enseñanza y aprendizaje. Asimismo, se evidencia una disposición, por parte de los docentes entrevistados, a adoptar estas tecnologías en sus respectivas áreas académicas, destacando la necesidad de un uso ético y responsable que garantice resultados educativos óptimos y equitativos.

Como dijo Sarah Aerni ingeniera y Directora de Machine Learning en Salesforce: “Tan importante es educar a las nuevas generaciones que vienen como también creo que es importante enseñar a la fuerza laboral existente, para que puedan entender cómo hacer que la Inteligencia Artificial les sirva a ellos y a sus roles” (Aerni, 2023, p. 32).

Desde una de las perspectivas universitarias, se observa que la docente entrevistada resalta que la IA constituye una realidad ineludible y próxima, además de enfatizar su potencial para ampliar el acceso educativo en sectores menos favorecidos. Sin duda, esta opinión concuerda con parte de los resultados de la encuesta que también integra este texto, especialmente con la pregunta 4 de las correlaciones, donde se evidencia que los docentes con conocimientos sobre la IA, en su mayoría entre 25 y 35 años, están dispuestos a implementarla en el sistema educativo, al reconocer su capacidad para democratizar el aprendizaje y fomentar la inclusión digital. No obstante, su postura cautelosa en torno a la privacidad y seguridad de los datos refleja un debate global sobre la necesidad de establecer marcos regulatorios claros y éticos en el uso de la IA en entornos educativos. En este sentido, se evidenció una alta aceptación por parte de la docente hacia el uso de la inteligencia artificial; sin embargo, también expresó preocupaciones relacionadas con la ética y la privacidad, subrayando especialmente la necesidad de contar con guías claras que orienten su uso responsable.

Asimismo, EDUCAUSE AI Landscape Study (2024) señala que muchas instituciones educativas están desarrollando estrategias para integrar la inteligencia artificial, enfocándose tanto en preparar a los estudiantes para el futuro laboral en esta era digital como en mejorar los procesos de enseñanza. Este estudio también destaca la importancia de garantizar la privacidad y la seguridad de los datos, un aspecto que fue igualmente mencionado por los docentes en nuestro estudio, como una preocupación relevante. No obstante, consideran que, con las medidas precautorias adecuadas, este factor no debería representar un obstáculo significativo.

Por su parte, el investigador universitario Zeas (2024) señaló que la inteligencia artificial representa un aporte significativo en la investigación y desarrollo de proyectos. Es importante destacar que este profesional trabaja en el ámbito tecnológico, lo cual le permite estar en contacto directo con los avances actuales. En ese sentido, su opinión coincide con las tendencias internacionales, donde la IA se utiliza para optimizar tiempos y recursos en el campo académico. Además, subrayó que la IA puede contribuir a la personalización del aprendizaje, lo que está en línea con la literatura especializada sobre aprendizaje adaptativo y con los desarrollos contemporáneos que buscan mejorar la eficiencia y la equidad en los procesos educativos. Sin embargo, toma un énfasis muy claro en la necesidad de la capacitación en herramientas de la IA, tanto para docentes como para estudiantes, para evitar el rezago tecnológico, una preocupación recurrente en la implementación de nuevas tecnologías en el ámbito educativo. Ya que según Incio et al., (2021) la inteligencia artificial (IA) en la educación tendrá un rol fundamental, donde sistemas de gestión del aprendizaje, tutores virtuales, plataformas participativas, y otras herramientas asegurarán la calidad educativa en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Se prevé que la educación en estas herramientas superará las limitaciones económicas, políticas, sociales y culturales, así como las de tiempo y lugar, por lo que sugiere fomentar la innovación en investigaciones educativas que incluyan la IA con el objetivo de abordar diversos desafíos que enfrenta el ámbito educativo.

De esta manera, el docente de bachillerato aporta una perspectiva más pragmática, ya que este se enfocó en la aplicabilidad de la IA en la educación

secundaria; es decir, el bachillerato general unificado (BGU). Contemplando así su preocupación en la capacitación de los docentes, para asegurar un uso adecuado de la IA, siendo esta opinión compartida por los otros entrevistados, además, refuerza la idea de que la tecnología debe ser integrada con un enfoque pedagógico adecuado para que no sea solo una herramienta más de investigación sino algo que les llevará a mejores oportunidades. Sin duda, su disposición a adaptarse y a recibir formación es un reflejo de una actitud positiva hacia el cambio, lo cual es fundamental para la transformación educativa en la ciudad de Cuenca.

Los resultados de estas entrevistas son consistentes con los resultados reportados en el AI in Education Report de (Microsoft, 2024), donde se destaca que, tanto líderes educativos como docentes y estudiantes, están adoptando la IA para mejorar la eficiencia operativa con el fin de personalizar el aprendizaje. Partiendo de las diversas perspectivas aportadas por estos profesionales del ámbito educativo, es posible afirmar que la inteligencia artificial posee un potencial significativo para transformar y mejorar la calidad educativa en Cuenca, siempre que su implementación se realice de manera estratégica, planificada y ética. Asimismo, resulta imprescindible diseñar e implementar programas de formación y capacitación continua, tanto para docentes como para estudiantes, con el fin de facilitar una adopción efectiva y contextualizada de la IA en los diferentes niveles educativos, con enfoques a varios entornos socioeconómicos de la ciudad, garantizando así una integración inclusiva y equitativa de estas tecnologías emergentes.

5.

Conclusiones

Este estudio evalúa la percepción, aceptación y factibilidad de la inteligencia artificial en el sistema educativo de Cuenca, integrando evidencia cuantitativa y cualitativa, a partir de 3500 encuestas y tres entrevistas a docentes. Los resultados confirman una alta aceptación de la IA entre estudiantes y docentes jóvenes, así como una relación significativa entre edad, formación previa y disposición a adoptar esta tecnología, aplicando pruebas de significancia (chi-cuadrado y correlación de Pearson) que respaldan estadísticamente los principales hallazgos, lo que fortalece su validez.

Más allá de las cifras, los resultados reflejan una apertura positiva hacia la IA, pero también evidencian barreras estructurales como falta de infraestructura tecnológica adecuada en instituciones públicas y fiscomisionales. Esta carencia se relaciona, tanto con la conectividad limitada como con la escasez de equipos y plataformas digitales funcionales, lo que restringe la implementación efectiva de herramientas inteligentes, hallazgos que coinciden con lo reportado por García y Pinargote (2022), quienes documentan cómo estas limitaciones tecnológicas en el sistema fiscal ecuatoriano afectaron directamente la calidad del proceso educativo durante la virtualidad.

Las entrevistas complementan este panorama, mostrando cómo los docentes reconocen el valor pedagógico de la IA, pero subrayan la importancia de regular su uso mediante principios éticos y capacitaciones permanentes. Esta postura se alinea con los planteamientos de Adams et al. (2021), quienes advierten la necesidad de marcos normativos para el manejo seguro de datos personales, y con Celik et al. (2022), al reafirmar la función social de la IA en la reducción de brechas educativas.

En este sentido, el estudio plantea tres recomendaciones clave para una integración responsable de la inteligencia artificial:

1. Implementar programas diferenciados de formación, según edad y experiencia digital, que capaciten tanto a docentes como a estudiantes en el uso crítico y técnico de la IA.
2. Fortalecer la infraestructura tecnológica pública, priorizando la conectividad, dispositivos adecuados y plataformas educativas adaptadas al contexto ecuatoriano.
3. Desarrollar marcos éticos claros, que regulen el uso de datos, la transparencia algorítmica y la protección de la privacidad en entornos educativos.

Entre las principales limitaciones del estudio destacan el número reducido de participantes en la fase cualitativa, la exclusión de autoridades educativas y docentes de áreas no tecnológicas, lo que restringe la generalización de los hallazgos al conjunto del sistema educativo. Además, no se consideró a docentes mayores de 45 años ni se profundizó en el tipo o duración de las capacitaciones recibidas, factores que podrían incidir en los resultados.

Para futuras investigaciones, se sugiere desarrollar estudios longitudinales, que analicen la evolución de la integración de la inteligencia artificial en el aula. Estas investigaciones podrían incluir variables como rendimiento académico, percepción sobre la eficacia docente y los cambios en la cultura institucional. También sería recomendable incorporar muestras más amplias y diversas, e incluir la perspectiva de directivos y responsables de políticas públicas, a fin de obtener una visión más integral del proceso de transformación digital educativa.

Referencias

- Adams, C., Pente, P., Lermeyer, G., & Rockwell, G. (2021). Artificial Intelligence Ethics Guidelines for K-12 Education: A Review of the Global Landscape. *Artificial Intelligence in Education*, 12749, 24–28. https://link.springer.com/chapter/10.1007/978-3-030-78270-2_4
- Aerni, S. (2023). Las universidades y la IA: una relación que se fortalece. En Dirección de Innovación Educativa Digital (Ed.), *e-Learning Externado: Revista digital* (Vol. 9, pp. 30–33). Universidad Externado de Colombia. <https://www.metabiblioteca.org/>
- Akgun, S., & Greenhow, C. (2022). A review of Artificial Intelligence (AI) in Education during the Digital Era. SSRN. https://papers.ssrn.com/sol3/papers.cfm?abstract_id=4160798
- Anderson, J. (2023). AI in education. *Harvard Graduate School of Education*. <https://www.gse.harvard.edu/ideas/edcast/23/02/educating-world-artificial-intelligence>
- Čapek, K. (2024). La historia de la inteligencia artificial. IBM. <https://www.ibm.com/es-es/think/topics/history-of-artificial-intelligence>
- Celik, I., Dindar, M., Muukkonen, H., & Järvelä, S. (2022). The promises and challenges of Artificial Intelligence for teachers: A systematic review of research. *TechTrends*, 66(5), 616–630. <https://link.springer.com/article/10.1007/s11528-022-00715-y>
- Cordón, O. (2023). Inteligencia artificial en educación superior: Oportunidades y riesgos. *RiiTE: Revista Interuniversitaria de Investigación en Tecnología Educativa*, (15), 16–27. <https://doi.org/10.6018/riite.591581>
- Crompton, H., & Burke, D. (2023). Artificial intelligence in higher education: The state of the field. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*. <https://educationaltechnologyjournal.springeropen.com/articles/10.1186/s41239-023-00392-8>
- Delgado, N., Campo, L., Sainz de la Maza, M., & Etxabe, J. M. (2024). Aplicación de la inteligencia artificial (IA) en educación: Los beneficios y limitaciones de la IA percibidos por el profesorado de educación primaria, educación secundaria y educación superior. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 27(1), 207–224. <https://doi.org/10.6018/reifop.577211>
- EDUCAUSE AI Landscape Study. (2024). EDUCAUSE helps you elevate the impact of IT. <https://www.educause.edu/>
- Holmes, W., & Tuomi, I. (2022). State of the art and practice in AI in education. *European Journal of Education*, 57(4), 542–570. <https://doi.org/10.1111/ejed.12533>
- Incio, F. A., Capuñay, D. L., Estela, R. O., Valles, M. Á., Vergara, S. E., & Elera, D. G. (2021). Inteligencia artificial en educación: Una revisión de la literatura en revistas científicas internacionales. *Apuntes Universitarios*, 12(1), 353–372. <https://apuntesuniversitarios.upeu.edu.pe/index.php/revapuntes/article/view/974>
- Limna, P., Jakwatanatham, P., Siripipattanakul, S., Kaewpuang, P., & Patcharavadee, S. D. E. (2022). A review of artificial intelligence (AI) in education during the digital era. *Universal Journal of Educational Research*, 2(3), 217–225. https://papers.ssrn.com/sol3/papers.cfm?abstract_id=4160798
- Microsoft. (2024). Microsoft Education Blog. Microsoft. <https://www.microsoft.com/en-us/education/blog/>
- Neelakantan, S. (2020). Successful AI examples in higher education that can inspire our future. *EdTech Magazine*. <https://edtechmagazine.com/higher/article/2020/01/successful-ai-examples-higher-education-can-inspire-our-future>
- Pelham, A., Marlow, E., & Petrovic, M. (2020). How AI is improving teaching and learning. *EdTech Focus on Higher Education*. <https://edtechmagazine.com/higher/article/2020/09/how-ai-improving-teaching-and-learning>

Popenici, S., & Kerr, S. (2017). Exploring the impact of artificial intelligence on teaching and learning in higher education. *Research and Practice in Technology Enhanced Learning*, 12(22). <https://telrp.springeropen.com/articles/10.1186/s41039-017-0062-8>

Suárez, A. (2020). ¿Cuáles son las epidemias y pandemias más resonadas del siglo XXI? *France 24*. <https://www.france24.com/es/20200204-historia-pandemias-siglo-xxi-pestes-negra-coronavirus>

University of San Diego. (2024). 43 examples of artificial intelligence in education. *University of San Diego Online Degrees*. <https://onlinedegrees.sandiego.edu/artificial-intelligence-education/>

Zawacki, O., Marín, V. I., & Bond, M. (2019). Systematic review of research on artificial intelligence applications in higher education: Where are the educators? *International Journal of Educational Technology in Higher Education*. <https://educationaltechnologyjournal.springeropen.com/articles/10.1186/s41239-019-0171-0>

11

UV Universidad
Verdad 86

IMPULSANDO EL DESARROLLO SOSTENIBLE: UN ANÁLISIS DEL ACUERDO COMERCIAL ENTRE EL ECUADOR Y REINO UNIDO (PERIODO 2015 A 2022)

Promoting sustainable development: an analysis of the trade agreement between Ecuador and the United Kingdom (period 2015 to 2022)

 **Juan Salvador Erazo Mena**, Investigador independiente (Ecuador)
(juansalvadorerazo@gmail.com) (<https://orcid.org/0009-0008-1020-0977>)

 **Gabriela Belén Bonilla Chumbi**, Universidad del Azuay (Ecuador)
(gabrielabonilla@uazuay.edu.ec) (<https://orcid.org/0000-0003-3525-8637>)

Resumen

El comercio es una herramienta fundamental para la consecución del desarrollo sostenible, y por tal motivo el presente trabajo busca analizar si el acuerdo comercial entre Ecuador y Reino Unido contribuye al desarrollo del Ecuador. Para llevar a cabo el estudio, se aplicó una metodología de análisis de datos secundarios que incorporó enfoques exploratorio y descriptivo. Como principales hallazgos se encuentra que este acuerdo representa una amplia contribución al Ecuador, en los temas comercial, laboral y ambiental. Sin embargo, existen limitaciones y áreas de mejora que afectan la operatividad de este acuerdo, definidas como la dificultad de encontrar evidencia clara y estadística sobre el cumplimiento de los ODS, y la falta de coercitividad que el apartado sobre comercio y desarrollo sostenible tiene, a fin de hacerse cumplir. No obstante, este acuerdo, en esencia, sienta las bases para una mayor cooperación y un enfoque conjunto hacia un desarrollo sostenible en ambos países.

Abstract

Trade is a fundamental tool for achieving sustainable development, and for this reason, this paper seeks to analyze whether the trade agreement between Ecuador and the United Kingdom contributes to Ecuador's development. To carry out this study, a methodology based on secondary data analysis was used, incorporating exploratory and descriptive approaches. The main findings are that this agreement represents a significant contribution to Ecuador in trade, labor, and environmental issues. However, there are limitations and areas for improvement that affect the operability of this agreement, defined as the difficulty of finding clear and statistical evidence on compliance with the SDGs and the lack of coerciveness that the section on trade and sustainable development has in order to be enforced. Nevertheless, this agreement, in essence, lays the groundwork for greater cooperation and an approach to sustainable development in both countries.

Palabras clave

Acuerdo comercial, desarrollo sostenible, Ecuador, Reino Unido, relación internacional.

Keywords

International relations, sustainable development, Ecuador, United Kingdom, trade agreement

1.

Introduction & state of the art

This research examines the contribution of the trade agreement signed in 2019 between Ecuador and the United Kingdom to Ecuador's sustainable development. The study focuses on two fundamental issues: sustainable development and international trade, both of which are crucial for the formulation of policies and agreements at the global level. While international trade can be a tool for economic growth, the analysis reveals limitations in trade agreements in terms of effectively integrating sustainable development. Sustainable development is a key concept in the international arena, as it implies the integration of social, economic, and environmental aspects to ensure progress without compromising the availability of resources for future generations. World leaders have promoted the Sustainable Development Goals (SDGs) as a framework for addressing global challenges, including hunger, poverty, and improving access to water and decent work. International trade, meanwhile, facilitates global access to goods and services, serving as an engine of integration, cooperation, and economic growth for countries.

In this context, the study examines the trade agreement between Ecuador and the United Kingdom, focusing on its relationship with the Sustainable Development Goals (SDGs) and the impact of Brexit on the continuity of bilateral relations between the two countries. The research is structured around the identification of the problem, the literature review, the analysis of relevant SDG indicators, and the presentation of the discussion and conclusions. To assess the impact of the agreement, the concepts of

human development and sustainable development, as well as their interrelation with international trade, are explored.

On Development

Human development, understood as the expansion of people's choices, encompasses aspects that transcend purely economic considerations. These options include access to education, better nutrition and health, secure livelihoods, protection from violence, and political and cultural freedoms (Ul Haq, 1995). This humanistic approach to development provides a basis for analyzing how policies, including trade agreements, can influence the holistic well-being of individuals and communities.

On Sustainable Development and the Sustainable Development Goals (SDGs)

Within this framework, sustainable development, introduced by the Brundtland Commission in 1987, broadens the perspective by integrating economic, social, and environmental objectives. This approach seeks to meet present needs without compromising those of future generations (ECLAC, 2022). In this context, the 17 SDGs of the 2030 Agenda emerge as a global action plan that involves governments, the private sector, and civil society in eradicating poverty, protecting the planet, and promoting inclusive prosperity (Gamez, 2022). These goals not only guide development policies but also highlight the interdependence between local actions and global challenges.

On trade and trade agreements

International trade and trade agreements play a crucial role in achieving the Sustainable Development Goals (SDGs), particularly in promoting inclusive economic growth and reducing poverty. Adam Smith's theory of international trade highlights how open markets and the division of labor encourage productivity and economic growth. According to Smith, international trade results from differences in absolute production costs between countries, which facilitates specialization and exchange (Lugones et al., 2012). Trade agreements, such as the one between

Ecuador and the United Kingdom, formalize the intention of States to cooperate in trade matters under the principles of non-discrimination and mutual benefit (Ministerio de Economía y Finanzas, 2022). The World Trade Organization (WTO) also emphasizes the role of trade as a key financial tool for developing countries, thereby enhancing the efforts of both the public and private sectors to achieve sustainable development (WTO, 2018). In this sense, the analysis of the agreement between Ecuador and the United Kingdom is framed by the need to assess its contribution to the SDGs and its potential to reduce economic asymmetries between the two countries.

Below are studies and articles related to “sustainable development as a central theme in trade agreements and relations between Ecuador and the United Kingdom.” The current context of the agreement under study is detailed, influenced by Brexit and the need to sign a continuity document. Additionally, the importance of including a chapter on “Trade and Sustainable Development,” as in European Union agreements, is highlighted. Brexit is an acronym for “Britain” and “exit,” referring to the process of the United Kingdom’s withdrawal from the European Union, regulated by Article 50 of the Treaty on European Union (La Moncloa, 2020). According to Astroza (2019), a direct consequence of Brexit for Latin America has been the United Kingdom’s decision to negotiate with other countries in order to maintain commercial and legal relations. Since many of the United Kingdom’s agreements were through the EU, they will cease to have effect after its withdrawal, which has led the United Kingdom to propose “continuity agreements” to avoid conflicts.

To understand the origins of the trade agreement between Ecuador and the UK, Table 1 outlines the stages through which each document has evolved, ultimately leading to the trade agreement between Ecuador and the United Kingdom.

Table 1

Evolution of official documents on trade relations between Ecuador and the United Kingdom

Year	Document	Signatories	Context
2012	Trade Agreement between the European Union (EU) and its Member States, on the one hand, and Colombia and Peru, on the other.	European Union, Colombia, and Peru.	The EU, Colombia, and Peru sign the base document that will serve to achieve the next two agreements.
2016	Protocol of Accession of Ecuador to the Trade Agreement between the European Union and its Member States, and Colombia and Peru, on the other hand.	European Union, Colombia, Peru, and Ecuador.	Ecuador adheres to the previous agreement, with some modifications, mainly regarding terminology.
2019	Trade Agreement between the United Kingdom of Great Britain and Northern Ireland, on the one hand, and the Republic of Colombia, the Republic of Ecuador, and the Republic of Peru, on the other hand.	United Kingdom, Colombia, Peru, and Ecuador.	After Brexit (1), the United Kingdom signs a trade agreement with the three Andean countries that would maintain the same rights and obligations, based on the first agreement mentioned.

Source: Publications Office of the European Union (2012), European Commission (2016), and Ministry of Production, Foreign Trade, Investment and Fisheries (2019).

Note: This table outlines the trade agreements that provide the background to the trade agreement between Ecuador and the United Kingdom, detailing their evolution. (1): Brexit refers to the United Kingdom’s withdrawal from the European Union.

Taking this information into account, the trade agreement between Ecuador and the EU establishes a general framework to facilitate access to markets in the region, considering differences in levels of development and promoting gradual and asymmetric liberalization. It also addresses sensitive issues such as agriculture, the liberalization of services, and the promotion of sustainable development, through a commitment by both parties to respect national labor rights (Cornejo, 2017).

On May 15, 2019, a new agreement was signed between the United Kingdom and the Andean countries (Peru, Colombia, and Ecuador). According to George Hollingbery, UK Minister for Trade Policy, this agreement offers guarantees to British companies trading with the region, allowing them to continue trading as before after the UK's departure from the EU. This ensures that consumers and investors continue to benefit, with the expectation of further strengthening this trade and investment partnership in the future, working closely with the Andean countries (UK Government, 2019). To understand the trade agreement between Ecuador and the United Kingdom, it is essential to cite Article 1 of the agreement, which establishes the objective of preserving the rights and obligations between the parties, as provided for in the agreement between the EU and the Andean countries, following the United Kingdom's departure from the EU (Ministry of Production, Foreign Trade, Investment, and Fisheries, 2019, p.1).

According to Flores and Segarra (2022), implementing continuity agreements, such as the one signed in 2019 between the United Kingdom and the Andean countries (Peru, Colombia, and Ecuador), is crucial to mitigate negative economic impacts, particularly in the aftermath of the COVID-19 pandemic, which complicated international trade. The United Kingdom seeks to maintain its trade relations and avoid conflicts after Brexit by proposing "continuity agreements" with these countries (Astroza, 2019). From a sustainable development perspective, Ecuador and Peru have updated the implementation of the "Trade and Sustainable Development" chapter in this agreement. Ecuador has proposed legal frameworks to mitigate ecological degradation, while Peru has proposed policies on the circular economy and climate change (UK Government, 2022).

The agreement between Ecuador and the United Kingdom is a continuation of the agreement with the EU, including commitments on labor and environmental legislation to reinforce globalization, such as decent work, labor equality for migrants, and environmental assessment (European External Action Service, 2017). Martínez (2020) argues that one of the main challenges in these chapters is to strengthen them to prevent violations, as conflict resolution mechanisms are limited and lack the power to impose sanctions. Raess (2018) suggests that the labor provisions in these treaties are linked to a decrease in labor rights violations in developing countries; however, the EU's soft approach has less impact on environmental protection compared to more coercive models, such as those of the US in NAFTA. Manero (2020) highlights that these chapters promote sustainable development by including non-trade aspects in the treaties, which benefits the relationship between the parties through a monitoring committee and mechanisms for dialogue with civil society. However, these chapters lack coercive elements and are outside the scope of trade dispute resolution mechanisms.

2.

Methods

In this research, secondary data analysis was used, adopting an exploratory and descriptive approach. This design enabled a comprehensive analysis of existing information on the trade agreement between Ecuador and the United Kingdom for the period from 2015 to 2022. The exploratory approach of the study facilitated the identification of trends, challenges, and opportunities, while the descriptive nature allowed for a detailed characterization of the patterns and results observed in bilateral trade, thus contributing to a comprehensive understanding of its impact on sustainable development. The exploratory approach focused on the content analysis of the

“Trade and Sustainable Development” chapter of the trade agreement. A comprehensive review of the 20 articles that comprise this chapter was conducted, identifying commitments and acknowledgments related to sustainable development. Additionally, documentary analysis was employed to examine reports, policies, and official statements from both parties, thereby contextualizing and deepening the interpretation of the results. A descriptive approach was used to analyze statistical data related to bilateral trade between 2015 and 2022, encompassing imports, exports, and the trade balance. This analysis enabled the objective evaluation of trends and variations in trade flows between the two countries, and it determined whether the agreement has influenced trade growth and balance.

The combination of these methodological approaches enabled the triangulation of information, thereby strengthening the validity of the findings and providing a more comprehensive view of the trade agreement’s contribution to Ecuador’s sustainable development. Specifically, a matrix was implemented to correlate and contrast four key indicators: the articles in the chapter on “Trade and Sustainable Development,” the Sustainable Development Goals (SDGs), the analysis of each point, and the thematic area to which each article relates (trade, social and international cooperation, labor, and environment). This process facilitated the identification of patterns, similarities, and contrasts between the provisions of the agreement and the achievement of the SDGs.

nable Development,” which contains 20 articles on commitments and recognitions related to sustainable development. The agreement between Ecuador and the United Kingdom supports both trade facilitation and sustainable development, demonstrating its link to the SDGs. The second indicator is the review of data on trade between Ecuador and the United Kingdom, including imports, exports, and trade balance between 2015 and 2022. This will help determine whether the agreement has influenced trade flows and assess whether it contributes to more balanced growth, considering the differences in national development between the two countries.

3.1 Analysis of the chapter “Trade and Sustainable Development”

This section aims to ensure that the analysis reflects purposeful and useful information in the field of sustainable development. To this end, a matrix will be implemented to correlate and contrast four relevant indicators: the chapter on “Trade and Sustainable Development (CSD)”, the Sustainable Development Goals, the analysis of each point, and the area to which each article relates. It should be noted that there are 20 articles covered under Title IX “Trade and Sustainable Development (CSD)” of the 2012 Trade Agreement. It is also worth mentioning that the fourth indicator is useful for grouping the articles respectively related into four dimensions: Trade, Social and International Cooperation, Labor, and Environment. This matrix is based on a content analysis to find and define patterns of similarity and contrast.

3.

Results

This section is based on two general analysis indicators. First, to assess whether the trade agreement contributes to sustainable development in Ecuador, we will analyze the chapter on “Trade and Sustai-

Table 2

Correlation between the articles of Title IX “Trade and Sustainable Development” and the SDGs..

A. C. Ecu - UK		Sustainable Development	Analysis	Subject
Title IX: Trade and Sustainable Development		Sustainable Development Goals	Explanation	
No.	Article	No.		
267	Context and Goals	Related to all SDGs	It sets out the commitment of the parties to the provisions of the following articles.	Commercial
271	Trade that promotes sustainable development	8 and 12	Recognition of trade, labor, foreign investment, and responsible practices policies is closely related to the promotion of sustainable development.	
277	Maintaining levels of protection	11 and 16	Maintaining adequate levels of environmental and labor protection contributes to the construction of fair and equitable societies. By ensuring high standards of protection, equal opportunities, and non-discrimination are promoted, and the exploitation of natural resources and workers is prevented.	
286	Cooperation on trade and sustainable development	Related to all SDGs	It sets out the commitment of the parties to the provisions of the previous articles.	

268	Right to regulate and levels of protection	17	Focused on respecting the right of each party to establish its own policies on sustainable development, and therefore, by signing the agreement, this recognition is being ratified.	
279	Review of impacts on sustainability	17	These three articles address the issue of review and monitoring by the signatories to the agreement, demonstrating the scope of SDG 17 on partnership and cooperation for process management.	Social and international cooperation
280	Institutional and monitoring mechanism	17		
281	National mechanisms	17		
282	Dialogue with civil society	16 and 17	Here we find a factor related to cooperation and dialogue that promotes agreement, in terms of sustainable development considerations.	
283	Government consultations	17	These four discuss what the Subcommittee on Trade and Sustainable Development entails, as a platform for periodic review of the progress of this agreement and its impact.	
284	Group of experts	17		
285	Report of the Group of Experts	17		
269	Multilateral labor standards and agreements	5 and 8	It emphasizes decent work and gender equality, so data on adequate employment and participation of men and women can be analyzed.	
276	Migrant workers	1, 5, and 8	It distinguishes the importance of promoting equal treatment in working conditions, with a view to eliminating any discrimination in this regard against any worker, including migrant workers legally employed in their territories.	Labor

270	Multilateral environmental standards and agreements	7, 13, 14, 15, and 17	It explores the applicability of environmental standards, taking into account biodiversity, pollution, and climate change. However, it only does so in the sense of recognizing those standards.	Environmental
272	Biological diversity	14 and 15	It recognizes the importance of the conservation and sustainable use of species and habitat diversity, which is essential for achieving international goals.	
273	Trade in forest products	15	Seeks to promote the sustainable management of forest resources; the parties recognize the importance of practices that comply with internal procedures and legislation.	
274	Trade in fishery products	14	It values the need to conserve and manage fishery resources in a rational and responsible manner.	
275	Climate change	3 and 13	It commits to improving efforts on climate change, led by developed countries, through adaptation policies and their influence on developing countries.	
278	Scientific information	9	This relationship is based on the logic of inclusive education and training, as well as the transfer of technology and knowledge.	Environmental and Social

Source: Publications Office of the European Union, 2012.

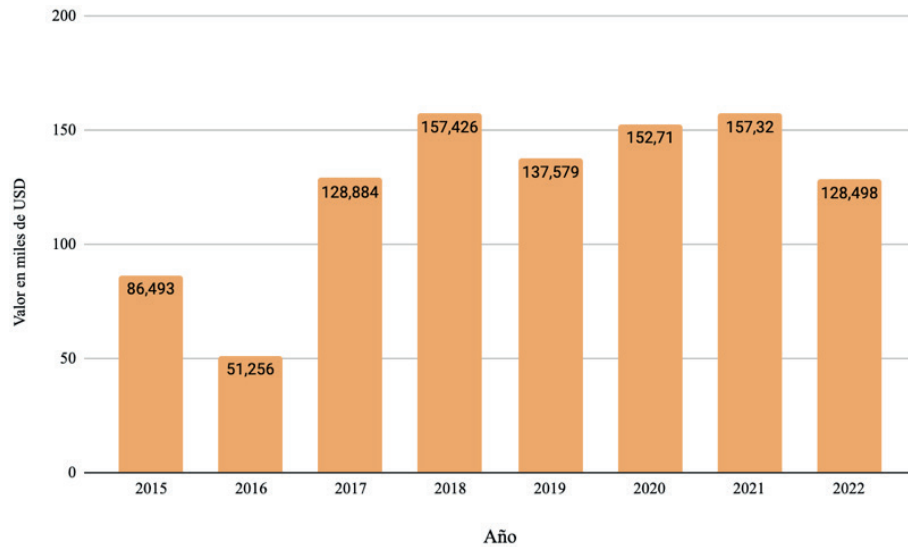
The table presented illustrates how the articles of the trade agreement relate to the SDGs, highlighting similar elements that facilitate an assessment of their alignment. For example, terms such as “labor rights” are linked to SDG 8, on decent work. In addition, Table 2 includes descriptive and thematic analyses in the last two sections, which identify patterns and define the dimensions of the articles. Below, a detailed analysis of each area will be carried out, mentioning articles, SDGs, and evidence from news and official documents.

3.1.1 Trade

Articles related to cooperation in trade and sustainable development highlight the relevance of cooperation and how joint activities are potential mechanisms for improving policies related to environmental and labor impact, monitoring and supervision, studies on climate change adaptation and mitigation, the role of trade and investment, incentives and support from developed countries for the benefit of developing countries, compliance with international standards and frameworks, among others. In this regard, the following graphs show Ecuador’s trade relationship with the United Kingdom from 2015 to 2022, a period during which Ecuador joined the agreement with the European Union and also experienced Brexit. This period is helpful for research as it allows us to understand the phenomena that affect the trade balance as relevant factors for analysis. Figure 1 shows the values that Ecuador has handled based on imports of goods from the United Kingdom.

Figure 1

Ecuadorian imports from the United Kingdom 2015 - 2022.

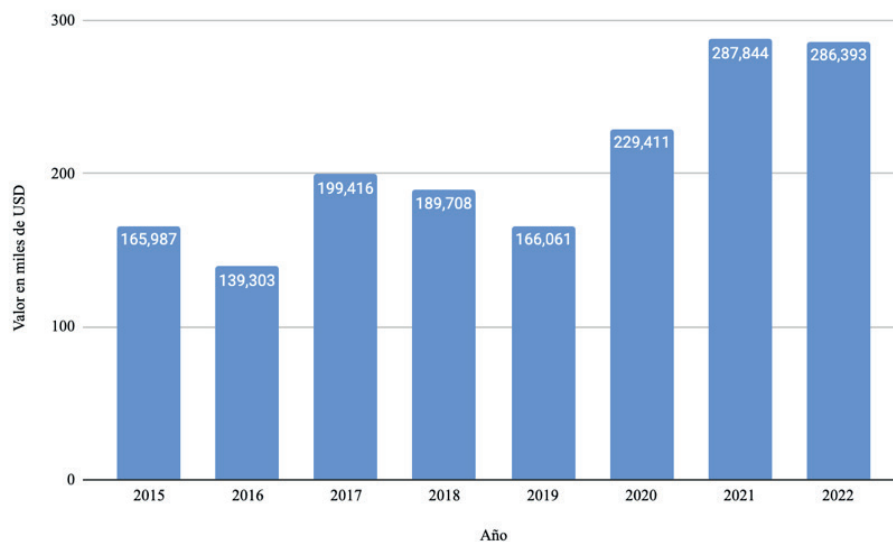


Source: Trade Map, 2023a.

As the graph shows, in 2017, there was a 151% increase in imports compared to 2016, primarily due to Ecuador's accession to the agreement with the EU, which occurred after the United Kingdom's departure from the bloc. Since then, and until 2022, import values have remained stable, with no sudden changes. This suggests that the 2019 trade agreement, which came into force in 2021, has kept import levels constant, without increasing them. In 2022, the main products imported from the United Kingdom were: alcoholic beverages and liquids (USD 28,060,000), pharmaceutical products (USD 16,206,000), and mechanical machinery and appliances (USD 15,346,000), most of which were manufactured. The following data chart shows Ecuador's export values to the United Kingdom from 2015 to 2022. This chart shows the evolution of values influenced by the trade agreements signed during this period.

Figure 2

Ecuadorian exports to the United Kingdom 2015 – 2022.

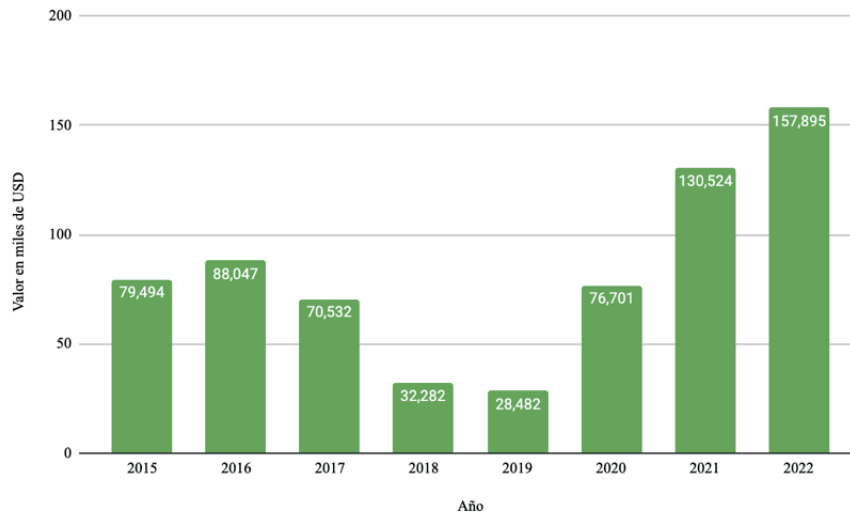


Source: Trade Map, 2023b.

It is clear that by 2020, there will be a 38% increase in exports compared to 2019, which suggests that by signing a more direct agreement between Ecuador and the United Kingdom, trade between the two parties will become more dynamic. As can be seen for 2021, when this trade agreement comes into force, there will be a 25% increase compared to 2020. In other words, during the period in which the agreement begins to take effect, there is an increase in trade from Ecuador to the United Kingdom. It should be noted that among the most exported products are: meat preparations (worth USD 108,652,000), fish and crustaceans, fruit, textile fibres, live plants (worth USD 71,892,000), and various food preparations (worth USD 6,936,000) (Trade Map, 2023b). This indicates that Ecuador bases its exportable supply on raw materials or products that undergo minimal processing, unlike the manufactured products exported by the United Kingdom. To conclude this section, two graphs will be presented, showing the trade balance between the signatories to the agreement for the period from 2015 to 2022. The two figures presented are complementary, as the first illustrates the difference between exports and imports, while the second displays the values of each commercial activity separately, aiming to assess and distinguish how favorable the trade relationship is for Ecuador, particularly in the context of trade agreements.

Figure 3

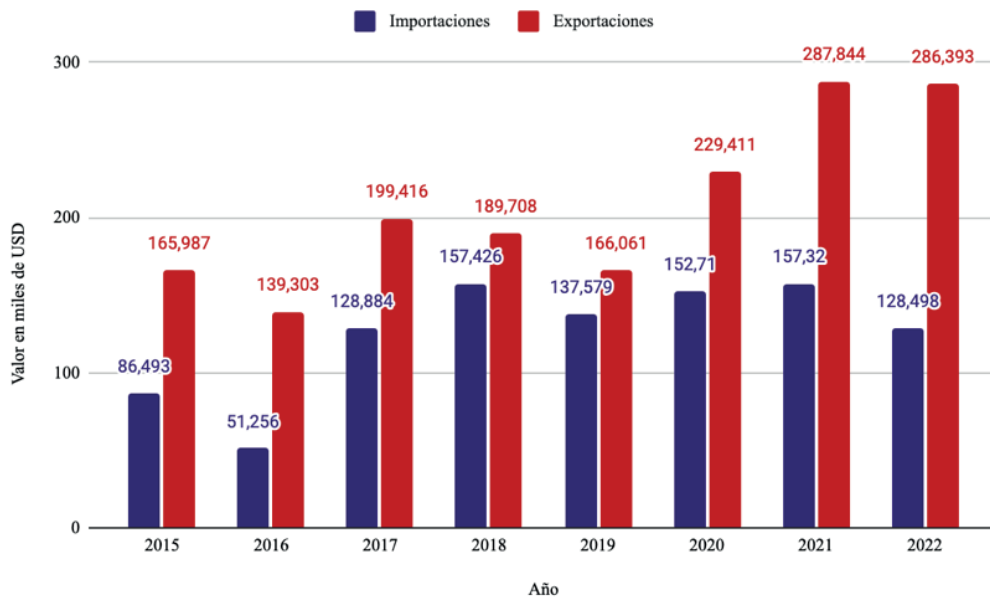
Trade Balance between Ecuador and the United Kingdom, 2015 -2022.



Source: Trade Map, 2023c.

Figure 4

Comparison of Ecuadorian exports and imports to the United Kingdom.



Source: Trade Map, 2023c.

The graphs show the evolution of Ecuador's trade balance with the United Kingdom. It can be seen that Ecuador has had a favorable balance in all the years analyzed. It is important to note that, following the entry into force of trade agreements with the EU in 2017 and with the United Kingdom in 2021, there have been significant and opposing impacts. In 2017, due to increased imports, the trade balance decreased by 20% compared to 2016. In contrast, between 2020 and 2021, the trade balance experienced a 70% increase, mainly due to exports exceeding imports by a significant margin. This result demonstrates the success of Ecuador's trade objectives with the agreements. In addition, Iván Ontaneda, former Minister of Production, Foreign Trade, Investment, and Fisheries of Ecuador, attributed the record non-oil exports in 2020 to international trade policy and measures to strengthen investment and foreign trade, especially with countries such as the United Kingdom, the United States, and Chile (El Comercio, 2021). During the period analyzed, the value of Ecuadorian exports has consistently exceeded that of imports from the United Kingdom. The difference varies between 21% and 123%, with the smallest difference in 2019 and the largest in 2022.

Although these analyses focus mainly on trade aspects, their positive impact on Ecuador's sustainable development is evident, particularly regarding SDG 10, aimed at "Reducing Inequalities." The 2030 Agenda, in section 10. a, establishes the importance of developed countries providing support to developing countries through special and differentiated treatment that facilitates their access to international markets. In the case of the trade agreement between Ecuador and the United Kingdom, this approach enables Ecuador to enjoy greater trade facilities, which not only strengthens its participation in the global market but also contributes to reducing the economic inequality gap between an economic power and a developing country, thereby advancing toward sustainable development goals (CEPAL, 2018).

3.1.2 Social issues and international cooperation

Articles 268, 279, 280, 281, 282, 283, 284, and 285 address certain aspects related to monitoring, supervision, dialogue, and regulation of compliance with and implementation of the section on

sustainable development, based on the trade agreement and its operation in both countries. It is therefore important to establish a Subcommittee on Trade and Sustainable Development, with powers to consult and deal with matters concerning one or all of the members of the agreement, and to monitor the progress and implementation of this international treaty, using dialogue, cooperation, appropriate recommendations for each period, and the search for solutions that are beneficial to all. It is a body that promotes transparency and joint participation in decision-making and formalization. Having understood the scope of these articles, it is worthwhile to compare them with SDG 17, which focuses on partnerships to achieve the goals and strengthen implementation mechanisms. This SDG encompasses a wide range of sectors and therefore aligns perfectly with the articles in question, as they share content about partnerships among governments, civil society, and the private sector to establish foundations for sustainable development cooperation.

The implementation of a subcommittee, as mentioned above, is concrete evidence of compliance with SDG 17, particularly in section 17.14, which promotes the strengthening of policy coherence for sustainable development (ECLAC, 2018). This body has already begun to operate, and as a sign of their commitment, the Andean countries and the United Kingdom held a meeting on April 7-8, 2022, where they exchanged information and jointly addressed priority issues, such as environmental and labor protection (Government of the United Kingdom, 2022). This demonstrates that effective mechanisms for dialogue and cooperation are being generated, in line with the principles of the 2030 Agenda.

3.1.3 Labor issues

Starting with the topic of labor and addressing Articles 269 and 276, which refer to recognizing international instruments on decent work, the commitment of the parties to the effective application of the standards contained in the International Labor Organization (hereinafter ILO), and the exchange of information on the situation of each party, it is possible to outline the direct relationship between these articles and SDG 5 and SDG 8.

SDG 5 focuses on gender equality, which also applies to labor issues. In short, it is about empowering women to be protagonists at all levels of society, from the workplace to high-level political positions. Thus, at the meeting of the Subcommittee on Sustainable Development and Trade between the UK and the Andean countries, Ecuador reiterated its commitment to the ILO conventions and has also promoted the inclusion of women in the labor market (Government of the United Kingdom, 2022). SDG 8 on decent work and economic growth is relevant as it covers most of the aspects mentioned in Article 269 and complements it. To illustrate this case, the 2030 Agenda details the targets and indicators covered by each Sustainable Development Goal, and SDG 8, in section 8.3, establishes that in order to support productive activity, generate decent jobs, promote entrepreneurship, and encourage formal processes, it is necessary to promote policies aimed at labor development. And in relation to the Subcommittee mentioned above, it also mentions the implementation of employment policy, which has achieved, for example, the eradication of child labor and a 6.25% increase in the base salary, starting in 2021 (Government of the United Kingdom, 2022).

3.1.4 Environmental issues

Articles 270, 272, 273, 274, and 275 of the agreement focus on multilateral environmental agreements and standards. These articles highlight the importance of adhering to international standards and instruments while respecting the local autonomy of each government. Given the current context of environmental problems, cooperation in trade is crucial to addressing issues such as environmental impact, climate change, and the implementation of international agreements. Agreements such as the Montreal Protocol, the Basel Convention, and the Kyoto Protocol are mentioned, which are relevant to environmental protection and international cooperation.

SDG 7: This SDG, which deals with affordable and clean energy, is related to article 270, which emphasizes minimizing pollution in energy production. The Ministry of Energy and Mines (2021) reports that the UK ambassador and

Ecuador's Minister of Energy discussed the strengthening of the energy sector in Ecuador, including the incorporation of renewable energies in the Galapagos Islands.

SDG 9: In relation to industry, innovation, and infrastructure, Article 272 reflects the importance of sustainability in trade and investment. The agreement signed between Ecuador and the United Kingdom for cooperation in infrastructure exemplifies this commitment, facilitating the identification of partners in public and private investment (Secretariat of Public-Private Investment, 2023).

SDG 13: This SDG focuses on climate action. Article 275 addresses the implementation of the Kyoto Protocol in state laws and policies to mitigate climate change. The 2030 Agenda, in point 13.b, highlights the promotion of practices for climate change adaptation and mitigation in less developed countries. The Ministry of Environment, Water, and Ecological Transition reports on a workshop to exchange experiences on decarbonization, which involved the UK Climate Change Committee and the UK ambassador, focusing on strategies for green jobs and energy security (Ministry of Environment, Water, and Ecological Transition, 2023).

SDG 14: The Sustainable Development Goal focusing on life below water is important because of the crucial role that the oceans play in human life and commerce. Ecuador and the United Kingdom have collaborated to create the "Hermandad" marine reserve in the Galápagos Islands, allocating USD 20 million to research and conserve the Ecuadorian Amazon. This investment mechanism supports local communities in environmental conservation (El Comercio, 2022).

SDG 15: The trade agreement does not directly address combating deforestation or desertification related to life on land, although it promotes biodiversity. Determining which products are exportable and which are not may limit the trade of natural species. In this context, the Convention on International Trade in Endangered Species of Wild Fauna and Flora (CITES) is a relevant framework.

3.1.5 Social and environmental issues

Article 278 is closely related to the exchange of scientific information that the Parties may provide to each other, and in this sense, training in commercial, environmental, labor, and other matters is relevant. This topic, in terms of sustainable development, aligns with SDG 9 on “Industry, Innovation and Infrastructure,” specifically point 9.a, which highlights the need for financial, technological, and technical support for the least developed countries by global powers. In this regard, the United Kingdom, as a pioneer in sustainable development practices, has been able to support Ecuador in several related areas. A clear example is the memorandum of understanding signed between Ecuador’s National Agency for Regulation, Control, and Sanitary Surveillance (ARCSA) and British Ambassador Chris Campbell, aimed at providing technical assistance to ARCSA, carrying out specific projects with field experts, offering recommendations, providing funding and/or hiring consultancy services, and undertaking other actions that promote the strengthening of Ecuador’s sanitary institution in line with its legal duties and responsibilities (ARCSA, 2021).).

the chapter, as it offers an important approach to trade and sustainable development but lacks the clarity, conciseness, and enforceability necessary to significantly influence the trade flow generated by the agreement.

The research confirms that the trade agreement between Ecuador and the United Kingdom contributes to Ecuador’s sustainable development across social, environmental, and economic dimensions, improving the country’s labor, social, commercial, and economic conditions. This supports the notion that international trade agreements are key tools for promoting and achieving sustainable development. Despite these advances, certain limitations have also been identified. The chapter on “Trade and Sustainable Development” is written under a logic of recommendations and suggestions, reflected in the use of terms such as “recognition.” This indicates that, although the agreement can have a positive influence in certain contexts, it does not guarantee the adoption of the proposed measures. This soft law characteristic limits the agreement’s reach, which would be more effective if its articles were binding and enforceable. Furthermore, the lack of information and research on the sustainable impacts of the agreement makes it difficult to quantify and qualify its effects. It is necessary for the involved parties to increase their commitment to analyzing the impacts of the treaty and to provide detailed reports on progress in sustainable development.

4.

Discussion

The chapter on ‘Trade and Sustainable Development’ has been examined in relation to the SDGs through an analysis of secondary data using an exploratory and descriptive approach. Each article in this chapter is aligned with several of the 17 Sustainable Development Goals. However, when narrowing down the SDGs specifically appropriate for each analysis, a recurring emphasis on SDG 17, which relates to partnerships and cooperation, stands out. This repetition reflects the soft law nature of

Various authors offer valuable perspectives on trade agreements and sustainable development. Martínez (2020) emphasizes the need to strengthen sections of the agreement to prevent violations, highlighting the absence of dispute resolution clauses. This observation is relevant, as the analysis shows that the enforceability of the articles in this treaty is virtually nonexistent. Raess (2018) points out that labor clauses can strengthen trade and benefit developing countries, suggesting that greater coordination between trade actors and the use of robust labor enforcement mechanisms, such as those present in some EU treaties, can improve outcomes. Although Raess’s study focuses on the EU, his observations are applicable to the agreement between Ecuador and the United Kingdom.

Manero (2020) highlights the relevance of chapters that promote sustainable development, such as the creation of a Trade and Sustainable Development Committee. Despite the lack of coercive elements, these chapters aim to monitor compliance with sustainable development commitments. However, it is necessary to assess their effectiveness in more detail and to promote accountability. This study agrees with Manero that the Subcommittee serves as a dialogue platform and suggests the need to enhance its effectiveness.

Finally, de Lucio (2019) observes that the direct economic impact of trade agreements may be smaller in developed countries, which seek to exert geostrategic influence over their less developed partners. Although world powers prioritize geopolitical dominance, this study concludes that, after Brexit, the United Kingdom is driven by the need to maintain strong trade relations with its partners. Trade facilitation and sustainable development are now key concerns in its foreign policy, reflecting a balanced approach beyond geopolitical dominance.

5.

Conclusion

Thus, the analysis of the impact of the trade agreement on Ecuador's sustainable development, based on the "Trade and Sustainable Development" chapter and trade data, shows a substantial trade benefit for Ecuador. In 2021, the country achieved a positive trade balance and a 70% increase in export value, demonstrating compliance with SDG 10 in terms of reducing inequalities. In the sphere of social and international cooperation, the creation of a Subcommittee on Trade and Sustainable Development has facilitated discussions on labor and environmental issues in joint meetings among Ecuador, Peru, and the United Kingdom. Regarding labor rights, progress has been made in the

protection of workers, especially women, in line with ILO conventions. In the environmental sphere, investments have been made in the protection of the Galápagos Islands and the Amazon, as well as in decarbonization projects and sustainable infrastructure. Additionally, scientific exchange and cooperation on technological and regulatory matters strengthen the bilateral relationship and benefit Ecuador's sustainable development.

This trade agreement, as a continuation of the pre-Brexit relationship, offers stability and continuity in the commercial ties between the two countries. Although certain limitations are identified, such as the lack of detailed information on the specific impact on sustainable development and the absence of coercive mechanisms, the agreement establishes important foundations for enhanced cooperation and a shared approach to sustainable development. It is recommended that the academic community continue to research and expand the study framework on trade and sustainable development, in order to obtain more precise data and establish a more robust analysis. In summary, the trade agreement between Ecuador and the United Kingdom represents a significant contribution to sustainable development in commercial, labor, and environmental areas. Despite the identified limitations—such as the lack of clear evidence regarding SDG compliance and the absence of enforcement mechanisms—the agreement lays the groundwork for greater cooperation and a joint approach to sustainable development in both countries.

References

- Astroza, P. (2019). Brexit: ¿Qué impacto para América Latina? *Análisis Carolina*, (22), 1. https://doi.org/10.33960/AC_22.2019
- ARCSA. (2021). Ecuador y Reino Unido impulsan acuerdos de entendimiento. Agencia Nacional de Regulación, Control y Vigilancia Sanitaria. <https://www.controlsanitario.gob.ec/ecuador-y-reino-unido-impulsan-acuerdos-de-entendimiento/>
- CEPAL. (2018). La Agenda 2030 y los Objetivos de Desarrollo Sostenible: una oportunidad para América Latina y el Caribe. Repositorio CEPAL. https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/40155/24/S1801141_es.pdf
- CEPAL. (2022). Acerca de Desarrollo Sostenible | Comisión Económica para América Latina y el Caribe. Cepal. <https://www.cepal.org/es/temas/desarrollo-sostenible/acerca-desarrollo-sostenible>
- Comisión Europea. (2016). PROTOCOL of Accession to the Trade Agreement between the European Union and its Member States, of the one part, and Colombia and Peru, of the other part, to take account of the accession of Ecuador. Official Journal of the European Union. L 356/3. https://trade.ec.europa.eu/access-to-markets/es/content/acuerdo-comercial-ue-colombia-ecuador-peru#toc_7
- Cornejo Almeida, Á. A. (2017). Acuerdos comerciales con la Unión Europea: aporte al desarrollo económico del Ecuador. <http://repositorio.ucsg.edu.ec/bitstream/3317/9468/1/T-UCSG-POS-MFEE-97.pdf>
- El Comercio. (2021). Ecuador tuvo récord de exportaciones no petroleras en 2020 pese a la pandemia. *El Comercio*. <https://www.elcomercio.com/actualidad/negocios/ecuador-record-exportaciones-2020-pandemia.html>
- Flores Espinoza, F. F., & Segarra Arreaga, K. J. (2022). Análisis del acuerdo comercial entre Ecuador y Reino Unido, y su incidencia en la exportación de atún periodo 2020-2021 (Bachelor's thesis, Guayaquil: ULVR, 2022.). <http://repositorio.ulvr.edu.ec/bitstream/44000/5148/1/T-ULVR-4153.pdf>
- Gamez, M. J. (2022). Objetivos de Desarrollo Sostenible. Objetivos y metas de desarrollo sostenible - Desarrollo Sostenible. <https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/objetivos-de-desarrollo-sostenible/>
- Gobierno de Reino Unido. (2019). UK signs trade continuity agreement with Colombia, Ecuador and Peru. GOV.UK. <https://www.gov.uk/government/news/uk-signs-trade-continuity-agreement-with-colombia-ecuador-and-peru>
- Gobierno de Reino Unido. (2022). Joint minutes of the first UK-Andean Trade and Sustainable Development Sub-Committee. GOV.UK. <https://www.gov.uk/government/publications/uk-andean-countries-committee-documents/7-and-8-april-2022-joint-minutes-of-the-first-uk-andean-trade-and-sustainable-development-sub-committee>
- La Moncloa. (2020). Qué es el Brexit. La Moncloa. <https://www.lamoncloa.gob.es/brexit/acercadelbrexit2/Paginas/index.aspx>
- Lucio, J. d. (2019). Liderazgo geopolítico: el papel de los acuerdos comerciales. *Comillas Journal of International Relations*, 15, pp. 52-77. <https://revistas.comillas.edu/index.php/internationalrelations/article/view/11603/10861>
- Lugones, G. E., Bianco, C., & Peirano, F. (2012). Teorías del comercio internacional. Centro Cultural de la Cooperación Floreal Gorini.
- Manero Salvador, A. M. (2020). La política comercial común de la Unión Europea y el desarrollo sostenible. *Centro de Estudios Políticos y Constitucionales*, (66), pp. 603-627. <https://doi.org/10.18042/cepc/rdce.66.10>

- Martínez San Millán, C. (2020). Hacia una efectiva implementación de los capítulos de comercio y desarrollo sostenible de los acuerdos de libre comercio de la Unión Europea. <https://uvadoc.uva.es/handle/10324/40768>
- Ministerio de Economía y Finanzas. (2022). Acuerdos Internacionales. Ministerio de Economía y Finanzas Perú. https://www.mef.gob.pe/es/?option=com_content&language=es-ES&Itemid=101704&lang=es-ES&view=article&id=2441
- Ministerio de Energía y Minas. (2021). Ministro de Energía de Ecuador y Embajador del Reino Unido mantuvieron reunión de cooperación bilateral – Ministerio de Energía y Minas. Ministerio de Energía y Recursos Naturales no Renovables. <https://www.recursosyenergia.gob.ec/ministro-de-energia-de-ecuador-y-embajador-del-reino-unido-mantuvieron-reunion-de-cooperacion-bilateral/>
- Ministerio de Producción, Comercio Exterior, Inversiones y Pesa. (2019). ACUERDO COMERCIAL ENTRE EL REINO UNIDO DE GRAN BRETAÑA E IRLANDA DEL NORTE, POR UNA PARTE, Y LA REPÚBLICA DE COLOMBIA, LA REPÚBLICA DEL ECUADOR Y LA REPÚBLICA DEL PERÚ, POR OTRA. <https://www.produccion.gob.ec/acuerdo-con-reino-unido-2019/>
- Ministerio del Ambiente, Agua y Transición Ecológica. (2023). Ecuador y Reino Unido intercambian experiencias en su transición hacia la descarbonización – Ministerio del Ambiente, Agua y Transición Ecológica. Ministerio del Ambiente, Agua y Transición Ecológica. <https://www.ambiente.gob.ec/ecuador-y-reino-unido-intercambian-experiencias-en-su-transicion-hacia-la-descarbonizacion/>
- Oficina de Publicaciones de la Unión Europea. (2012). Acuerdo comercial entre la Unión Europea y sus Estados miembros, por una parte, y Colombia y el Perú, por otra. Diario Oficial de la Unión Europea. <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/PDF/?uri=OJ:L:2012:354:FULL&from=GA>
- OMC. (2018). Incorporar el comercio para lograr los Objetivos de Desarrollo Sostenible. https://www.wto.org/spanish/res_s/booksp_s/sdg_s.pdf
- Raess, D. (2018). Labour (and Environmental) Provisions in FTAs: What Do They Do?. Directorate-General for External Policies of the European Parliament, 'The future of sustainable development chapters in EU free trade agreements' (July 2018) EP/EXPO/B/INTA/2018/04 and EP/EXPO/B/INTA/2018/05. https://www.researchgate.net/publication/327987254_Labour_and_environmental_provisions_in_FTAs_what_do_they_do
- Secretaría de Inversiones Público Privadas. (2023). Ecuador firma un convenio con Reino Unido para la cooperación en infraestructura – Secretaría de Inversiones Público Privadas. Secretaría de Inversiones Público Privadas. <https://www.appecuador.gob.ec/ecuador-firma-un-convenio-con-reino-unido-para-la-cooperacion-en-infraestructura/>
- Servicio Europeo de Acción Exterior. (2017). Acuerdo Comercial Ecuador-Unión Europea – Cartilla informativa. https://www.eeas.europa.eu/delegations/ecuador/acuerdo-comercial-ecuador-uni%C3%B3n-europea-cartilla-informativa_en
- Trade Map. (2023a). Comercio bilateral entre Ecuador y Reino Unido (Importaciones). International Trade Center. https://www.trademap.org/Bilateral_TS.aspx?nvpm=3%7c218%7c%-7c826%7c%7cTOTAL%7c%7c%7c2%7c1%-7c1%7c1%7c2%7c1%7c1%7c1%7c%7c1
- Trade Map. (2023b). Comercio Bilateral entre Ecuador y Reino Unido (Exportaciones). International Trade Center. https://www.trademap.org/Bilateral_TS.aspx?nvpm=3%7c218%7c%7c826%7c%7cTOTAL%7c%7c%7c2%7c1%7c1%7c2%-7c2%7c1%7c1%7c1%7c1%7c1

Trade Map. (2023c). Comercio Bilateral entre Ecuador y Reino Unido (Saldo Comercial). International Trade Center. https://www.trademap.org/Bilateral_TS.aspx?nvpm=3%7c218%7c%-7c826%7c%7cTOTAL%7c%7c%7c2%7c1%-7c1%7c3%7c2%7c1%7c1%7c1%7c1%7c1

Ul Haq, M. (1995). El paradigma del desarrollo humano. www.desarrollohumano.cl/pdf/1995/paradigma95_2.pdf



**UNIVERSIDAD
DEL AZUAY**

Casa 
Editora



**UNIVERSIDAD
DEL AZUAY**



UNIVERSIDAD
DEL AZUAY

Casa
Editora

