



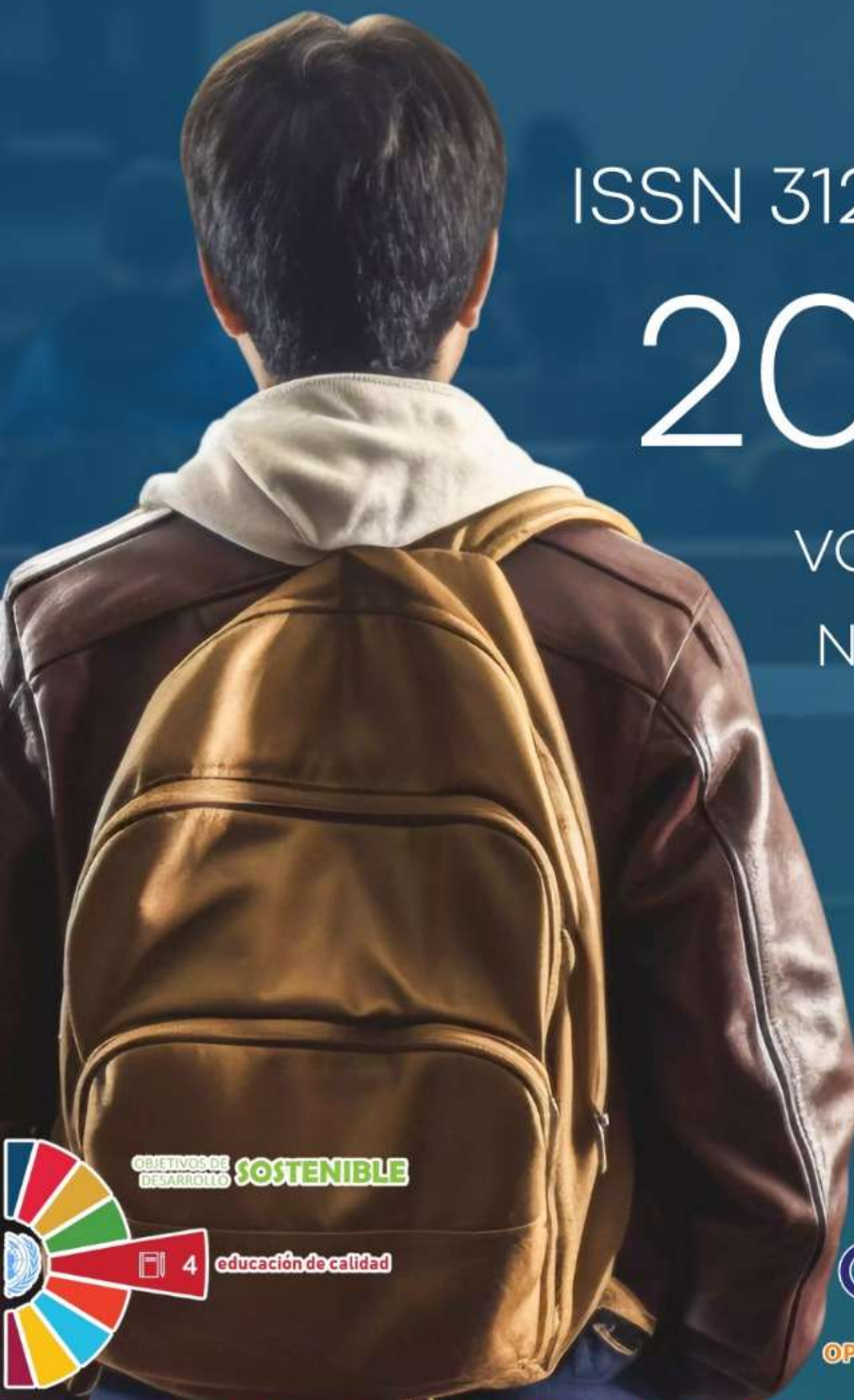
Ibero Research

ISSN 3121-2549

2026

VOLUMEN 1
NÚMERO 4

4



OBJETIVOS DE DESARROLLO SOSTENIBLE

4 educación de calidad

MIAR Dialnet zenodo

LivRe
Revistas de libre acceso

RESEARCHBIB
ACADEMIC RESOURCE INDEX

ROAD

OpenAIRE

ESJI
European Scientific Journal Index

DORA

OPEN ACCESS

Google Scholar



MARZO - ABRIL

Miembros del Comité Editorial

Editor General

Econ. Jimmy Fabrizio Reyes Pacheco

Universidad de Guayaquil

Consejo editorial

PhD. Juan José Jaén García

Universidad César Vallejos

Mgst. Paolo Jesús Macay Vivar

Universidad Guayaquil

Eng. Laura Elena Caicedo Jara

Tech Global University

Mgst. David Hernández García Rojas

Universidad de Guadalajara

Abg. Ernesto David Sánchez Silva

Universidad católica Santiago de Guayaquil

Abg. Stefany Belén Santillán Vareles

Universidad de Guayaquil

Dra. Isabel Margarita Rubilar Cruz

Universidad de Guayaquil

Dr. Steven Eduardo Carpio Candelario

Universidad de Guayaquil

Ds. Iskra Paulina Auz Cuesta

Instituto Superior Tecnológico Guayaquil

Econ. Melissa Joselyne Cruz Falconi

Universidad de Guayaquil

Tabla de contenido

Percepción de la escasez y construcción simbólica de las necesidades desde la teoría de la economía del alma	1
Perception of scarcity and symbolic construction of needs from the theory of soul economics	1
Percepção da escassez e construção simbólica das necessidades a partir da teoria da economia da alma	1
Aplicación del ciclo PHVA para la mejora continua de procesos en pequeñas y medianas empresas del sector industrial	29
Application of the PDCA cycle for continuous process improvement in small and medium-sized enterprises in the industrial sector.....	29
Aplicação do ciclo PDCA para a melhoria contínua de processos em pequenas e médias empresas do setor industrial.....	29
Uso de recursos didácticos contextualizados para fortalecer la comprensión lectora en estudiantes de educación básica.....	59
Use of Contextualized Teaching Resources to Strengthen Reading Comprehension among Basic Education Students	59
Uso de recursos didácticos contextualizados para fortalecer a compreensão leitora em estudantes da educação básica.....	59
Incidencia de las características cualitativas de la información financiera en la toma de decisiones gerenciales en pymes ecuatorianas	82
Impact of the Qualitative Characteristics of Financial Information on Managerial Decision-Making in Ecuadorian SMEs.....	82
Incidência das características qualitativas da informação financeira na tomada de decisões gerenciais em PMEs equatorianas	82
Relación entre las prácticas de evaluación diagnóstica y la adaptación de estrategias didácticas en instituciones educativas fiscales	108

Relationship between Diagnostic Assessment Practices and the Adaptation of Teaching Strategies in Public Educational Institutions	108
Relação entre as práticas de avaliação diagnóstica e a adaptação de estratégias didáticas em instituições educacionais públicas.....	108
Influencia del clima pedagógico del aula en la participación oral de estudiantes de bachillerato	134
Influence of the Classroom Pedagogical Climate on Oral Participation among High School Students.....	134
Influência do clima pedagógico da sala de aula na participação oral de estudantes do ensino médio.....	134
Aplicación de metodologías activas en el desarrollo del pensamiento crítico en estudiantes de educación básica media	160
Application of Active Methodologies in the Development of Critical Thinking among Middle Basic Education Students	160
Aplicação de metodologias ativas no desenvolvimento do pensamento crítico em estudantes da educação básica média	160
Incidencia de la retroalimentación formativa docente en la autonomía del aprendizaje en estudiantes de Educación General Básica Superior.....	186
Impact of Teachers' Formative Feedback on Learning Autonomy among Upper Basic General Education Students	186
Incidência da retroalimentação formativa docente na autonomia da aprendizagem em estudantes da Educação Geral Básica Superior.....	186
Uso de herramientas de inteligencia artificial generativa y su relación con la percepción del aprendizaje en estudiantes de bachillerato.....	213
Use of generative artificial intelligence tools and their relationship with the perception of learning in high school students	213

Uso de ferramentas de inteligência artificial generativa e sua relação com a percepção da aprendizagem em estudantes do ensino médio 213

Percepciones estudiantiles sobre la crisis del Ecuador: análisis cualitativo de ideas recurrentes y estrategias discursivas en estudiantes de bachillerato 229

Student perceptions of the Ecuadorian crisis: a qualitative analysis of recurrent ideas and discursive strategies in high school students 229

Percepções estudantis sobre a crise do Equador: análise qualitativa de ideias recorrentes e estratégias discursivas em estudantes do ensino médio 229

EDITORIAL

Para autores y lectores:

Es motivo de especial satisfacción presentar el cuarto número de la *Revista Ibero Research*, correspondiente al volumen 1, número 4, con el cual continuamos fortaleciendo un proyecto editorial comprometido con la difusión del conocimiento científico, la cooperación académica iberoamericana y la promoción de una ciencia abierta, accesible y socialmente pertinente.

En esta nueva entrega, la revista reafirma su vocación multidisciplinaria al reunir investigaciones en los campos de la Economía, la Educación, la Administración y la Gestión Organizacional. Los trabajos incluidos en este número abordan temáticas actuales y de notable relevancia para el contexto regional, entre ellas la percepción de la escasez y la construcción simbólica de las necesidades desde la teoría de la economía del alma, la aplicación del ciclo PHVA para la mejora continua de procesos en pequeñas y medianas empresas del sector industrial, el uso de recursos didácticos contextualizados para fortalecer la comprensión lectora, la incidencia de las características cualitativas de la información financiera en la toma de decisiones gerenciales en pymes ecuatorianas, las prácticas de evaluación diagnóstica, el clima pedagógico del aula, las metodologías activas y la retroalimentación formativa docente en los procesos de aprendizaje.

Los artículos aquí publicados reflejan la importancia de generar conocimiento científico orientado a comprender problemáticas complejas y a ofrecer respuestas fundamentadas a los desafíos contemporáneos. En ellos se evidencia una preocupación común por la calidad educativa, la mejora continua, la toma de decisiones, el bienestar, la autonomía del aprendizaje y el fortalecimiento de prácticas institucionales capaces de responder a las necesidades sociales, académicas y productivas del entorno.

La diversidad temática y metodológica presente en este número confirma el carácter plural de la revista y su apertura a diferentes tradiciones académicas, enfoques analíticos y contextos de investigación. Desde estudios documentales e interpretativos hasta investigaciones aplicadas al ámbito educativo, económico y empresarial, los manuscritos reunidos ofrecen aportes valiosos para el debate científico y constituyen una muestra del dinamismo investigativo que distingue a la comunidad académica iberoamericana.

Como parte de nuestra política editorial, todos los trabajos publicados han atravesado un proceso de evaluación por pares que garantiza la calidad de los contenidos, la consistencia metodológica y el respeto a los principios éticos de la publicación científica. Este esfuerzo colectivo reafirma el compromiso de *Ibero Research* con la excelencia académica y con la consolidación de un espacio editorial serio, transparente y colaborativo.

Agradecemos de manera especial a los autores por su confianza, al Comité Editorial por su permanente dedicación y a los evaluadores externos por su valiosa contribución al fortalecimiento de la revista. Del mismo modo, invitamos a la comunidad científica a consultar, citar y difundir los trabajos publicados en este número, favoreciendo así la circulación del conocimiento y el fortalecimiento de redes académicas orientadas al bien común.

Con este cuarto número, *Revista Ibero Research* continúa avanzando en su propósito de consolidarse como una plataforma editorial al servicio de la investigación científica y de la democratización del saber. Renovamos así nuestra convicción de que la ciencia, cuando se produce con rigor y se comparte con apertura, puede convertirse en una herramienta real para la transformación social.

Econ. Jimmy Fabrizio Reyes Pacheco
Editor General
Revista IberoResearch
editor@revistaiberoresearch.org
www.revistaiberoresearch.org

Percepción de la escasez y construcción simbólica de las necesidades desde la teoría de la economía del alma

Perception of scarcity and symbolic construction of needs from the theory of soul economics

Percepção da escassez e construção simbólica das necessidades a partir da teoria da economia da alma

Marco Antonio Pacheco Martínez
marcoapacheco@hotmail.com
Universidad Nacional Autónoma de México
Ingeniero Civil
México
Planeación Aeroportuaria

[Forma de citación en APA, séptima edición.](#)

Pacheco, M. (2026). *Percepción de la escasez y construcción simbólica de las necesidades desde la teoría de la economía del alma*. Revista Ibero Research, 1(4), 1–28.

Fecha de presentación: 17/03/2026

Fecha de aceptación: 07/04/2026

Fecha de publicación: 07/04/2026

Resumen

La presente investigación analizó la percepción de la escasez y la construcción simbólica de las necesidades desde la teoría de la economía del alma, con el propósito de examinar su alcance como marco interpretativo dentro del debate académico contemporáneo. Se siguió un enfoque cualitativo, con alcance descriptivo e interpretativo, diseño no experimental, corte transversal y apoyo en los métodos documental y hermenéutico. El análisis permitió identificar que la escasez no solo puede ser entendida como una limitación material, sino también como una experiencia mediada por procesos de percepción, valoración y significado. Asimismo, se observó que las necesidades no constituyen categorías completamente fijas, sino construcciones influenciadas por factores culturales, sociales y subjetivos. Los resultados mostraron que la teoría de la economía del alma aporta elementos útiles para discutir la dimensión simbólica del comportamiento económico, especialmente en relación con la suficiencia, el bienestar y la organización del deseo. Se concluyó que su mayor valor académico se encuentra en el plano teórico e interpretativo, siempre que se mantenga una delimitación clara entre reflexión conceptual y verificación empírica.

Palabras clave: escasez, percepción, necesidades, economía del alma, valor simbólico, bienestar, conducta económica.

Abstract

This study analyzed the perception of scarcity and the symbolic construction of needs from the theory of soul economics, with the aim of examining its scope as an interpretive framework within contemporary academic debate. A qualitative approach was followed, with a descriptive and interpretive scope, non-experimental design, cross-sectional perspective, and support from documentary and hermeneutic methods. The analysis showed that scarcity can be understood not only as a material limitation, but also as an experience mediated by processes of perception, valuation, and meaning. It was also observed that needs do not constitute completely fixed categories, but rather constructions influenced by cultural, social, and subjective factors. The results indicated that the theory of soul economics provides useful elements for discussing the symbolic dimension of economic behavior, especially in relation to sufficiency, well-being, and the organization of desire. It was concluded that its main academic value lies in the theoretical and interpretive field, as long as a clear distinction is maintained between conceptual reflection and empirical verification.

Keywords: scarcity, perception, needs, soul economics, symbolic value, well-being, economic behavior.

Resumo

A presente pesquisa analisou a percepção da escassez e a construção simbólica das necessidades a partir da teoria da economia da alma, com o objetivo de examinar seu alcance como marco interpretativo no debate acadêmico contemporâneo. Foi seguido um enfoque qualitativo, com alcance descritivo e interpretativo, desenho não experimental, corte transversal e apoio nos métodos documental e hermenêutico. A análise permitiu identificar que a escassez pode ser compreendida não apenas como uma limitação material, mas também como uma experiência mediada por processos de percepção, valoração e significado. Também se observou que as necessidades não constituem categorias completamente fixas, mas construções influenciadas por fatores culturais, sociais e subjetivos. Os resultados mostraram que a teoria da economia da alma oferece elementos úteis para discutir a dimensão simbólica do comportamento econômico, especialmente em relação à suficiência, ao bem-estar e à organização do desejo. Concluiu-se que seu maior valor acadêmico se encontra no plano teórico e interpretativo, desde que se mantenha uma delimitação clara entre reflexão conceitual e verificação empírica.

Palavras-chave: escassez, percepção, necessidades, economia da alma, valor simbólico, bem-estar, comportamento econômico.

Introducción

La escasez ha ocupado un lugar central en el pensamiento económico moderno debido a su relación directa con la distribución de recursos, la elección y la satisfacción de necesidades, de forma tradicional, se ha entendido como una condición objetiva que surge cuando los bienes disponibles resultan insuficientes frente a múltiples demandas, sin embargo, esta comprensión no agota todas las dimensiones del problema económico, también intervienen factores ligados a la percepción, al valor atribuido a los bienes y a la forma en que las necesidades son interpretadas socialmente.

En los estudios contemporáneos sobre economía y comportamiento, se reconoce que las decisiones no dependen únicamente de cantidades materiales o restricciones externas, la forma en que un sujeto percibe una carencia puede influir de manera decisiva en su conducta de consumo, en sus prioridades y en sus expectativas de satisfacción, esto permite considerar que la escasez no solo actúa como una condición externa, sino también como una experiencia interpretada, en esa experiencia participan procesos cognitivos, culturales y simbólicos.

La teoría de la economía del alma propone una lectura alternativa del problema económico al situar la atención en la dimensión interna de la experiencia humana, desde esta perspectiva, la escasez no se limita a la ausencia material de recursos, sino que también se relaciona con la manera en que las necesidades son construidas, jerarquizadas y vividas, este enfoque no sustituye el análisis económico tradicional, pero sí introduce una reflexión distinta sobre el vínculo entre percepción y suficiencia, su interés radica en abrir una discusión sobre aspectos que con frecuencia permanecen fuera del análisis técnico.

Dentro de este marco, las necesidades dejan de entenderse como realidades completamente fijas o universales, se asume que, además de su base biológica o funcional, están condicionadas por el contexto cultural, por los sistemas de significado y por las formas de valoración socialmente compartidas, en consecuencia, lo que se considera necesario puede variar según las condiciones históricas, los imaginarios colectivos y los modos de interpretar el bienestar, esa variación obliga a revisar la idea de que toda carencia responde únicamente a un déficit material.

La percepción de la escasez adquiere especial relevancia cuando se observa que dos individuos o grupos pueden reaccionar de manera distinta frente a condiciones materiales semejantes, en unos casos, una limitación puede ser experimentada como crisis; en otros, como circunstancia manejable o incluso como oportunidad de reorganización, esta diferencia no depende solo del nivel de recursos disponibles, sino también de la forma en que se comprenden las necesidades y se proyectan las expectativas, por ello, la dimensión subjetiva de la escasez merece un examen más riguroso dentro del debate económico.

La construcción simbólica de las necesidades permite analizar cómo ciertos bienes adquieren importancia más allá de su utilidad inmediata, los objetos, servicios y prácticas de consumo suelen estar cargados de significados que expresan pertenencia, prestigio, seguridad o reconocimiento, de este modo, la necesidad no siempre surge de una carencia estrictamente funcional, sino de procesos sociales de atribución de valor, esta observación resulta importante para comprender por qué algunas formas de insatisfacción persisten incluso en contextos de amplia disponibilidad material.

En este punto, la teoría de la economía del alma ofrece una contribución conceptual al destacar que la experiencia económica también involucra estados de atención, formas de conciencia y modos de relacionarse con el entorno, aunque esta propuesta debe tratarse con prudencia dentro del campo científico, su utilidad reside en permitir una lectura

crítica de la escasez como fenómeno vivido, más que afirmar realidades no verificables, interesa aquí explorar su valor como marco interpretativo, la intención es examinar si esta teoría ayuda a comprender mejor la relación entre carencia, percepción y construcción de sentido.

El estudio de la escasez desde esta perspectiva también resulta pertinente por su conexión con problemas actuales vinculados al consumo, al bienestar y a la satisfacción subjetiva, en muchas sociedades, el aumento de la oferta de bienes no ha eliminado las experiencias de insuficiencia, ansiedad o frustración, este hecho sugiere que la disponibilidad material, aunque importante, no explica por sí sola la percepción de plenitud o carencia, por ello, analizar la dimensión simbólica de las necesidades permite ampliar el alcance del debate económico contemporáneo.

La relevancia académica del tema se encuentra en su potencial interdisciplinario, la economía, la filosofía, la psicología y los estudios culturales ofrecen herramientas complementarias para pensar cómo se configuran las necesidades y cómo se perciben los límites de los recursos, este cruce disciplinario no busca diluir el rigor del análisis, sino enriquecerlo mediante categorías que permitan comprender mejor la complejidad del comportamiento humano, a fin de cuentas, reducir toda la vida económica a números suele dejar fuera justamente lo que mueve a las personas.

El problema de investigación se sitúa en la relación entre escasez objetiva y escasez percibida, mientras la primera remite a condiciones materiales observables, la segunda involucra procesos de interpretación, valoración y organización del deseo, esta diferencia no implica separar completamente ambos planos, sino reconocer que se encuentran mutuamente vinculados, comprender esa relación puede aportar una visión más completa sobre cómo se forman las necesidades y sobre por qué ciertas carencias se intensifican aun cuando mejoran las condiciones materiales.

A partir de ello, el propósito del presente estudio consiste en analizar la percepción de la escasez y la construcción simbólica de las necesidades desde la teoría de la economía del alma, se busca examinar el alcance teórico de este enfoque, identificar sus aportes para la comprensión del fenómeno económico y delimitar sus límites dentro de una discusión académica, la atención se concentra en su capacidad para replantear el problema de la necesidad sin abandonar la exigencia de claridad conceptual, de este modo, el trabajo se orienta hacia una lectura crítica, sobria y metodológicamente cuidada.

En consecuencia, la investigación parte de la idea de que la escasez no debe entenderse únicamente como un dato externo, sino también como una experiencia mediada por sistemas de significado, desde este punto de partida, la teoría de la economía del alma puede ser considerada una propuesta útil para discutir la dimensión simbólica del comportamiento económico, su valor no depende de afirmaciones absolutas, sino de su capacidad para generar preguntas relevantes sobre necesidad, percepción y suficiencia, esa es, por una vez, una forma bastante decente de complicar un concepto sin volverlo inútil.

Metodología

En la presente investigación se siguió un enfoque cualitativo, debido a que el interés del estudio estuvo centrado en comprender la percepción de la escasez y la construcción simbólica de las necesidades como fenómenos de significado. Según Salazar-Escorcia (2020), la investigación cualitativa permite estudiar realidades subjetivas e intersubjetivas desde la interpretación de sentidos y experiencias. Esta referencia resultó pertinente porque el tema exigió comprensión conceptual y análisis interpretativo, más que medición cuantitativa de variables.

En el desarrollo del estudio se asumió un alcance descriptivo e interpretativo, ya que se buscó caracterizar con claridad las categorías centrales del problema investigado y examinar sus relaciones teóricas. En palabras de Albán, Arguello y Molina (2020), la investigación descriptiva permitió detallar rasgos, propiedades y manifestaciones de un fenómeno dentro de un contexto determinado. Esta postura metodológica fue acorde con el estudio porque facilitó organizar y explicar los elementos conceptuales vinculados con la escasez, la percepción y las necesidades.

Para la estructura del trabajo se empleó un diseño no experimental, puesto que no hubo manipulación de variables ni intervención directa sobre sujetos o contextos observables. Desde la perspectiva de Arias-Gonzales (2021), el diseño no experimental se aplicó cuando los fenómenos fueron analizados tal como se presentan en su contexto, sin ser alterados por el investigador. Esta elección fue adecuada porque la investigación se desarrolló en el plano teórico y documental, sin procedimientos experimentales ni aplicación de instrumentos empíricos.

La investigación tuvo un corte transversal, debido a que el análisis se realizó en un solo momento del proceso investigativo y no requirió seguimiento en distintos periodos. De acuerdo con Cvetkovic-Vega et al. (2021), los estudios transversales se caracterizan por examinar un fenómeno en un tiempo específico y delimitado. Esta referencia se ajustó al presente trabajo porque la revisión y la interpretación de la información se concentraron en una etapa única de análisis.

Para la obtención de información se utilizó el método documental, ya que la base del estudio estuvo constituida por artículos científicos, libros y documentos académicos relacionados con el objeto de investigación. A juicio de Odón (2023), la investigación documental permitió recopilar, seleccionar y organizar información procedente de diferentes fuentes escritas según la naturaleza del problema estudiado. Esta elección

metodológica fue pertinente porque el artículo requirió sustento bibliográfico, contraste teórico y revisión sistemática de literatura especializada.

Se aplicó el método hermenéutico con apoyo en el análisis documental, debido a que fue necesario interpretar categorías, argumentos y significados presentes en los textos revisados. Bajo el planteamiento de Soto Galíndez (2023), la hermenéutica en investigación cualitativa hizo posible comprender los fenómenos a partir de los significados que se les atribuyen. Esta perspectiva resultó coherente con el estudio porque permitió analizar el sentido académico de la escasez percibida y de la construcción simbólica de las necesidades dentro del marco teórico seleccionado.

Resultados y Discusión

Resultados

La presente sección expuso los principales hallazgos obtenidos a partir de la revisión documental y del análisis teórico realizado sobre la percepción de la escasez y la construcción simbólica de las necesidades desde la teoría de la economía del alma. Los resultados se organizaron en dimensiones analíticas que permitieron ordenar el estudio de manera clara y coherente. Esta estructura facilitó identificar relaciones entre escasez, percepción, valor, necesidades y bienestar, sin apartarse del enfoque académico del trabajo.

El análisis permitió observar que la escasez no operó únicamente como una condición material, sino también como una experiencia interpretada por medio de marcos culturales, cognitivos y simbólicos. Asimismo, se identificó que las necesidades no se presentaron como categorías completamente fijas, sino como construcciones sujetas a procesos de

valoración, jerarquización y sentido. A partir de ello, se elaboraron seis tablas de resultados que sintetizaron los hallazgos más relevantes de la investigación.

Tabla 1. Dimensiones analíticas de la percepción de la escasez

La primera tabla presentó las dimensiones centrales que permitieron comprender cómo fue analizada la percepción de la escasez dentro del estudio. Estas dimensiones organizaron el problema en categorías que hicieron posible distinguir entre su componente material, subjetivo y simbólico.

Dimensión	Contenido identificado	Alcance analítico
Material	Limitación objetiva de recursos	Permitió ubicar la base económica tradicional del problema
Perceptiva	Interpretación individual o colectiva de la carencia	Facilitó comprender la escasez como experiencia vivida
Simbólica	Sentidos atribuidos a bienes y necesidades	Permitió examinar la influencia cultural y social
Relacional	Vínculo entre deseo, valor y satisfacción	Mostró la interacción entre percepción y conducta económica
Contextual	Influencia del entorno histórico y social	Ayudó a situar las necesidades dentro de un marco cambiante

Nota. Elaboración propia a partir de la revisión documental realizada en la investigación.

El contenido de la tabla permitió establecer que la escasez fue abordada como un fenómeno compuesto por varias dimensiones y no como una condición única o exclusivamente objetiva. Esta organización mostró que la comprensión del problema económico se amplió cuando se incorporaron elementos ligados a la percepción y a la producción social del valor.

Según Civai (2024), la escasez también puede influir en los procesos cognitivos al generar concentración atencional, carga mental y cambios en la forma de responder socialmente.

Esta idea resultó coherente con la tabla, porque reforzó la necesidad de tratar la escasez no solo como falta de recursos, sino también como experiencia que modifica la interpretación de la realidad económica.

A partir de ello, pudo sostenerse que la percepción de la escasez funcionó como una categoría útil para ampliar el análisis económico hacia dimensiones subjetivas y culturales. Este hallazgo dio base al resto de resultados, ya que permitió comprender que el problema no se agotó en la cantidad de bienes disponibles, sino también en la forma en que fueron significados.

Tabla 2. Factores que incidieron en la construcción simbólica de las necesidades

La segunda tabla reunió los factores que intervinieron en la construcción simbólica de las necesidades dentro del análisis desarrollado. Su propósito fue mostrar que la necesidad no dependió solo de una carencia funcional, sino también de procesos de atribución de sentido.

Factor	Manifestación observada	Incidencia en la necesidad
Cultura	Normas, valores y hábitos compartidos	Definió lo que se consideró deseable o necesario
Identidad	Búsqueda de pertenencia y diferenciación	Asoció bienes con reconocimiento personal y social
Entorno social	Presión grupal y modelos de consumo	Reforzó expectativas sobre posesión y suficiencia
Valor simbólico	Significados asignados a objetos y prácticas	Transformó bienes en marcadores de estatus o seguridad
Experiencia subjetiva	Percepción individual de satisfacción o carencia	Reordenó prioridades y formas de consumo

Nota. Elaboración propia a partir de la revisión documental realizada en la investigación.

La tabla mostró que la necesidad fue comprendida como una construcción dinámica vinculada con marcos culturales y sociales. Esto permitió reconocer que el valor de los bienes no se definió únicamente por su utilidad inmediata, sino también por el significado que adquirieron dentro de una comunidad o experiencia individual.

Según Bai (2025), la relación entre escasez, simbolismo e identidad social permite explicar por qué determinados bienes adquieren valor más allá de su función práctica. Esta observación fue congruente con los resultados obtenidos, ya que confirmó que el componente simbólico actuó como un mediador importante en la forma en que las necesidades fueron percibidas y jerarquizadas.

La construcción simbólica de las necesidades apareció como una variable clave para entender por qué ciertas formas de insatisfacción persistieron incluso en contextos de mayor disponibilidad material. Este resultado reforzó la idea de que la escasez percibida no siempre coincidió de manera directa con la escasez objetiva.

Tabla 3. Relación entre percepción de escasez y conducta económica

La tercera tabla sintetizó las relaciones identificadas entre la percepción de escasez y algunas respuestas económicas observables desde el plano teórico. Esta organización permitió mostrar cómo una interpretación de carencia pudo influir en decisiones, valoraciones y comportamientos.

Percepción de escasez	Respuesta económica asociada	Efecto interpretativo
Sensación de insuficiencia	Priorización de consumo inmediato	Aumento de urgencia en la elección
Temor a perder acceso	Acumulación o sobrecompra	Distorsión de la evaluación de necesidad
Valoración intensificada	Mayor atractivo del bien escaso	Incremento del deseo por limitación percibida
Inseguridad subjetiva	Conducta precautoria	Refuerzo de decisiones defensivas

Percepción de escasez	Respuesta económica asociada	Efecto interpretativo
Relectura de suficiencia	Moderación del deseo	Reducción de presión de consumo

Nota. Elaboración propia a partir de la revisión documental realizada en la investigación.

Los resultados de la tabla permitieron observar que la percepción de escasez pudo actuar como un activador de conductas económicas diferenciadas. En algunos casos, generó respuestas de urgencia y acumulación; en otros, favoreció procesos de reevaluación sobre lo suficiente y lo necesario.

Según Simpson et al. (2024), la percepción de escasez de recursos puede activar metas de adquisición que conduzcan a sobreobtención y desperdicio, incluso cuando la escasez del producto no está realmente presente. Esta idea fue consistente con la tabla, ya que mostró que la percepción de carencia puede modificar la conducta económica aun cuando la limitación objetiva no sea extrema.

De esta manera, el estudio permitió reconocer que la percepción de escasez no solo reflejó condiciones externas, sino que también tuvo capacidad de reorganizar decisiones y prioridades. Este hallazgo fortaleció el argumento de que la conducta económica se encuentra mediada por procesos de interpretación y no únicamente por datos materiales.

Tabla 4. Aportes analíticos de la teoría de la economía del alma

La cuarta tabla presentó los aportes conceptuales que la teoría de la economía del alma ofreció al estudio de la escasez y las necesidades. Su finalidad fue delimitar aquellos elementos que pudieron ser útiles dentro de una lectura académica y no doctrinal.

Aporte teórico	Descripción	Utilidad en el estudio
Centralidad de la percepción	La carencia fue entendida como experiencia vivida	Amplió el análisis más allá del recurso material
Revisión de la necesidad	La necesidad fue vista como categoría flexible	Permitió examinar su construcción simbólica

Aporte teórico	Descripción	Utilidad en el estudio
Crítica al reduccionismo	Se cuestionó la explicación exclusivamente material	Abrió espacio a variables culturales y subjetivas
Relectura de la suficiencia	La satisfacción fue vinculada con interpretación y sentido	Favoreció una visión menos mecanicista del consumo
Integración de dimensiones humanas	Se consideraron atención, valoración y significado	Enriqueció el análisis interdisciplinario

Nota. Elaboración propia a partir de la revisión documental realizada en la investigación.

La tabla permitió distinguir que la teoría de la economía del alma aportó sobre todo un marco interpretativo para examinar la dimensión subjetiva de la escasez. Su mayor contribución no estuvo en ofrecer un modelo empírico cerrado, sino en proponer categorías para repensar la relación entre necesidad, valor y suficiencia.

Según Dennison, Sazhin y Smith (2022), la neuroeconomía ha mostrado que la valoración, el aprendizaje y la decisión dependen de procesos complejos en los que intervienen contexto, recompensa y evaluación subjetiva. Esta referencia resultó útil para los hallazgos de la tabla, porque apoyó la idea de que la conducta económica no puede reducirse de manera simple a una lógica material lineal.

A partir de ello, se observó que la teoría analizada tuvo valor académico en la medida en que permitió formular preguntas sobre la dimensión interpretativa del fenómeno económico. Sin embargo, también quedó claro que sus aportes debieron ser leídos como marco conceptual y no como demostración causal de transformaciones materiales.

Tabla 5. Relación entre necesidades, satisfacción y bienestar

La quinta tabla organizó los hallazgos vinculados con la relación entre necesidades, experiencia de satisfacción y percepción de bienestar. Esta síntesis ayudó a mostrar que el estudio del bienestar no pudo limitarse a la sola disponibilidad de bienes.

Elemento	Relación observada	Resultado interpretativo
Necesidades cubiertas materialmente	No siempre garantizaron satisfacción plena	Mostraron límite de la explicación puramente objetiva
Necesidades simbólicas reconocidas	Favorecieron percepción de suficiencia	Aumentaron sensación de coherencia personal
Bienes con valor identitario	Reforzaron reconocimiento y pertenencia	Influyeron en bienestar subjetivo
Reordenamiento de prioridades	Redujo presión de consumo	Mejóro percepción de suficiencia
Bienestar subjetivo	Dependió de evaluación integral de la experiencia	Superó la lógica exclusiva de acumulación

Nota. Elaboración propia a partir de la revisión documental realizada en la investigación.

La tabla evidenció que la satisfacción y el bienestar no dependieron únicamente de la cobertura material de necesidades. También intervinieron procesos de valoración, pertenencia, reconocimiento y coherencia entre expectativas y experiencia de consumo. Según Fors Connolly et al. (2025), el cumplimiento de necesidades se asocia de manera positiva con el bienestar subjetivo, aunque esta relación no depende exclusivamente del ingreso, sino también de otras condiciones personales y sociales. Este planteamiento fue pertinente para el análisis, porque respaldó la idea de que la suficiencia no puede reducirse a cantidad disponible, sino que involucra una evaluación más amplia de la experiencia humana.

Este resultado permitió sostener que la teoría de la economía del alma encontró un punto de interés académico cuando vinculó necesidad y suficiencia con procesos de sentido. En consecuencia, el estudio del bienestar apareció como un campo donde la escasez percibida y la construcción simbólica de las necesidades adquirieron especial relevancia.

Tabla 6. Límites académicos de la teoría de la economía del alma

La sexta tabla presentó los principales límites identificados al incorporar la teoría de la economía del alma en una investigación científica. Su objetivo fue delimitar con claridad hasta dónde pudo ser utilizada como marco teórico y dónde comenzaron sus restricciones metodológicas.

Límite identificado	Descripción	Implicación académica
Baja verificabilidad empírica	No formuló hipótesis fácilmente comprobables	Redujo su alcance como teoría causal
Lenguaje metafórico	Empleó nociones abiertas o ambiguas	Exigió reformulación conceptual
Riesgo de sobreinterpretación	Pudo mezclar planos filosóficos y empíricos	Requirió cautela analítica
Falta de operacionalización	No definió variables observables precisas	Dificultó su medición
Valor principalmente hermenéutico	Ofreció lectura crítica y cultural	Favoreció su uso como marco interpretativo

Nota. Elaboración propia a partir de la revisión documental realizada en la investigación.

La información presentada permitió reconocer que la teoría de la economía del alma ofreció aportes útiles en el plano conceptual, pero también mostró límites claros cuando se exigió evidencia empírica verificable. Esta distinción resultó necesaria para mantener el rigor académico del trabajo.

Según Mallio et al. (2024), uno de los objetivos centrales de la neuroeconomía consiste en construir modelos biológicos de la toma de decisiones en contextos económicos a partir de evidencia funcional y experimental. Esta referencia permitió contrastar los hallazgos de la tabla, ya que mostró la diferencia entre enfoques con pretensión de validación empírica y propuestas cuyo valor se ubica principalmente en la interpretación filosófica.

En consecuencia, se concluyó que la teoría estudiada pudo incorporarse de manera legítima dentro del artículo solo si fue tratada como marco teórico e interpretativo. Su utilidad estuvo en ampliar la discusión sobre escasez y necesidades, pero su alcance científico dependió de no presentarla como una explicación comprobada de la realidad económica material.

Discusión

La discusión del estudio permite sostener que la escasez no constituye únicamente una condición material, sino también una forma de interpretación económica mediada por procesos de valoración, esta idea no elimina la existencia de límites objetivos, pero sí cuestiona que dichos límites expliquen por sí solos la experiencia de carencia, en ese sentido, el análisis amplía el marco tradicional del problema económico, la escasez aparece, entonces, como un fenómeno que también se organiza desde el sentido.

Este planteamiento resulta relevante porque desplaza la atención hacia la manera en que las necesidades se producen, se legitiman y se jerarquizan, no toda necesidad se presenta como una exigencia inmediata de supervivencia, ya que muchas responden a marcos culturales y sociales específicos, por ello, el estudio permite discutir la diferencia entre necesidad material y necesidad simbólica, esa distinción contribuye a comprender mejor la complejidad del comportamiento económico contemporáneo.

La teoría de la economía del alma adquiere interés académico cuando es leída como una propuesta interpretativa y no como una afirmación metafísica cerrada, su valor no reside en demostrar transformaciones materiales de la realidad, sino en proponer una lectura distinta sobre suficiencia, percepción y valor, desde esa perspectiva, el enfoque resulta

útil para problematizar ciertas reducciones del análisis económico, lo importante no es aceptar literalmente su formulación, sino examinar la pregunta que introduce.

Uno de los aportes más significativos del estudio consiste en mostrar que la percepción de la escasez influye en la organización de la conducta económica, la experiencia de carencia no siempre coincide de manera directa con la disponibilidad real de bienes, en muchos casos, lo decisivo es la forma en que esa disponibilidad es interpretada dentro de un sistema de expectativas, temores y aspiraciones, de esta manera, el análisis económico se vincula con la dimensión subjetiva de la decisión.

La construcción simbólica de las necesidades permite entender por qué ciertos bienes adquieren una importancia desproporcionada dentro de la vida social, el valor de esos bienes no depende solo de su utilidad funcional, sino también de su relación con identidad, reconocimiento y pertenencia, en consecuencia, el consumo no puede ser explicado únicamente por una lógica de satisfacción material, también responde a procesos de significación que convierten objetos en expresiones de estatus, seguridad o plenitud.

Esta observación tiene implicaciones importantes para la comprensión del bienestar, si las necesidades se configuran parcialmente en el plano simbólico, entonces la satisfacción no puede reducirse a la simple acumulación de bienes, el bienestar depende también de la relación entre expectativas, sentido y experiencia de suficiencia, por ello, una mayor oferta material no garantiza necesariamente una percepción estable de plenitud, el estudio sugiere que la insatisfacción puede persistir incluso en contextos de abundancia relativa. En este punto, la discusión se aparta de una lectura puramente cuantitativa del problema económico, la cantidad disponible sigue siendo importante, pero no basta para explicar la forma en que los sujetos viven la carencia o la suficiencia, la economía del alma aporta una crítica útil al recordar que el valor no opera solo en el plano del cálculo material,

también interviene como construcción cultural y como experiencia subjetiva del mundo económico.

La relación entre percepción y necesidad permite revisar de manera crítica la idea de racionalidad económica entendida en términos estrictamente instrumentales, si los sujetos interpretan sus necesidades a partir de marcos simbólicos, entonces las decisiones no se explican solo por optimización de recursos, también se articulan mediante creencias, imaginarios y formas de atención, esta observación no invalida la racionalidad, pero sí la vuelve más compleja, el comportamiento económico aparece así menos mecánico y más situado.

La discusión también muestra que la teoría trabajada presenta un punto de encuentro con enfoques interdisciplinarios sobre comportamiento, decisión y subjetividad, aunque su lenguaje original puede resultar excesivamente amplio o ambiguo, algunas de sus intuiciones dialogan con estudios sobre percepción, valor y bienestar, esto permite rescatar elementos conceptuales sin asumir postulados no verificables, el reto consiste en traducir un marco filosófico a un vocabulario académico más riguroso, esa tarea evita que una intuición interesante se pierda por exceso de grandilocuencia.

Otro aspecto relevante consiste en la reevaluación del concepto de suficiencia, desde el enfoque desarrollado, lo suficiente no depende de un umbral fijo y universal, sino de una relación variable entre recursos, percepción y significado, esta idea resulta útil porque permite analizar por qué grupos distintos reaccionan de forma diferente ante condiciones materiales semejantes, la suficiencia, en consecuencia, no es solo una medida externa, también es una forma de experiencia configurada culturalmente.

La discusión permite advertir, además, que el estudio de la escasez percibida abre un campo importante para investigaciones futuras, resulta posible examinar cómo se forman expectativas de insuficiencia, cómo influyen los entornos sociales en la percepción de

necesidad y cómo ciertos discursos intensifican sensaciones de carencia, estas líneas pueden fortalecer el diálogo entre economía, psicología y estudios culturales, el tema deja de ser marginal cuando se reconoce que gran parte del consumo moderno se organiza alrededor de deseos socialmente producidos.

Aun así, el trabajo también obliga a mantener límites conceptuales claros, no toda crítica a la escasez objetiva conduce automáticamente a una explicación sólida de la experiencia económica, la dimensión simbólica enriquece el análisis, pero no sustituye los condicionamientos materiales, por ello, la discusión sostiene una posición de equilibrio entre ambos planos, negar uno de los dos empobrece la comprensión del fenómeno y convierte la teoría en un ejercicio incompleto.

También se observa que la teoría de la economía del alma gana consistencia cuando se la sitúa dentro de una reflexión sobre significado y no dentro de una supuesta demostración empírica, su fuerza está en la capacidad de cuestionar la naturalización de ciertas necesidades y de mostrar que muchas carencias son construidas socialmente, en cambio, pierde solidez cuando pretende explicar de forma causal la realidad material sin procedimientos verificables, la precisión conceptual resulta, por tanto, indispensable para su uso académico.

Desde esta lectura, la contribución principal del estudio no consiste en proponer una nueva ley económica, sino en complejizar el problema de la escasez, el análisis sugiere que las necesidades no son datos cerrados, sino realidades históricas y simbólicas que se transforman con los marcos de interpretación, esta conclusión permite revisar supuestos muy instalados en la teoría económica tradicional, a veces el problema no está solo en lo que falta, sino en cómo se aprende a nombrar esa falta.

La discusión confirma que la teoría de la economía del alma puede ocupar un lugar pertinente dentro de un debate interdisciplinario sobre necesidad, valor y bienestar, su

incorporación resulta válida cuando se la emplea como herramienta crítica para pensar la dimensión subjetiva de la economía, de ese modo, el enfoque deja de depender de afirmaciones no comprobables y se convierte en una vía de análisis conceptual, ahí es donde el planteamiento realmente sirve, que ya es bastante más de lo que logran muchas teorías pomposas.

Conclusiones

El estudio permite concluir que la escasez no debe entenderse únicamente como una limitación material, sino también como una experiencia mediada por procesos de percepción, valoración y significado, esta comprensión amplía el análisis económico tradicional al incorporar factores subjetivos y culturales, en consecuencia, la carencia deja de ser vista solo como un dato externo, también se reconoce como una construcción parcialmente interpretada.

Asimismo, se concluye que las necesidades no constituyen categorías totalmente fijas ni universales, su configuración depende, en parte, de contextos sociales, marcos simbólicos y formas de organización del deseo, esta condición explica por qué ciertas demandas persisten o se intensifican incluso en entornos de mayor disponibilidad material, el análisis confirma, por tanto, que la dimensión simbólica resulta clave para comprender el comportamiento económico.

Otra conclusión relevante señala que la teoría de la economía del alma posee utilidad académica cuando se la aborda como marco interpretativo, su aporte principal radica en ofrecer una lectura crítica de la relación entre escasez, suficiencia y bienestar, no obstante, su valor se mantiene en el plano teórico y conceptual, no en el de la comprobación empírica directa, esta delimitación resulta necesaria para conservar el rigor científico del estudio.

Del mismo modo, se concluye que la percepción de la escasez influye en la manera en que se organizan prioridades, decisiones y formas de satisfacción, la conducta económica no responde exclusivamente a la cantidad objetiva de bienes, sino también a la interpretación que se hace de ellos, esta observación permite cuestionar visiones

reduccionistas del consumo y del bienestar, también abre espacio para lecturas más integrales del fenómeno económico.

Se concluye que el tema estudiado ofrece un campo fértil para el diálogo interdisciplinario entre economía, filosofía, psicología y estudios culturales, la principal contribución del trabajo consiste en mostrar que la experiencia económica incluye dimensiones materiales y simbólicas inseparables, desde esa perspectiva, la teoría analizada aporta preguntas relevantes para repensar la noción de necesidad, su mayor fortaleza está en problematizar, con base conceptual, aquello que suele darse por evidente.

Recomendaciones

Se recomienda profundizar en el estudio de la escasez percibida mediante investigaciones que integren variables económicas, psicológicas y socioculturales, esta línea permitiría comprender con mayor precisión cómo se forman las experiencias de carencia en distintos contextos, también favorecería análisis más completos sobre la relación entre percepción y conducta económica, de ese modo, el abordaje del problema ganaría mayor solidez interdisciplinaria.

Se recomienda desarrollar futuros estudios empíricos que examinen la relación entre construcción simbólica de las necesidades y decisiones de consumo, la incorporación de técnicas cualitativas y cuantitativas podría aportar evidencia más precisa sobre este vínculo, esto permitiría contrastar de manera más rigurosa algunas de las ideas planteadas en el presente trabajo, además, fortalecería la proyección científica del tema investigado. También se recomienda utilizar la teoría de la economía del alma con prudencia metodológica dentro de contextos académicos, su empleo resulta más adecuado cuando se presenta como marco interpretativo y no como teoría empírica cerrada, esta

delimitación evita confusiones entre reflexión filosófica y demostración científica, mantener esa diferencia es indispensable para resguardar la claridad conceptual del análisis.

Se recomienda ampliar el estudio del bienestar más allá de indicadores exclusivamente materiales, resulta necesario considerar cómo intervienen la percepción, el valor simbólico y la experiencia subjetiva de suficiencia en la evaluación de la calidad de vida, este enfoque puede enriquecer debates actuales sobre consumo, satisfacción y desarrollo humano, asimismo, puede aportar criterios más amplios para interpretar la relación entre necesidad y plenitud.

Se recomienda fortalecer la formación investigativa en enfoques interdisciplinarios que permitan analizar problemas económicos desde perspectivas más complejas, la articulación entre economía, cultura y subjetividad puede enriquecer de manera significativa el estudio de las necesidades humanas, esta apertura no implica abandonar el rigor científico, sino ampliar sus herramientas de comprensión, en ese equilibrio se encuentra una vía más sólida para futuras investigaciones.

Referencias Bibliográficas

- Adamkovič, M., & Martončík, M. (2020). Consequences of poverty on economic decision-making: Assessing the verisimilitude of the cognitive mechanism. *Frontiers in Psychology, 11*, Article 171.
<https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.00171>
- Albán, G. P. G., Verdesoto Arguello, A. E., & Castro Molina, N. E. (2020). Metodologías de investigación educativa (descriptivas, experimentales,

participativas, y de investigación-acción). *RECIMUNDO*, 4(3), 163-173.

<https://www.recimundo.com/index.php/es/article/view/860>

Belk, R. W. (1988). Possessions and the extended self. *Journal of Consumer Research*, 15(2), 139-168. <https://doi.org/10.1086/209154>

Camerer, C. F., Loewenstein, G., & Prelec, D. (2005). Neuroeconomics: How neuroscience can inform economics. *Journal of Economic Literature*, 43(1), 9-64. <https://doi.org/10.1257/0022051053737843>

Civai, C., Elbaek, C. T., & Capraro, V. (2024). Why scarcity can both increase and decrease prosocial behaviour: A review and theoretical framework for the complex relationship between scarcity and prosociality. *Current Opinion in Psychology*, 60, Article 101931. <https://doi.org/10.1016/j.copsyc.2024.101931>

Cvetkovic-Vega, A., Maguiña, J. L., Soto, A., Lama-Valdivia, J., & Correa-López, L. E. (2021). Estudios transversales. *Revista de la Facultad de Medicina Humana*, 21(1), 179-185. <https://doi.org/10.25176/RFMH.v21i1.3069>

Dennison, J. B., Sazhin, D., & Smith, D. V. (2022). Decision neuroscience and neuroeconomics: Recent progress and ongoing challenges. *WIREs Cognitive Science*, 13(3), e1589. <https://doi.org/10.1002/wcs.1589>

Fors Connolly, F., & Lindh, A. (2025). Socioeconomic status, need fulfillment, and subjective well-being. *Journal of Happiness Studies*, 26, Article 108. <https://doi.org/10.1007/s10902-025-00939-8>

Goldsmith, K., Griskevicius, V., & Hamilton, R. (2020). Scarcity and consumer decision making: Is scarcity a mindset, a threat, a reference point, or a journey? *Journal of the Association for Consumer Research*, 5(4), 358-364. <https://doi.org/10.1086/710531>

- Hasudungan, A., & Saragih, H. S. (2024). Green consumption: The role of perceived symbolic value and personal innovativeness. *Journal of Responsible Production and Consumption*, 1(1), 159-176. <https://doi.org/10.1108/JRPC-10-2023-0008>
- Hirschman, E. C., & Holbrook, M. B. (1982). Hedonic consumption: Emerging concepts, methods and propositions. *Journal of Marketing*, 46(3), 92-101. <https://doi.org/10.1177/002224298204600314>
- Maitra, K. (2022). Consciousness and attention in the *Bhagavad Gita*. *Journal of the American Philosophical Association*, 8(2), 191-207. <https://doi.org/10.1017/apa.2020.23>
- Mani, A., Mullainathan, S., Shafir, E., & Zhao, J. (2013). Poverty impedes cognitive function. *Science*, 341(6149), 976-980. <https://doi.org/10.1126/science.1238041>
- Rangel, A., Camerer, C., & Montague, P. R. (2008). A framework for studying the neurobiology of value-based decision making. *Nature Reviews Neuroscience*, 9(7), 545-556. <https://doi.org/10.1038/nrn2357>
- Richins, M. L. (1994). Valuing things: The public and private meanings of possessions. *Journal of Consumer Research*, 21(3), 504-521. <https://doi.org/10.1086/209414>
- Rincón, A. G., Carrillo Barbosa, R. L., Amado Mateus, M., & Ordoñez Saavedra, N. (2023). Symbolic consumption as a non-traditional predictor of brand loyalty in the sports industry, football club segment. *Heliyon*, 9(4), e15474. <https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2023.e15474>
- Salazar-Escorcía, L. S. (2020). Investigación cualitativa: Una respuesta a las investigaciones sociales educativas. *CIENCIAMATRIA*, 6(11), 101-110. <https://doi.org/10.35381/cm.v6i11.327>
- Shah, A. K., Mullainathan, S., & Shafir, E. (2012). Some consequences of having too little. *Science*, 338(6107), 682-685. <https://doi.org/10.1126/science.1222426>

Simpson, B., MacDonnell Mesler, R., & White, K. (2024). Perceiving less but wasting more: The relationship between perceived resource scarcity and consumer food waste. *Appetite*, 202, Article 107642.

<https://doi.org/10.1016/j.appet.2024.107642>

Soto Galíndez, B. C. (2023). Hermenéutica e investigación cualitativa, entretejiendo saberes. *Revista Arbitrada del CIEG*, 63, 356-369.

<https://revista.grupocieg.org/wp-content/uploads/2023/11/Ed.63-356-369-Soto-Beda.pdf>

Aplicación del ciclo PHVA para la mejora continua de procesos en pequeñas y medianas empresas del sector industrial

Application of the PDCA cycle for continuous process improvement in small and medium-sized enterprises in the industrial sector

Aplicação do ciclo PDCA para a melhoria contínua de processos em pequenas e médias empresas do setor industrial

David Xavier Yáñez Flores
david.yanezfl@ug.edu.ec
<https://orcid.org/0009-0001-7585-7119>
Universidad de Guayaquil
ingeniero comercial, MBA
Ecuador
Ingeniería industrial

Forma de citación en APA, séptima edición.

Yáñez, D. (2026). *Aplicación del ciclo PHVA para la mejora continua de procesos en pequeñas y medianas empresas del sector industrial*. Revista Ibero Research, 1(4), 29 – 58.

Fecha de presentación: 1/04/2026

Fecha de aceptación: 13/04/2026

Fecha de publicación: 14/04/2026

Resumen

La mejora continua representa una necesidad estratégica para las pequeñas y medianas empresas del sector industrial, debido a las exigencias de productividad, calidad y adaptación operativa que caracterizan al entorno competitivo actual. En este trabajo se analizó la aplicación del ciclo PHVA como herramienta para fortalecer la gestión de procesos en este tipo de organizaciones. El objetivo consistió en examinar su utilidad para ordenar acciones de mejora, reducir fallas recurrentes y favorecer una dinámica de revisión sistemática en los procesos productivos y administrativos. Se adoptó un enfoque cualitativo, con diseño documental, alcance descriptivo y análisis de contenido, a partir de la revisión de literatura reciente sobre calidad, gestión por procesos y mejora continua en pymes industriales. Los resultados mostraron que el ciclo PHVA facilita la identificación de problemas, la implementación gradual de mejoras, el seguimiento mediante indicadores y la consolidación de aprendizajes organizacionales. También se identificaron barreras relacionadas con recursos limitados, resistencia al cambio, baja formalización y debilidad en el seguimiento. Se concluyó que el ciclo PHVA constituye una base metodológica pertinente para mejorar procesos y fortalecer la competitividad cuando su aplicación se sostiene con participación, control y continuidad.

Palabras clave: Ciclo PHVA, gestión de procesos, pymes industriales, calidad organizacional, productividad, estandarización.

Abstract

Continuous improvement represents a strategic need for small and medium-sized enterprises in the industrial sector due to the demands for productivity, quality, and operational adaptation that characterize today's competitive environment. This study analyzed the application of the PDCA cycle as a tool to strengthen process management in this type of organization. The objective was to examine its usefulness in organizing improvement actions, reducing recurring failures, and promoting a dynamic of systematic review in productive and administrative processes. A qualitative approach was adopted, with a documentary design, descriptive scope, and content analysis, based on the review of recent literature on quality, process management, and continuous improvement in industrial SMEs. The results showed that the PDCA cycle facilitates problem identification, gradual implementation of improvements, monitoring through indicators, and the consolidation of organizational learning. Barriers related to limited resources, resistance to change, low formalization, and weak follow-up were also identified. It was concluded that the PDCA cycle constitutes a relevant methodological basis for improving processes and strengthening competitiveness when its application is sustained through participation, control, and continuity.

Keywords: PDCA cycle, process management, industrial SMEs, organizational quality, productivity, standardization.

Resumo

A melhoria contínua representa uma necessidade estratégica para as pequenas e médias empresas do setor industrial, devido às exigências de produtividade, qualidade e adaptação operacional que caracterizam o ambiente competitivo atual. Neste trabalho analisou-se a aplicação do ciclo PDCA como ferramenta para fortalecer a gestão de processos nesse tipo de organização. O objetivo consistiu em examinar sua utilidade para organizar ações de melhoria, reduzir falhas recorrentes e favorecer uma dinâmica de revisão sistemática nos processos produtivos e administrativos. Adotou-se uma abordagem qualitativa, com desenho documental, alcance descritivo e análise de conteúdo, a partir da revisão de literatura recente sobre qualidade, gestão por processos e melhoria contínua em PMEs industriais. Os resultados mostraram que o ciclo PDCA facilita a identificação de problemas, a implementação gradual de melhorias, o acompanhamento por meio de indicadores e a consolidação da aprendizagem organizacional. Também foram identificadas barreiras relacionadas a recursos limitados, resistência à mudança, baixa formalização e fragilidade no acompanhamento. Concluiu-se que o ciclo PDCA constitui uma base metodológica pertinente para melhorar processos e fortalecer a competitividade quando sua aplicação é sustentada por participação, controle e continuidade.

Palavras-chave: Ciclo PDCA, gestão de processos, PMEs industriais, qualidade organizacional, produtividade, padronização.

Introducción

La competitividad del sector industrial depende, en gran medida, de la capacidad para organizar procesos, controlar variaciones, disminuir errores y sostener niveles adecuados de calidad, en el caso de las pequeñas y medianas empresas, esta necesidad adquiere un carácter más urgente, debido a restricciones financieras, limitaciones tecnológicas y estructuras organizativas menos formalizadas, bajo estas condiciones, la mejora continua deja de ser una práctica complementaria y pasa a convertirse en una condición para la permanencia en el mercado.

Dentro de los enfoques más utilizados para gestionar mejoras progresivas en los procesos, el ciclo PHVA ocupa un lugar central, su lógica secuencial permite planificar cambios, ejecutarlos en escala controlada, verificar resultados y ajustar decisiones con base en evidencia, esta estructura ofrece una ruta clara para intervenir procesos de producción, logística, mantenimiento, compras, control de calidad y atención a clientes, con impactos potenciales sobre costos, tiempos de respuesta y desempeño general.

El problema de investigación parte de una realidad frecuente en las pymes industriales: la existencia de fallas repetitivas, procedimientos no estandarizados, baja medición de resultados y escasa articulación entre objetivos estratégicos y operación cotidiana, en muchas organizaciones, los esfuerzos de mejora aparecen de forma aislada, sin indicadores definidos ni mecanismos de seguimiento, como consecuencia, los problemas vuelven a presentarse, el aprendizaje organizacional se debilita y las acciones correctivas se limitan a respuestas inmediatas sin consolidación estructural.

La relevancia del estudio se justifica por tres razones, en primer lugar, las pymes representan una proporción significativa del tejido productivo y del empleo en los países latinoamericanos, por lo que cualquier herramienta orientada a fortalecer su desempeño

posee efectos económicos y sociales amplios, en segundo lugar, el ciclo PHVA ofrece una metodología accesible, adaptable y de bajo costo relativo, rasgo especialmente valioso en contextos empresariales con recursos limitados, en tercer lugar, la discusión sobre mejora continua en pymes industriales requiere enfoques prácticos que acerquen la teoría de la calidad a realidades operativas concretas.

Desde el plano teórico, el estudio se apoya en los aportes de Shewhart y Deming, quienes sentaron las bases del control estadístico y la mejora continua como parte de una gestión sistemática de la calidad, también se consideran las contribuciones de la gestión por procesos, el pensamiento Lean y la filosofía Kaizen, enfoques que coinciden en la necesidad de eliminar desperdicios, reducir variabilidad y promover aprendizaje permanente, aunque estas corrientes poseen matices conceptuales distintos, comparten la idea de que la calidad no depende solo del resultado final, sino del diseño y control del proceso que lo produce.

Los antecedentes investigativos muestran que la implementación de prácticas de mejora continua en pymes suele generar beneficios en productividad, reducción de defectos y mayor claridad operativa, sin embargo, también se registran dificultades recurrentes: ausencia de datos confiables, baja capacitación, resistencia organizacional y discontinuidad en los esfuerzos de mejora, por ello, la aplicación del ciclo PHVA no debe entenderse como una fórmula automática, sino como una metodología cuya efectividad depende de condiciones internas de gestión, liderazgo y seguimiento.

El contexto del estudio se sitúa en pequeñas y medianas empresas del sector industrial, caracterizadas por procesos de manufactura o transformación, requerimientos de calidad, presión competitiva y necesidad de optimizar recursos, en este escenario, la gestión de procesos adquiere una dimensión histórica y económica relevante, especialmente en

periodos de incertidumbre, encarecimiento de insumos y mayor exigencia de cumplimiento normativo y trazabilidad.

El objetivo general consiste en analizar la aplicación del ciclo PHVA para la mejora continua de procesos en pequeñas y medianas empresas del sector industrial, como objetivos específicos se plantean: identificar los fundamentos teóricos del ciclo PHVA y su relación con la gestión de calidad; describir las principales áreas de aplicación del ciclo en pymes industriales; y examinar los beneficios, limitaciones y condiciones necesarias para su implementación efectiva.

Debido al carácter documental y descriptivo del trabajo, no se formula una hipótesis en sentido experimental, en su lugar, se adopta un supuesto analítico: la aplicación sistemática del ciclo PHVA contribuye al fortalecimiento de la mejora continua en pymes industriales cuando existe alineación entre planificación, medición de resultados y acciones correctivas sostenidas.

Metodología

Para esta investigación se adoptó un enfoque cualitativo, debido a que el interés principal se centró en comprender la aplicación del ciclo PHVA en pequeñas y medianas empresas del sector industrial, especialmente en relación con la mejora continua de procesos, las barreras de implementación y las condiciones de uso en contextos reales; según Lim (2025), la investigación cualitativa permite examinar fenómenos complejos desde su contexto, profundidad y sentido práctico; esta cita resultó adecuada porque el tema exigió interpretar dinámicas organizacionales y operativas que no podían reducirse únicamente a mediciones numéricas, sino que debían analizarse desde su utilidad práctica en entornos empresariales.

Para esta investigación se empleó un diseño documental, ya que la información se obtuvo mediante la revisión de artículos científicos, libros especializados y antecedentes académicos vinculados con calidad, mejora continua, gestión por procesos y pymes industriales; en palabras de Morgan (2022), el análisis documental cualitativo permitió trabajar con fuentes escritas de forma sistemática para identificar categorías, relaciones y significados relevantes; esta referencia fue pertinente porque el estudio necesitó reunir aportes teóricos y experiencias previas sobre el uso del ciclo PHVA, lo que hizo del diseño documental una opción adecuada para construir una base conceptual sólida y coherente con el tema.

Para esta investigación se utilizó un alcance descriptivo, porque se buscó caracterizar las etapas del ciclo PHVA, sus formas de aplicación y los principales beneficios y limitaciones observados en pequeñas y medianas empresas del sector industrial; de acuerdo con Hall y Liebenberg (2024), el diseño descriptivo cualitativo resultó útil cuando se pretendió presentar un fenómeno de manera clara, comprensible y cercana a su aplicación real; esta cita fue apropiada porque el trabajo no se orientó a formular una teoría nueva, sino a describir con claridad cómo el ciclo PHVA puede contribuir al mejoramiento continuo de procesos industriales en organizaciones con recursos limitados.

Para esta investigación se recurrió a un diseño no experimental y de corte transversal, debido a que no se manipularon variables ni se intervino directamente sobre una empresa específica, sino que se analizó información académica disponible en un periodo determinado; como señalaron Thomas y Thomas (2021), un diseño no experimental permitió estudiar los fenómenos tal como se presentan, mientras que el corte transversal concentró el análisis en un momento definido; esta cita fue adecuada porque el estudio se enfocó en revisar evidencia reciente sobre el ciclo PHVA sin modificar las condiciones

de operación de las pymes industriales, lo que coincidió plenamente con la naturaleza del tema.

Para esta investigación se aplicó el análisis de contenido, con el propósito de organizar la información en categorías como planificación, ejecución, verificación, acción correctiva, productividad, calidad y limitaciones de implementación; tal como plantearon Stalmeijer, McNaughton y Van Mook (2024), los métodos de análisis por marcos o categorías ofrecieron una estructura útil para clasificar información cualitativa de manera ordenada y comparable; esta cita resultó pertinente porque el tema requirió revisar distintos aportes sobre el ciclo PHVA y transformarlos en hallazgos comprensibles, especialmente para explicar su valor en la mejora continua de procesos industriales.

Para esta investigación se consideraron antecedentes aplicados al contexto empresarial, con el fin de reforzar el análisis teórico mediante evidencia reciente sobre la implementación del ciclo PDCA en pequeñas y medianas empresas manufactureras; desde la perspectiva de Barrios Garaboa, Murillo López y Cabrera Gil Grados (2025), el uso del PDCA en una pyme manufacturera permitió optimizar procesos y reducir ineficiencias a partir de una secuencia ordenada de mejora; esta cita fue especialmente adecuada porque vinculó el desarrollo documental del estudio con un antecedente empírico cercano al tema, lo que reforzó la pertinencia de analizar el ciclo PHVA como herramienta real de mejora continua en empresas del sector industrial.

Resultados y Discusión

Resultados

Los resultados se organizaron a partir de la revisión documental desarrollada sobre mejora continua, gestión por procesos, control de calidad y prácticas de implementación del ciclo PHVA en pequeñas y medianas empresas del sector industrial, debido al carácter cualitativo y documental del estudio, las tablas presentadas en esta sección no corresponden a un levantamiento de campo, sino a una síntesis analítica de hallazgos recurrentes identificados en la literatura reciente, esta forma de presentación permitió ordenar la evidencia en dimensiones operativas y estratégicas directamente relacionadas con el tema de investigación.

La estructura de los resultados respondió a siete ejes de análisis: fases del ciclo PHVA, procesos prioritarios de intervención, indicadores de seguimiento, efectos operativos esperados, barreras de implementación, condiciones de sostenimiento y ruta de aplicación.

Esta organización resultó adecuada porque facilitó mostrar de manera progresiva cómo el ciclo PHVA puede ser comprendido no solo como un modelo teórico, sino como una herramienta de gestión adaptable a la realidad de las pymes industriales, especialmente cuando existen restricciones de recursos, capacidades técnicas y tiempo operativo.

Para iniciar la exposición de resultados, la primera tabla resume la función de cada fase del ciclo PHVA dentro del proceso de mejora continua en pymes industriales.

Tabla 1. Fases del ciclo PHVA y su función dentro de la mejora continua

Fase	Propósito central	Aplicación en pymes industriales	Resultado esperado
Planear	Identificar problemas, causas y metas	Diagnóstico de fallas, desperdicios y tiempos muertos	Priorización de acciones de mejora
Hacer	Ejecutar cambios de forma controlada	Pruebas piloto, ajustes operativos y capacitación breve	Implementación gradual
Verificar	Medir resultados y desviaciones	Revisión de indicadores, defectos y tiempos de respuesta	Evidencia para decidir ajustes
Actuar	Estandarizar o corregir	Formalización de mejoras y redefinición de acciones	Aprendizaje organizacional

Nota. Elaboración propia a partir de la revisión de estudios recientes sobre PDCA, lean y sistemas de calidad aplicados a organizaciones industriales y pymes.

La tabla permite observar que el ciclo PHVA no opera como una secuencia aislada de actividades, sino como una lógica de trabajo donde cada fase depende de la anterior y prepara la siguiente, en las pymes industriales, esta relación resulta especialmente valiosa porque ayuda a ordenar decisiones que, en muchos casos, suelen ejecutarse sin suficiente análisis previo, el paso de planear a hacer y luego a verificar evita que la mejora quede reducida a acciones improvisadas o correctivos momentáneos.

Según Yu (2025), la aplicación del ciclo PDCA en una empresa manufacturera permitió reducir defectos y elevar la eficiencia de producción mediante un proceso secuencial de identificación de causas, ejecución de cambios y seguimiento de resultados; esta referencia resultó adecuada porque confirma que la división en fases no cumple solo una función conceptual, sino que facilita intervenciones concretas sobre problemas de calidad dentro del sector industrial.

También se identifica que la fase de verificación ocupa una posición crítica dentro del ciclo, muchas pymes logran introducir ajustes operativos, pero no siempre sostienen rutinas de medición que permitan saber si el cambio produjo una mejora real, cuando esta fase se debilita, la empresa pierde capacidad para aprender del proceso y termina repitiendo errores que ya habían sido detectados previamente.

En palabras de van Beers et al. (2026), las rutinas organizacionales asociadas a lean y mejora continua pueden evolucionar hasta formar una capacidad dinámica de aprendizaje institucional; esta cita fue pertinente para el análisis de la tabla porque muestra que la fase de actuar no solo cierra un ciclo operativo, sino que también permite consolidar hábitos de revisión y estandarización que fortalecen la continuidad de la mejora.

Para profundizar en la aplicación del ciclo, la siguiente tabla identifica los procesos empresariales donde la literatura reportó mayor necesidad y viabilidad de intervención mediante PHVA.

Tabla 2. Procesos prioritarios para aplicar el ciclo PHVA en pymes industriales

Proceso	Problemas frecuentes	Aplicación del PHVA	Nivel de prioridad
Producción	Defectos, retrabajos, tiempos muertos	Estandarización y control de fallas	Alta
Mantenimiento	Paradas no planificadas	Programación preventiva y seguimiento	Alta
Calidad	No conformidades y rechazo	Análisis de causas y acciones correctivas	Alta
Almacén y logística	Errores de despacho y retrasos	Trazabilidad y control de flujo	Media alta
Compras	Variación en insumos y entregas	Evaluación de proveedores	Media

Proceso	Problemas frecuentes	Aplicación del PHVA	Nivel de prioridad
Administración	Registros incompletos	Procedimientos y control documental	Media

Nota. La prioridad asignada representa la recurrencia con que estos procesos aparecen en la literatura reciente como áreas críticas para la mejora continua en organizaciones manufactureras y pymes.

La tabla muestra que producción, mantenimiento y calidad concentran el mayor interés dentro de la literatura revisada, esta tendencia se explica porque son procesos donde las fallas se manifiestan de manera más visible en forma de defectos, desperdicios, paradas y retrasos, en las pymes industriales, intervenir esas áreas permite obtener resultados tempranos, lo que favorece la aceptación interna del ciclo PHVA y fortalece la continuidad de su aplicación.

De acuerdo con Chavez-Escobedo, Hernández-Gress, Antonio-Cruz y Merlo-Zapata (2026), los modelos lean dirigidos a pymes deben iniciar por la detección de deficiencias del proceso y por la estandarización de estaciones de trabajo mediante herramientas de aplicación sencilla; esta cita fue adecuada porque respalda la idea de que la producción representa el punto más lógico de arranque para una intervención de mejora continua en empresas con recursos limitados.

El mantenimiento aparece igualmente como una prioridad alta porque la estabilidad del proceso depende de la disponibilidad operativa de equipos e instalaciones, cuando existen paradas imprevistas, la mejora continua pierde consistencia, ya que los tiempos de ciclo, la calidad del producto y la programación de entregas se alteran de manera simultánea, en ese sentido, el PHVA adquiere valor como mecanismo de revisión sistemática de causas técnicas y de respuesta correctiva.

A la luz de Al Balushi (2025), la orientación por procesos y la práctica consistente de la gestión del riesgo fortalecen la resiliencia organizacional dentro de los sistemas de

calidad; esta referencia resultó pertinente para esta tabla porque ayuda a explicar por qué las áreas de calidad, mantenimiento y control operativo deben ser tratadas como procesos estratégicos y no solo como funciones auxiliares dentro de la pyme industrial.

La tercera tabla presenta los indicadores de seguimiento que, según la literatura, resultan más útiles para verificar el efecto de las acciones de mejora en las pymes industriales.

Tabla 3. Indicadores operativos para verificar la aplicación del ciclo PHVA

Indicador	Qué permite observar	Utilidad dentro del PHVA
Porcentaje de defectos	Calidad del producto	Verificar resultados del cambio
Tiempo de ciclo	Flujo de operación	Detectar cuellos de botella
Tiempos de parada	Disponibilidad de equipos	Revisar efecto del mantenimiento
Cumplimiento de entregas	Estabilidad logística	Medir confiabilidad del proceso
Consumo de insumos	Nivel de desperdicio	Comparar eficiencia antes y después
Número de incidencias	Repetición de fallas	Definir acciones correctivas
Productividad por turno	Rendimiento operativo	Medir mejora en uso del tiempo

Nota. Los indicadores expuestos sintetizan las variables operativas más repetidas en estudios sobre PDCA, sistemas de calidad, lean manufacturing y mejora de procesos en organizaciones manufactureras.

La tabla evidencia que la fase de verificación necesita apoyarse en indicadores simples, claros y comparables, en el caso de las pymes industriales, la literatura revisada sugiere que la mejora continua no depende de sistemas de medición complejos desde el inicio, sino de datos básicos que permitan observar cambios concretos en defectos, tiempos y rendimiento, esta condición facilita el seguimiento cotidiano y hace más probable que la verificación se mantenga como parte habitual del trabajo.

Según Yu (2025), la reducción del nivel de defectos permitió comprobar de manera objetiva el efecto de la implementación del PDCA sobre la calidad del producto en una empresa manufacturera; esta cita resultó adecuada porque muestra que los indicadores de

calidad no solo sirven para describir el problema inicial, sino también para validar si las acciones correctivas produjeron mejoras verificables en el proceso.

Otro aspecto relevante es que los indicadores no deben interpretarse de forma aislada, un aumento en el número de defectos puede estar relacionado con fallas de mantenimiento, baja estandarización o interrupciones en el flujo de materiales, por ello, el PHVA gana mayor fuerza cuando la medición permite relacionar variables y no únicamente registrar datos separados que después no orientan decisiones concretas.

Como señalan Chavez-Escobedo et al. (2026), la evaluación posterior a la implementación debe comparar indicadores clave antes y después de aplicar herramientas de mejora; esta referencia fue pertinente para esta tabla porque confirma que la verificación requiere evidencia operativa concreta y que el uso de indicadores constituye la base para decidir si una práctica debe mantenerse, ajustarse o reemplazarse.

Para mostrar el sentido práctico del ciclo PHVA, la siguiente tabla resume los efectos operativos que la literatura relaciona con su aplicación sostenida en pymes industriales.

Tabla 4. Efectos operativos esperados tras la aplicación del ciclo PHVA

Dimensión	Efecto esperado	Manifestación en la empresa
Calidad	Reducción de defectos	Menor retrabajo y menor rechazo
Productividad	Mejor aprovechamiento del tiempo	Aumento del rendimiento operativo
Costos	Reducción de desperdicios	Menor consumo improductivo
Entregas	Mayor confiabilidad del proceso	Menos retrasos y mejor cumplimiento
Organización	Mayor estandarización	Procedimientos más claros
Aprendizaje	Mejor toma de decisiones	Ajustes basados en evidencia

Nota. Los efectos señalados representan una síntesis de hallazgos reportados en estudios recientes sobre gestión de calidad, lean, resiliencia organizacional y PDCA en el contexto de empresas manufactureras y pymes.

La tabla permite reconocer que el impacto del ciclo PHVA no se limita a una sola dimensión del desempeño, la mejora en calidad suele acompañarse de una reducción de

costos y de una mayor estabilidad del proceso, mientras que la estandarización favorece una toma de decisiones más consistente, esta articulación entre resultados explica por qué la mejora continua se considera una práctica estratégica y no únicamente una técnica operativa.

Según Al Balushi (2025), la implementación de sistemas de calidad fortalece la resiliencia al promover la orientación por procesos y la práctica consistente de gestión del riesgo; esta cita fue adecuada porque ayuda a entender que los efectos del PHVA no solo se reflejan en indicadores de producción, sino también en la capacidad de la empresa para sostener su funcionamiento frente a variaciones y problemas internos.

La mejora en productividad ocupa un lugar recurrente en la literatura, sobre todo cuando el ciclo PHVA se integra con herramientas de estandarización, 5S o revisión del flujo de trabajo, en las pymes industriales, esta relación es especialmente importante porque pequeñas reducciones en tiempos muertos o defectos generan efectos inmediatos sobre costos, entregas y capacidad de respuesta, lo que vuelve visible el valor práctico del proceso de mejora.

En palabras de Chavez-Escobedo et al. (2026), un modelo lean centrado en las personas puede mejorar la productividad en pymes cuando la implementación combina diagnóstico, estandarización y evaluación posterior; esta referencia fue pertinente para esta tabla porque confirma que los efectos esperados del PHVA se vuelven más consistentes cuando el cambio no se limita a técnicas aisladas, sino que se integra a una lógica de revisión continua.

Con el fin de presentar una visión equilibrada, la quinta tabla reúne las barreras que con mayor frecuencia dificultan la implementación del ciclo PHVA en pequeñas y medianas empresas del sector industrial.

Tabla 5. Barreras para la implementación del ciclo PHVA en pymes industriales

Tipo de barrera	Manifestación habitual	Consecuencia sobre la mejora
Financiera	Presupuesto reducido	Menor alcance de las acciones
Técnica	Falta de herramientas o habilidades	Dificultad para medir y controlar
Humana	Resistencia al cambio	Baja participación del personal
Directiva	Seguimiento inestable	Interrupción del ciclo
Documental	Registros incompletos	Problemas para verificar avances
Externa	Presión del mercado o proveedores	Alteración de prioridades internas

Nota. La clasificación integra barreras reportadas en investigaciones recientes sobre lean, Lean Six Sigma, innovación y transformación tecnológica en pymes manufactureras.

La tabla muestra que las dificultades para implementar el PHVA no se reducen a la falta de dinero, aunque las limitaciones financieras son importantes, la literatura revisada insiste en que las barreras organizacionales y humanas suelen tener un peso igual o incluso superior, la ausencia de seguimiento directivo, la resistencia a los cambios y la debilidad documental suelen frenar la continuidad del ciclo aun cuando exista voluntad inicial de mejora.

Tal como plantean Cirkin, Shivaram, Nielsen, Bocewicz y Janardhanan (2025), las barreras para implementar Lean Six Sigma pueden agruparse en dimensiones tecnológicas, organizacionales y socioculturales, siendo las organizacionales una de las más críticas; esta cita resultó adecuada porque coincide con el patrón observado en la revisión y ayuda a explicar por qué el fracaso de la mejora continua no suele depender de una sola causa, sino de la interacción entre varios obstáculos.

La barrera documental merece una atención especial porque afecta directamente la fase de verificación, cuando los registros son incompletos o poco confiables, la empresa no puede comparar resultados ni decidir con fundamento qué acción debe mantenerse, en ese escenario, el PHVA pierde uno de sus rasgos esenciales, que es justamente la capacidad de aprender del proceso a partir de evidencia sistemática y no de percepciones aisladas.

De acuerdo con Kurniawanti et al. (2025), la adopción de marcos basados en PDCA dentro de las pymes depende de la articulación entre liderazgo, preparación organizacional y condiciones externas de apoyo; esta referencia fue pertinente porque amplía el análisis de barreras y muestra que la mejora continua también se ve afectada por factores institucionales, tecnológicos y regulatorios que sobrepasan la operación inmediata de la empresa.

Dado que la implementación sostenible del PHVA requiere apoyos concretos, la siguiente tabla resume los factores que la literatura identifica como condiciones favorables para mantener el proceso de mejora.

Tabla 6. Condiciones que favorecen el sostenimiento del ciclo PHVA

Condición	Expresión práctica	Aporte a la continuidad
Compromiso directivo	Revisión periódica y respaldo visible	Mantiene prioridad institucional
Capacitación básica	Formación en registros y análisis de causas	Reduce errores de aplicación
Participación del personal	Identificación de problemas cotidianos	Mejora el diagnóstico
Reuniones de seguimiento	Revisión de resultados y ajustes	Fortalece verificar y actuar
Documentación simple	Formatos breves y útiles	Favorece trazabilidad
Integración gradual de herramientas	Uso progresivo de apoyos técnicos	Facilita adaptación

Nota. Elaboración propia a partir de estudios recientes sobre capacidades dinámicas de mejora continua, implementación lean en pymes y marcos PDCA de adaptación tecnológica y organizacional.

La tabla indica que la mejora continua se sostiene mejor cuando existe una estructura mínima de apoyo organizacional, no basta con aplicar una acción correctiva de forma aislada; se requiere también un entorno que permita revisar resultados, registrar hallazgos

y mantener visible la importancia del proceso, en las pymes industriales, este apoyo debe ser sencillo, accesible y compatible con las restricciones propias de la operación diaria.

Según van Beers et al. (2026), las rutinas de revisión, liderazgo y aprendizaje colectivo permiten que las prácticas de mejora evolucionen hacia una capacidad organizacional más estable; esta cita fue adecuada porque ayuda a comprender que el PHVA produce resultados más duraderos cuando la empresa transforma las acciones de mejora en hábitos recurrentes y no en respuestas ocasionales frente a problemas inmediatos.

La capacitación básica aparece como una condición decisiva porque el personal operativo y de supervisión necesita comprender no solo qué cambio debe ejecutarse, sino también cómo registrar resultados y detectar causas, cuando esta comprensión falta, la mejora continua se vuelve dependiente de pocas personas y pierde capacidad de expansión dentro de la organización, situación especialmente frecuente en empresas pequeñas y medianas. En palabras de Kurniawanti et al. (2025), el PDCA resulta especialmente útil en pymes porque ofrece procesos simples pero sistemáticos que permiten responder con rapidez al cambio; esta referencia fue pertinente para esta tabla porque confirma que las condiciones de sostenimiento deben ser proporcionales al contexto empresarial y que la simplicidad organizada representa una ventaja real para la mejora continua en el sector industrial.

Para cerrar la sección, la última tabla integra una secuencia práctica de aplicación del ciclo PHVA coherente con los hallazgos obtenidos en la revisión documental.

Tabla 7. Ruta de aplicación del ciclo PHVA en pymes industriales

Etapas de aplicación	Acción principal	Evidencia esperada
Diagnóstico inicial	Seleccionar proceso crítico y problema recurrente	Priorización de fallas

Etapas de aplicación	Acción principal	Evidencia esperada
Delimitación de metas	Definir indicador y objetivo de mejora	Meta verificable
Prueba piloto	Implementar cambio en escala controlada	Registro inicial de variación
Seguimiento	Comparar resultados antes y después	Confirmación o ajuste
Estandarización	Formalizar mejora efectiva	Procedimiento actualizado
Reinicio del ciclo	Identificar nuevo problema o ampliar alcance	Continuidad del proceso

Nota. La ruta sintetiza los elementos comunes encontrados en estudios recientes sobre PDCA, implementación de calidad y modelos de mejora en pymes industriales.

La tabla final permite transformar la evidencia revisada en una secuencia operativa clara, su principal aporte consiste en mostrar que la mejora continua puede implementarse de manera gradual sin exigir cambios bruscos o estructuras complejas desde el inicio, en el caso de las pymes industriales, esta progresividad aumenta la viabilidad del ciclo PHVA y facilita que la organización avance desde problemas concretos hacia una práctica más sistemática.

Conforme a Susanto, Suef, Karningsih y Prasetya (2025); los modelos de implementación de ISO 9001 todavía requieren adaptaciones específicas para pymes, especialmente en términos de asequibilidad y flexibilidad; esta cita resultó adecuada porque respalda la conveniencia de una ruta práctica y escalonada, diseñada para contextos donde los recursos son limitados y la formalización debe crecer de manera progresiva.

La secuencia propuesta también evidencia que el ciclo PHVA no termina con una mejora puntual, sino que vuelve a iniciar a partir del aprendizaje generado, esa lógica de reinicio es precisamente la que distingue la mejora continua de una simple corrección ocasional, cuando la empresa conserva registros, compara resultados y redefine metas, el proceso adquiere continuidad y se fortalece como parte de la gestión cotidiana.

A juicio de Yu (2025); la implementación del PDCA en manufactura permitió identificar nuevas causas de defecto incluso después de una mejora exitosa, lo que abrió la necesidad de continuar con nuevas rondas de análisis y ajuste; esta referencia fue pertinente para cerrar la tabla porque ilustra con claridad que la mejora continua no se agota en un solo resultado favorable, sino que exige revisión constante y renovación del ciclo.

Discusión

La discusión permite sostener que el ciclo PHVA adquiere valor en las pymes industriales no por su novedad conceptual, sino por su capacidad para introducir orden en contextos donde la gestión suele operar bajo presión, urgencia y márgenes reducidos de maniobra, su mayor aporte consiste en transformar problemas dispersos en secuencias de trabajo observables, lo que favorece decisiones menos reactivas y más consistentes con la lógica de mejora continua, esta lectura resulta especialmente pertinente en entornos manufactureros que enfrentan exigencias simultáneas de calidad, productividad y adaptación tecnológica.

Desde esta perspectiva, el PHVA no debería interpretarse como una técnica aislada de control, sino como una estructura mínima de gobierno del proceso, en empresas pequeñas y medianas, donde muchas decisiones dependen de la experiencia acumulada o de respuestas inmediatas, el ciclo introduce una disciplina que permite convertir la intuición operativa en práctica revisable, esa transición es importante porque reduce la dependencia de soluciones improvisadas y fortalece la posibilidad de aprender de los errores sin repetirlos indefinidamente.

Según Fadilasari et al. (2024), la adopción de prácticas de gestión de calidad en el contexto de la industria 4.0 enfrenta desafíos relacionados con liderazgo, capacidades

internas y adaptación organizacional; esta cita resulta adecuada porque ayuda a interpretar que la efectividad del PHVA no depende solo del método en sí, sino de la capacidad de la empresa para integrarlo a sus rutinas y usarlo como puente entre la gestión tradicional y formas más avanzadas de mejora.

Un punto central de análisis se encuentra en la fase de planificación, en muchos entornos industriales pequeños, planear suele considerarse una actividad secundaria frente a la presión por producir y entregar, sin embargo, el análisis sugiere que la planificación breve, concreta y enfocada en causas evita pérdidas posteriores mucho mayores, ya que permite seleccionar problemas relevantes y reducir la dispersión de esfuerzos, en este sentido, la planificación no ralentiza la operación, sino que corrige el costo invisible de la improvisación.

También conviene interpretar la ejecución de cambios con mayor cautela, introducir una acción correctiva no garantiza por sí sola que exista mejora continua, porque la intervención puede resolver un síntoma inmediato sin alterar las causas que lo producen, el valor del PHVA aparece cuando la fase de hacer se concibe como una prueba controlada y no como una reacción automática, esa diferencia es decisiva en pymes industriales, donde cada ajuste consume recursos que suelen ser escasos y debe demostrar utilidad real.

En palabras de Pawanr et al. (2025), la mejora del desempeño organizacional depende de la articulación entre componentes técnicos y factores blandos de gestión de la calidad; esta referencia fue pertinente porque permite interpretar que la ejecución dentro del PHVA no puede descansar solo en procedimientos o herramientas, sino que necesita coherencia entre prácticas operativas, coordinación interna y comprensión compartida del cambio que se está implementando.

La fase de verificación merece una atención particular porque representa el punto donde la mejora continua deja de ser intención y se convierte en evidencia, cuando una pyme industrial verifica, compara y revisa, comienza a construir una memoria del proceso que le permite actuar con mayor consistencia en ciclos posteriores, sin esa memoria, las decisiones vuelven a depender de percepciones fragmentadas, y el aprendizaje organizacional se debilita, por eso, verificar no es una formalidad metodológica, sino una condición para que exista acumulación de experiencia útil.

La interpretación de esta fase también muestra que el principal problema no siempre es la ausencia de datos, sino la falta de hábito para usarlos de manera reflexiva, muchas empresas cuentan con registros básicos, pero no los transforman en preguntas sobre causas, relaciones o decisiones futuras, en ese escenario, el PHVA aporta una estructura para leer la información del proceso y no solo almacenarla, esta capacidad de convertir datos en criterio operativo es una de sus contribuciones más relevantes dentro de organizaciones pequeñas y medianas.

De acuerdo con Maclean et al. (2023), las dimensiones del aprendizaje organizacional, como adquisición, distribución e interpretación del conocimiento, influyen positivamente en el desempeño empresarial; esta cita fue adecuada porque refuerza la idea de que la verificación dentro del PHVA no solo evalúa si una acción funcionó, sino que alimenta la capacidad de la empresa para comprender mejor sus procesos y tomar decisiones con base en conocimiento acumulado.

Otro hallazgo interpretativo importante es que la formalización que introduce el ciclo no debe confundirse con burocracia, en pymes industriales, el temor a los sistemas de calidad suele surgir cuando se asocian con exceso documental, trámites o controles desconectados de la operación, no obstante, el análisis sugiere que el PHVA conserva su potencia precisamente cuando simplifica y da claridad, en lugar de complicar, su utilidad práctica

depende de que la formalización sea proporcional al tamaño, madurez y capacidad de la empresa.

Esta lectura permite comprender que la simplicidad no implica superficialidad, un proceso puede ser simple y, al mismo tiempo, metodológicamente sólido si logra conectar problema, acción, revisión y ajuste, de hecho, en empresas con recursos limitados, los modelos demasiado complejos suelen fracasar no por falta de valor técnico, sino porque superan la capacidad real de implementación, en cambio, el PHVA ofrece una ventaja comparativa al permitir avances graduales con bajo costo de entrada y alta posibilidad de apropiación interna.

Tal como plantea Hamrol (2026), las tecnologías de manufactura inteligente están modificando los principios de gestión de la calidad, pero no eliminan la necesidad de estructuras de revisión y mejora sostenida; esta cita fue pertinente porque ayuda a interpretar que, incluso en escenarios de transformación digital, el PHVA sigue siendo relevante como lógica de aprendizaje y control, especialmente para pymes que avanzan hacia la modernización de manera gradual y no mediante saltos bruscos.

La discusión también revela que la mejora continua tiene una dimensión cultural que no puede reducirse a técnicas o indicadores, cuando el error se percibe como culpa y no como información del proceso, la organización tiende a ocultar fallas en lugar de analizarlas, en ese ambiente, el PHVA pierde eficacia porque depende de la posibilidad de revisar problemas con apertura y sin castigo inmediato, por ello, la cultura interna define en gran medida si el ciclo será una práctica de aprendizaje o un ritual administrativo sin efecto real.

La participación del personal adquiere aquí un significado más profundo que la simple colaboración operativa, quienes ejecutan diariamente los procesos suelen detectar antes que nadie los desajustes, las pérdidas y los puntos de fricción, pero esa información solo

se vuelve útil cuando encuentra canales para incorporarse a la mejora, el PHVA puede funcionar como ese canal, siempre que el diseño de la revisión permita escuchar, contrastar y convertir observaciones cotidianas en decisiones concretas, sin esa apropiación, la mejora continua se vuelve externa al trabajo real.

A la luz de Algethami et al. (2025), factores como comunicación, bienestar, apoyo directivo y aprendizaje organizacional influyen de manera directa en la adopción de la mejora continua dentro de firmas manufactureras; esta referencia resultó adecuada porque permite interpretar que el PHVA necesita una base cultural de confianza, intercambio y respaldo institucional para sostenerse, especialmente en pymes donde las relaciones internas inciden de manera inmediata sobre la operación diaria.

Otro elemento de análisis se relaciona con la resiliencia, la mejora continua no solo busca eliminar defectos o reducir desperdicios, sino también fortalecer la capacidad de la empresa para responder ante interrupciones, cambios de demanda o presiones externas, bajo esta mirada, el PHVA actúa como una estructura que ayuda a absorber incertidumbre, ya que enseña a revisar sistemáticamente lo que falla, priorizar respuestas y reconstruir estabilidad operativa, en pymes industriales, esta función adquiere un peso estratégico por su mayor exposición a variaciones del entorno.

Esta interpretación permite ampliar el alcance del ciclo más allá de la planta o del problema puntual, cuando se adopta de forma sostenida, el PHVA favorece una lógica de adaptación continua que puede trasladarse a compras, mantenimiento, coordinación interna e incluso incorporación tecnológica, su fortaleza no está solo en corregir fallas presentes, sino en entrenar a la organización para enfrentar fallas futuras con mayor rapidez y menor desorden, por ello, su aporte es operativo, pero también estratégico.

Conforme a Yeboah et al. (2025), los recursos organizacionales y el aprendizaje influyen significativamente en el desempeño de las pequeñas y medianas empresas; esta cita fue

pertinente para cerrar la discusión porque permite interpretar que el PHVA produce mejores efectos cuando se inserta en una empresa capaz de movilizar conocimiento, recursos y revisión interna de forma coordinada, en consecuencia, el ciclo no debe verse solo como una herramienta de mejora, sino como una vía para fortalecer capacidades organizacionales que sostienen la competitividad industrial en el mediano plazo.

Conclusiones

En conclusión, el ciclo PHVA mostró una utilidad clara para orientar la mejora continua en pequeñas y medianas empresas del sector industrial, su aporte principal se ubicó en la posibilidad de ordenar el análisis de problemas, la ejecución de acciones de mejora, la revisión de resultados y la incorporación de ajustes dentro de una misma secuencia de trabajo, esta estructura permitió comprender la mejora continua como una práctica sistemática y no como una reacción ocasional frente a fallas operativas.

Por ende, la aplicación del ciclo PHVA favoreció una forma más organizada de intervenir procesos críticos dentro de la empresa, la planificación de acciones, el seguimiento de indicadores y la corrección de desviaciones ayudaron a reducir la improvisación en la toma de decisiones y a fortalecer el control sobre actividades que inciden directamente en la calidad, la productividad y la estabilidad operativa, bajo esta lógica, la mejora continua adquirió un carácter más técnico y menos intuitivo.

De este modo, el análisis realizado permitió reconocer que la efectividad del ciclo PHVA dependió de ciertas condiciones internas que facilitaron su sostenimiento, entre ellas destacaron el respaldo de la dirección, la participación del personal, la claridad en los objetivos de mejora y la existencia de registros básicos para verificar avances, cuando estos elementos estuvieron presentes, se generaron mejores condiciones para reducir errores, ordenar tareas y consolidar prácticas de trabajo más consistentes.

En consecuencia, también quedó claro que las barreras organizacionales no anularon la utilidad del ciclo, pero sí limitaron su alcance cuando no fueron atendidas de manera adecuada, la resistencia al cambio, la escasa capacitación, la debilidad documental y la falta de seguimiento afectaron la continuidad del proceso de mejora, por esta razón, la sola adopción del modelo no garantizó resultados, ya que su valor dependió de la constancia con que fue incorporado a la dinámica diaria de la organización.

La aplicación del ciclo PHVA pudo entenderse como una base metodológica pertinente para fortalecer la competitividad de las pymes industriales, su carácter gradual, práctico y flexible permitió relacionar calidad, productividad y aprendizaje organizacional dentro de un mismo esquema de trabajo, en ese sentido, la mejora continua dejó de ser una intención general y pasó a convertirse en una práctica concreta orientada al fortalecimiento de los procesos.

Recomendaciones

Se recomienda iniciar la aplicación del ciclo PHVA en procesos específicos donde existan fallas recurrentes, desperdicios o retrasos visibles, ya que este tipo de intervención facilita una evaluación más clara de los cambios implementados, un inicio acotado permite concentrar esfuerzos, reducir la dispersión de recursos y generar resultados tempranos que fortalezcan la confianza en la metodología.

Resulta pertinente establecer indicadores simples, medibles y directamente vinculados con el proceso intervenido, variables como defectos, tiempos de parada, cumplimiento de entregas o consumo de materiales pueden ofrecer información suficiente para verificar avances sin recurrir a sistemas complejos, esta simplicidad favorece el seguimiento

continuo y evita que la fase de verificación se convierta en una carga innecesaria para la operación.

Es necesario fortalecer la participación del personal operativo y de supervisión durante la identificación de problemas y la evaluación de resultados, el conocimiento cotidiano del proceso constituye una fuente valiosa para detectar causas de falla, proponer ajustes realistas y mejorar la aceptación de los cambios dentro del entorno laboral, esta participación también contribuye a que la mejora continua sea asumida como parte del trabajo y no como una exigencia externa.

Corresponde mantener una documentación breve, clara y funcional que permita registrar las acciones desarrolladas y los resultados obtenidos en cada etapa del ciclo, la existencia de formatos simples y útiles facilita la trazabilidad del proceso, evita la pérdida de información y fortalece la continuidad de las mejoras aplicadas, sin un mínimo de registro, la memoria organizacional termina dependiendo del recuerdo, y eso suele salir bastante mal.

Sería útil promover estudios aplicados en empresas concretas del sector industrial, con el fin de ampliar el conocimiento sobre los efectos del ciclo PHVA en distintos contextos productivos, el desarrollo de casos prácticos, comparaciones entre subsectores y evaluaciones de implementación permitiría profundizar en los factores que favorecen la mejora continua y en las condiciones que hacen más sostenible su aplicación dentro de las pymes.

Referencias Bibliográficas

- Alefari, M., Almanei, M., & Salonitis, K. (2020). Producción ajustada, liderazgo y empleados: El caso de las PYME manufactureras de los EAU. *Production & Manufacturing Research*, 8 (1), 222–243.
<https://doi.org/10.1080/21693277.2020.1781704>

- Palm, J., & Backman, F. (2020). Eficiencia energética en las PYMES: Superando la barrera de la comunicación. *Energy Efficiency*, 13 , 809–821. <https://doi.org/10.1007/s12053-020-09839-7>
- Narke, MM y Jayadeva, CT (2020). Mapeo del flujo de valor: una herramienta lean eficaz para las PYMES. *Materials Today: Proceedings*, 24 (Parte 2), 1263–1272. <https://doi.org/10.1016/j.matpr.2020.04.441>
- Wassan, AN, Memon, MS, Mari, SI y Kalwar, MA (2022). Impacto de las prácticas de gestión de calidad total (TQM) en la sostenibilidad y el desempeño organizacional. *Journal of Applied Research in Technology & Engineering*, 3 (2), 93–102. <https://doi.org/10.4995/jarte.2022.17408>
- Deshmukh, M., Gangele, A., Gope, DK y Dewangan, S. (2022). Estudio e implementación de estrategias de manufactura esbelta: una revisión de la literatura. *Materials Today: Proceedings*, 62 (Parte 1), 1489–1495. <https://doi.org/10.1016/j.matpr.2022.02.155>
- Utama, DM, & Abirfatin, M. (2023). Lean Six-sigma sostenible: Un nuevo marco para mejorar el desempeño de la manufactura sostenible. *Cleaner Engineering and Technology*, 13 , 100700. <https://doi.org/10.1016/j.clet.2023.100700>
- Tajouri, O., & Lakhil, L. (2024). El impacto de las prácticas de Gestión de la Calidad Total (GCT) en el desempeño organizacional y la innovación: El papel mediador del aprendizaje organizacional. *International Journal of Quality & Reliability Management*, 41 (6), 1457–1495. <https://doi.org/10.1108/IJQRM-06-2022-0188>
- Liu, F., Yu, Y., Fang, Y., Zhu, M., Shi, Y., & Xiao, S. (2024). Estrategia Lean en PYMES: Optimización de inventarios, optimización operativa y desempeño financiero. *The Asian Journal of Shipping and Logistics*, 40 (2), 109–117. <https://doi.org/10.1016/j.ajsl.2024.02.003>
- Hizam Md Yasir, AS, Mohamed, N., & Nelfiyanti. (2024). Estudio del nivel de conocimiento de los empleados de PYMES sobre la implementación de la manufactura esbelta y la ergonomía en entornos de producción de Malasia e Indonesia. *Heliyon*, 10 (18), e38216. <https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2024.e38216>
- Vinodh, S., Wankhede, VA, & Muruganatham, G. (2026). Análisis de los factores críticos de éxito de la implementación de Calidad 4.0 en pymes manufactureras mediante el método de mejor-peor. *The TQM Journal*, 38 (2), 273–296. <https://doi.org/10.1108/TQM-01-20>
- Tanane, B., Bentaha, M.-L., Dafflon, B., & Moalla, N. (2025). Cerrando la brecha entre la Industria 4.0 y las PYMES manufactureras: Un marco para la implementación y adopción integral de la Calidad Total de Fabricación 4.0. *Journal of Indu* , 100833. <https://doi.org/10.1016/j.jind.2025.100833>

- Corredor-Rojas, MC, Alvarez-Martinez, D., & Torres, JF (2025). Modelo de implementación de Lean Six Sigma en pymes manufactureras de un país en desarrollo: Un enfoque de modelado de variables latentes. *International Journal of Lean Six Sigma*, 16 (8), <https://doi.org/10.1108/IJLSS-08-2025-0211>
- Yang, X., Fu, L., Zhu, L., & Lv, J. (2025). Avances recientes en técnicas lean para empresas de fabricación discreta: Una revisión exhaustiva. *Machines*, 13 (4), 280. <https://doi.org/10.3390/machines130402>
- Hedberg, M., Gremyr, I., & Lenning, J. (2025). Aprovechando al máximo los sistemas de gestión de calidad en múltiples ubicaciones: Factores motivacionales y percepción de proximidad a la sede central. *Total Quality Management & Business* (13–14), 1341–1356. <https://doi.org/10.1080/14783363.2025.2547>
- Al-Dhaafri, HS, & Alosani, MS (2026). El papel del liderazgo, la mejora continua y el benchmarking en el desempeño organizacional: El mecanismo mediador del EOC. *Benchmarking: An International Journal*, 33 (1), 264– <https://doi.org/10.1108/IJBM-01-2026-0011>
- van Beers, J., van Dun, DH y Wilderom, CPM (2026). Cómo las rutinas lean configuran una capacidad dinámica de mejora continua en los hospitales. *International Journal of Operations & Production Management*, 46 (13), 95–128. <https://doi.org/10.1108/IJOPM-09-2024-0765>
- Chen, CK (2026). Implementación de la estrategia Lean en la manufactura de PYMES en países en desarrollo: Una revisión sistemática de la literatura. *International Journal of Lean Six Sigma* . Publicación anticipada en línea. <https://doi.org/10.1108/IJLSS-06-2025-0161>
- Daniele, F., Corti, D., Masiero, S., Confalonieri, M., & Ferrario, A. (2026). Hoja de ruta de implementación que guía la transición de las PYMES manufactureras hacia la Calidad 4.0. *International Journal of Quality & Reliability Management* . Publicación anticipada en línea. <https://doi.org/10.1108/IJQRM-04-2024-0119>
- Chavez-Escobedo, JJ, Hernández-Gress, ES, Antonio-Cruz, M., & Merlo-Zapata, CA (2026). Modelo de manufactura esbelta para la mejora de la productividad: Aplicación en una PYME de la industria textil. *International Journal of Lean Six Sigma*, 17 (8), 232–256. <https://doi.org/10.1108/IJLSS-08-2025-0211>
- Psomas, E., Gkoloni, N., & Dimas, A. (2026). El impacto de las prácticas de manufactura esbelta en el desempeño operativo de las empresas alimentarias: Evidencia de Grecia. *International Journal of Lean Six Sigma*, 17 (3), 1025–1039. <https://doi.org/10.1108/IJLSS-11-2024-0247>

Uso de recursos didácticos contextualizados para fortalecer la comprensión lectora en estudiantes de educación básica

Use of Contextualized Teaching Resources to Strengthen Reading Comprehension among Basic Education Students

Uso de recursos didácticos contextualizados para fortalecer a compreensão leitora em estudantes da educação básica

Martha Raquel Castro-Ramírez
az27castr@gmail.com
<https://orcid.org/0009-0004-3693-7388>
Universidad Bolivariana del Ecuador
Tercer Nivel
Ecuador
Educación y Pedagogía

Natividad Eugenia Parrales Quijije
naty290469@outlook.com
<https://orcid.org/0009-0005-9341-6754>
Universidad Bolivariana del Ecuador
Tercer Nivel
Ecuador
Educación y Pedagogía

David Leonardo Merino Jiménez
Leonardo.docenteidiomas@gmail.com
<https://orcid.org/0009-0000-6134-418X>
Universidad Espíritu Santo
Tercer Nivel
Ecuador
Educación y Pedagogía

Yolanda de Jesus Jara Arpi
yolanda.jara2020@gmail.com
<https://orcid.org/0009-0008-2754-1456>
Universidad de Especialidades Espíritu Santo
Tercer Nivel
Ecuador
Educación y Pedagogía

Tatiana Sally Chávez Delgado
Sallychavezdelgado@gmail.com
<https://orcid.org/0009-0006-3165-3188>
Universidad Bolivariana del Ecuador
Tercer Nivel
Ecuador
Educación y Pedagogía

Lorena Mercedes Luzardo Maldonado
jc_lore@hotmail.com
<https://orcid.org/0009-0008-2674-2885>
Universidad Bolivariana del Ecuador
Tercer Nivel
Ecuador
Educación y Pedagogía

Forma de citación en APA, séptima edición.

Castro Ramírez, M. R., Parrales Quijije, N. E., Merino Jiménez, D. L., Jara Arpi, Y., Chávez Delgado, T. S., & Luzardo Maldonado, L. M. (2026). Uso de recursos didácticos contextualizados para fortalecer la comprensión lectora en estudiantes de educación básica. *Revista Ibero Research*, 1(4), 59 – 81.

Fecha de presentación: 1/04/2026

Fecha de aceptación: 24/04/2026

Fecha de publicación: 26/04/2026

Resumen

La comprensión lectora constituye una competencia esencial en la educación básica, porque permite interpretar información, relacionar ideas y construir significados a partir de diferentes textos. El objetivo de este artículo fue analizar el uso de recursos didácticos contextualizados como estrategia para fortalecer la comprensión lectora en estudiantes de educación básica. La metodología se desarrolló desde un enfoque cualitativo, documental, descriptivo y propositivo, mediante la revisión de fuentes académicas, informes educativos y documentos curriculares publicados entre 2020 y 2026. Los resultados evidenciaron que los recursos vinculados al entorno familiar, escolar, social y cultural favorecieron la activación de conocimientos previos, la motivación lectora, la mediación docente y el desarrollo de habilidades literales, inferenciales y críticas. Se concluyó que la contextualización didáctica permitió relacionar el texto con la realidad del estudiante, mejorar la participación en el proceso lector y orientar prácticas pedagógicas más significativas, inclusivas y pertinentes para el aprendizaje escolar.

Palabras clave: Recursos didácticos, comprensión lectora, educación básica, aprendizaje contextualizado, mediación docente.

Abstract

Reading comprehension is an essential competence in basic education, because it allows students to interpret information, relate ideas, and construct meanings from different texts. The objective of this article was to analyze the use of contextualized teaching resources as a strategy to strengthen reading comprehension among basic education students. The methodology was developed from a qualitative, documentary, descriptive, and propositional approach, through the review of academic sources, educational reports, and curricular documents published between 2020 and 2026. The results showed that resources linked to the family, school, social, and cultural environment favored the activation of prior knowledge, reading motivation, teacher mediation, and the development of literal, inferential, and critical skills. It was concluded that didactic contextualization made it possible to relate the text to the student's reality, improve participation in the reading process, and guide more meaningful, inclusive, and relevant pedagogical practices for school learning.

Keywords: Teaching resources, reading comprehension, basic education, contextualized learning, teacher mediation.

Resumo

A compreensão leitora constitui uma competência essencial na educação básica, porque permite interpretar informações, relacionar ideias e construir significados a partir de diferentes textos. O objetivo deste artigo foi analisar o uso de recursos didáticos contextualizados como estratégia para fortalecer a compreensão leitora em estudantes da educação básica. A metodologia foi desenvolvida a partir de uma abordagem qualitativa, documental, descritiva e propositiva, por meio da revisão de fontes acadêmicas, relatórios educacionais e documentos curriculares publicados entre 2020 e 2026. Os resultados evidenciaram que os recursos vinculados ao ambiente familiar, escolar, social e cultural favoreceram a ativação de conhecimentos prévios, a motivação leitora, a mediação docente e o desenvolvimento de habilidades literais, inferenciais e críticas. Concluiu-se que a contextualização didática permitiu relacionar o texto com a realidade do estudante, melhorar a participação no processo leitor e orientar práticas pedagógicas mais significativas, inclusivas e pertinentes para a aprendizagem escolar.

Palavras-chave: Recursos didáticos, compreensão leitora, educação básica, aprendizagem contextualizada, mediação docente.

Introducción

La comprensión lectora constituye una competencia esencial en la educación básica, porque permite que los estudiantes interpreten información, relacionen ideas y construyan significados a partir de diferentes tipos de textos, esta habilidad no se limita a leer palabras de manera correcta, sino que implica comprender mensajes, reconocer intenciones comunicativas y vincular lo leído con experiencias personales, escolares y sociales.

En el proceso educativo, la lectura cumple una función transversal, porque está presente en todas las áreas del currículo y condiciona el desempeño académico de los estudiantes, cuando un estudiante no comprende lo que lee, también encuentra dificultades para resolver problemas, seguir instrucciones, analizar información y expresar sus ideas de manera organizada, por ello, fortalecer la comprensión lectora es una necesidad prioritaria en la escuela.

En muchas aulas de educación básica, la enseñanza de la lectura todavía se desarrolla mediante actividades repetitivas, centradas en preguntas literales, copia de fragmentos y ejercicios alejados de la realidad del estudiante, estas prácticas pueden limitar el interés por leer y reducir la comprensión a una acción mecánica, sin promover la interpretación, la reflexión ni la participación activa del lector.

Frente a esta situación, los recursos didácticos contextualizados se presentan como una alternativa pedagógica pertinente, porque permiten relacionar los textos con el entorno social, cultural y lingüístico de los estudiantes, estos recursos pueden incluir relatos locales, noticias comunitarias, imágenes del contexto, recetas tradicionales, afiches, mapas, testimonios, juegos lingüísticos y materiales elaborados desde la experiencia cotidiana del grupo.

El uso de recursos contextualizados favorece la activación de conocimientos previos, ya que los estudiantes pueden establecer relaciones entre lo que leen y lo que conocen de su familia, comunidad, escuela o cultura, esta conexión facilita la comprensión de ideas principales, la identificación de información relevante, la formulación de inferencias y la construcción de opiniones sobre el contenido leído.

La contextualización contribuye a mejorar la motivación hacia la lectura, porque los estudiantes suelen mostrar mayor interés cuando los textos abordan situaciones cercanas a su vida, a sus necesidades o a los problemas de su entorno, de esta manera, la lectura deja de percibirse como una tarea aislada y se convierte en una práctica útil para comprender la realidad y participar en ella.

La labor del docente es fundamental en este proceso, porque no basta con seleccionar materiales relacionados con el contexto, también es necesario orientar la lectura mediante preguntas, actividades de análisis, diálogo, producción escrita y evaluación formativa, el recurso contextualizado adquiere valor pedagógico cuando se integra a una secuencia didáctica clara, con propósitos definidos y acompañamiento permanente.

En educación básica, el uso de estos recursos permite atender la diversidad de ritmos, intereses y experiencias de los estudiantes, porque ofrece distintas formas de acercarse al texto y construir significados, así, una imagen, una historia local, una entrevista familiar o una noticia del entorno pueden convertirse en puntos de partida para desarrollar comprensión literal, inferencial y crítica.

El problema que orienta este estudio surge de la necesidad de fortalecer la comprensión lectora mediante estrategias más cercanas a la realidad escolar, debido a que muchos estudiantes presentan dificultades para interpretar textos, relacionar información y expresar criterios propios, por ello, resulta necesario analizar cómo los recursos

didácticos contextualizados pueden apoyar el desarrollo de habilidades lectoras en educación básica.

El objetivo general de este artículo es analizar el uso de recursos didácticos contextualizados como estrategia para fortalecer la comprensión lectora en estudiantes de educación básica, a partir de una revisión documental y una propuesta pedagógica orientada a mejorar la práctica docente, se busca aportar elementos que permitan diseñar actividades lectoras más significativas, participativas y vinculadas con el contexto del estudiante.

Metodología

El presente estudio se desarrolló desde un enfoque cualitativo, porque se orientó al análisis interpretativo de información académica relacionada con comprensión lectora, recursos didácticos contextualizados y educación básica, según Duke y Cartwright (2021), la comprensión lectora integra procesos lingüísticos, cognitivos y de conocimiento previo, por ello, este enfoque permitió examinar la relación entre contexto, mediación docente y desarrollo de habilidades lectoras.

La investigación fue de tipo documental, descriptiva y propositiva, documental porque se revisaron fuentes científicas, informes educativos y documentos curriculares publicados entre 2020 y 2026, descriptiva porque se caracterizaron los principales aportes sobre lectura y contextualización didáctica, propositiva porque se plantearon orientaciones aplicables al trabajo docente en educación básica, a partir de la información analizada.

El diseño fue no experimental y transversal, debido a que no se aplicó una intervención directa con estudiantes ni se manipularon variables, la información se estudió en un momento determinado y se organizó de acuerdo con categorías vinculadas con

comprensión lectora, recursos contextualizados, mediación pedagógica y aprendizaje situado, este procedimiento permitió construir una base teórica para orientar futuras aplicaciones en el aula.

La población documental estuvo conformada por artículos académicos, informes internacionales, documentos institucionales y estudios recientes sobre lectura, aprendizaje y enseñanza contextualizada, la muestra se seleccionó mediante criterios de actualidad, pertinencia temática y relación con educación básica, los informes sobre aprendizaje lector muestran la necesidad de fortalecer la comprensión desde propuestas pedagógicas sostenidas y contextualizadas (World Bank et al., 2022).

Los criterios de inclusión consideraron documentos publicados entre 2020 y 2026, fuentes en español, inglés o portugués, estudios relacionados con comprensión lectora, recursos didácticos, aprendizaje situado o mediación docente, y materiales aplicables a educación básica, UNESCO (2023) plantea que la enseñanza de la lectura debe apoyarse en recursos que permitan diagnosticar, acompañar y mejorar los aprendizajes, por lo que se priorizaron fuentes con utilidad pedagógica.

Los criterios de exclusión permitieron descartar documentos sin respaldo académico, publicaciones duplicadas, textos sin datos editoriales verificables, fuentes anteriores a 2020 y materiales que no abordaran de manera directa la relación entre comprensión lectora y contextualización didáctica, esta delimitación ayudó a mantener coherencia entre el objetivo del estudio, las fuentes seleccionadas y el análisis desarrollado.

Las técnicas empleadas fueron la revisión documental, el análisis de contenido y la sistematización temática, la revisión permitió recopilar información relevante, el análisis de contenido facilitó identificar ideas centrales y relaciones entre categorías, la sistematización permitió organizar los hallazgos en torno a motivación lectora,

conocimientos previos, interpretación textual, recursos contextualizados y mediación docente.

El procesamiento de la información se realizó mediante fichas de análisis organizadas por autor, año, objetivo, enfoque, aporte principal y aplicación pedagógica, posteriormente, los contenidos se agruparon en categorías relacionadas con el fortalecimiento de la comprensión literal, inferencial y crítica, los estudios internacionales de lectura ofrecen referentes útiles para comprender el desempeño lector y sus factores asociados en educación básica (Mullis et al., 2023).

Resultados y Discusión

La sección de resultados y discusión presenta los hallazgos derivados de la revisión documental sobre el uso de recursos didácticos contextualizados para fortalecer la comprensión lectora en estudiantes de educación básica, los resultados se organizan en fichas de análisis que permiten relacionar las fuentes revisadas con categorías pedagógicas vinculadas con motivación, conocimientos previos, mediación docente, tipos de recursos y evaluación de la comprensión lectora.

La organización de los resultados responde al procedimiento metodológico planteado, porque se emplearon fichas de análisis para sistematizar la información documental, cada ficha integra categorías, hallazgos, interpretación pedagógica y aportes para la práctica docente, de esta manera, los resultados no se presentan como datos aislados, sino como relaciones entre teoría, contexto escolar y posibilidades de aplicación en el aula.

Resultados

La primera ficha se centra en la relación entre comprensión lectora y conocimientos previos, esta categoría resulta relevante porque los estudiantes comprenden mejor cuando pueden vincular el texto con experiencias, saberes familiares, lenguaje cotidiano y referencias culturales, por ello, los recursos didácticos contextualizados permiten que la lectura se apoye en elementos cercanos al estudiante y no solo en contenidos abstractos.

Tabla 1

Ficha de análisis documental sobre conocimientos previos y comprensión lectora

Categoría de análisis	Hallazgo identificado	Aplicación pedagógica	Aporte a la comprensión lectora
Conocimientos previos	Los estudiantes comprenden mejor cuando relacionan el texto con experiencias conocidas	Activar saberes antes de leer mediante preguntas, imágenes o relatos breves	Facilita anticipaciones, inferencias y relación entre ideas
Contexto sociocultural	El entorno familiar y comunitario aporta referencias útiles para interpretar textos	Usar relatos locales, noticias comunitarias o situaciones escolares	Favorece una lectura cercana y significativa
Mediación docente	La guía del docente permite conectar experiencia y contenido textual	Formular preguntas orientadoras antes y durante la lectura	Mejora la participación y la interpretación
Tipo de recurso	Los materiales contextualizados funcionan como puente entre texto y realidad	Incorporar afiches, mapas, fotografías o testimonios del entorno	Fortalece la comprensión literal e inferencial

Nota. La ficha muestra que los conocimientos previos no deben tratarse como información secundaria, sino como punto de partida para orientar la lectura, especialmente cuando se trabaja con estudiantes de educación básica.

El análisis de la ficha permite observar que los conocimientos previos cumplen una función importante en la comprensión lectora, porque ayudan al estudiante a interpretar la información nueva desde experiencias conocidas, cuando el docente utiliza preguntas iniciales, imágenes del entorno o relatos cercanos, el estudiante puede anticipar el contenido del texto y establecer relaciones más claras entre lo leído y su realidad.

Los recursos contextualizados también permiten que la lectura sea más accesible para estudiantes con diferentes niveles de desarrollo lector, un texto relacionado con la comunidad, la escuela o la familia puede reducir la distancia entre el contenido escrito y

la experiencia del lector, esta relación favorece la participación y permite que los estudiantes expresen ideas propias durante el proceso lector.

Otro aspecto relevante es que la activación de conocimientos previos no debe limitarse a una conversación inicial sin continuidad, debe integrarse a toda la secuencia didáctica, antes de leer se pueden formular hipótesis, durante la lectura se pueden comprobar ideas, después de leer se pueden comparar interpretaciones, este proceso fortalece la comprensión literal, inferencial y crítica.

Duke y Cartwright (2021) sostienen que la comprensión lectora integra procesos lingüísticos, cognitivos y de conocimiento previo, por esta razón, los recursos didácticos contextualizados son importantes porque ayudan a conectar la información del texto con estructuras de significado ya presentes en el estudiante, lo que permite una lectura más activa y mejor orientada.

La segunda ficha aborda la motivación lectora como dimensión asociada al uso de recursos contextualizados, esta categoría permite comprender que el interés por leer aumenta cuando los textos se relacionan con situaciones cercanas, problemas reales o experiencias reconocibles, por ello, la selección de recursos no debe responder solo al contenido curricular, sino también a la pertinencia para el grupo.

Tabla 2

Ficha de análisis documental sobre motivación lectora y recursos contextualizados

Categoría de análisis	Hallazgo identificado	Aplicación pedagógica	Aporte a la comprensión lectora
Motivación lectora	El interés aumenta cuando el texto se relaciona con la vida del estudiante	Seleccionar textos sobre temas escolares, familiares o comunitarios	Favorece disposición para leer y participar
Pertinencia del recurso	Los materiales cercanos generan mayor reconocimiento del contenido	Usar noticias locales, cuentos del entorno o problemas cotidianos	Mejora la atención y la comprensión

Categoría de análisis	Hallazgo identificado	Aplicación pedagógica	Aporte a la comprensión lectora
Participación estudiantil	La lectura contextualizada promueve diálogo e intercambio de ideas	Realizar preguntas abiertas y actividades colaborativas	Fortalece interpretación y argumentación
Sentido de la lectura	El estudiante comprende mejor cuando identifica utilidad en lo leído	Relacionar la lectura con acciones o decisiones reales	Favorece transferencia del aprendizaje

Nota. La ficha evidencia que la motivación lectora se fortalece cuando el recurso seleccionado tiene relación con la realidad del estudiante y con un propósito claro de lectura.

Los resultados muestran que la motivación lectora no depende únicamente de la extensión del texto o de su nivel de dificultad, también depende del sentido que el estudiante encuentra en la actividad, cuando los recursos presentan situaciones cercanas, la lectura deja de percibirse como una tarea impuesta y puede convertirse en una oportunidad para comprender problemas, experiencias o prácticas del entorno.

El uso de noticias comunitarias, relatos familiares, recetas tradicionales, normas escolares o imágenes del barrio permite que los estudiantes reconozcan elementos propios dentro de la lectura, este reconocimiento puede aumentar la disposición para participar, responder preguntas y compartir interpretaciones, además, favorece un ambiente de aula más cercano al diálogo y a la construcción colectiva de significado.

La motivación también se relaciona con la posibilidad de producir respuestas personales a partir del texto, cuando el estudiante puede opinar, comparar, proponer o crear nuevos materiales, la lectura adquiere mayor valor formativo, por ello, los recursos contextualizados deben acompañarse de actividades que permitan interpretar, argumentar y aplicar lo comprendido en situaciones concretas.

La motivación hacia la lectura se vincula con mejores oportunidades de aprendizaje cuando los materiales permiten diagnosticar y acompañar la comprensión, en este aspecto, los recursos contextualizados ayudan a que el estudiante encuentre sentido en lo que lee y participe con mayor seguridad en el proceso lector (UNESCO, 2023).

La tercera ficha presenta los tipos de recursos didácticos contextualizados identificados en la revisión documental, esta clasificación permite reconocer que la contextualización no se limita al uso de textos narrativos, también incluye materiales funcionales, visuales, comunitarios, digitales y producciones de los estudiantes, cada tipo de recurso puede aportar al desarrollo de habilidades lectoras específicas.

Tabla 3

Ficha de clasificación de recursos didácticos contextualizados para comprensión lectora

Tipo de recurso	Ejemplos aplicables	Habilidad lectora favorecida	Uso pedagógico sugerido
Narrativo local	Leyendas, cuentos comunitarios, relatos familiares	Secuencia, inferencia, identificación de personajes	Lectura guiada y reescritura de relatos
Funcional del entorno	Recetas, afiches, señales, normas, comunicados	Propósito comunicativo, información explícita	Lectura de instrucciones y análisis de mensajes
Visual y multimodal	Fotografías, infografías, mapas, historietas	Relación texto-imagen, síntesis, interpretación	Análisis de imágenes y elaboración de organizadores
Digital contextualizado	Podcasts, videos, blogs escolares, presentaciones	Comprensión multimodal, búsqueda de información	Lectura crítica de recursos digitales
Producción estudiantil	Murales, diarios, entrevistas, cuentos colectivos	Producción textual, argumentación, reflexión	Creación de materiales a partir de lecturas

Nota. La ficha organiza los recursos contextualizados según su función didáctica, lo que permite seleccionar materiales de acuerdo con el objetivo lector y no solo por su atractivo visual.

La clasificación permite observar que cada recurso didáctico cumple una función específica dentro del proceso lector, los textos narrativos locales favorecen la comprensión de secuencias, personajes y ambientes, los textos funcionales ayudan a reconocer propósitos comunicativos, los recursos visuales permiten relacionar información verbal y no verbal, mientras que los recursos digitales amplían las formas de lectura disponibles.

Los materiales producidos por los estudiantes tienen un valor especial, porque permiten que la comprensión se exprese mediante nuevas producciones, cuando el estudiante

elabora un mural, una entrevista, un diario de lectura o un cuento colectivo, demuestra que ha interpretado la información y puede reorganizarla, comunicarla y relacionarla con una experiencia concreta.

La selección de recursos debe responder al nivel educativo, al propósito de lectura y a las características del grupo, un mismo tema puede trabajarse con una noticia, una fotografía, una entrevista o un relato local, sin embargo, el docente debe definir qué habilidad busca fortalecer, porque un recurso sin propósito claro puede convertirse en simple actividad decorativa.

Según UNESCO (2024), la tecnología educativa debe responder a necesidades pedagógicas concretas y estar al servicio del aprendizaje, esta idea es importante porque los recursos digitales contextualizados pueden fortalecer la comprensión lectora si se integran con mediación docente, objetivos claros y actividades de análisis, no solo como materiales llamativos dentro de la clase.

La cuarta ficha se relaciona con la secuencia didáctica para trabajar comprensión lectora mediante recursos contextualizados, los resultados muestran que las actividades deben organizarse antes, durante y después de la lectura, esta estructura permite acompañar al estudiante de manera progresiva, activar saberes, guiar la interpretación y promover una respuesta crítica frente al texto.

Tabla 4

Ficha de secuencia didáctica para el uso de recursos contextualizados

Momento de lectura	Acción docente	Actividad del estudiante	Resultado esperado
Antes de la lectura	Presentar recurso contextualizado y formular preguntas iniciales	Observar, anticipar, relacionar con experiencias propias	Activación de conocimientos previos

Momento de lectura	Acción docente	Actividad del estudiante	Resultado esperado
Durante la lectura	Guiar con preguntas literales e inferenciales	Identificar ideas, aclarar vocabulario, comprobar hipótesis	Comprensión de información e inferencias
Después de la lectura	Promover síntesis, reflexión y producción	Elaborar opiniones, carteles, resúmenes o propuestas	Transferencia y valoración crítica
Evaluación formativa	Observar desempeño y retroalimentar	Revisar respuestas y mejorar producciones	Mejora progresiva de la comprensión

Nota. La ficha muestra que la lectura contextualizada requiere planificación en fases, porque cada momento cumple una función distinta dentro del proceso de comprensión.

La secuencia antes, durante y después de la lectura permite organizar la intervención docente de manera clara, antes de leer, el recurso contextualizado introduce el tema y activa saberes, durante la lectura, las preguntas guían la interpretación del texto, después de leer, las actividades permiten expresar comprensión, valorar información y aplicar lo aprendido en situaciones cercanas.

Durante la lectura, la mediación docente resulta decisiva, porque ayuda a que los estudiantes no se limiten a decodificar palabras, las preguntas sobre ideas principales, vocabulario, intención comunicativa y relaciones entre hechos permiten construir una comprensión más completa, además, el acompañamiento favorece que los estudiantes con mayor dificultad participen sin quedar aislados del proceso.

Después de la lectura, las actividades de producción permiten comprobar la comprensión de manera más amplia, un cartel, una opinión escrita, una dramatización o una propuesta comunitaria pueden mostrar cómo el estudiante interpreta y usa la información, este tipo de evaluación resulta más formativa que una lista de respuestas literales sin relación con el contexto.

Los informes internacionales sobre aprendizaje lector muestran que comprender textos implica localizar información, interpretar ideas y reflexionar sobre el contenido, por ello, las secuencias didácticas contextualizadas son importantes porque permiten trabajar estos

niveles de comprensión de forma progresiva y vinculada con la experiencia escolar (Mullis et al., 2023).

La quinta ficha presenta criterios de evaluación para valorar la comprensión lectora cuando se emplean recursos contextualizados, los resultados muestran que la evaluación debe considerar niveles de comprensión, participación, relación con el contexto y producción de respuestas propias, de esta forma, el proceso evaluativo no se reduce a verificar respuestas correctas, sino que permite observar avances reales en la interpretación textual.

Tabla 5

Ficha de criterios para evaluar comprensión lectora con recursos contextualizados

Criterio de evaluación	Indicador observable	Instrumento sugerido	Nivel de comprensión asociado
Comprensión literal	Identifica datos, personajes, hechos o ideas explícitas	Lista de cotejo o preguntas guiadas	Literal
Comprensión inferencial	Deduce causas, consecuencias o significados implícitos	Rúbrica o guía de preguntas	Inferencial
Comprensión crítica	Expresa opiniones justificadas sobre el texto	Debate, comentario escrito o exposición	Crítico
Relación con el contexto	Vincula el texto con experiencias o problemas cercanos	Diario de lectura o producción textual	Aplicado
Producción posterior	Elabora carteles, resúmenes, relatos o propuestas	Rúbrica de desempeño	Integrador

Nota. La ficha permite evaluar la comprensión lectora desde varios niveles, considerando tanto la interpretación del texto como la capacidad del estudiante para relacionarlo con su contexto.

Los criterios de evaluación identificados permiten valorar la comprensión lectora de manera más completa, la comprensión literal sigue siendo necesaria, porque permite reconocer información explícita, sin embargo, debe complementarse con inferencias, opiniones justificadas y relaciones con el contexto, de esta forma, la evaluación responde mejor a los propósitos de una lectura significativa.

La evaluación mediante rúbricas, diarios de lectura, debates, organizadores gráficos y producciones escritas permite observar procesos que una prueba tradicional puede pasar por alto, cuando el estudiante explica, argumenta o transforma la información en un nuevo producto, demuestra niveles de comprensión más amplios, además, el docente puede identificar avances y dificultades con mayor precisión.

La relación entre evaluación y contexto también permite atender la diversidad del aula, algunos estudiantes pueden expresar mejor su comprensión mediante dibujos, explicaciones orales, ejemplos locales o producciones colectivas, por ello, los instrumentos deben ser variados y coherentes con los objetivos de lectura, sin perder el rigor académico ni reducir la exigencia del aprendizaje.

La crisis de aprendizajes ha mostrado que muchos estudiantes no logran leer y comprender textos adecuados para su edad, World Bank et al. (2022) señalan que la pobreza de aprendizajes se relaciona con la dificultad para comprender un texto simple al final de la primaria, por ello, evaluar la comprensión desde recursos contextualizados resulta importante para detectar necesidades y orientar mejoras pedagógicas.

Discusión

El problema de investigación planteó la necesidad de analizar cómo los recursos didácticos contextualizados contribuyen al fortalecimiento de la comprensión lectora en estudiantes de educación básica, a partir de los hallazgos, se interpreta que su aporte no depende únicamente de acercar el texto al entorno del estudiante, sino de convertir ese entorno en una mediación pedagógica que facilite la comprensión, la participación y la reflexión sobre lo leído.

La dificultad lectora en educación básica no debe asumirse solo como falta de práctica individual, porque también está relacionada con la forma en que se seleccionan los textos, se organizan las actividades y se acompaña la lectura en el aula, cuando los recursos no dialogan con la experiencia del estudiante, la comprensión puede debilitarse, ya que el lector encuentra menos referencias para interpretar el contenido y construir significado.

Tamayo y Alejo (2026) analizaron el uso de materiales de lectura contextualizados y no contextualizados en estudiantes de tercer grado, sus resultados indicaron diferencias significativas en el nivel de comprensión lectora al emplear materiales contextualizados, este aporte resulta importante para el presente estudio, porque confirma que la cercanía del recurso con la realidad del estudiante puede incidir en su desempeño lector.

Desde el análisis del problema, se observa que la contextualización no debe entenderse como una simplificación del contenido, sino como una estrategia para facilitar el acceso al significado, esto implica que el docente debe seleccionar recursos relacionados con la vida escolar, familiar y comunitaria, pero también debe formular preguntas que orienten la interpretación literal, inferencial y crítica del texto.

Los recursos contextualizados permiten que el estudiante no lea de manera aislada, sino desde un marco de experiencias que favorece la comprensión, esta relación es especialmente importante en educación básica, porque los niños y niñas construyen significados con mayor seguridad cuando pueden reconocer situaciones, personajes, lugares o problemas que tienen relación con su propio entorno.

Sinclair (2025) señala que la enseñanza culturalmente sensible puede apoyar el aprendizaje lector al conectar las experiencias vividas de los estudiantes con las experiencias escolares, este planteamiento fortalece la discusión del estudio, porque permite comprender que los recursos contextualizados no solo mejoran la motivación, también reconocen la diversidad cultural como parte del proceso de comprensión.

La relación entre comprensión lectora y contexto también exige revisar el papel del docente, debido a que ningún recurso produce aprendizajes por sí solo, el material puede ser cercano y pertinente, pero si no existe mediación pedagógica, preguntas orientadoras, diálogo y retroalimentación, la lectura puede quedarse en una actividad superficial sin impacto real en la interpretación del texto.

En este sentido, el problema no se resuelve únicamente incorporando leyendas, noticias locales o recursos visuales al aula, sino organizando una secuencia didáctica que permita al estudiante anticipar, comprender, inferir, comparar y valorar información, la contextualización adquiere sentido cuando se integra con objetivos de aprendizaje claros y con una evaluación que observe el proceso lector.

Benosa (2026) estudió las percepciones sobre materiales de lectura contextualizados y destacó su relación con el desarrollo de la alfabetización, este aporte es relevante porque muestra que la utilidad de estos recursos también depende de cómo son percibidos y utilizados por los actores educativos, por ello, su implementación debe considerar tanto la pertinencia del contenido como las condiciones reales del aula.

Otro aspecto de análisis se relaciona con la diversidad lingüística y cultural de los estudiantes, en aulas heterogéneas, los recursos contextualizados pueden ayudar a reducir barreras de comprensión, porque permiten partir de formas de expresión, experiencias y conocimientos cercanos, esta posibilidad es importante para evitar que la lectura escolar se convierta en una práctica distante de la realidad de quienes aprenden.

La discusión también permite reconocer que la evaluación de la comprensión lectora debe adaptarse a este enfoque, no basta con medir respuestas correctas a preguntas literales, es necesario valorar la capacidad del estudiante para relacionar el texto con su contexto, explicar ideas, justificar opiniones y producir nuevos significados, de esta manera, la evaluación se convierte en una herramienta para mejorar la enseñanza.

Robinson-Jones (2026) plantea que las evaluaciones informales de lectura permiten recoger información sobre palabras, fluidez y comprensión en contextos de aprendizaje, este planteamiento aporta al estudio porque respalda la necesidad de evaluar la lectura desde procedimientos más cercanos al desempeño real del estudiante, especialmente cuando se trabaja con recursos contextualizados.

Conclusiones

Se determinó que el uso de recursos didácticos contextualizados fortaleció la comprensión lectora en estudiantes de educación básica, porque permitió relacionar los textos con experiencias cercanas, saberes previos y situaciones del entorno, esta relación favoreció una lectura más significativa, participativa y orientada al desarrollo de habilidades literales, inferenciales y críticas.

Se estableció que la contextualización didáctica no se limitó al empleo de materiales cercanos al estudiante, sino que requirió una planificación pedagógica con objetivos claros, preguntas orientadoras y actividades organizadas antes, durante y después de la lectura, esta estructura permitió que el recurso funcionara como mediador del aprendizaje lector.

Se reconoció que la mediación docente cumplió un papel central en el fortalecimiento de la comprensión lectora, porque orientó la interpretación del texto, promovió la participación, facilitó la reflexión y ayudó a que los estudiantes relacionaran lo leído con su realidad, esta intervención permitió avanzar desde la comprensión literal hacia procesos inferenciales y críticos.

Se concluyó que los recursos contextualizados contribuyeron a atender la diversidad del aula, porque incorporaron elementos culturales, sociales, familiares y escolares que facilitaron el acceso al significado, esta característica permitió que la lectura se

desarrollara como una práctica más inclusiva, cercana y útil para el aprendizaje integral de los estudiantes.

Recomendaciones

Se incita a incorporar recursos didácticos contextualizados en la planificación de lectura de educación básica, considerando el nivel de desarrollo, los intereses, el entorno sociocultural y las necesidades de aprendizaje de los estudiantes, esta selección debía vincularse con objetivos concretos de comprensión literal, inferencial y crítica.

Se sugiere diseñar secuencias didácticas organizadas en tres momentos, antes, durante y después de la lectura, para activar conocimientos previos, acompañar la interpretación y promover la producción de respuestas propias, esta estructura permitió orientar el proceso lector de manera progresiva y evitar actividades mecánicas.

Se propone fortalecer la formación docente en selección de recursos, mediación lectora, formulación de preguntas, evaluación formativa y uso pedagógico de materiales digitales, esta preparación permitió aplicar la contextualización de manera intencional y coherente con los propósitos del currículo.

Se recomienda promover la creación de bancos institucionales de recursos contextualizados, elaborados con la participación de docentes, estudiantes y familias, estos materiales podían incluir relatos locales, noticias comunitarias, imágenes del entorno, entrevistas, afiches, mapas y producciones escolares, con el fin de enriquecer las prácticas lectoras en el aula.

Referencias Bibliográficas

- Benosa, M. M. A., & Gaza, J. (2026). Percepciones de los usuarios sobre los materiales de lectura contextualizados para mejorar la comprensión lectora. *Journal of Pedagogy and Education Science*, 5(01), 47–71.
<https://journal.iistr.org/index.php/JPES/article/view/1107>

- Cockerill, M., Thurston, A., & O’Keeffe, J. (2023). Uso de la instrucción en fluidez y comprensión con lectores con dificultades para mejorar los resultados de lectura en escuelas primarias inglesas. *International Journal of Educational Research Open*, 5, Artículo 100264. <https://doi.org/10.1016/j.ijedro.2023.100264>
- Culaste-Quimbo, I. C. (2021). Herramienta contextualizada de competencia lectora en inglés para mejorar la habilidad lectora en inglés de los estudiantes. *IntechOpen*. <https://www.intechopen.com/chapters/78938>
- Duke, N. K., & Cartwright, K. B. (2021). La ciencia de la lectura progresa: Comunicación de avances más allá de la visión simple de la lectura. *Reading Research Quarterly*, 56(S1), S25–S44. <https://doi.org/10.1002/rrq.411>
- Macatigue, D. G., & Liquido, M. G. E. (2025). Desarrollo y validación de materiales de lectura digitalizados y contextualizados para estudiantes de tercer grado. *Randwick International of Education and Linguistics Science Journal*, 6(2), 330–344. <https://doi.org/10.47175/rielsj.v6i2.1172>
- Ministerio de Educación del Ecuador. (2024). *Lengua y Literatura*. <https://educacion.gob.ec/curriculo-lengua-literatura/>
- Mohamedi-Amaruch, A., & Rico-Martín, A. M. (2020). Evaluación de la comprensión lectora en educación primaria: Procesos lectores y textos. *Lenguas Modernas*, 55, 37–52. <https://lenguasmodernas.uchile.cl/index.php/LM/article/view/58702>
- Mullis, I. V. S., von Davier, M., Foy, P., Fishbein, B., Reynolds, K. A., & Wry, E. (2023). Resultados internacionales PIRLS 2021 en lectura. Boston College, TIMSS & PIRLS International Study Center. <https://pirls2021.org/results/>
- Namaziandost, E., Razmi, M. H., Tilwani, S. A., & Gilakjani, A. P. (2022). Impacto de los materiales auténticos en la comprensión lectora, la motivación y la ansiedad en estudiantes iraníes masculinos de inglés como lengua extranjera. *Reading & Writing Quarterly*, 38(1), 1–18. <https://doi.org/10.1080/10573569.2021.1892001>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2022). El estudio ERCE 2019 y los niveles de aprendizaje en lectura: ¿Qué nos dicen y cómo usarlos para mejorar los aprendizajes de los estudiantes? UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000382747>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2023). Aportes para la enseñanza de lectura a partir del estudio ERCE 2019. UNESCO. <https://unescollece.org/wp-content/uploads/2023/12/Aportes-Lectura-LMCS.pdf>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2024). Tecnología en la educación: Una herramienta en nuestros términos. Informe de seguimiento de la educación en el mundo. UNESCO. <https://www.unesco.org/gem-report/es/technology>
- Peng, P., Wang, W., Filderman, M. J., Zhang, W., & Lin, L. (2024). El ingrediente activo en la intervención de estrategias de comprensión lectora para lectores con dificultades: Un

- metaanálisis de red bayesiana. *Review of Educational Research*, 94(2), 228–267.
<https://doi.org/10.3102/00346543231171345>
- Robinson-Jones, C. (2026). Evaluación lingüísticamente receptiva para el aprendizaje en aulas multilingües. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*.
<https://doi.org/10.1080/01434632.2026.2613680>
- Sambayon, J. T., Luceñara, D. P., Luceñara, C. P., Bayron, Q. M., Peñaloga, R. A., & Larombe, E. A. (2023). Efectividad de los materiales de aprendizaje contextualizados para mejorar las habilidades lectoras y el nivel de comprensión de los estudiantes. *Psychology and Education: A Multidisciplinary Journal*, 7, 435–444.
<https://doi.org/10.5281/zenodo.7702258>
- Sinclair, J. (2025). Exploración de los efectos de la instrucción culturalmente receptiva en la comprensión lectora, la comprensión del lenguaje y la decodificación con modelos bayesianos multinivel. *Education Sciences*, 15(11), Artículo 1560.
<https://doi.org/10.3390/educsci15111560>
- Surahmat, Z. (2025). Impacto de los materiales auténticos contextualizados en la comprensión lectora de estudiantes de bachillerato técnico. *Journal of Instructional Studies*.
<https://journal.iaimnumetrolampung.ac.id/index.php/ji/article/view/6073>
- Tamayo, N. V., & Alejo, C. G. (2026). Uso de materiales de lectura contextualizados y no contextualizados y su impacto en la comprensión y velocidad lectora de los estudiantes. *Ignatian International Journal for Multidisciplinary Research*, 4(3), 1087–1111.
<https://doi.org/10.5281/zenodo.19187078>
- Utami, N., Yahrif, M., Rosmayanti, V., & Siradjuddin, S. (2023). Efectividad de la enseñanza y el aprendizaje contextual para mejorar la comprensión lectora de los estudiantes. *Journal of Languages and Language Teaching*, 11(1), 83–93.
<https://doi.org/10.33394/jollt.v11i1.6732>
- Wang, M., Dede, C., Grotzer, T. A., & Chen, J. (2025). Comprensión y gestión de las complejidades del aprendizaje situado en entornos virtuales inmersivos. *Educational Technology Research and Development*, 73, 3177–3200.
<https://doi.org/10.1007/s11423-025-10519-5>
- World Bank, UNESCO, UNICEF, FCDO, USAID, & Bill & Melinda Gates Foundation. (2022). Estado de la pobreza de aprendizaje mundial: Actualización 2022. World Bank.
<https://www.worldbank.org/en/topic/education/publication/state-of-global-learning-poverty>

Incidencia de las características cualitativas de la información financiera en la toma de decisiones gerenciales en pymes ecuatorianas

Impact of the Qualitative Characteristics of Financial Information on Managerial Decision-Making in Ecuadorian SMEs

Incidência das características qualitativas da informação financeira na tomada de decisões gerenciais em PMEs equatorianas

Larissa Michelle Herrera Montaña
lherreram2506@gmail.com
Universidad Laica Vicente Rocafuerte De Guayaquil
Tercer Nivel
Ecuador
Contabilidad y Auditoría

Forma de citación en APA, séptima edición.

Herrera Montaña, L., M. (2026). Incidencia de las características cualitativas de la información financiera en la toma de decisiones gerenciales en pymes ecuatorianas. Revista Ibero Research, 1(4), 82 – 107.

Fecha de presentación: 16/04/2026

Fecha de aceptación: 23/04/2026

Fecha de publicación: 26/04/2026

Resumen

La información financiera constituye un recurso esencial para la gestión de las pymes ecuatorianas, porque permite evaluar la situación económica, controlar recursos y orientar decisiones gerenciales relacionadas con liquidez, inversión, financiamiento y planificación. El objetivo del artículo fue analizar la incidencia de las características cualitativas de la información financiera en la toma de decisiones gerenciales en pymes ecuatorianas. La metodología se desarrolló desde un enfoque cualitativo, documental, descriptivo y analítico, mediante la revisión de fuentes normativas, institucionales y académicas publicadas entre 2020 y 2026. Los resultados evidenciaron que la relevancia, representación fiel, comparabilidad, verificabilidad, oportunidad y comprensibilidad influyeron en la calidad de los datos utilizados por la gerencia, especialmente para anticipar riesgos, controlar costos, evaluar financiamiento y mejorar la planificación empresarial. Se concluyó que la información financiera adquiere valor gerencial cuando es clara, confiable, verificable y oportuna, porque permite transformar los estados financieros en herramientas prácticas para tomar decisiones más razonables y sostenibles en las pymes ecuatorianas.

Palabras clave: Información financiera, características cualitativas, toma de decisiones, pymes ecuatorianas, gestión gerencial.

Abstract

Financial information is an essential resource for the management of Ecuadorian SMEs, because it allows companies to assess their economic situation, control resources, and guide managerial decisions related to liquidity, investment, financing, and planning. The objective of this article was to analyze the impact of the qualitative characteristics of financial information on managerial decision-making in Ecuadorian SMEs. The methodology was developed through a qualitative, documentary, descriptive, and analytical approach, based on the review of regulatory, institutional, and academic sources published between 2020 and 2026. The results showed that relevance, faithful representation, comparability, verifiability, timeliness, and understandability influenced the quality of the data used by management, especially to anticipate risks, control costs, evaluate financing, and improve business planning. It was concluded that financial information acquires managerial value when it is clear, reliable, verifiable, and timely, because it allows financial statements to become practical tools for making more reasonable and sustainable decisions in Ecuadorian SMEs.

Keywords: Financial information, qualitative characteristics, decision-making, Ecuadorian SMEs, managerial management.

Resumo

A informação financeira constitui um recurso essencial para a gestão das PMEs equatorianas, porque permite avaliar a situação econômica, controlar recursos e orientar decisões gerenciais relacionadas à liquidez, investimento, financiamento e planejamento. O objetivo do artigo foi analisar a incidência das características qualitativas da informação financeira na tomada de decisões gerenciais em PMEs equatorianas. A metodologia foi desenvolvida a partir de uma abordagem qualitativa, documental, descritiva e analítica, mediante a revisão de fontes normativas, institucionais e acadêmicas publicadas entre 2020 e 2026. Os resultados evidenciaram que a relevância, representação fidedigna, comparabilidade, verificabilidade, tempestividade e compreensibilidade influenciaram a qualidade dos dados utilizados pela gestão, especialmente para antecipar riscos, controlar custos, avaliar financiamento e melhorar o planejamento empresarial. Concluiu-se que a informação financeira adquire valor gerencial quando é clara, confiável, verificável e oportuna, porque permite transformar as demonstrações financeiras em ferramentas práticas para tomar decisões mais razoáveis e sustentáveis nas PMEs equatorianas.

Palavras-chave: Informação financeira, características qualitativas, tomada de decisões, PMEs equatorianas, gestão gerencial.

Introducción

La información financiera constituye un recurso esencial para la gestión de las pequeñas y medianas empresas, porque permite reconocer la situación económica del negocio, evaluar el uso de los recursos y orientar decisiones relacionadas con liquidez, inversión, financiamiento y control operativo, en las pymes ecuatorianas, esta información adquiere mayor importancia debido a las condiciones de competencia, las restricciones de capital y la necesidad de sostener operaciones eficientes.

La toma de decisiones gerenciales requiere información clara, confiable y disponible en el momento adecuado, porque los directivos necesitan analizar escenarios, comparar resultados y definir acciones frente a problemas internos y externos, cuando la información financiera es incompleta, tardía o difícil de interpretar, las decisiones pueden apoyarse en percepciones subjetivas, experiencias aisladas o datos poco verificables.

El tejido empresarial ecuatoriano está conformado mayoritariamente por unidades económicas de menor tamaño, lo que evidencia la necesidad de fortalecer sus procesos de gestión financiera, el Instituto Nacional de Estadística y Censos (2025) registró 1.073.524 empresas en el país durante 2024, este dato confirma la importancia de analizar la calidad de la información financiera utilizada por las pymes para sostener decisiones internas.

En este contexto, las características cualitativas de la información financiera permiten valorar si los datos contables son realmente útiles para la gerencia, estas características no se limitan al cumplimiento formal de normas, sino que orientan la calidad de la información mediante criterios como relevancia, representación fiel, comparabilidad, verificabilidad, oportunidad y comprensibilidad.

La relevancia permite que la información financiera influya en las decisiones de los gerentes, porque aporta datos útiles para confirmar resultados pasados y proyectar escenarios futuros, en una pyme, esta característica se expresa cuando los reportes permiten analizar ventas, costos, márgenes, liquidez, endeudamiento y capacidad de inversión con mayor precisión.

La representación fiel se relaciona con la necesidad de que los estados financieros reflejen adecuadamente los hechos económicos de la empresa, para ello, la información debe ser completa, neutral y libre de errores materiales, según IFRS Foundation (2025), estas condiciones permiten que los usuarios confíen en los informes financieros y los utilicen como base razonable para sus decisiones.

La comparabilidad facilita el análisis de la evolución financiera de una empresa en distintos períodos, así como la revisión de su desempeño frente a otras organizaciones del sector, esta característica ayuda a identificar tendencias, variaciones y resultados que pueden orientar decisiones sobre precios, reducción de costos, financiamiento, inversión o cambios en la estructura operativa.

La verificabilidad fortalece la confianza en los datos contables, porque permite comprobar que la información presentada se encuentra respaldada por documentos, registros y procedimientos adecuados, en las pymes, esta característica resulta necesaria para sustentar decisiones internas, cumplir obligaciones externas y mejorar la relación con bancos, proveedores, socios e instituciones de control.

La oportunidad constituye una condición esencial para la toma de decisiones, porque una información correcta puede perder utilidad cuando llega tarde, en empresas pequeñas y medianas, los gerentes necesitan reportes financieros periódicos para controlar flujo de efectivo, revisar cuentas por cobrar, cumplir pagos, ajustar presupuestos y responder con rapidez ante cambios del mercado.

La comprensibilidad permite que la información financiera sea interpretada por los usuarios que participan en la gestión empresarial, especialmente en pymes donde propietarios o administradores intervienen directamente en la toma de decisiones, Rodríguez Borbor et al. (2025) señalan que la información contable contribuye a la planificación financiera, aunque su utilidad depende de la capacidad para interpretarla y aplicarla correctamente.

El problema de investigación surge de la necesidad de analizar cómo inciden las características cualitativas de la información financiera en la toma de decisiones gerenciales en pymes ecuatorianas, debido a que la calidad de los datos contables puede favorecer o limitar decisiones sobre liquidez, financiamiento, inversión, control de costos, cumplimiento de obligaciones y sostenibilidad empresarial.

El objetivo general del artículo es analizar la incidencia de las características cualitativas de la información financiera en la toma de decisiones gerenciales en pymes ecuatorianas, para ello, se busca identificar los fundamentos conceptuales y normativos de dichas características, examinar su relación con la gestión empresarial y aportar criterios que permitan mejorar el uso gerencial de la información financiera.

Metodología

El estudio se desarrolló desde un enfoque cualitativo, porque se orientó al análisis interpretativo de información normativa, institucional y académica relacionada con las características cualitativas de la información financiera y la toma de decisiones gerenciales, según IFRS Foundation (2025), la utilidad de la información financiera depende de su capacidad para aportar datos relevantes y representar fielmente los hechos

económicos; este enfoque fue adecuado porque permitió analizar el valor gerencial de la información contable sin limitar el estudio a mediciones estadísticas.

La investigación fue de tipo documental, descriptiva y analítica, porque se revisaron fuentes publicadas entre 2020 y 2026 sobre información financiera, normas contables, pymes y gestión empresarial, la información contable contribuye a la planificación financiera y a la toma de decisiones en pequeñas y medianas empresas (Rodríguez Borbor et al., 2025); este tipo de investigación fue pertinente porque permitió caracterizar las cualidades de la información financiera y examinar su incidencia en decisiones de liquidez, inversión, financiamiento y control.

El diseño fue no experimental y transversal, debido a que no se manipularon variables ni se aplicó intervención directa en empresas, el Instituto Nacional de Estadística y Censos (2025) registró 1.073.524 empresas en Ecuador durante 2024; este diseño fue adecuado porque permitió analizar información disponible en un momento determinado y relacionarla con la necesidad de fortalecer la gestión financiera de las pymes ecuatorianas. La población documental estuvo conformada por normas internacionales de información financiera, informes estadísticos ecuatorianos, documentos de organismos de control y estudios académicos recientes sobre gestión contable en pymes, las características cualitativas permiten valorar la utilidad de la información financiera para los usuarios internos y externos (IFRS Foundation, 2024).

La muestra documental se seleccionó mediante criterios de pertinencia temática, actualidad, respaldo institucional y relación directa con pequeñas y medianas empresas, la Superintendencia de Compañías, Valores y Seguros (2025) informó que 126.157 compañías presentaron oportunamente sus estados financieros hasta abril de 2025; este criterio de selección fue adecuado porque permitió incorporar fuentes relacionadas con el cumplimiento financiero y la gestión empresarial ecuatoriana.

Los criterios de inclusión consideraron documentos publicados entre 2020 y 2026, fuentes en español o inglés, estudios sobre información financiera, gestión contable, normas internacionales, pymes y toma de decisiones gerenciales, la información financiera de calidad permite sustentar decisiones internas y mejorar la planificación empresarial (Rodríguez Borbor et al., 2025); estos criterios fueron útiles porque aseguraron actualidad, coherencia temática y relación directa con el problema de investigación.

Los criterios de exclusión permitieron descartar documentos anteriores a 2020, publicaciones sin autoría verificable, fuentes sin respaldo académico o institucional, textos duplicados y materiales alejados del tema central, IFRS Foundation (2025) establece que la información financiera debe ser comprensible, comparable, verificable y oportuna para resultar útil; esta delimitación fue necesaria porque evitó incorporar fuentes desactualizadas o poco relacionadas con las características cualitativas analizadas.

Las técnicas utilizadas fueron la revisión documental, el análisis de contenido y la matriz categorial, estas técnicas permitieron recopilar, examinar y ordenar información normativa, institucional y científica, el control de gestión contable permite identificar deficiencias operativas y fortalecer decisiones internas en pymes (Castro et al., 2025); su aplicación fue adecuada porque facilitó vincular las características cualitativas con decisiones sobre liquidez, costos, financiamiento y sostenibilidad.

El procesamiento de la información se realizó mediante una matriz de análisis organizada por autor, año, tipo de fuente, categoría, aporte principal y aplicación gerencial, IFRS Foundation (2024) plantea que la información financiera debe servir para evaluar recursos económicos, obligaciones y cambios en la situación financiera; este procedimiento fue pertinente porque permitió comparar aportes documentales y agruparlos según su utilidad para la toma de decisiones en pymes.

Resultados y Discusión

La sección de resultados y discusión presenta el análisis documental sobre la incidencia de las características cualitativas de la información financiera en la toma de decisiones gerenciales en pymes ecuatorianas, los hallazgos se organizaron a partir de seis categorías principales, relevancia, representación fiel, comparabilidad, verificabilidad, oportunidad y comprensibilidad, cada una fue relacionada con decisiones de liquidez, inversión, financiamiento, control de costos y planificación empresarial.

El análisis permitió interpretar que la calidad de la información financiera no depende solo de la existencia de estados financieros, sino de su utilidad para orientar decisiones gerenciales, en este sentido, los resultados muestran que una pyme puede cumplir con registros contables básicos, pero si la información no es clara, verificable, oportuna o pertinente, su aporte a la gestión se reduce de manera significativa.

Resultados

Los resultados se organizaron mediante seis tablas de análisis, cada una vinculada con una característica cualitativa de la información financiera y su relación con la toma de decisiones gerenciales, esta forma de presentación permitió ordenar los hallazgos documentales y relacionarlos con situaciones propias de las pymes ecuatorianas, especialmente en la administración de recursos y evaluación de riesgos.

Cada tabla incluye una categoría central, sus principales aportes a la gestión empresarial y su incidencia en decisiones específicas, posteriormente, se desarrolla un análisis interpretativo que permite explicar la importancia de cada característica en la práctica gerencial, así, los resultados no se limitan a describir conceptos contables, sino que los relacionan con la dirección y sostenibilidad de las pymes.

La primera tabla presenta la relevancia como característica cualitativa de la información financiera, esta categoría fue considerada fundamental porque permite identificar datos capaces de influir en las decisiones de la gerencia, especialmente cuando las pymes deben definir acciones sobre ventas, costos, liquidez, endeudamiento, inversión y crecimiento.

Tabla 1

Incidencia de la relevancia en la toma de decisiones gerenciales

Categoría de análisis	Aplicación en pymes ecuatorianas	Decisión gerencial asociada	Incidencia identificada
Valor predictivo	Proyección de ingresos, costos y flujos de efectivo	Planificación financiera	Permite anticipar escenarios y preparar acciones
Valor confirmatorio	Comparación entre resultados esperados y obtenidos	Evaluación de gestión	Facilita corregir decisiones previas
Información sobre liquidez	Revisión de caja, cuentas por cobrar y pagos	Gestión del capital de trabajo	Ayuda a prevenir déficit de efectivo
Información sobre rentabilidad	Análisis de márgenes y utilidad neta	Decisiones de precios e inversión	Orienta ajustes comerciales y operativos
Información sobre endeudamiento	Evaluación de obligaciones financieras	Solicitud o renegociación de crédito	Reduce riesgos de sobreendeudamiento

Nota. La tabla muestra que la relevancia permite que la información financiera tenga utilidad práctica para la gerencia, porque ayuda a proyectar escenarios, confirmar resultados y orientar decisiones internas.

La relevancia incidió en la toma de decisiones porque permitió seleccionar información capaz de modificar una acción gerencial, en las pymes ecuatorianas, esta característica fue importante para analizar datos relacionados con ingresos, costos, liquidez y obligaciones, ya que estos elementos influyeron directamente en decisiones de corto y mediano plazo.

Según IFRS Foundation (2025), la información financiera relevante posee valor predictivo, confirmatorio o ambos, este criterio permitió interpretar que los reportes contables no solo debían registrar hechos pasados, sino también apoyar la evaluación de escenarios futuros, especialmente cuando la gerencia debía decidir sobre crédito, inversión o control de gastos.

El análisis evidenció que la información relevante ayudó a reducir decisiones basadas únicamente en intuición o experiencia personal, cuando la gerencia contó con datos sobre ventas, márgenes y flujo de efectivo, pudo valorar con mayor claridad si una acción era conveniente, riesgosa o poco sostenible para la empresa.

La relevancia también permitió revisar decisiones anteriores, porque los reportes financieros funcionaron como una base para comparar resultados esperados y resultados reales, esta comparación fue útil para corregir presupuestos, modificar estrategias comerciales y evaluar si una inversión o política de costos había generado los efectos esperados.

La información financiera relevante contribuyó a fortalecer la planificación empresarial, la información contable aporta a la planificación financiera y a la toma de decisiones estratégicas cuando se interpreta de forma adecuada en las pymes (Rodríguez Borbor et al., 2025), por ello, esta característica permitió vincular los estados financieros con acciones gerenciales concretas.

La segunda tabla aborda la representación fiel, entendida como la capacidad de la información financiera para reflejar de manera adecuada los hechos económicos de la empresa, esta característica fue analizada porque las decisiones gerenciales pueden verse afectadas cuando los reportes contienen errores, omisiones, estimaciones poco sustentadas o registros incompletos.

Tabla 2
Incidencia de la representación fiel en la toma de decisiones gerenciales

Categoría de análisis	Aplicación en pymes ecuatorianas	Decisión gerencial asociada	Incidencia identificada
Información completa	Registro de activos, pasivos, ingresos y gastos	Evaluación de situación financiera	Evita decisiones con datos incompletos
Neutralidad	Presentación sin sesgos intencionales	Control interno y transparencia	Mejora la confianza gerencial
Ausencia de error material	Corrección de registros contables relevantes	Decisiones de inversión y crédito	Reduce riesgos por cifras equivocadas
Reconocimiento adecuado	Clasificación correcta de operaciones	Gestión tributaria y financiera	Mejora el cumplimiento y análisis interno
Presentación razonable	Estados financieros coherentes con la realidad	Dirección estratégica	Permite interpretar mejor el negocio

Nota. La tabla evidencia que la representación fiel fortalece la confianza en los estados financieros, porque permite que la gerencia tome decisiones sobre una base contable más cercana a la realidad económica de la pyme.

La representación fiel incidió en la toma de decisiones porque permitió que la gerencia interpretara la situación económica de la empresa con menor riesgo de distorsión, cuando los datos financieros reflejaron de manera adecuada activos, pasivos, ingresos y gastos, los directivos pudieron evaluar con mayor seguridad la capacidad operativa y financiera del negocio.

IFRS Foundation (2024) establece que la representación fiel exige información completa, neutral y libre de error material, este criterio fue pertinente para el análisis porque en las pymes una omisión contable puede alterar decisiones sobre liquidez, endeudamiento, inversión o distribución de recursos, afectando la estabilidad del negocio.

El análisis mostró que los errores en los registros financieros pueden generar decisiones equivocadas, por ejemplo, una pyme que no reconoce correctamente sus obligaciones puede asumir nuevos compromisos sin capacidad real de pago, de igual forma, una empresa que registra ingresos sin sustento puede proyectar crecimiento sobre una base poco confiable.

La representación fiel también se relacionó con la transparencia de la gestión, cuando los estados financieros fueron elaborados con criterios consistentes y respaldados por documentos, la gerencia contó con mayor confianza para comunicar resultados a socios, entidades financieras, proveedores u organismos de control.

La calidad de la información financiera se fortaleció cuando los procesos contables internos permitieron sustentar los datos presentados, Castro et al. (2025) señalan que el control de gestión en procesos contables ayuda a identificar deficiencias operativas en pymes, por ello, la representación fiel dependió tanto de la norma contable como de la disciplina interna de registro y control.

La tercera tabla presenta la comparabilidad como característica cualitativa, esta categoría fue considerada importante porque permite analizar la evolución financiera de la empresa en distintos períodos, además, facilita contrastar resultados internos y externos, lo que ayuda a la gerencia a reconocer tendencias, evaluar desempeño y ajustar decisiones empresariales.

Tabla 3

Incidencia de la comparabilidad en la toma de decisiones gerenciales

Categoría de análisis	Aplicación en pymes ecuatorianas	Decisión gerencial asociada	Incidencia identificada
Comparación entre períodos	Revisión de ventas, gastos y utilidad anual	Evaluación de desempeño	Permite identificar avances o retrocesos
Consistencia contable	Uso de criterios similares en cada período	Análisis financiero interno	Facilita interpretar variaciones
Comparación sectorial	Contraste con empresas similares	Decisiones competitivas	Ayuda a medir posición en el mercado
Análisis de tendencias	Observación de cambios en costos y márgenes	Planificación operativa	Permite anticipar ajustes
Evaluación presupuestaria	Comparación entre presupuesto y resultado real	Control de gestión	Favorece corrección de desviaciones

Nota. La tabla muestra que la comparabilidad permite interpretar la información financiera como una secuencia de datos, lo que facilita evaluar tendencias, resultados y decisiones previas.

La comparabilidad incidió en la toma de decisiones porque permitió observar la evolución de la pyme en el tiempo, un estado financiero aislado puede mostrar una situación puntual, pero la comparación entre períodos ayuda a identificar si las ventas crecieron, si los gastos aumentaron, si la rentabilidad disminuyó o si el endeudamiento se volvió más riesgoso. Según IFRS Foundation (2025), la comparabilidad permite que los usuarios identifiquen similitudes y diferencias entre partidas financieras, esta característica fue adecuada para el contexto de las pymes porque facilitó evaluar cambios en la situación económica y permitió relacionar los resultados actuales con decisiones aplicadas en períodos anteriores.

El análisis evidenció que la comparabilidad favoreció el control de gestión, porque permitió revisar si los presupuestos se cumplieron o si existieron desviaciones importantes, esta información fue útil para corregir gastos, modificar metas comerciales, ajustar precios o revisar la estructura operativa de la empresa.

La comparabilidad también aportó a decisiones de financiamiento, cuando la pyme presentó estados financieros consistentes entre períodos, pudo mostrar una trayectoria más clara ante bancos o posibles inversionistas, esto fortaleció la confianza externa y facilitó la evaluación de su comportamiento financiero.

La gestión financiera en pymes requiere información que permita observar resultados y apoyar decisiones de dirección, Gutiérrez et al. (2025) sostienen que los sistemas de información contable influyen en la toma de decisiones empresariales, por ello, la comparabilidad resultó necesaria para transformar datos contables en criterios útiles de análisis gerencial.

La cuarta tabla analiza la verificabilidad, entendida como la posibilidad de comprobar que la información financiera se encuentra respaldada por registros, documentos y

procedimientos adecuados, esta característica fue relevante porque la toma de decisiones gerenciales requiere datos que puedan ser revisados, confirmados y sustentados.

Tabla 4

Incidencia de la verificabilidad en la toma de decisiones gerenciales

Categoría de análisis	Aplicación en pymes ecuatorianas	Decisión gerencial asociada	Incidencia identificada
Soporte documental	Facturas, contratos, comprobantes y registros	Control de ingresos y gastos	Reduce incertidumbre sobre operaciones
Registro contable ordenado	Clasificación adecuada de transacciones	Seguimiento financiero	Mejora la revisión interna
Conciliaciones	Verificación de bancos, cartera e inventarios	Control de liquidez y activos	Permite detectar errores o diferencias
Evidencia de obligaciones	Sustento de deudas y compromisos	Decisiones de financiamiento	Evita asumir riesgos no identificados
Revisión interna	Comprobación periódica de datos	Control gerencial	Fortalece la confianza en los reportes

Nota. La tabla evidencia que la verificabilidad permite sustentar la información financiera con evidencia documental, lo que aumenta la confianza de la gerencia en los datos utilizados para decidir.

La verificabilidad incidió en la toma de decisiones porque permitió que la gerencia comprobara la validez de los datos financieros antes de actuar, en las pymes, esta característica fue importante para revisar saldos de caja, cuentas por cobrar, inventarios, obligaciones con proveedores y deudas financieras.

IFRS Foundation (2024) señala que la verificabilidad ayuda a asegurar que diferentes usuarios puedan llegar a acuerdos razonables sobre la representación de un hecho económico, este criterio fue útil para la investigación porque mostró que las decisiones gerenciales requieren información sustentada y no cifras aproximadas sin respaldo documental.

El análisis permitió observar que una información verificable reduce riesgos de error, fraude o interpretación equivocada, cuando una pyme decide invertir, solicitar crédito o reducir gastos, necesita datos comprobables que permitan justificar la decisión y evaluar sus posibles consecuencias financieras.

La verificabilidad también fortaleció el control interno, porque obligó a revisar documentos, registros y procedimientos, esta práctica permitió detectar inconsistencias, corregir errores y mejorar la disciplina contable, lo que favoreció decisiones más ordenadas y menos dependientes de estimaciones informales.

El cumplimiento financiero empresarial se relaciona con la presentación de información respaldada y organizada, la Superintendencia de Compañías, Valores y Seguros (2025) informó que 126.157 compañías presentaron oportunamente sus estados financieros hasta abril de 2025, este dato confirma la importancia de contar con información verificable para fines internos y externos.

La quinta tabla presenta la oportunidad como característica cualitativa, esta categoría fue analizada porque la utilidad de la información financiera depende del momento en que está disponible, una información correcta puede perder valor si llega tarde, especialmente en pymes que deben responder con rapidez a problemas de liquidez, pagos, ventas o cambios del mercado.

Tabla 5

Incidencia de la oportunidad en la toma de decisiones gerenciales

Categoría de análisis	Aplicación en pymes ecuatorianas	Decisión gerencial asociada	Incidencia identificada
Reportes periódicos	Elaboración mensual o trimestral de informes	Seguimiento financiero	Permite actuar antes de cierre anual
Control de flujo de caja	Revisión de entradas y salidas de efectivo	Gestión de liquidez	Ayuda a prevenir falta de efectivo
Información sobre cartera	Seguimiento de cuentas por cobrar	Políticas de crédito y cobranza	Reduce riesgo de morosidad
Revisión de gastos	Identificación temprana de incrementos	Control de costos	Facilita ajustes oportunos
Alertas financieras	Detección de riesgos operativos	Planificación correctiva	Mejora la respuesta gerencial

Nota. La tabla muestra que la oportunidad permite que la información financiera sea utilizada en el momento adecuado, lo que favorece decisiones preventivas y correctivas dentro de la pyme.

La oportunidad incidió de manera directa en la toma de decisiones porque permitió actuar antes de que los problemas financieros se agravaran, en las pymes ecuatorianas, esta característica fue especialmente importante para controlar flujo de efectivo, revisar cuentas por cobrar, cumplir obligaciones y ajustar gastos en el momento adecuado.

Según IFRS Foundation (2025), la oportunidad implica que la información esté disponible para los usuarios antes de perder su capacidad de influir en las decisiones, este criterio permitió interpretar que los reportes financieros deben presentarse con periodicidad suficiente para apoyar acciones gerenciales y no solo para cumplir cierres formales.

El análisis evidenció que la información tardía limita la capacidad de reacción, si una pyme identifica problemas de liquidez cuando el período ya terminó, sus opciones de corrección son menores, en cambio, si cuenta con reportes periódicos, puede renegociar pagos, gestionar cobranzas, ajustar compras o revisar presupuestos.

La oportunidad también se relacionó con la sostenibilidad empresarial, porque permitió anticipar riesgos financieros y operativos, una gerencia que recibe información actualizada puede tomar medidas preventivas frente a caídas de ventas, aumentos de costos o acumulación de obligaciones, evitando decisiones improvisadas.

La gestión financiera requiere datos disponibles para la acción, Gutiérrez et al. (2025) señalan que la información financiera influye en la toma de decisiones de las pymes cuando se integra a los procesos de gestión, por ello, la oportunidad fue una característica decisiva para convertir los reportes contables en herramientas útiles para la dirección empresarial.

La sexta tabla aborda la comprensibilidad, entendida como la posibilidad de que la información financiera sea clara para los usuarios que participan en la gestión, esta

característica fue especialmente relevante en pymes, porque propietarios, administradores o gerentes suelen tomar decisiones directamente, aunque no siempre cuentan con formación contable especializada.

Tabla 6

Incidencia de la comprensibilidad en la toma de decisiones gerenciales

Categoría de análisis	Aplicación en pymes ecuatorianas	Decisión gerencial asociada	Incidencia identificada
Claridad de informes	Presentación ordenada de estados financieros	Interpretación de resultados	Facilita entender la situación empresarial
Uso de indicadores	Liquidez, rentabilidad, endeudamiento y eficiencia	Análisis gerencial	Convierte datos en criterios de decisión
Notas explicativas	Detalle de partidas relevantes	Evaluación financiera	Mejora la lectura de información compleja
Reportes ejecutivos	Resumen de información clave	Decisiones rápidas	Apoya la acción gerencial inmediata
Comunicación contable-gerencial	Explicación de resultados al equipo directivo	Planificación y control	Fortalece el uso interno de la información

Nota. La tabla evidencia que la comprensibilidad permite que la información financiera sea interpretada y utilizada por la gerencia, especialmente en pymes donde las decisiones dependen de pocos responsables.

La comprensibilidad incidió en la toma de decisiones porque permitió que la información financiera pudiera ser interpretada por quienes dirigen la empresa, en las pymes, esta característica fue importante debido a que muchas decisiones recaen en propietarios o administradores que necesitan reportes claros para actuar con seguridad.

IFRS Foundation (2024) plantea que la información financiera debe presentarse de forma clara y concisa para que sea comprensible, este criterio fue relevante porque mostró que los estados financieros no solo deben cumplir requisitos técnicos, sino también permitir que los usuarios internos entiendan sus implicaciones para la gestión.

El análisis evidenció que los reportes excesivamente técnicos pueden limitar el uso gerencial de la información, cuando los informes no explican indicadores, variaciones o riesgos, la gerencia puede no identificar problemas importantes, aunque estos ya estén reflejados en los estados financieros.

La comprensibilidad también permitió mejorar la comunicación entre el área contable y la gerencia, cuando los datos financieros se presentaron con indicadores, resúmenes y explicaciones breves, fue más sencillo relacionarlos con decisiones sobre precios, gastos, inversiones, crédito o cumplimiento de obligaciones.

Rodríguez Borbor et al. (2025) indican que la información contable contribuye a la toma de decisiones en pymes, aunque su utilidad puede verse limitada por falta de capacitación y digitalización, este hallazgo permitió interpretar que la comprensibilidad no depende solo del formato del informe, sino también de la formación financiera de quienes lo utilizan.

Discusión

La incidencia de las características cualitativas de la información financiera en la toma de decisiones gerenciales se comprendió como un vínculo entre calidad contable y capacidad administrativa, no como una relación limitada al cumplimiento formal de reportes, en las pymes ecuatorianas, esta relación resultó relevante porque las decisiones suelen tomarse en escenarios de presión financiera, competencia comercial y recursos limitados.

El problema de investigación permitió reconocer que la información financiera solo adquiere valor gerencial cuando puede ser utilizada para interpretar la situación real de la empresa, por ello, no bastó con disponer de estados financieros, también fue necesario que los datos presentaran condiciones de utilidad, claridad y oportunidad, de modo que la gerencia pudiera transformar la información en acciones concretas.

Budai (2021) sostiene que una información financiera de calidad ayuda a tomar decisiones correctas y representa la realidad económica de la empresa; este planteamiento permitió interpretar que las características cualitativas no funcionaron como elementos

teóricos aislados, sino como criterios prácticos para evaluar si los informes financieros podían orientar decisiones de inversión, crédito, control y planificación.

El análisis evidenció que la relevancia y la representación fiel tuvieron una relación directa con la reducción de incertidumbre gerencial, cuando la información aportó datos útiles y reflejó adecuadamente los hechos económicos, los gerentes pudieron valorar escenarios con mayor precisión, esta condición fue importante para evitar decisiones basadas solo en intuición o experiencia acumulada.

La comparación entre datos financieros también permitió comprender que la toma de decisiones requiere observar tendencias y no únicamente cifras de un período, en las pymes, esta lectura resultó necesaria para identificar cambios en ventas, costos, rentabilidad y endeudamiento, porque las variaciones financieras pueden anticipar problemas operativos o revelar oportunidades de mejora.

Al-Hattami (2022) afirma que la calidad de la información contable en la era digital se relaciona con la eficacia de las decisiones empresariales; este aporte permitió analizar que las pymes no solo necesitaban información correcta, sino también sistemas y procesos capaces de producir datos útiles, oportunos y comprensibles para la gerencia.

La verificabilidad adquirió importancia porque vinculó la información financiera con la confianza interna y externa, una decisión gerencial sustentada en datos comprobables presentó menor riesgo de error, además, permitió justificar acciones ante socios, proveedores, entidades financieras y organismos de control, lo que fortaleció la credibilidad administrativa de la empresa.

La oportunidad de la información financiera se interpretó como una condición decisiva para la gestión de corto plazo, especialmente en empresas con limitaciones de liquidez, cuando los reportes se generaron tarde, su utilidad disminuyó, mientras que los datos

disponibles a tiempo permitieron anticipar pagos, corregir gastos, gestionar cobros y responder a cambios del entorno comercial.

Monteiro et al. (2024) señalan que la calidad de los sistemas de información contable se relaciona con el desempeño organizacional y con la utilidad de la información para decidir; este criterio permitió comprender que las características cualitativas dependen también de procesos internos, tecnología, registros ordenados y comunicación entre contabilidad y gerencia.

La comprensibilidad se identificó como una característica especialmente importante en las pymes, debido a que muchas decisiones son asumidas directamente por propietarios o administradores, cuando los informes fueron claros, resumidos y acompañados de indicadores, la gerencia pudo interpretar mejor la información financiera y utilizarla en decisiones operativas y estratégicas.

El estudio también permitió discutir que la información financiera puede perder valor cuando se produce solo para cumplir obligaciones externas, si los estados financieros se elaboran únicamente para fines tributarios o societarios, su uso gerencial queda limitado, por ello, las pymes necesitan integrar la información contable en sus procesos de planificación, control y evaluación.

Para Tran Thanh Thuy et al. (2025) indican que la calidad de los sistemas de información contable influye en el éxito de las decisiones y en el desempeño no financiero; este aporte permitió relacionar la investigación con la necesidad de que las pymes ecuatorianas fortalezcan no solo sus reportes contables, sino también sus procesos administrativos, tecnológicos y gerenciales.

La discusión mostró que las características cualitativas actúan de manera complementaria, porque una información relevante pero no verificable puede generar desconfianza, una información fiel pero tardía puede perder utilidad, y una información

comparable pero poco comprensible puede no ser aprovechada por la gerencia, por ello, la calidad financiera requiere equilibrio entre todas sus dimensiones.

Se interpretó que la incidencia de estas características en la toma de decisiones gerenciales dependió de la capacidad de la pyme para convertir la información contable en conocimiento útil, esto implicó mejorar registros, capacitar usuarios, usar indicadores y establecer reportes periódicos, de modo que la información financiera apoyara decisiones más razonables, sostenibles y alineadas con la realidad empresarial.

Conclusiones

Se determinó que las características cualitativas de la información financiera incidieron en la toma de decisiones gerenciales en pymes ecuatorianas, porque permitieron mejorar la utilidad de los datos contables para analizar liquidez, inversión, financiamiento, costos y planificación empresarial, esta incidencia evidenció que la información financiera no solo cumple una función normativa, sino también una función estratégica dentro de la gestión.

Se estableció que la relevancia y la representación fiel fueron características esenciales para orientar decisiones gerenciales, debido a que permitieron identificar información útil y reflejar de manera adecuada los hechos económicos de la empresa, estas cualidades contribuyeron a reducir la incertidumbre y a sustentar decisiones con datos más cercanos a la realidad financiera de las pymes.

Se reconoció que la comparabilidad, verificabilidad y oportunidad fortalecieron el análisis gerencial, porque facilitaron la revisión de tendencias, la comprobación de registros y la disponibilidad de información en momentos clave, estas características permitieron anticipar riesgos, corregir desviaciones y mejorar el control interno en la gestión empresarial.

Se concluyó que la comprensibilidad fue una condición necesaria para que la información financiera pudiera ser utilizada por propietarios, administradores y gerentes, especialmente en pymes donde las decisiones suelen concentrarse en pocos responsables, esta característica permitió transformar los estados financieros en herramientas prácticas para interpretar resultados y orientar acciones sostenibles.

Recomendaciones

Se recomienda fortalecer los procesos contables internos de las pymes ecuatorianas mediante registros actualizados, soportes documentales adecuados y reportes financieros periódicos, esta acción permitiría mejorar la relevancia, representación fiel, verificabilidad y oportunidad de la información utilizada en la toma de decisiones gerenciales.

Se sugiere capacitar a propietarios, administradores y responsables contables en interpretación de estados financieros, análisis de indicadores y uso gerencial de la información financiera, esta formación permitiría que los datos contables no se limiten al cumplimiento de obligaciones externas, sino que contribuyan a decisiones sobre liquidez, endeudamiento, rentabilidad e inversión.

Se propone implementar herramientas digitales de gestión contable y financiera que faciliten el registro, procesamiento y análisis oportuno de la información, estas herramientas deberían acompañarse de políticas internas de revisión y control, con el fin de reducir errores, mejorar la comparabilidad de los datos y fortalecer la planificación empresarial.

Se recomienda promover una cultura gerencial basada en evidencia financiera, donde los estados financieros sean utilizados como instrumentos de planificación, control y

evaluación, esta práctica permitiría que las pymes ecuatorianas tomen decisiones más razonables, reduzcan riesgos operativos y fortalezcan su sostenibilidad en el mercado.

Referencias Bibliográficas

- Abu Afifa, M., Saleh, I., & Vo Van, H. (2025). Calidad de la información contable en la era digital: ¿Una perspectiva desde la adopción de sistemas ERP? *Global Knowledge, Memory and Communication*, 74 (5/6), 2022–2046. <https://doi.org/10.1108/GKMC-03-2023-0101>
- Al-Hattami, HM (2024). Impacto del éxito de los SIA en la eficacia de la toma de decisiones entre las PYME en países menos desarrollados. *Information Technology for Development*, 30 (3), 472–492. <https://doi.org/10.1080/02681102.2022.2073325>
- Budai, E., Denich, E. y Lakatos, LP (2021). Calidad de la información financiera en las PYMES: una aproximación teórica. *Annales Universitatis Apulensis Serie Oeconomica*, 23 (1), 11-24. <https://ideas.repec.org/a/alu/journal/v1y2021i23p11.html>
- Castro, J. C., López Pincay, P., & Rivera Guerrero, A. (2025). Control de gestión en los procesos contables en pymes en la ciudad de Guayaquil periodo 2022–2024. *Dominio de las Ciencias*, 11(3), 1000–1011. <https://doi.org/10.23857/dc.v11i3.4502>
- Ciza, TB, Kala Kamdjoug, JR, Biga-Diambeidou, M., Djossa Tchokote, I., & Birindwa Kibekenge, G. (2025). Calidad de la información contable y desempeño financiero de las PYMES: El papel mediador de la financiación bancaria e informal. *Research in International Business and Finance*, 75 , Artículo 102763. <https://doi.org/10.1016/j.ribaf.2025.102763>
- Dănescu, T., & Stejerean, RM (2022). Comportamiento de las empresas en la medición de la calidad de los informes financieros: Investigación pre y postpandémica. *Frontiers in Psychology*, 13 , Artículo 1005941. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.1005941>
- Gutiérrez Zambrano, C. E., Zambrano Loor, R. M., & Vinueza Tello, S. E. (2025). Impacto de la gestión financiera en la toma de decisiones en pymes del cantón Manta. *Revista Científica Multidisciplinaria SAPIENTIAE*, 8(16), 203–215. <https://doi.org/10.56124/sapientiae.v8i16.012>
- Huy, PQ, & Phuc, VK (2025). ¿La efectividad del sistema de contabilidad digital intensifica la innovación de modelos de negocio sostenibles con el papel mediador del ecosistema empresarial digital? *Journal of Innovation and Entrepreneurship*, 14 , Artículo 1. <https://doi.org/10.1186/s13731-024-00444-x>
- Fundación IFRS. (2024). *Marco conceptual para la información financiera* . Fundación IFRS. <https://www.ifrs.org/content/dam/ifrs/publications/pdf-standards/english/2024/issued/part-a/conceptual-framework-for-financial-reporting.pdf>
- IFRS Foundation. (2025). *Norma de Contabilidad NIIF para las PYMES*. IFRS Foundation. <https://www.ifrs.org/content/dam/ifrs/publications/ifrs-for-smes/spanish/2025/ifrs-for-smes-es.pdf>
- Instituto Nacional de Estadística y Censos. (2025). *Registro Estadístico de Empresas 2024*. INEC. <https://www.ecuadorencifras.gob.ec/documentos/web->

inec/Estadisticas_Economicas/Registro_Empresas_Establecimientos/2024/Semestre_II/
Boletin_REEM_2024.pdf

- Landu, M. (2026). Calidad de la información financiera y crédito comercial: Un análisis de las empresas portuguesas. *Cogent Business & Management* .
<https://doi.org/10.1080/23311975.2026.2628917>
- Magboul, I., Ali, BJA, & Al-Okaily, M. (2024). Factores que influyen en el uso de sistemas de información contable en organizaciones empresariales. *Cogent Business & Management*, 11 (1), Artículo 2369211.
<https://doi.org/10.1080/23311975.2024.2369211>
- Monteiro, AP, Vale, J., Leite, E., & Lis, M. (2024). Vinculación de la calidad del sistema de información contable y la información financiera con el desempeño no financiero: El rol de las mujeres directivas. *International Journal of Accounting Information Systems*, 54 , Artículo 100692. <https://doi.org/10.1016/j.accinf.2024.100692>
- Observatorio de la PyME de la Universidad Andina Simón Bolívar. (2024). *Preguntas PyME N.º 61*. Universidad Andina Simón Bolívar, Sede Ecuador.
<https://www.uasb.edu.ec/observatorio-pyme/wp-content/uploads/sites/6/2024/05/Preguntas-PyME-61.pdf>
- Phornlaphatrachakorn, K., & Na Kalasindhu, K. (2021). Contabilidad digital, calidad de la información financiera y transformación digital: Evidencia de empresas tailandesas cotizadas. *Journal of Asian Finance, Economics and Business*, 8 (8), 409–419.
<https://doi.org/10.13106/jafeb.2021.vol8.no8.0409>
- Rodríguez Borbor, A. L., González Muñoz, D. C., Núñez Núñez, M. A., Valenzuela Palacios, N. P., & Solís Ramón, S. N. (2025). Relación entre la información contable y la toma de decisiones en las PYMES: Una revisión sistemática. *RECIAMUC*, 9(3), 31–48.
[https://doi.org/10.26820/reciamuc/9.\(3\).julio.2025.31-48](https://doi.org/10.26820/reciamuc/9.(3).julio.2025.31-48)
- Superintendencia de Compañías, Valores y Seguros. (2025). *La Superintendencia publica ranking de compañías 2024*.
<https://www.supercias.gob.ec/portalscv/Noticias/Noticias.php?seccion=noticia-16052025>
- Tran Thanh Thuy, N. (2025). Efecto de la calidad del sistema de información contable en el éxito de la toma de decisiones y el desempeño no financiero: ¿Importa la calidad de la información no financiera? *Cogent Business & Management*, 12 (1), Artículo 2447913.
<https://doi.org/10.1080/23311975.2024.2447913>
- Zohry, AF, Al-Sartawi, AMAM y Reyad, S. (2024). El papel de la competencia del sistema y la calidad de la información en la eficacia del sistema de información contable y el desempeño empresarial. *Journal of Risk and Financial Management*, 17 (11), Artículo 515. <https://doi.org/10.3390/jrfm17110515>

Relación entre las prácticas de evaluación diagnóstica y la adaptación de estrategias didácticas en instituciones educativas fiscales

Relationship between Diagnostic Assessment Practices and the Adaptation of Teaching Strategies in Public Educational Institutions

Relação entre as práticas de avaliação diagnóstica e a adaptação de estratégias didáticas em instituições educacionais públicas

Martha Raquel Castro-Ramírez
az27castr@gmail.com
<https://orcid.org/0009-0004-3693-7388>
Universidad Bolivariana del Ecuador
Tercer Nivel
Ecuador
Educación y Pedagogía

Natividad Eugenia Parrales Quijije
naty290469@outlook.com
<https://orcid.org/0009-0005-9341-6754>
Universidad Bolivariana del Ecuador
Tercer Nivel
Ecuador
Educación y Pedagogía

David Leonardo Merino Jiménez
Leonardo.docenteidiomas@gmail.com
<https://orcid.org/0009-0000-6134-418X>
Universidad Espíritu Santo
Tercer Nivel
Ecuador
Educación y Pedagogía

Yolanda de Jesus Jara Arpi
yolanda.jara2020@gmail.com
<https://orcid.org/0009-0008-2754-1456>
Universidad de Especialidades Espíritu Santo
Tercer Nivel
Ecuador
Educación y Pedagogía

Tatiana Sally Chávez Delgado
Sallychavezdelgado@gmail.com
<https://orcid.org/0009-0006-3165-3188>
Universidad Bolivariana del Ecuador
Tercer Nivel
Ecuador
Educación y Pedagogía

Lorena Mercedes Luzardo Maldonado
jc_lore@hotmail.com
<https://orcid.org/0009-0008-2674-2885>
Universidad Bolivariana del Ecuador
Tercer Nivel
Ecuador
Educación y Pedagogía

Forma de citación en APA, séptima edición.

Castro Ramírez, M. R., Parrales Quijije, N. E., Merino Jiménez, D. L., Jara Arpi, Y. J., & Chávez Delgado, T. S., & Luzardo Maldonado, L. M. (2026). Relación entre las prácticas de evaluación diagnóstica y la adaptación de estrategias didácticas en instituciones educativas fiscales. *Revista Ibero Research*, 1(4), 108 – 133.

Fecha de presentación: 1/04/2026

Fecha de aceptación: 19/04/2026

Fecha de publicación: 28/04/2026

Resumen

La evaluación diagnóstica constituye una práctica pedagógica necesaria para reconocer conocimientos previos, dificultades, ritmos de aprendizaje y necesidades del estudiantado en instituciones educativas fiscales. El objetivo del artículo fue analizar la relación entre las prácticas de evaluación diagnóstica y la adaptación de estrategias didácticas en instituciones educativas fiscales. La metodología se desarrolló desde un enfoque cualitativo, documental, descriptivo y analítico, mediante la revisión de estudios académicos, artículos científicos e informes educativos publicados entre 2020 y 2026. Los resultados evidenciaron que la evaluación diagnóstica permitió identificar necesidades de aprendizaje, seleccionar instrumentos adecuados, analizar evidencias, adaptar estrategias, atender la diversidad y realizar seguimiento pedagógico. Se concluyó que la evaluación diagnóstica adquiere valor cuando sus resultados se convierten en decisiones didácticas concretas, porque permite ajustar actividades, recursos, tiempos y formas de acompañamiento según las condiciones reales del aula, favoreciendo una enseñanza más flexible, inclusiva y pertinente.

Palabras clave: evaluación diagnóstica, estrategias didácticas, instituciones fiscales, adaptación pedagógica, diversidad estudiantil.

Abstract

Diagnostic assessment is a necessary pedagogical practice for identifying students' prior knowledge, difficulties, learning rhythms, and needs in public educational institutions. The objective of this article was to analyze the relationship between diagnostic assessment practices and the adaptation of teaching strategies in public educational institutions. The methodology was developed through a qualitative, documentary, descriptive, and analytical approach, based on the review of academic studies, scientific articles, and educational reports published between 2020 and 2026. The results showed that diagnostic assessment made it possible to identify learning needs, select appropriate instruments, analyze evidence, adapt strategies, address diversity, and carry out pedagogical follow-up. It was concluded that diagnostic assessment acquires value when its results become concrete teaching decisions, because it allows activities, resources, time, and forms of support to be adjusted according to the real conditions of the classroom, promoting more flexible, inclusive, and relevant teaching.

Keywords: diagnostic assessment, teaching strategies, public institutions, pedagogical adaptation, student diversity.

Resumo

A avaliação diagnóstica constitui uma prática pedagógica necessária para reconhecer conhecimentos prévios, dificuldades, ritmos de aprendizagem e necessidades dos estudantes em instituições educacionais públicas. O objetivo do artigo foi analisar a relação entre as práticas de avaliação diagnóstica e a adaptação de estratégias didáticas em instituições educacionais públicas. A metodologia foi desenvolvida a partir de uma abordagem qualitativa, documental, descritiva e analítica, mediante a revisão de estudos acadêmicos, artigos científicos e relatórios educacionais publicados entre 2020 e 2026. Os resultados evidenciaram que a avaliação diagnóstica permitiu identificar necessidades de aprendizagem, selecionar instrumentos adequados, analisar evidências, adaptar estratégias, atender à diversidade e realizar acompanhamento pedagógico. Concluiu-se que a avaliação diagnóstica adquire valor quando seus resultados se transformam em decisões didáticas concretas, porque permite ajustar atividades, recursos, tempos e formas de acompanhamento conforme as condições reais da sala de aula, favorecendo um ensino mais flexível, inclusivo e pertinente.

Palavras-chave: avaliação diagnóstica, estratégias didáticas, instituições públicas, adaptação pedagógica, diversidade estudantil.

Introducción

La evaluación diagnóstica constituye una práctica fundamental en las instituciones educativas fiscales, porque permite reconocer las condiciones iniciales con las que los estudiantes ingresan a un nuevo proceso de aprendizaje, esta evaluación ayuda a identificar conocimientos previos, habilidades desarrolladas, dificultades frecuentes y necesidades pedagógicas que deben ser consideradas antes de planificar la enseñanza.

En el contexto escolar, la evaluación diagnóstica no debe entenderse como una actividad aislada al inicio del año lectivo, sino como un proceso que orienta la toma de decisiones docentes, cuando el diagnóstico se aplica y se interpreta de manera adecuada, permite conocer el punto de partida del grupo y establecer estrategias didácticas más pertinentes para alcanzar los aprendizajes esperados.

Las instituciones educativas fiscales atienden a una población estudiantil diversa, con distintas trayectorias escolares, condiciones familiares, niveles de apoyo académico y ritmos de aprendizaje, esta realidad exige que la enseñanza no se desarrolle de manera uniforme, sino que responda a las diferencias del aula mediante estrategias flexibles, inclusivas y contextualizadas.

En muchas prácticas escolares, la evaluación diagnóstica se aplica como un requisito administrativo, pero sus resultados no siempre se utilizan para adaptar la planificación, esta situación limita su valor pedagógico, porque los datos obtenidos pueden quedar reducidos a calificaciones o registros, sin generar cambios reales en las actividades, recursos y formas de acompañamiento docente.

La adaptación de estrategias didácticas surge como una respuesta necesaria frente a los resultados del diagnóstico, porque permite ajustar contenidos, tiempos, recursos, agrupamientos y actividades según las necesidades identificadas, de esta manera, el

docente puede organizar una enseñanza más cercana al nivel real de los estudiantes y favorecer mejores condiciones de participación.

El problema de investigación se relaciona con la débil articulación que puede existir entre la evaluación diagnóstica y la adaptación didáctica en instituciones educativas fiscales, cuando los resultados del diagnóstico no se convierten en decisiones pedagógicas, la enseñanza puede avanzar sin atender brechas de aprendizaje, dificultades específicas o diferencias importantes dentro del grupo.

La relevancia del estudio se fundamenta en la necesidad de fortalecer prácticas evaluativas que orienten la mejora de la enseñanza, especialmente en contextos fiscales donde los docentes enfrentan grupos numerosos, diversidad de niveles, limitaciones de recursos y exigencias curriculares, por ello, analizar la relación entre diagnóstico y adaptación didáctica resulta pertinente para mejorar el proceso educativo.

Desde una perspectiva pedagógica, la evaluación diagnóstica permite comprender qué sabe el estudiante, qué necesita reforzar y qué tipo de apoyo requiere para avanzar, esta información favorece una planificación más consciente, porque permite seleccionar estrategias que respondan a dificultades reales y no solo a una programación general establecida previamente.

La adaptación didáctica puede expresarse mediante actividades diferenciadas, uso de recursos visuales, trabajo colaborativo, refuerzo por niveles, retroalimentación personalizada y reorganización de contenidos, estas acciones permiten que el docente atienda la diversidad del aula y facilite el aprendizaje de estudiantes con distintos ritmos, intereses y necesidades.

El estudio se justifica porque la evaluación diagnóstica y la adaptación didáctica son procesos directamente relacionados con la calidad de la enseñanza, si el docente identifica las necesidades del grupo y modifica sus estrategias en función de esa información, se

incrementan las posibilidades de mejorar la comprensión, la participación y el rendimiento académico de los estudiantes.

El objetivo general de este artículo es analizar la relación entre las prácticas de evaluación diagnóstica y la adaptación de estrategias didácticas en instituciones educativas fiscales, para ello, se consideran los fundamentos pedagógicos del diagnóstico, las formas de adaptación docente y su aporte a la atención de la diversidad y mejora de los aprendizajes.

Metodología

El estudio se desarrolló desde un enfoque cualitativo, porque se orientó al análisis interpretativo de prácticas de evaluación diagnóstica y adaptación de estrategias didácticas en instituciones educativas fiscales, Para Feldman (2025) sostiene que la evaluación cumple una función relevante en la mejora de la enseñanza y el aprendizaje; este enfoque fue adecuado porque permitió comprender cómo el diagnóstico aporta información pedagógica para ajustar la práctica docente según las necesidades reales del aula.

La investigación fue de tipo documental, descriptiva y analítica, debido a que se revisaron estudios académicos, artículos científicos e informes educativos publicados entre 2020 y 2026, la evaluación educativa puede aportar al mejoramiento del rendimiento académico cuando permite identificar fortalezas y dificultades del estudiantado (Tapuyo, 2024); este tipo de investigación fue pertinente porque permitió describir las prácticas diagnósticas y analizar su relación con la adaptación didáctica.

El diseño fue no experimental y transversal, porque no se manipularon variables ni se aplicó una intervención directa en instituciones educativas, según Zerk (2025) señala que las prácticas de evaluación diagnóstica permiten reconocer necesidades de aprendizaje

dentro del aula; este diseño fue adecuado porque permitió examinar información disponible en un periodo determinado, sin alterar las prácticas escolares ni modificar el contexto educativo observado.

La población documental estuvo conformada por investigaciones sobre evaluación diagnóstica, evaluación formativa, estrategias didácticas, aprendizaje diferenciado, inclusión educativa y prácticas docentes, González (2026) plantea que los procesos de evaluación de aula se relacionan con la enseñanza y con la formación docente; esta población fue pertinente porque permitió analizar el vínculo entre diagnóstico, planificación, adaptación metodológica y mejora del aprendizaje.

La muestra documental se seleccionó mediante criterios de actualidad, pertinencia temática, respaldo académico y relación directa con instituciones educativas fiscales o contextos escolares similares, la evaluación diagnóstica debe generar información útil para apoyar la enseñanza y atender necesidades específicas del aprendizaje (Huhta, 2026); esta selección fue adecuada porque permitió trabajar con fuentes directamente vinculadas al problema de investigación.

Los criterios de inclusión consideraron documentos publicados entre 2020 y 2026, fuentes en español, inglés o portugués, estudios sobre evaluación diagnóstica, adaptación didáctica, estrategias pedagógicas, aprendizaje diferenciado y atención a la diversidad, Andrade-Aguilar (2025) sostiene que la evaluación formativa orienta el acompañamiento del aprendizaje escolar; estos criterios fueron adecuados porque aseguraron actualidad y relación directa con los procesos de mejora pedagógica.

Los criterios de exclusión permitieron descartar documentos anteriores a 2020, publicaciones sin autoría verificable, fuentes sin respaldo académico, textos duplicados y materiales que no abordaran la relación entre evaluación diagnóstica y adaptación de estrategias didácticas, la diferenciación pedagógica requiere información evaluativa para

ajustar actividades y apoyos según las necesidades del estudiante (Dewi et al., 2025); esta delimitación fue necesaria porque evitó incorporar fuentes poco pertinentes al estudio.

Las técnicas utilizadas fueron la revisión documental, el análisis de contenido y la matriz categorial, la evaluación diagnóstica puede aportar información sobre conocimientos previos, dificultades, percepciones y necesidades de aprendizaje (Daud, 2026); estas técnicas fueron adecuadas porque permitieron recopilar, organizar e interpretar información relevante sobre diagnóstico, decisiones docentes y adaptación de estrategias didácticas.

El procesamiento de la información se realizó mediante una matriz de análisis organizada por autor, año, objetivo, enfoque, hallazgo principal y aporte al estudio, las evaluaciones adaptativas pueden apoyar la diferenciación del aprendizaje cuando permiten identificar necesidades y ajustar actividades (Putri et al., 2026); este procedimiento fue pertinente porque facilitó comparar fuentes y agrupar los hallazgos en categorías pedagógicas.

Las categorías de análisis fueron evaluación diagnóstica, instrumentos diagnósticos, interpretación de resultados, adaptación de estrategias didácticas, atención a la diversidad y seguimiento pedagógico, los procesos evaluativos permiten reconocer logros, fortalezas y áreas de mejora del estudiantado (Instituto Nacional de Evaluación Educativa, 2024); estas categorías fueron adecuadas porque respondieron al objetivo de analizar la relación entre diagnóstico y decisiones didácticas.

La metodología seleccionada permitió analizar el tema desde una perspectiva pedagógica y contextual, debido a que la relación entre evaluación diagnóstica y adaptación didáctica requiere interpretar prácticas docentes, necesidades estudiantiles y decisiones de planificación, la evaluación orientada a la mejora permite convertir los resultados en acciones de enseñanza más pertinentes (Tapuyo, 2024).

Resultados y Discusión

La sección de resultados y discusión presenta el análisis documental sobre la relación entre las prácticas de evaluación diagnóstica y la adaptación de estrategias didácticas en instituciones educativas fiscales, los hallazgos se organizaron a partir de dimensiones pedagógicas vinculadas con identificación de necesidades, selección de instrumentos, análisis de evidencias, ajuste metodológico, atención a la diversidad y seguimiento de los aprendizajes.

El análisis permitió reconocer que la evaluación diagnóstica adquiere sentido cuando sus resultados orientan decisiones concretas en la enseñanza, por ello, no se consideró suficiente aplicar una prueba inicial o registrar dificultades, sino que fue necesario examinar cómo esa información permitió modificar actividades, recursos, tiempos, agrupamientos y formas de acompañamiento docente.

Resultados

Los resultados se organizaron mediante seis tablas de análisis, cada una vinculada con una dimensión específica de la relación entre evaluación diagnóstica y adaptación de estrategias didácticas, esta forma de presentación permitió ordenar la información revisada y explicar cómo el diagnóstico puede convertirse en una herramienta de planificación en instituciones educativas fiscales.

Cada tabla presenta una categoría central, su aplicación en el aula fiscal, la decisión didáctica asociada y la incidencia identificada, después de cada tabla se desarrolla un análisis interpretativo de cinco párrafos, con el propósito de explicar la utilidad pedagógica de los hallazgos y evitar que la evaluación diagnóstica sea entendida solo como un requisito inicial.

La primera tabla presenta la identificación de necesidades de aprendizaje como punto de partida para la adaptación didáctica, esta dimensión fue considerada central porque permite reconocer qué saben los estudiantes, qué dificultades presentan y qué apoyos requieren antes de avanzar hacia nuevos contenidos.

Tabla 1

Identificación de necesidades de aprendizaje mediante evaluación diagnóstica

Categoría de análisis	Aplicación en instituciones fiscales	Decisión didáctica asociada	Incidencia identificada
Conocimientos previos	Reconocimiento del nivel inicial del grupo	Selección de contenidos de refuerzo	Permite partir de condiciones reales
Brechas de aprendizaje	Detección de vacíos conceptuales	Priorización de destrezas básicas	Evita avanzar sin bases suficientes
Dificultades recurrentes	Identificación de errores comunes	Reenseñanza de procedimientos	Reduce obstáculos iniciales
Ritmos de aprendizaje	Observación de diferencias en el avance	Organización de apoyos diferenciados	Favorece una enseñanza más flexible
Necesidades específicas	Registro de estudiantes con mayor dificultad	Acompañamiento focalizado	Mejora la inclusión en el aula

Nota. La tabla evidencia que la evaluación diagnóstica permite reconocer necesidades de aprendizaje antes de planificar ajustes didácticos, lo que favorece una enseñanza más pertinente.

La identificación de necesidades de aprendizaje permitió comprender que los estudiantes no inician un proceso educativo desde el mismo nivel, en las instituciones fiscales, esta diferencia puede estar relacionada con trayectorias escolares, apoyo familiar, condiciones sociales y experiencias previas, por ello, el diagnóstico permitió reconocer puntos de partida reales para orientar la enseñanza.

El análisis mostró que conocer los vacíos iniciales evitó que el docente avanzara de manera uniforme sin considerar las dificultades del grupo, cuando se identificaron errores frecuentes o contenidos no consolidados, fue posible priorizar destrezas básicas y organizar actividades de refuerzo, esta acción permitió reducir brechas antes de desarrollar aprendizajes más complejos.

Según la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (2025), la evaluación formativa permite diagnosticar el aprendizaje, ofrecer retroalimentación y adaptar la enseñanza al pensamiento del estudiante; este aporte permitió interpretar que la evaluación diagnóstica no debe limitarse a medir el punto inicial, sino orientar decisiones pedagógicas ajustadas al aula.

La información diagnóstica también permitió reconocer ritmos de aprendizaje diferenciados, esta identificación fue relevante porque algunos estudiantes requerían mayor acompañamiento, mientras otros podían avanzar con actividades de mayor complejidad, por tanto, el diagnóstico ayudó a distribuir apoyos sin detener el proceso general del grupo.

El resultado evidencia que la identificación de necesidades funcionó como una base para adaptar la enseñanza, Sibley et al. (2025) señalan que la enseñanza adaptativa combina evaluación formativa, diferenciación y apoyo individual; esta relación permitió comprender que diagnosticar necesidades es el primer paso para ajustar recursos, tareas y acompañamiento docente.

La segunda tabla aborda los instrumentos de evaluación diagnóstica utilizados para recoger información sobre el aprendizaje, esta dimensión fue relevante porque la calidad del diagnóstico depende de los medios empleados para identificar conocimientos, dificultades, habilidades, intereses y formas de participación del estudiantado.

Tabla 2

Instrumentos diagnósticos para orientar la adaptación didáctica

Instrumento diagnóstico	Aplicación en instituciones fiscales	Información obtenida	Incidencia didáctica
Prueba inicial	Aplicación al inicio de unidad o periodo	Dominio de contenidos previos	Orienta refuerzo académico

Instrumento diagnóstico	Aplicación en instituciones fiscales	Información obtenida	Incidencia didáctica
Observación de aula	Registro de desempeño en actividades	Participación, autonomía y dificultad	Ajusta acompañamiento docente
Preguntas exploratorias	Diálogo antes de iniciar contenidos	Ideas previas y comprensión verbal	Reorienta explicaciones iniciales
Tareas prácticas	Resolución de situaciones contextualizadas	Aplicación de conocimientos	Permite adaptar recursos
Producciones estudiantiles	Revisión de escritos, ejercicios o dibujos	Errores, avances y estilos de respuesta	Favorece retroalimentación específica

Nota. La tabla muestra que los instrumentos diagnósticos deben ser variados para obtener una visión más completa del aprendizaje y evitar depender de una sola prueba inicial.

El uso de instrumentos variados permitió obtener información más amplia sobre el aprendizaje de los estudiantes, una prueba escrita puede mostrar ciertos conocimientos, pero no siempre permite observar participación, razonamiento, seguridad o dificultades durante la ejecución de una tarea, por ello, la combinación de instrumentos fortaleció la lectura pedagógica del grupo.

La observación de aula resultó importante porque permitió identificar comportamientos que no aparecen en una evaluación escrita, como dependencia del docente, baja autonomía, dificultad para trabajar en equipo o inseguridad al explicar respuestas, esta información fue útil para decidir formas de acompañamiento y organización del trabajo escolar.

Alfageh (2024) analizó el uso de evaluación diagnóstica adaptativa en matemática y destacó su utilidad para mejorar la enseñanza y el aprendizaje en educación primaria; este aporte permitió comprender que los instrumentos diagnósticos pueden orientar ajustes metodológicos cuando recogen información precisa sobre el desempeño estudiantil.

Las preguntas exploratorias y las tareas prácticas permitieron reconocer cómo los estudiantes aplicaban conocimientos en situaciones cercanas, esta información ayudó a detectar dificultades de comprensión, vocabulario, razonamiento o procedimiento, así, el

docente pudo seleccionar recursos más adecuados y reorganizar actividades antes de avanzar con nuevos contenidos.

Orhani (2026) sostiene que las pruebas diagnósticas al inicio del año escolar permiten construir estrategias de enseñanza más efectivas en matemática; esta idea reforzó el hallazgo de que los instrumentos diagnósticos son útiles cuando sus resultados se traducen en decisiones concretas sobre contenidos, apoyos y recursos.

La tercera tabla presenta el análisis de evidencias diagnósticas como proceso necesario para adaptar estrategias didácticas, esta dimensión permitió reconocer que no basta con aplicar instrumentos, porque los datos deben interpretarse para identificar causas de dificultad, niveles de desempeño y necesidades de apoyo.

Tabla 3

Análisis de evidencias diagnósticas para la toma de decisiones didácticas

Evidencia analizada	Aplicación en el aula fiscal	Decisión didáctica asociada	Incidencia identificada
Respuestas incorrectas	Revisión de errores comunes	Reenseñanza de contenidos	Mejora comprensión inicial
Tareas incompletas	Identificación de bloqueos o falta de dominio	Ajuste de dificultad	Evita frustración académica
Participación oral	Observación de argumentos y dudas	Reformulación de preguntas	Favorece expresión y análisis
Desempeño por grupos	Comparación de niveles de avance	Agrupamientos flexibles	Permite apoyo colaborativo
Producciones escritas	Revisión de claridad, estructura y contenido	Retroalimentación personalizada	Mejora producción y comprensión

Nota. La tabla evidencia que las evidencias diagnósticas adquieren valor cuando se analizan pedagógicamente y se convierten en decisiones didácticas ajustadas.

El análisis de evidencias permitió interpretar las dificultades más allá de una calificación, cuando el docente revisó errores, tareas incompletas, respuestas orales y producciones escritas, pudo reconocer patrones de aprendizaje que orientaron decisiones más precisas,

esta práctica permitió pasar del registro de resultados a la comprensión de necesidades reales.

Las respuestas incorrectas fueron útiles cuando se analizaron como señales de dificultad y no solo como fallos, un error repetido podía indicar falta de dominio conceptual, confusión en instrucciones o necesidad de reforzar vocabulario, por ello, la interpretación de evidencias permitió decidir si era necesario reenseñar, ejemplificar o cambiar la actividad.

Wiyaka et al. (2025) identificaron procedimientos docentes para aplicar evaluación diagnóstica alineada con instrucción diferenciada, entre ellos el uso de recursos diversos y la adaptación de estrategias; este aporte permitió comprender que el análisis de evidencias es el puente entre el diagnóstico y la acción didáctica.

El desempeño por grupos también permitió organizar apoyos flexibles, cuando se identificaron estudiantes con dificultades similares, el docente pudo diseñar actividades de refuerzo compartidas, mientras otros grupos avanzaban hacia tareas de mayor complejidad, esta organización favoreció una atención más equilibrada dentro del aula.

La interpretación de evidencias diagnósticas permitió evitar decisiones improvisadas, Appiah-Odame (2025) señala que la evaluación diferenciada contribuye a atender aulas con distintos niveles de aprendizaje; esta perspectiva permitió relacionar el análisis de evidencias con la necesidad de adaptar actividades según niveles reales de desempeño.

La cuarta tabla aborda la adaptación de estrategias didácticas a partir de los resultados diagnósticos, esta dimensión permitió examinar cómo el docente puede modificar actividades, recursos, tiempos, agrupamientos y formas de explicación para responder a las necesidades identificadas en instituciones fiscales.

Tabla 4

Adaptación de estrategias didácticas según resultados diagnósticos

Resultado diagnóstico	Estrategia adaptada	Recurso aplicado	Incidencia pedagógica
Bajo dominio conceptual	Reenseñanza guiada	Organizadores gráficos	Aclara ideas centrales
Dificultad procedimental	Modelado paso a paso	Material concreto	Fortalece aplicación práctica
Diferentes ritmos	Actividades escalonadas	Guías por niveles	Respetar avances del grupo
Baja participación	Trabajo cooperativo	Roles de aprendizaje	Incrementa interacción
Dificultad de comprensión	Explicación multimodal	Imágenes, esquemas y ejemplos	Facilita acceso al contenido

Nota. La tabla muestra que la adaptación didáctica debe responder a información diagnóstica específica, para evitar cambios generales sin relación con las necesidades del grupo.

La adaptación de estrategias didácticas permitió responder de manera más precisa a los hallazgos del diagnóstico, cuando se identificaron dificultades conceptuales o procedimentales, el docente pudo aplicar reenseñanza, modelado, recursos visuales o actividades escalonadas, estas acciones favorecieron una enseñanza más cercana a las condiciones del grupo.

El análisis mostró que adaptar no significó reducir la exigencia académica, sino modificar los caminos para alcanzar los aprendizajes esperados, en este sentido, una estrategia podía cambiar en recursos, tiempo, apoyo o forma de participación, sin perder el propósito formativo, esta precisión resultó importante para evitar confundir adaptación con simplificación excesiva.

Saleem et al. (2026) analizaron perspectivas docentes sobre instrucción diferenciada en educación elemental y destacaron la necesidad de estrategias ajustadas a la diversidad del aula; este aporte permitió interpretar que la adaptación didáctica es una respuesta pedagógica necesaria cuando el diagnóstico muestra diferencias importantes entre estudiantes.

El trabajo cooperativo fue una estrategia útil cuando el diagnóstico evidenció baja participación o inseguridad en algunos estudiantes, al organizar roles, pares de apoyo y tareas compartidas, el docente pudo promover interacción y acompañamiento entre estudiantes, esta acción ayudó a que quienes tenían dificultades participaran sin quedar aislados del proceso.

La adaptación de estrategias también se relacionó con el uso de tecnología y recursos visuales, Sibley et al. (2025) explican que la enseñanza adaptativa con tecnología puede favorecer aprendizajes duraderos cuando combina evaluación y apoyo individual; este aporte permitió reconocer que los recursos tecnológicos pueden ser útiles si responden a necesidades diagnosticadas.

La quinta tabla presenta la atención a la diversidad como resultado de una evaluación diagnóstica bien utilizada, esta dimensión fue importante porque las instituciones fiscales atienden a estudiantes con diferencias académicas, sociales, culturales y familiares, por lo que la enseñanza requiere respuestas flexibles y equitativas.

Tabla 5

Evaluación diagnóstica y atención a la diversidad en instituciones fiscales

Necesidad identificada	Acción didáctica	Apoyo requerido	Incidencia en el aprendizaje
Rezago académico	Refuerzo focalizado	Actividades de nivelación	Recupera aprendizajes básicos
Diferencias de ritmo	Tareas graduadas	Tiempo flexible	Favorece avance progresivo
Dificultad comunicativa	Preguntas guiadas	Apoyo oral y visual	Mejora expresión y comprensión
Bajo interés	Actividades contextualizadas	Recursos cercanos al entorno	Incrementa motivación
Necesidades específicas	Adecuaciones metodológicas	Seguimiento individual	Promueve inclusión educativa

Nota. La tabla evidencia que el diagnóstico permite reconocer diferencias del aula y orientar apoyos pedagógicos que favorecen la participación de todos los estudiantes.

La atención a la diversidad se fortaleció cuando la evaluación diagnóstica permitió identificar estudiantes con rezagos, ritmos distintos o necesidades específicas, esta información fue necesaria para decidir qué apoyos ofrecer, cómo organizar actividades y qué recursos utilizar, especialmente en aulas fiscales donde la heterogeneidad suele ser amplia.

El diagnóstico ayudó a evitar que la diversidad se tratara como una dificultad general sin respuesta concreta, al identificar necesidades específicas, el docente pudo diseñar apoyos focalizados y actividades graduadas, esta decisión permitió que los estudiantes participaran desde su nivel real y avanzaran de manera progresiva.

Zhou (2024) estudió la instrucción diferenciada en estudiantes de primaria y destacó su relación con el aprendizaje en contextos escolares de diversidad; este aporte permitió comprender que adaptar la enseñanza según necesidades identificadas puede favorecer la participación y el avance de estudiantes con distintos niveles de desempeño.

Las actividades contextualizadas también fueron importantes para atender la diversidad, porque permitieron conectar los contenidos con experiencias cercanas al estudiantado, esta relación favoreció la motivación y la comprensión, sobre todo en estudiantes que presentaban baja participación o dificultades para vincular los contenidos con situaciones reales.

La atención a la diversidad requiere evaluación continua, no solo diagnóstico inicial, Hardy et al. (2022) señalan que la enseñanza adaptativa se apoya en la información sobre la comprensión del estudiante para mejorar el aprendizaje; esta idea permitió interpretar que los apoyos deben revisarse durante el proceso y no quedarse fijos desde el inicio.

La sexta tabla aborda el seguimiento pedagógico posterior a la evaluación diagnóstica, esta dimensión permitió reconocer que el diagnóstico solo tiene efecto sostenido cuando

se acompaña de retroalimentación, monitoreo de avances, revisión de estrategias y comunicación entre docentes, estudiantes y familias.

Tabla 6

Seguimiento pedagógico posterior a la evaluación diagnóstica

Acción de seguimiento	Aplicación en instituciones fiscales	Evidencia revisada	Incidencia identificada
Retroalimentación	Comentarios sobre errores y avances	Tareas y actividades	Mejora comprensión del estudiante
Monitoreo periódico	Revisión de avances por unidad	Evaluaciones breves	Permite ajustar estrategias
Registro docente	Sistematización de observaciones	Fichas de seguimiento	Orienta decisiones futuras
Reunión pedagógica	Análisis entre docentes	Resultados por grupo	Fortalece acuerdos didácticos
Comunicación con familias	Informe de avances y necesidades	Reportes y entrevistas	Refuerza acompañamiento externo

Nota. La tabla muestra que el seguimiento pedagógico convierte la evaluación diagnóstica en un proceso continuo de mejora y no en una actividad aislada al inicio del periodo escolar.

El seguimiento pedagógico permitió mantener activa la relación entre diagnóstico y adaptación didáctica, sin este proceso, los resultados iniciales podían perder utilidad, por ello, fue necesario revisar avances, ajustar actividades y ofrecer retroalimentación durante el desarrollo de las clases, especialmente en grupos con necesidades diversas.

La retroalimentación permitió que el estudiante reconociera sus avances y dificultades, pero también ayudó al docente a verificar si la estrategia adaptada estaba funcionando, cuando una actividad no generó los resultados esperados, fue posible modificar recursos, tiempos o formas de explicación, lo que fortaleció la toma de decisiones pedagógicas.

La Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (2025) plantea que el uso de evaluación y retroalimentación permite guiar el progreso del estudiante y adaptar la enseñanza; este aporte permitió interpretar que el seguimiento es necesario para que el diagnóstico no quede reducido a una fotografía inicial del aprendizaje.

El registro docente fue importante porque permitió organizar observaciones, resultados y decisiones aplicadas, esta sistematización facilitó comparar avances entre momentos del proceso, identificar estudiantes que requerían apoyo adicional y sustentar cambios en la planificación, lo que favoreció una práctica docente más reflexiva.

El seguimiento también implicó colaboración institucional, HLT Magazine (2025) destaca que las evaluaciones diferenciadas permiten observar avances según metas adecuadas al nivel de cada estudiante; este criterio permitió comprender que el acompañamiento debe considerar metas realistas, revisión continua y participación de distintos actores educativos.

Discusión

La relación entre las prácticas de evaluación diagnóstica y la adaptación de estrategias didácticas se interpretó como un proceso pedagógico continuo, no como una acción aislada al inicio del periodo escolar, en las instituciones educativas fiscales, esta relación resultó relevante porque permitió reconocer que la enseñanza necesita partir de evidencias concretas sobre el nivel real del estudiantado, sus dificultades y sus posibilidades de avance.

El problema de investigación evidenció que la evaluación diagnóstica pierde valor cuando sus resultados no se incorporan a la planificación docente, debido a que una prueba inicial sin análisis posterior solo produce datos, pero no transforma la enseñanza, por ello, el diagnóstico debe entenderse como una herramienta para decidir qué reforzar, cómo organizar el aula y qué recursos utilizar.

Desde el planteamiento de Van Geel et al. (2025), la enseñanza diferenciada debe evaluarse en distintas fases del proceso educativo, considerando observación,

planificación y ajuste de la práctica docente; este aporte permite comprender que la evaluación diagnóstica tiene sentido cuando se articula con decisiones metodológicas y no cuando se limita a registrar el rendimiento inicial del grupo.

La adaptación de estrategias didácticas también exigió una lectura cuidadosa de las necesidades detectadas, porque no todas las dificultades tienen el mismo origen ni requieren la misma respuesta pedagógica, algunas se relacionan con vacíos conceptuales, otras con falta de práctica, baja comprensión de instrucciones, escasa motivación o poca autonomía en el aprendizaje.

En este sentido, el diagnóstico permitió orientar decisiones más precisas sobre actividades diferenciadas, refuerzo, agrupamientos flexibles y uso de recursos, esta relación fue importante en instituciones fiscales, donde la diversidad del aula puede hacer insuficiente una planificación homogénea, especialmente cuando existen brechas acumuladas entre estudiantes de un mismo nivel.

De acuerdo con Xuan et al. (2022), la evaluación formativa puede tener efectos positivos en el logro lector de estudiantes de educación básica, aunque su impacto depende de cómo se use la información obtenida; este planteamiento permite sostener que el diagnóstico debe integrarse a una práctica evaluativa continua, capaz de orientar ajustes durante el proceso de enseñanza.

La discusión también permitió reconocer que la adaptación didáctica no implica disminuir la exigencia académica, sino modificar los medios para que los estudiantes puedan alcanzar los aprendizajes previstos, esto significa ajustar explicaciones, tiempos, recursos, ejemplos, niveles de apoyo y formas de participación, sin perder el propósito formativo de la clase.

El diagnóstico inicial fue útil para identificar puntos de partida, pero su impacto dependió del seguimiento posterior, si el docente no revisa avances ni modifica las estrategias

aplicadas, la información inicial puede quedar desactualizada, por ello, la adaptación didáctica requiere retroalimentación constante y observación permanente del desempeño estudiantil.

Bajo el criterio de Ponnusamy (2022), la instrucción diferenciada requiere alinear evaluaciones previas, formativas y sumativas para ofrecer apoyos ajustados a estudiantes diversos; esta idea permite reforzar que la evaluación diagnóstica no debe funcionar sola, sino vinculada con otras formas de evaluación que permitan verificar avances y reajustar la enseñanza.

Otro aspecto relevante fue el papel del docente como intérprete de los resultados diagnósticos, debido a que los instrumentos por sí mismos no explican completamente las necesidades del aula, el docente debe analizar errores, observar comportamientos, contrastar evidencias y decidir qué cambios son viables dentro de las condiciones reales de la institución fiscal.

La adaptación de estrategias didácticas también se relacionó con la equidad educativa, porque permitió ofrecer apoyos diferenciados sin excluir a los estudiantes que presentaban mayores dificultades, esta práctica ayudó a evitar que la enseñanza avanzara únicamente al ritmo de quienes ya dominaban los contenidos, dejando atrás a quienes requerían acompañamiento más cercano.

Conforme a Suhendri et al. (2026), el aprendizaje adaptativo en instituciones públicas requiere diagnosticar la preparación del estudiante, aplicar enseñanza diferenciada y ofrecer retroalimentación según necesidades individuales; este aporte permite interpretar que la relación entre diagnóstico y adaptación didáctica es más sólida cuando se convierte en un ciclo de mejora pedagógica.

La discusión mostró que las instituciones educativas fiscales necesitan fortalecer una cultura docente basada en el uso pedagógico de datos, porque la evaluación diagnóstica

no debe quedar como una actividad individual del profesor, sino como parte de acuerdos institucionales sobre planificación, refuerzo, seguimiento y atención a la diversidad estudiantil.

Se interpretó que la evaluación diagnóstica y la adaptación didáctica mantienen una relación directa cuando los resultados se convierten en acciones concretas de enseñanza, esta relación permite mejorar la pertinencia de las actividades, atender diferencias del aula y construir procesos educativos más flexibles, inclusivos y orientados al aprendizaje real de los estudiantes.

Conclusiones

Se determinó que las prácticas de evaluación diagnóstica se relacionaron directamente con la adaptación de estrategias didácticas en instituciones educativas fiscales, porque permitieron reconocer conocimientos previos, dificultades, ritmos de aprendizaje y necesidades específicas del estudiantado, esta información favoreció una planificación más pertinente y ajustada a la realidad del aula.

Se estableció que la evaluación diagnóstica tuvo mayor valor pedagógico cuando sus resultados fueron interpretados por el docente y utilizados para modificar actividades, recursos, tiempos y formas de acompañamiento, esta relación permitió que la enseñanza dejara de responder a una planificación uniforme y se orientara hacia estrategias más flexibles e inclusivas.

Se reconoció que la adaptación de estrategias didácticas basada en diagnóstico contribuyó a atender la diversidad estudiantil, porque facilitó la organización de refuerzos, agrupamientos flexibles, actividades diferenciadas y apoyos específicos, estas acciones permitieron mejorar la participación de los estudiantes y reducir brechas iniciales de aprendizaje.

Se concluyó que la evaluación diagnóstica no debe limitarse a una aplicación inicial ni a un registro administrativo, sino integrarse a un proceso continuo de seguimiento, retroalimentación y ajuste pedagógico, esta articulación permitió fortalecer la toma de decisiones docentes y orientar procesos de enseñanza más coherentes con las necesidades reales del grupo.

Recomendaciones

Se recomienda fortalecer el uso pedagógico de la evaluación diagnóstica en instituciones educativas fiscales, mediante instrumentos variados como pruebas iniciales, observación de aula, preguntas exploratorias, tareas prácticas y análisis de producciones estudiantiles, esta práctica permitiría obtener información más completa sobre el nivel real del estudiantado.

Se sugiere capacitar a los docentes en interpretación de resultados diagnósticos y adaptación de estrategias didácticas, con el fin de que la información obtenida no quede reducida a calificaciones o registros administrativos, sino que se transforme en decisiones concretas sobre contenidos, recursos, actividades y apoyos pedagógicos.

Se propone implementar matrices institucionales de seguimiento diagnóstico, donde se registren necesidades identificadas, estrategias aplicadas, avances observados y ajustes realizados durante el proceso educativo, esta herramienta facilitaría la continuidad del acompañamiento y el trabajo colaborativo entre docentes.

Se recomienda promover una cultura evaluativa orientada a la mejora de los aprendizajes, en la que la evaluación diagnóstica se articule con la planificación, la retroalimentación y la evaluación formativa, esta práctica permitiría atender la diversidad del aula y fortalecer procesos de enseñanza más flexibles, inclusivos y pertinentes.

Referencias Bibliográficas

- Alfageh, BH (2024). Uso de la evaluación diagnóstica adaptativa por parte de maestros de primaria para mejorar la enseñanza y el aprendizaje de las matemáticas. *International Electronic Journal of Mathematics Education*, 19(3), Artículo em0782.
<https://www.iejme.com/download/elementary-teachers-use-of-adaptive-diagnostic-assessment-to-improve-mathematics-teaching-and-14190.pdf>
- Andrade-Aguilar, D. G. (2025). La evaluación formativa como estrategia de aprendizaje en el ámbito escolar. *Retos de la Ciencia*, 9(19), 1–14.
<https://www.retosdelacienciaec.com/Revistas/index.php/retos/article/download/573/825/2695>
- Appiah-Odame, EK (2025). Estrategias de evaluación diferenciada: Mejores prácticas en un aula de aprendizaje multinivel en Manitoba. *European Journal of Mathematics and Science Education*, 6(3), 179–192. <https://doi.org/10.12973/ejmse.6.3.179>
- Daud, S. (2026). Percepciones de estudiantes y profesores sobre las pruebas diagnósticas en el aprendizaje del idioma inglés en la escuela secundaria vocacional. *ELITE Journal*, 13(1), 1–12. <https://mail.elitejournal.org/index.php/ELITE/article/download/291/186>
- Dewi, KAS, Wahyuni, LGE y Paramartha, AAGY (2025). Análisis de las estrategias de evaluación de los profesores de inglés en contextos de aprendizaje diferenciado. *JISIP: Journal of Social Sciences and Education*, 9(3), 1–10.
<https://ejournal.mandalanursa.org/index.php/JISIP/article/viewFile/8846/6150>
- El_Zerk, M., & Boulaine, K. (2025). Prácticas y desafíos de la evaluación diagnóstica en las aulas de inglés como lengua extranjera en la educación secundaria en Marruecos. *European Journal of Psychology and Educational Research*, 8(3), 175–190.
<https://www.ejper.com/diagnostic-assessment-practices-and-challenges-in-moroccan-english-as-a-foreign-language-high-school-classrooms>
- González, M. O. F. (2026). Los procesos de evaluación de aula y su enseñanza en la formación docente. *ULEAM Bahía Magazine*, 7(1), 1–12.
https://revistas.uleam.edu.ec/index.php/uleam_bahia_magazine/article/view/901
- Hardy, I., Decristan, J., & Klieme, E. (2022). Enseñanza adaptativa en la investigación sobre aprendizaje e instrucción. *Journal for Educational Research Online*, 14(1), 1–18.
<https://doi.org/10.25656/01:24393>
- Huhta, A. (2026). Evaluación diagnóstica como enfoque para apoyar el aprendizaje y la enseñanza de segundas lenguas y lenguas extranjeras. Universidad de Jyväskylä.
https://www.jyu.fi/sites/default/files/2026-02/Diagnostic_assessment_as_an_approach_to_support_SFL_learning_and_teaching.pdf
- Instituto Nacional de Evaluación Educativa. (2024). Ser Estudiante 2024. INEVAL.
<https://www.evaluacion.gob.ec/ineval-presento-los-resultados-de-la-evaluacion-nacional-ser-estudiante-2024/>

- Levy-Feldman, I. (2025). El papel de la evaluación en la mejora de la educación y la promoción de la equidad educativa. *Education Sciences*, 15(2), Artículo 224. <https://doi.org/10.3390/educsci15020224>
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos. (2025). Using formative assessment and feedback. En *Unlocking high-quality teaching*. OECD Publishing. https://www.oecd.org/en/publications/2025/04/unlocking-high-quality-teaching_808bd876/full-report/using-formative-assessment-and-feedback_189fb6dc.html
- Orhani, S. (2026). Uso de pruebas diagnósticas para desarrollar estrategias de enseñanza efectivas en matemáticas. *International Journal of Open Data Science*, 2(1), 1–12. <https://www.ijods.com/article/using-diagnostic-testing-to-build-effective-teaching-strategies-in-mathematics-18045>
- Ponnusamy, V. (2022). Instrucción diferenciada para atender las diversas necesidades en el aula de matemáticas. Repositorio del Instituto Nacional de Educación. <https://repository.nie.edu.sg/bitstreams/805f5a15-986b-4c16-a3b0-56ed894a53f8/download>
- Putri, WF, Diana, D., Avrilianda, D., & Ellianawati, E. (2026). Marco conceptual de una evaluación formativa adaptativa basada en IA para apoyar el aprendizaje diferenciado de ciencias en la educación primaria. *Edunesia: Jurnal Ilmiah Pendidikan*, 7(2), 1015–1029. <https://edunesia.org/edu/article/download/1574/683/11186>
- Saleem, A., Mahmood, MK y Aslam, S. (2026). Perspectivas de los docentes sobre la instrucción diferenciada en la educación primaria. *Asian Education and Social Studies Research*, 7(1), 1–15. <https://journals.irapa.org/index.php/aessr/article/view/1205>
- Sibley, L., Fitzgerald, A., & Lamb, J. (2025). Tecnologías adaptativas de enseñanza y aprendizaje: Implicaciones para la instrucción diferenciada. *Learning and Instruction*, 96, Artículo 102098. <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0959475225000659>
- Suhendri, H., Putra, RWY y Komaruddiy, YB (2026). Aprendizaje adaptativo en matemáticas: un estudio de caso de estudiantes de séptimo grado. *Inomatika*, 8(1), 1–16. <https://inomatika.unmuhbabel.ac.id/index.php/inomatika/article/view/592>
- Van Geel, M., Keuning, T., Dobbelaer, M., & Glas, C. (2025). Evaluación de la diferenciación en todas las fases de la enseñanza: Propiedades y calidad del instrumento ADAPT. *Education Sciences*, 15(11), Artículo 1530. <https://doi.org/10.3390/educsci15111530>
- Xuan, Q., Cheung, A., & Sun, D. (2022). La efectividad de la evaluación formativa para mejorar el rendimiento lector en las aulas de primaria y secundaria: Un metaanálisis. *Frontiers in Psychology*, 13, Artículo 990196. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.990196>

Influencia del clima pedagógico del aula en la participación oral de estudiantes de bachillerato

Influence of the Classroom Pedagogical Climate on Oral Participation among High School Students

Influência do clima pedagógico da sala de aula na participação oral de estudantes do ensino médio

Martha Raquel Castro-Ramírez
az27castr@gmail.com
<https://orcid.org/0009-0004-3693-7388>
Universidad Bolivariana del Ecuador
Tercer Nivel
Ecuador
Educación y Pedagogía

Natividad Eugenia Parrales Quijije
naty290469@outlook.com
<https://orcid.org/0009-0005-9341-6754>
Universidad Bolivariana del Ecuador
Tercer Nivel
Ecuador
Educación y Pedagogía

David Leonardo Merino Jiménez
Leonardo.docenteidiomas@gmail.com
<https://orcid.org/0009-0000-6134-418X>
Universidad Espíritu Santo
Tercer Nivel
Ecuador
Educación y Pedagogía

Yolanda de Jesus Jara Arpi
yolanda.jara2020@gmail.com
<https://orcid.org/0009-0008-2754-1456>
Universidad de Especialidades Espíritu Santo
Tercer Nivel
Ecuador
Educación y Pedagogía

Tatiana Sally Chávez Delgado
Sallychavezdelgado@gmail.com
<https://orcid.org/0009-0006-3165-3188>
Universidad Bolivariana del Ecuador
Tercer Nivel
Ecuador
Educación y Pedagogía

Lorena Mercedes Luzardo Maldonado
jc_lore@hotmail.com
<https://orcid.org/0009-0008-2674-2885>
Universidad Bolivariana del Ecuador
Tercer Nivel
Ecuador
Educación y Pedagogía

Forma de citación en APA, séptima edición.

Castro Ramírez, M. R., Parrales Quijije, N. E., Merino Jiménez, D. L., Jara Arpi, Y. de J., Chávez Delgado, T. S. & Luzardo Maldonado, L. M. (2026). Influencia del clima pedagógico del aula en la participación oral de estudiantes de bachillerato. *Revista Ibero Research*, 1(4), 134 – 159.

Fecha de presentación: 2/04/2026

Fecha de aceptación: 16/04/2026

Fecha de publicación: 28/04/2026

Resumen

El clima pedagógico del aula constituye un factor relevante en la participación oral de los estudiantes de bachillerato, porque influye en la confianza, seguridad comunicativa, motivación y disposición para expresar ideas frente al grupo. El objetivo del artículo fue analizar la influencia del clima pedagógico del aula en la participación oral de estudiantes de bachillerato. La metodología se desarrolló desde un enfoque cualitativo, documental, descriptivo y analítico, mediante la revisión de estudios académicos, artículos científicos e informes educativos publicados entre 2020 y 2026. Los resultados evidenciaron que la seguridad comunicativa, la relación docente-estudiante, la distribución de la palabra, la retroalimentación oral, la motivación comunicativa y la reducción de barreras pedagógicas favorecieron la participación oral. Se concluyó que la participación oral aumenta cuando el aula ofrece condiciones de respeto, escucha activa, manejo formativo del error y oportunidades equilibradas de intervención, lo que permite fortalecer habilidades argumentativas, comunicativas y sociales en el bachillerato.

Palabras clave: clima pedagógico, participación oral, bachillerato, seguridad comunicativa, interacción docente a estudiante.

Abstract

The classroom pedagogical climate is a relevant factor in high school students' oral participation, because it influences confidence, communicative safety, motivation, and willingness to express ideas in front of the group. The objective of this article was to analyze the influence of the classroom pedagogical climate on oral participation among high school students. The methodology was developed through a qualitative, documentary, descriptive, and analytical approach, based on the review of academic studies, scientific articles, and educational reports published between 2020 and 2026. The results showed that communicative safety, the teacher-student relationship, the distribution of speaking turns, oral feedback, communicative motivation, and the reduction of pedagogical barriers favored oral participation. It was concluded that oral participation increases when the classroom provides conditions of respect, active listening, formative management of error, and balanced opportunities for intervention, which strengthens argumentative, communicative, and social skills in high school.

Keywords: pedagogical climate, oral participation, high school, communicative safety, teacher-student interaction.

Resumo

O clima pedagógico da sala de aula constitui um fator relevante na participação oral dos estudantes do ensino médio, porque influencia a confiança, a segurança comunicativa, a motivação e a disposição para expressar ideias diante do grupo. O objetivo do artigo foi analisar a influência do clima pedagógico da sala de aula na participação oral de estudantes do ensino médio. A metodologia foi desenvolvida a partir de uma abordagem qualitativa, documental, descritiva e analítica, mediante a revisão de estudos acadêmicos, artigos científicos e relatórios educacionais publicados entre 2020 e 2026. Os resultados evidenciaram que a segurança comunicativa, a relação professor-estudante, a distribuição da palavra, a retroalimentação oral, a motivação comunicativa e a redução de barreiras pedagógicas favoreceram a participação oral. Concluiu-se que a participação oral aumenta quando a sala de aula oferece condições de respeito, escuta ativa, manejo formativo do erro e oportunidades equilibradas de intervenção, o que permite fortalecer habilidades argumentativas, comunicativas e sociais no ensino médio.

Palavras-chave: clima pedagógico, participação oral, ensino médio, segurança comunicativa, interação professor-estudante.

Introducción

El clima pedagógico del aula constituye un elemento fundamental en el proceso educativo, porque influye en la manera en que los estudiantes se relacionan con el docente, con sus compañeros y con las actividades de aprendizaje, en el bachillerato, este clima adquiere especial importancia debido a que los estudiantes se encuentran en una etapa donde la seguridad personal, la aceptación del grupo y la confianza para expresarse inciden directamente en su participación.

La participación oral es una habilidad necesaria para el desarrollo académico y social de los estudiantes, porque permite expresar ideas, formular preguntas, argumentar opiniones y construir aprendizajes mediante el diálogo, en el bachillerato, esta competencia resulta clave para fortalecer el pensamiento crítico, la comunicación interpersonal y la preparación para estudios superiores o espacios laborales.

En muchas aulas, la participación oral no se desarrolla de manera equilibrada, porque algunos estudiantes intervienen con frecuencia mientras otros permanecen en silencio, esta situación no siempre se debe a falta de conocimiento, ya que puede estar relacionada con inseguridad, temor al error, experiencias previas de burla, escasa motivación o poca confianza en el ambiente de clase.

El clima pedagógico puede favorecer o limitar la expresión oral de los estudiantes, un aula basada en el respeto, la escucha activa y la valoración de las ideas genera mejores condiciones para hablar, mientras que un ambiente rígido, sancionador o indiferente puede producir ansiedad, silencio y baja disposición para intervenir frente al grupo.

La relación entre docente y estudiante cumple un papel decisivo en la construcción de un clima pedagógico favorable, porque las formas de preguntar, escuchar, corregir y retroalimentar influyen en la seguridad comunicativa del estudiante, cuando el docente

promueve la confianza y evita la descalificación pública, la participación oral puede aumentar de manera progresiva.

La participación oral también depende de las normas de interacción que se establecen en el aula, si los estudiantes respetan turnos, escuchan con atención y valoran opiniones diferentes, el diálogo se vuelve más seguro y productivo, por el contrario, cuando predominan interrupciones, burlas o comentarios negativos, la expresión verbal se reduce y se concentra en pocos estudiantes.

En el bachillerato, hablar en clase no debe entenderse únicamente como responder preguntas del docente, sino como participar en debates, exposiciones, conversaciones académicas, trabajos colaborativos y análisis de problemas, estas formas de intervención permiten que el estudiante organice su pensamiento, defienda ideas y escuche argumentos distintos a los propios.

El problema de investigación surge al reconocer que, en ciertas prácticas escolares, el clima pedagógico no siempre ofrece condiciones suficientes para promover la participación oral de todos los estudiantes, cuando el aula no garantiza confianza, respeto y oportunidades equilibradas de intervención, la oralidad se vuelve limitada, desigual y poco aprovechada como recurso de aprendizaje.

La relevancia del estudio se fundamenta en que la participación oral es una competencia transversal para la formación integral, porque no solo mejora la comunicación, sino también la autonomía, la convivencia, la argumentación y la construcción colectiva de conocimientos, por ello, analizar la influencia del clima pedagógico permite comprender cómo el ambiente de aula puede apoyar o frenar esta competencia.

Desde una perspectiva pedagógica, el aula debe constituirse en un espacio donde el error sea tratado como parte del aprendizaje, esta condición resulta importante porque muchos estudiantes evitan hablar por miedo a equivocarse, si el docente y el grupo comprenden

el error como oportunidad de mejora, la participación oral puede desarrollarse con mayor seguridad y continuidad.

El clima pedagógico también se relaciona con la motivación comunicativa, porque los estudiantes participan más cuando sienten que sus ideas son escuchadas y que los temas tratados tienen sentido para ellos, por esta razón, las actividades orales deben vincularse con experiencias, intereses y situaciones cercanas que favorezcan el deseo de intervenir.

La investigación se justifica por la necesidad de fortalecer ambientes de aula que promuevan una participación oral más amplia, inclusiva y formativa en estudiantes de bachillerato, esto implica revisar las prácticas docentes, las formas de retroalimentación, las normas de convivencia comunicativa y las oportunidades reales que tienen los estudiantes para expresarse durante la clase.

El objetivo general de este artículo es analizar la influencia del clima pedagógico del aula en la participación oral de estudiantes de bachillerato, para ello, se consideran dimensiones como seguridad psicológica, relación docente-estudiante, normas de interacción, retroalimentación, motivación comunicativa y barreras que limitan la expresión oral en el contexto escolar.

Metodología

El estudio se desarrolló desde un enfoque cualitativo, porque se orientó al análisis interpretativo del clima pedagógico del aula y su influencia en la participación oral de estudiantes de bachillerato, de acuerdo con Hu et al. (2026), la seguridad psicológica y la motivación se relacionan con la disposición comunicativa del estudiante; este enfoque fue adecuado porque permitió comprender factores emocionales, relacionales y metodológicos que influyen en la expresión oral dentro del aula.

La investigación fue de tipo documental, descriptiva y analítica, debido a que se revisaron estudios académicos, artículos científicos e informes educativos publicados entre 2020 y 2026 sobre clima de aula, participación oral, interacción comunicativa y seguridad psicológica, el clima pedagógico se vincula con el compromiso, el bienestar y la participación estudiantil (Muñoz-Troncoso et al., 2025); este tipo de investigación fue pertinente porque permitió caracterizar el ambiente de aula y analizar su relación con la participación oral.

El diseño fue no experimental y transversal, porque no se manipularon variables ni se aplicó una intervención directa en instituciones educativas, desde el planteamiento de Kärner et al. (2026), los ambientes participativos se relacionan con autonomía, motivación y oportunidades de intervención estudiantil; este diseño fue adecuado porque permitió examinar información existente sobre clima pedagógico y participación oral en un periodo determinado, sin modificar prácticas escolares reales.

La población documental estuvo conformada por investigaciones sobre clima pedagógico, relación docente-estudiante, seguridad psicológica, retroalimentación oral, motivación comunicativa, normas de interacción y participación estudiantil en bachillerato o educación secundaria, como señalan Berti et al. (2025), las actividades reflexivas y colaborativas promueven la participación activa en estudiantes de secundaria; esta población fue adecuada porque permitió estudiar el tema desde dimensiones comunicativas y pedagógicas.

La muestra documental se seleccionó mediante criterios de actualidad, pertinencia temática, respaldo académico y relación directa con estudiantes adolescentes o contextos de educación secundaria, conforme a Salbaş y Ekmekci (2025), el ambiente de aula influye en la disposición de los estudiantes para comunicarse; esta selección fue

pertinente porque permitió trabajar con fuentes relacionadas directamente con clima pedagógico, participación oral y comunicación estudiantil.

Los criterios de inclusión consideraron documentos publicados entre 2020 y 2026, fuentes en español, inglés o portugués, estudios sobre clima de aula, participación oral, interacción docente-estudiante, retroalimentación, motivación comunicativa y seguridad psicológica, en palabras de Kafabih et al. (2025), las estrategias de comunicación oral fortalecen habilidades expresivas cuando se trabajan de manera práctica; estos criterios fueron adecuados porque aseguraron actualidad y relación directa con el objeto de estudio.

Los criterios de exclusión permitieron descartar documentos anteriores a 2020, publicaciones sin respaldo académico, textos duplicados, fuentes sin autoría verificable y estudios que no abordaran la relación entre clima pedagógico y participación oral, bajo el criterio de Karlberg et al. (2025), el clima de aula se relaciona con la conducta estudiantil y la aplicación de prácticas escolares; esta delimitación fue necesaria porque evitó incorporar información poco pertinente o alejada del problema de investigación.

Las técnicas utilizadas fueron la revisión documental, el análisis de contenido y la matriz categorial, para Simon et al. (2025), la evaluación de la participación requiere observar criterios, prácticas y desafíos de interacción en el aula; estas técnicas fueron adecuadas porque permitieron recopilar, organizar e interpretar información sobre seguridad psicológica, relación docente-estudiante, retroalimentación, motivación y barreras de participación oral.

El procesamiento de la información se realizó mediante una matriz de análisis organizada por autor, año, objetivo, enfoque, hallazgo principal y aporte al estudio, a juicio de Woreta et al. (2026), la retroalimentación oral favorece procesos reflexivos cuando se integra a contextos comunicativos adecuados; este procedimiento fue pertinente porque permitió

comparar fuentes, reconocer coincidencias y agrupar los hallazgos según dimensiones del clima pedagógico.

Las categorías de análisis fueron seguridad psicológica, relación docente-estudiante, normas de interacción, retroalimentación oral, motivación comunicativa, oportunidades de participación y barreras para la expresión oral, desde la perspectiva de Wachs et al. (2025), un clima positivo del aula puede favorecer la participación y la convivencia; estas categorías fueron adecuadas porque respondieron al objetivo de analizar cómo el ambiente pedagógico influye en la intervención oral de estudiantes de bachillerato.

La metodología seleccionada permitió analizar el tema desde una perspectiva pedagógica, comunicativa y relacional, debido a que la participación oral no depende únicamente del estudiante, sino también de las condiciones que ofrece el aula, según Lakehu et al. (2026), los patrones de comunicación verbal se relacionan con el autoconcepto, la credibilidad docente y el clima comunicativo; por ello, el método fue adecuado para estudiar la influencia del clima pedagógico en la participación oral.

Resultados y Discusión

La sección de resultados y discusión presenta el análisis documental sobre la influencia del clima pedagógico del aula en la participación oral de estudiantes de bachillerato, los hallazgos se organizaron en torno a dimensiones pedagógicas vinculadas con seguridad comunicativa, interacción docente-estudiante, distribución de la palabra, retroalimentación, motivación oral y barreras de participación.

El análisis permitió reconocer que la participación oral no depende únicamente de la capacidad individual del estudiante, sino de las condiciones pedagógicas, emocionales y comunicativas que se construyen en el aula, por ello, se consideró necesario relacionar el

clima pedagógico con prácticas concretas que favorecen o limitan la expresión verbal en bachillerato.

Resultados

Los resultados se organizaron mediante seis tablas de análisis, cada una vinculada con una dimensión específica del clima pedagógico del aula y su incidencia en la participación oral de estudiantes de bachillerato, esta forma de presentación permitió ordenar los hallazgos y relacionarlos con situaciones frecuentes en el desarrollo de clases.

Cada tabla contiene una dimensión de análisis, su manifestación en el aula, la incidencia identificada y una orientación pedagógica, después de cada tabla se presenta un análisis interpretativo de cinco párrafos, con citas distribuidas para sustentar la relación entre clima pedagógico, interacción oral y participación estudiantil.

La primera tabla presenta la seguridad comunicativa como una dimensión esencial del clima pedagógico, esta categoría se relaciona con la confianza que siente el estudiante para hablar, preguntar, equivocarse y expresar opiniones sin temor a burlas, sanciones o descalificación pública.

Tabla 1

Seguridad comunicativa y participación oral en bachillerato

Dimensión de análisis	Manifestación en el aula	Incidencia en la participación oral	Orientación pedagógica
Confianza para intervenir	El estudiante expresa ideas sin temor	Aumenta la frecuencia de participación	Normalizar el error como parte del aprendizaje
Ausencia de burla	El grupo escucha sin ridiculizar	Reduce ansiedad al hablar	Establecer acuerdos de respeto
Validación de aportes	El docente reconoce ideas relevantes	Fortalece seguridad verbal	Valorar avances y no solo respuestas correctas
Libertad para preguntar	El estudiante plantea dudas	Mejora interacción académica	Promover preguntas abiertas

Dimensión de análisis	Manifestación en el aula	Incidencia en la participación oral	Orientación pedagógica
Manejo formativo del error	La equivocación se usa para aprender	Disminuye el miedo a participar	Corregir con orientación y no con sanción

Nota. La tabla evidencia que la seguridad comunicativa favorece la participación oral cuando el aula ofrece condiciones de respeto, confianza y apoyo frente al error.

La seguridad comunicativa influyó en la participación oral porque permitió que los estudiantes percibieran el aula como un espacio seguro para expresarse, esta condición fue importante en bachillerato, debido a que la exposición frente al grupo puede generar inseguridad, especialmente cuando existen experiencias previas de burla o corrección negativa.

El análisis permitió reconocer que el temor al error no desaparece solo con pedir participación, el docente debe construir condiciones para que la equivocación sea entendida como parte del aprendizaje, cuando el estudiante siente que puede hablar sin ser ridiculizado, aumenta la probabilidad de intervenir, preguntar y defender sus ideas.

Desde el planteamiento de Alonso-Tapia (2025), el clima de aula integra dimensiones vinculadas con apoyo académico, apoyo emocional y organización de la clase; este aporte permite interpretar que la participación oral requiere un ambiente donde el estudiante se sienta acompañado, escuchado y protegido frente al error.

La seguridad comunicativa también dependió de las reacciones del grupo, porque la participación oral no ocurre únicamente entre docente y estudiante, sino dentro de una comunidad de pares, si los compañeros interrumpen o ridiculizan, la intervención se reduce, por ello, las normas de convivencia oral deben enseñarse y aplicarse de manera constante.

De acuerdo con Sedova (2025), la participación equitativa en el diálogo de aula puede fortalecerse mediante intervenciones que distribuyen mejor la palabra entre estudiantes;

este criterio permite sostener que la seguridad comunicativa no solo protege al estudiante tímido, también amplía las oportunidades de hablar para quienes suelen quedar al margen.

La segunda tabla aborda la relación docente-estudiante como componente del clima pedagógico, esta dimensión fue relevante porque la forma en que el docente pregunta, escucha, responde y corrige puede estimular o inhibir la participación oral de los estudiantes.

Tabla 2

Relación docente-estudiante y disposición para la expresión oral

Dimensión de análisis	Manifestación en el aula	Incidencia en la participación oral	Orientación pedagógica
Cercanía pedagógica	El docente muestra apertura al diálogo	Aumenta confianza para hablar	Crear espacios de conversación académica
Escucha activa	El docente atiende sin interrumpir	Mejora seguridad comunicativa	Validar ideas antes de corregir
Preguntas orientadoras	Se plantean preguntas claras y progresivas	Facilita respuestas más elaboradas	Evitar preguntas intimidantes
Corrección respetuosa	Se corrige sin exponer negativamente	Reduce temor a equivocarse	Usar lenguaje formativo
Acompañamiento previo	Se prepara al estudiante antes de intervenir	Favorece participación gradual	Ensayar ideas antes de exponer

Nota. La tabla muestra que la relación docente-estudiante incide en la participación oral porque el estudiante interviene con mayor confianza cuando percibe apoyo, escucha y respeto.

La relación docente-estudiante tuvo incidencia directa en la participación oral, porque el estudiante tiende a intervenir con mayor seguridad cuando reconoce que el docente escucha sus aportes y no utiliza el error como forma de sanción, esta condición favorece una comunicación más abierta y reduce el temor a la exposición pública.

El análisis evidenció que la manera de formular preguntas influye en la calidad de la participación, una pregunta cerrada o intimidante puede limitar la respuesta, mientras que una pregunta clara, progresiva y abierta permite que el estudiante organice mejor sus ideas, piense antes de responder y amplíe su intervención.

En palabras de Čotar Konrad et al. (2024), el clima de aula se vincula con la relación entre estudiantes y docentes, así como con la percepción que ambos tienen de las interacciones escolares; este aporte permite interpretar que la participación oral se fortalece cuando el vínculo pedagógico genera confianza y reconocimiento.

El acompañamiento previo también fue importante, porque algunos estudiantes necesitan organizar sus ideas antes de hablar ante el grupo, esta preparación puede realizarse mediante diálogo en parejas, esquemas breves o preguntas guía, de esta manera, la intervención oral deja de ser una exigencia repentina y se convierte en una habilidad desarrollada progresivamente.

A partir de lo expuesto por Yasmin et al. (2026), las relaciones docente-estudiante, la retroalimentación constructiva y la enseñanza interactiva influyen en la participación estudiantil; este planteamiento permite comprender que la participación oral requiere mediación docente sostenida y no solo solicitudes ocasionales de intervención.

La tercera tabla presenta la distribución de la palabra como una dimensión del clima pedagógico, esta categoría permitió analizar si todos los estudiantes tienen oportunidades reales para intervenir o si la participación queda concentrada en un grupo reducido.

Tabla 3

Distribución de la palabra y equidad en la participación oral

Dimensión de análisis	Manifestación en el aula	Incidencia en la participación oral	Orientación pedagógica
Turnos equilibrados	Participan estudiantes diversos	Amplía la inclusión oral	Distribuir preguntas de manera planificada
Participación no monopolizada	No intervienen siempre los mismos	Mejora equidad comunicativa	Usar dinámicas rotativas
Trabajo en grupos pequeños	Se reduce presión de hablar en público	Aumenta participación inicial	Iniciar con diálogo entre pares
Tiempo de espera	El docente da tiempo para pensar	Mejora calidad de respuestas	Evitar respuestas inmediatas forzadas

Dimensión de análisis	Manifestación en el aula	Incidencia en la participación oral	Orientación pedagógica
Roles comunicativos	Cada estudiante asume una función	Organiza la intervención oral	Rotar voceros, moderadores y relatores

Nota. La tabla evidencia que la participación oral mejora cuando el docente distribuye la palabra de manera equitativa y evita que intervengan siempre los mismos estudiantes.

La distribución de la palabra fue una dimensión clave, porque en muchas aulas la participación oral se concentra en estudiantes con mayor seguridad verbal, mientras otros permanecen en silencio, esta situación puede generar una falsa impresión de participación general, cuando en realidad solo un grupo reducido sostiene la interacción.

El uso de grupos pequeños permitió ampliar la participación, porque algunos estudiantes se expresan con mayor facilidad en espacios menos expuestos, esta estrategia puede funcionar como paso previo antes de intervenir frente a todo el curso, especialmente en bachillerato, donde la presión social puede influir en el silencio.

Según Moser et al. (2022), la participación vocal de los estudiantes en discusiones de aula puede fomentarse mediante procesos de desarrollo profesional docente y análisis de interacciones; este aporte permite interpretar que distribuir la palabra requiere estrategias planificadas, no solo buena voluntad del docente.

El tiempo de espera también incidió en la participación oral, porque algunos estudiantes necesitan más segundos para organizar sus ideas antes de responder, cuando el docente exige respuestas inmediatas, suelen participar los mismos estudiantes, mientras que quienes requieren más tiempo quedan fuera del diálogo.

Conforme a Westphal et al. (2025), la transparencia en la valoración de la participación oral influye en cómo los estudiantes perciben la justicia de sus intervenciones; este criterio permite comprender que distribuir la palabra también implica explicar cómo se valora participar, para evitar que la oralidad se perciba como una actividad arbitraria.

La cuarta tabla aborda la retroalimentación oral como factor del clima pedagógico, esta dimensión fue considerada importante porque la forma en que se responde a una intervención estudiantil puede motivar nuevas participaciones o generar silencio e inseguridad.

Tabla 4

Retroalimentación oral y continuidad de la participación estudiantil

Dimensión de análisis	Manifestación en el aula	Incidencia en la participación oral	Orientación pedagógica
Corrección formativa	Se orienta sin descalificar	Mantiene disposición a hablar	Corregir con ejemplos y guía
Reconocimiento del esfuerzo	Se valora la intervención	Refuerza confianza	Reconocer avances parciales
Preguntas de ampliación	Se invita a justificar ideas	Mejora argumentación	Pedir razones, ejemplos y comparaciones
Reorientación del error	Se reformula la respuesta	Reduce temor a equivocarse	Guiar sin ridiculizar
Criterios claros	El estudiante sabe qué se espera	Mejora calidad de intervención	Explicar indicadores de participación

Nota. La tabla muestra que la retroalimentación oral favorece la participación cuando orienta la mejora y evita convertir el error en una experiencia negativa.

La retroalimentación oral influyó en la continuidad de la participación, porque los estudiantes interpretan la respuesta del docente como una señal sobre la seguridad del aula, una corrección humillante puede cerrar la disposición para hablar, mientras que una orientación respetuosa permite aprender y volver a intervenir.

El análisis mostró que reconocer el esfuerzo también tiene valor pedagógico, porque no todas las intervenciones son completamente correctas, pero muchas muestran avance, intención o razonamiento, cuando el docente reconoce estos elementos, el estudiante puede ganar confianza para mejorar su expresión oral.

Desde la perspectiva de Giera (2025), las actividades de debate y argumentación contribuyen al desarrollo de habilidades comunicativas y argumentativas en estudiantes;

este aporte permite interpretar que la retroalimentación debe ayudar a ampliar ideas, justificar posturas y mejorar la calidad de la intervención oral.

La retroalimentación también permitió orientar la participación hacia respuestas más elaboradas, cuando el docente pide razones, ejemplos o comparaciones, el estudiante aprende a sostener sus ideas, esta práctica ayuda a superar intervenciones breves y promueve una oralidad más académica.

Tal como indica Simon et al. (2025), la evaluación de la participación presenta desafíos en ambientes presenciales y virtuales, especialmente cuando no existen criterios claros; este planteamiento permite sostener que la retroalimentación oral debe apoyarse en indicadores comprensibles para el estudiante.

La quinta tabla analiza la motivación comunicativa, entendida como la disposición del estudiante para intervenir oralmente cuando el aula ofrece temas significativos, actividades dinámicas y reconocimiento de la palabra estudiantil.

Tabla 5

Motivación comunicativa y participación oral en bachillerato

Dimensión de análisis	Manifestación en el aula	Incidencia en la participación oral	Orientación pedagógica
Interés por el tema	Se trabajan contenidos cercanos	Aumenta participación espontánea	Relacionar temas con experiencias juveniles
Actividades dinámicas	Se usan debates, roles y diálogos	Mejora interacción oral	Variar formatos de participación
Sentido de utilidad	El estudiante reconoce valor de hablar	Incrementa compromiso	Vincular oralidad con vida académica y social
Autoconfianza	El estudiante se siente capaz de intervenir	Aumenta frecuencia de participación	Preparar intervenciones graduales
Reconocimiento del grupo	Las ideas estudiantiles son tomadas en cuenta	Refuerza pertenencia	Valorar aportes diversos

Nota. La tabla evidencia que la motivación comunicativa aumenta cuando la participación oral tiene sentido académico, social y personal para el estudiante.

La motivación comunicativa incidió en la participación oral porque los estudiantes hablan más cuando sienten que el tema tiene relación con sus intereses, experiencias o preocupaciones, esta condición resulta importante en bachillerato, donde la participación se fortalece si el contenido permite opinar, debatir y relacionar ideas con la vida cotidiana. Las actividades dinámicas también favorecieron la intervención oral, porque no todos los estudiantes participan del mismo modo frente a preguntas directas, debates breves, juegos de rol, entrevistas, paneles y diálogos en grupos pequeños ofrecen distintas vías para expresar ideas y construir confianza comunicativa.

De acuerdo con Delgado-Galindo et al. (2025), un clima escolar positivo mejora las oportunidades de aprendizaje y la calidad del trabajo diario; este aporte permite interpretar que la motivación comunicativa se fortalece cuando el ambiente escolar y del aula favorece participación, confianza y sentido de pertenencia.

La autoconfianza fue otra condición vinculada con la motivación oral, cuando el estudiante sabe cómo organizar una intervención, qué criterios se esperan y qué apoyo recibirá, participa con mayor seguridad, por ello, la oralidad debe enseñarse mediante preparación gradual y no exigirse como si apareciera por generación espontánea.

En el análisis de Olori y Olori (2024), los ambientes de aula activos y con recursos adecuados influyen en la motivación y el compromiso estudiantil; este planteamiento permite comprender que la motivación para hablar depende también de la organización metodológica y de las oportunidades reales de interacción.

La sexta tabla presenta las barreras del clima pedagógico que limitan la participación oral, esta dimensión permitió identificar condiciones que reducen la disposición del estudiante para hablar, aun cuando posee ideas, conocimientos o interés en el tema.

Tabla 6
Barreras del clima pedagógico que limitan la participación oral

Barrera identificada	Manifestación en el aula	Incidencia en la participación oral	Orientación pedagógica
Temor al error	El estudiante evita responder	Disminuye la intervención	Tratar el error como aprendizaje
Burla entre pares	Se ridiculizan respuestas	Aumenta ansiedad oral	Aplicar normas de respeto
Rigidez docente	Se corrige de forma severa	Bloquea expresión verbal	Usar retroalimentación formativa
Baja oportunidad	Participan siempre los mismos	Reduce inclusión oral	Planificar turnos y roles
Falta de preparación	El estudiante no organiza ideas	Produce silencio	Enseñar planificación oral

Nota. La tabla muestra que la baja participación oral no siempre se debe a desinterés, sino a barreras pedagógicas y sociales que afectan la seguridad comunicativa.

Las barreras para la participación oral permitieron comprender que el silencio estudiantil tiene causas diversas, algunos estudiantes no intervienen por inseguridad, otros por temor a equivocarse, otros porque no encuentran oportunidad o porque han aprendido que hablar puede generar exposición negativa.

El análisis mostró que la burla entre pares es una de las barreras más fuertes, porque convierte la intervención oral en una situación de riesgo social, cuando el grupo ridiculiza respuestas, los estudiantes aprenden a protegerse mediante el silencio, incluso cuando tienen ideas relevantes para compartir.

A juicio de Ahmed et al. (2020), el ambiente de aula influye en la participación activa y en la interacción entre docentes y estudiantes; este aporte permite interpretar que las barreras orales no pueden analizarse solo como problemas individuales, sino como efectos del ambiente social y pedagógico de la clase.

La falta de preparación también limitó la participación, porque muchos estudiantes no han desarrollado estrategias para ordenar ideas, argumentar o hablar frente al grupo, por ello, el docente debe enseñar procedimientos de intervención oral, como organizar puntos principales, usar ejemplos y sostener una postura.

Bajo el criterio de Baes (2025), las actividades comunicativas se relacionan con el desempeño oral cuando ofrecen oportunidades reales de práctica; este criterio permite sostener que reducir barreras exige crear espacios frecuentes, seguros y estructurados para que el estudiante practique la expresión oral de forma progresiva.

Discusión

La influencia del clima pedagógico del aula en la participación oral se interpretó como una relación directa entre las condiciones emocionales, comunicativas y metodológicas que se construyen durante la clase, en bachillerato, esta relación resultó relevante porque los estudiantes suelen medir sus intervenciones a partir de la confianza que sienten frente al docente y al grupo.

El problema de investigación permitió reconocer que la baja participación oral no puede explicarse únicamente por timidez o falta de conocimiento, debido a que muchos estudiantes evitan hablar cuando perciben riesgo de burla, corrección severa o poca valoración de sus ideas, por ello, el clima pedagógico se convierte en un factor que puede abrir o cerrar oportunidades de expresión.

Desde el planteamiento de Hu et al. (2026), la seguridad psicológica y la motivación influyen en la disposición comunicativa del estudiante; este aporte permite comprender que la participación oral aumenta cuando el aula ofrece confianza, respeto y condiciones para intervenir sin temor al error o a la exposición negativa.

La seguridad comunicativa apareció como una dimensión central, porque los estudiantes participan más cuando saben que sus aportes serán escuchados y tratados con respeto, esta condición permite que la oralidad se desarrolle de manera progresiva, especialmente en quienes tienen menor confianza para hablar frente a sus compañeros.

La relación docente-estudiante también influyó en la participación oral, debido a que las formas de preguntar, escuchar y corregir pueden motivar o inhibir nuevas intervenciones, cuando el docente usa preguntas claras, ofrece tiempo para pensar y corrige de manera formativa, el estudiante encuentra mejores condiciones para expresar sus ideas.

De acuerdo con Luo et al. (2024), la relación entre clima de aula y vínculo docente-estudiante incide en los resultados de aprendizaje; este criterio permite analizar que la participación oral no depende solo de la capacidad expresiva del estudiante, sino también de la calidad de la interacción pedagógica que se establece en clase.

La distribución de la palabra fue otro aspecto relevante, porque en algunas aulas participan siempre los mismos estudiantes mientras otros permanecen en silencio, esta situación puede generar una participación desigual y limitar el desarrollo oral de quienes necesitan más apoyo, por ello, el docente debe crear oportunidades equilibradas de intervención.

La participación oral debe entenderse como una habilidad que se enseña y se practica, no como una capacidad espontánea que aparece por obligación, los estudiantes necesitan aprender a organizar ideas, sostener argumentos, escuchar posturas diferentes y responder con claridad, especialmente en actividades como debates, exposiciones y diálogos académicos.

En palabras de Kafabih et al. (2025), las estrategias de comunicación oral fortalecen las habilidades expresivas cuando se trabajan de manera práctica; este planteamiento permite sostener que la participación oral requiere actividades frecuentes, acompañamiento docente y espacios graduales de intervención.

La retroalimentación oral también tuvo un papel importante en el clima pedagógico, porque la forma en que el docente responde a una intervención puede reforzar la confianza

o producir silencio, una corrección respetuosa permite mejorar la respuesta, mientras que una corrección pública y negativa puede generar temor a volver a participar.

El análisis permitió reconocer que el error cumple una función decisiva en la participación oral, si el aula lo trata como fracaso, el estudiante evita hablar, pero si se aborda como oportunidad para aprender, la intervención se vuelve menos riesgosa, esta perspectiva favorece un ambiente más flexible y formativo.

Conforme a Woreta et al. (2026), la retroalimentación oral favorece procesos reflexivos cuando se integra a contextos comunicativos adecuados; este aporte permite interpretar que la respuesta del docente debe orientar la mejora y sostener el diálogo, no limitarse a señalar errores de manera aislada.

La motivación comunicativa se fortaleció cuando los temas y actividades tuvieron relación con los intereses, experiencias y necesidades de los estudiantes, en bachillerato, esta condición es importante porque los jóvenes participan con mayor disposición cuando perciben que sus opiniones tienen valor y que la actividad oral tiene sentido académico o social.

Se interpretó que el clima pedagógico influye en la participación oral porque articula confianza, respeto, normas de interacción, mediación docente y oportunidades reales de expresión, por ello, promover la oralidad en bachillerato exige construir aulas donde hablar no sea una situación de riesgo, sino una práctica cotidiana de aprendizaje, diálogo y formación integral.

Conclusiones

Se determinó que el clima pedagógico del aula influyó en la participación oral de los estudiantes de bachillerato, porque las condiciones de respeto, confianza, seguridad comunicativa y escucha activa favorecieron la disposición para intervenir, formular preguntas, expresar opiniones y participar en actividades de diálogo académico.

Se estableció que la relación docente-estudiante fue un factor clave para fortalecer la participación oral, debido a que las formas de preguntar, escuchar, corregir y retroalimentar incidieron en la seguridad del estudiante para hablar frente al grupo, esta relación permitió comprender que la oralidad depende tanto de la mediación docente como de la confianza del estudiante.

Se reconoció que las normas de interacción, la distribución equilibrada de la palabra y el manejo formativo del error contribuyeron a reducir barreras como la burla, el temor a equivocarse, la inseguridad y la baja motivación, estas condiciones permitieron que más estudiantes participaran oralmente y no solo aquellos con mayor seguridad verbal.

Se concluyó que la participación oral en bachillerato requiere un clima pedagógico construido de manera intencional, donde el estudiante perciba que sus ideas son valoradas y que el aula es un espacio seguro para comunicarse, esta condición favorece el desarrollo de habilidades argumentativas, comunicativas y sociales necesarias para su formación integral.

Recomendaciones

Se recomienda fortalecer el clima pedagógico del aula mediante acuerdos de respeto, escucha activa y valoración de las intervenciones estudiantiles, esta práctica permitiría

reducir el temor al error y crear condiciones más favorables para que los estudiantes de bachillerato participen oralmente.

Se sugiere capacitar a los docentes en estrategias de comunicación pedagógica, formulación de preguntas abiertas, retroalimentación oral formativa y manejo equitativo de la participación, esta formación permitiría orientar las intervenciones estudiantiles sin generar miedo, descalificación o dependencia de pocos participantes.

Se propone implementar actividades orales progresivas, como diálogos guiados, debates breves, exposiciones por etapas, juegos de rol, entrevistas y conversaciones en grupos pequeños, estas estrategias permitirían desarrollar confianza comunicativa antes de exigir intervenciones frente a todo el curso.

Se recomienda promover una cultura de aula donde la participación oral sea entendida como parte del aprendizaje y no como una exposición individual de riesgo, esta perspectiva permitiría mejorar la seguridad, la convivencia, la argumentación y la construcción colectiva de conocimientos en estudiantes de bachillerato.

Referencias Bibliográficas

- Ahmed, S., Khan, M., & Latif, S. (2020). Effects of classroom environment for improving students' learning at secondary level in Punjab province, Pakistan. *Science Academique*, 1(2), 1–12. <https://scienceacademique.com/effects-of-classroom-environment-for-improving-students-learning-at-secondary-level-in-punjab-province-pakistan/>
- Alonso-Tapia, J., & Ruiz-Díaz, M. (2022). School climate and teachers' motivational variables: Effects on teacher satisfaction and classroom motivational climate perceived by middle school students. A cross-cultural study. *Psicología Educativa*, 28(2), 151–163. <https://doi.org/10.5093/psed2022a4>
- Asterhan, C. S. C., Schwarz, B. B., & Gil, J. (2025). Vocal participation and attentive listening in teacher-led classroom discussions. *International Journal of Educational Research*, 132, Article 102631. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2025.102631>
- Baes, J. O. (2025). Perceptions and attitudes in the use of communicative activities and academic performance in oral communication. *International Journal of Arts and Social Science*, 8(12), 1–12. <https://www.ijassjournal.com/2025/V8I12/51466641872.pdf>

- Berti, S., Cigala, A., & Venturelli, E. (2025). Promoting active student participation in secondary schools: The ASPIRE program. *Social Sciences & Humanities Open*, 12, Article 101120. <https://doi.org/10.1016/j.ssaho.2025.101120>
- Čotar Konrad, S., Vodopivec, J. L., & Štemberger, T. (2024). Classroom climate and student–teacher relationship: A study among students and teachers in Slovenia. *European Journal of Educational Research*, 13(3), 1411–1420. <https://doi.org/10.12973/eujer.13.3.1411>
- Delgado-Galindo, Y., Vera, G., & Castro, M. (2025). Positive school climate and learning opportunities in secondary education. *Sustainability*, 17(14), Article 6497. <https://doi.org/10.3390/su17146497>
- Giera, A. (2025). Debate and argumentation activities for improving oral communication skills in secondary education. *Education Sciences*, 15(11), Article 1471. <https://doi.org/10.3390/educsci15111471>
- Hu, Y., Muhammad, S., & Xu, P. (2026). Smart learning environments and student engagement: A structural equation modeling study of psychological safety, learning motivation, and willingness to communicate. *Acta Psychologica*, 263, Article 106462. <https://doi.org/10.1016/j.actpsy.2026.106462>
- Kafabih, A., Herda, R. K., & Monteza, A. M. M. (2025). Classroom praxis of applied oral communication strategies in enhancing English speaking skills in Indonesian secondary school. *Research and Innovation in Applied Linguistics Electronic Journal*, 3(2), 195–214. <https://doi.org/10.31963/rial.v3i2.5526>
- Kärner, T., Jüttler, M., Bottling, M., & Weiß, J. K. (2026). Participatory learning environments: Student and teacher perspectives on classroom decision-making. *Learning Environments Research*, 29, Article 22. <https://doi.org/10.1007/s10984-026-09576-1>
- Karlberg, M., Persson, M., & Rosander, M. (2025). How classroom climate, student problem behaviors, and teacher stress influence school-wide positive behavior support implementation. *Education Sciences*, 15(4), Article 400. <https://doi.org/10.3390/educsci15040400>
- Lakehu, A., Manuhutu, N., & Sagrim, J. (2026). Classroom climate and speaking behaviour in Papuan English education classrooms. *Elsya: Journal of English Language Studies*, 8(1), 1–15. <https://journal.unilak.ac.id/index.php/elsya/article/download/30308/9136>
- Luo, T., Yu, S., & Chai, C. S. (2024). Examining the role of classroom climate and teacher–student relationships in learning outcomes. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 42(7), 1–16. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2024.101304>
- Moser, A., Zimmermann, F., Pauli, C., Reusser, K., & Hugener, I. (2022). Fostering students’ vocal participation in classroom discussions through teacher professional development. *Learning, Culture and Social Interaction*, 35, Article 100634. <https://doi.org/10.1016/j.lcsi.2022.100634>

- Muñoz-Troncoso, F., Torres, J., & Bravo, P. (2025). Teachers' perceptions of classroom climate and wellbeing. *Frontiers in Psychology, 16*, Article 1567464. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2025.1567464>
- Olori, A., & Olori, O. (2024). Influencia del entorno del aula inteligente en la motivación y la participación activa en el aprendizaje de los estudiantes de secundaria. *Journal Plus Education, 35* (1), 1–13. <https://www.uav.ro/jour/index.php/jpe/article/view/1973>
- Salbaş, H., & Ekmekci, E. (2025). El impacto del entorno del aula en la disposición de los estudiantes a comunicarse en el aprendizaje de lenguas extranjeras. *International Journal of Educational Research, 129*, Artículo 102517. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2024.102517>
- Sedova, K., Sedláček, M., Salamounova, Z., Lintner, T., Svaricek, R., Vlcek, J., Malikova, K., & Rozmahel, I. (2025). Que todos hablen: Participación equitativa en el diálogo en el aula como resultado de un programa de intervención. *Language and Education, 39* (3), 1–19. <https://doi.org/10.1080/09500782.2025.2454637>
- Simon, PD, Nah, FFH y Lim, KH (2025). Evaluación de la participación en clase en entornos de aprendizaje en línea y presenciales. *Higher Education Research & Development, 44* (4), 1–16. <https://doi.org/10.1080/07294360.2025.2462024>
- Wachs, S., Bilz, L., & Fischer, SM (2025). Promover un clima positivo en el aula y por qué es importante en la educación contra el discurso de odio. *European Journal of Psychology of Education, 40*, 1–20. <https://pmc.ncbi.nlm.nih.gov/articles/PMC12662843/>
- Westphal, A., Richter, T., & Förster, N. (2025). Transparencia en la evaluación de la participación oral y percepción de equidad por parte de los estudiantes. *Frontiers in Education, 10*, Artículo 1522695. <https://doi.org/10.3389/feduc.2025.1522695>
- Woreta, K., Mekonnen, H., & Alemu, T. (2026). Análisis de las prácticas de retroalimentación oral de los instructores y los desafíos contextuales en los cursos de habilidades comunicativas en inglés. *Humanities and Social Sciences Communications, 13*, Artículo 6576. <https://doi.org/10.1057/s41599-026-06576-7>

Aplicación de metodologías activas en el desarrollo del pensamiento crítico en estudiantes de educación básica media

Application of Active Methodologies in the Development of Critical Thinking among Middle Basic Education Students

Aplicação de metodologias ativas no desenvolvimento do pensamento crítico em estudantes da educação básica média

Martha Raquel Castro-Ramírez
az27castr@gmail.com
<https://orcid.org/0009-0004-3693-7388>
Universidad Bolivariana del Ecuador
Tercer Nivel
Ecuador
Educación y Pedagogía

Natividad Eugenia Parrales Quijije
naty290469@outlook.com
<https://orcid.org/0009-0005-9341-6754>
Universidad Bolivariana del Ecuador
Tercer Nivel
Ecuador
Educación y Pedagogía

David Leonardo Merino Jiménez
Leonardo.docenteidiomas@gmail.com
<https://orcid.org/0009-0000-6134-418X>
Universidad Espíritu Santo
Tercer Nivel
Ecuador
Educación y Pedagogía

Yolanda de Jesus Jara Arpi
yolanda.jara2020@gmail.com
<https://orcid.org/0009-0008-2754-1456>
Universidad de Especialidades Espíritu Santo
Tercer Nivel
Ecuador
Educación y Pedagogía

Tatiana Sally Chávez Delgado
Sallychavezdelgado@gmail.com
<https://orcid.org/0009-0006-3165-3188>
Universidad Bolivariana del Ecuador
Tercer Nivel
Ecuador
Educación y Pedagogía

Lorena Mercedes Luzardo Maldonado
jc_lore@hotmail.com
<https://orcid.org/0009-0008-2674-2885>
Universidad Bolivariana del Ecuador
Tercer Nivel
Ecuador
Educación y Pedagogía

Forma de citación en APA, séptima edición.

Castro Ramírez, M. R., Parrales Quijije, N. E., Merino Jiménez, D. L., Jara Arpi, Y. de J., Chávez Delgado, T. S., & Luzardo Maldonado, L. M. (2026). Aplicación de metodologías activas en el desarrollo del pensamiento crítico en estudiantes de educación básica media. *Revista Ibero Research*, 1(4), 160 – 185.

Fecha de presentación: 5/04/2026

Fecha de aceptación: 16/04/2026

Fecha de publicación: 29/04/2026

Resumen

Las metodologías activas constituyen una alternativa pedagógica para fortalecer el pensamiento crítico en estudiantes de educación básica media, porque promueven la participación, el análisis, la argumentación, la reflexión y la toma de decisiones fundamentadas. El objetivo del artículo fue analizar la aplicación de metodologías activas en el desarrollo del pensamiento crítico en estudiantes de educación básica media. La metodología se desarrolló desde un enfoque cualitativo, documental, descriptivo y analítico, mediante la revisión de estudios académicos, artículos científicos e investigaciones educativas publicadas entre 2020 y 2026. Los resultados evidenciaron que el aprendizaje basado en problemas, el aprendizaje basado en proyectos, el aprendizaje colaborativo, el aprendizaje por indagación, el estudio de casos y la gamificación educativa favorecieron habilidades como interpretar información, comparar alternativas, justificar respuestas y construir conclusiones razonadas. Se concluyó que las metodologías activas contribuyen al pensamiento crítico cuando se aplican con planificación, mediación docente y evaluación formativa, evitando que la participación se reduzca a una actividad superficial.

Palabras clave: metodologías activas, pensamiento crítico, educación básica media, aprendizaje colaborativo, mediación docente.

Abstract

Active methodologies are a pedagogical alternative to strengthen critical thinking in middle basic education students, because they promote participation, analysis, argumentation, reflection, and reasoned decision-making. The objective of this article was to analyze the application of active methodologies in the development of critical thinking in middle basic education students. The methodology was developed through a qualitative, documentary, descriptive, and analytical approach, based on the review of academic studies, scientific articles, and educational research published between 2020 and 2026. The results showed that problem-based learning, project-based learning, collaborative learning, inquiry-based learning, case studies, and educational gamification favored skills such as interpreting information, comparing alternatives, justifying answers, and constructing reasoned conclusions. It was concluded that active methodologies contribute to critical thinking when they are applied with planning, teacher mediation, and formative assessment, preventing participation from becoming a superficial activity.

Keywords: active methodologies, critical thinking, middle basic education, collaborative learning, teacher mediation.

Resumo

As metodologias ativas constituem uma alternativa pedagógica para fortalecer o pensamento crítico em estudantes da educação básica média, porque promovem a participação, a análise, a argumentação, a reflexão e a tomada de decisões fundamentadas. O objetivo do artigo foi analisar a aplicação de metodologias ativas no desenvolvimento do pensamento crítico em estudantes da educação básica média. A metodologia foi desenvolvida a partir de uma abordagem qualitativa, documental, descritiva e analítica, mediante a revisão de estudos acadêmicos, artigos científicos e pesquisas educacionais publicadas entre 2020 e 2026. Os resultados evidenciaram que a aprendizagem baseada em problemas, a aprendizagem baseada em projetos, a aprendizagem colaborativa, a aprendizagem por investigação, o estudo de casos e a gamificação educativa favoreceram habilidades como interpretar informações, comparar alternativas, justificar respostas e construir conclusões fundamentadas. Concluiu-se que as metodologias ativas contribuem para o pensamento crítico quando são aplicadas com planejamento, mediação docente e avaliação formativa, evitando que a participação se reduza a uma atividade superficial.

Palavras-chave: metodologias ativas, pensamento crítico, educação básica média, aprendizagem colaborativa, mediação docente.

Introducción

La educación básica media constituye una etapa relevante en la formación escolar, porque los estudiantes fortalecen habilidades cognitivas, sociales y comunicativas necesarias para enfrentar aprendizajes de mayor complejidad, en este nivel, la enseñanza debe promover experiencias que permitan analizar información, formular preguntas, resolver problemas y construir criterios propios frente a situaciones académicas y cotidianas.

El pensamiento crítico representa una competencia esencial para el aprendizaje, porque permite interpretar hechos, comparar ideas, valorar argumentos y tomar decisiones fundamentadas, su desarrollo ayuda a que los estudiantes no se limiten a repetir contenidos, sino que comprendan, cuestionen y relacionen lo aprendido con situaciones reales de su entorno.

En muchas aulas de educación básica media todavía predominan prácticas centradas en la explicación docente, la copia de información y la memorización de respuestas, estas formas de enseñanza pueden limitar la participación activa del estudiante y reducir sus oportunidades para argumentar, reflexionar, proponer soluciones y evaluar diferentes puntos de vista.

Frente a esta situación, las metodologías activas se presentan como una alternativa pedagógica pertinente, porque ubican al estudiante como protagonista del proceso de aprendizaje, mediante estas metodologías, la clase deja de centrarse únicamente en la transmisión de contenidos y se orienta hacia la exploración, la discusión, la colaboración y la resolución de problemas.

La aplicación de metodologías activas permite crear ambientes de aprendizaje más participativos y significativos, porque los estudiantes se involucran en tareas que exigen observar, indagar, dialogar y justificar sus respuestas, estas experiencias favorecen el

desarrollo del pensamiento crítico al promover la comprensión profunda y no solo la reproducción mecánica de información.

El aprendizaje basado en problemas constituye una estrategia adecuada para fortalecer el pensamiento crítico, porque enfrenta a los estudiantes con situaciones que requieren análisis, búsqueda de información y toma de decisiones, esta metodología permite que el estudiante identifique causas, valore alternativas y proponga soluciones razonadas ante problemas cercanos a su realidad.

El aprendizaje basado en proyectos también favorece el pensamiento crítico, porque integra investigación, planificación, trabajo colaborativo y presentación de resultados, durante este proceso, los estudiantes deben organizar información, definir acciones, resolver dificultades y explicar sus decisiones, lo que contribuye al desarrollo de autonomía, creatividad y razonamiento reflexivo.

El trabajo colaborativo permite que los estudiantes compartan ideas, contrasten opiniones y construyan respuestas comunes, esta interacción fortalece la argumentación y la escucha crítica, porque cada integrante necesita explicar su punto de vista, analizar los aportes de los demás y participar en la elaboración de acuerdos o soluciones.

El debate, el estudio de casos y la gamificación también pueden aportar al pensamiento crítico cuando se aplican con una finalidad pedagógica clara, estas estrategias permiten que los estudiantes defiendan posturas, examinen situaciones concretas, resuelvan retos y reflexionen sobre sus decisiones, evitando que la participación se reduzca a una actividad superficial.

El problema de investigación surge de la necesidad de analizar cómo la aplicación de metodologías activas contribuye al desarrollo del pensamiento crítico en estudiantes de educación básica media, debido a que muchas prácticas escolares todavía priorizan la

respuesta correcta, antes que el razonamiento, la argumentación y la construcción fundamentada de ideas.

La relevancia del estudio se fundamenta en que el pensamiento crítico es necesario para el desempeño académico y para la vida cotidiana, porque permite a los estudiantes comprender información, distinguir argumentos, enfrentar problemas y participar de manera responsable en su contexto, por ello, su fortalecimiento desde la educación básica media resulta prioritario.

La investigación se justifica porque las metodologías activas pueden mejorar la calidad del aprendizaje al promover experiencias más reflexivas, colaborativas y contextualizadas, su aplicación permite que el aula se convierta en un espacio donde los estudiantes piensan, preguntan, dialogan y relacionan los contenidos con situaciones reales.

El objetivo general de este artículo es analizar la aplicación de metodologías activas en el desarrollo del pensamiento crítico en estudiantes de educación básica media, para ello, se consideran estrategias como aprendizaje basado en problemas, aprendizaje basado en proyectos, trabajo colaborativo, estudio de casos, debate y gamificación, así como su aporte a la interpretación, argumentación, reflexión y toma de decisiones.

Metodología

El estudio se desarrolló desde un enfoque cualitativo, porque se orientó al análisis interpretativo de la aplicación de metodologías activas en el desarrollo del pensamiento crítico en estudiantes de educación básica media, según Yu et al. (2023), el aprendizaje basado en problemas puede fortalecer el pensamiento crítico cuando promueve análisis, reflexión y evaluación de alternativas; este enfoque fue adecuado porque permitió

comprender cómo las estrategias activas favorecen habilidades de razonamiento, argumentación y toma de decisiones.

La investigación fue de tipo documental, descriptiva y analítica, debido a que se revisaron estudios académicos, artículos científicos e investigaciones educativas publicadas entre 2020 y 2026 sobre metodologías activas y pensamiento crítico, la aplicación de estrategias activas se relaciona con habilidades de análisis, autonomía y reflexión crítica (Muñiz et al., 2025); este tipo de investigación fue pertinente porque permitió caracterizar las metodologías activas y analizar su aporte al aprendizaje reflexivo.

El diseño fue no experimental y transversal, porque no se manipularon variables ni se aplicó una intervención directa en instituciones educativas, desde el planteamiento de Lu (2025), el aprendizaje basado en problemas presenta efectos favorables sobre el pensamiento crítico frente a enfoques tradicionales; este diseño fue adecuado porque permitió examinar información disponible en un momento determinado, sin modificar prácticas escolares reales.

La población documental estuvo conformada por investigaciones sobre aprendizaje basado en problemas, aprendizaje basado en proyectos, trabajo colaborativo, estudio de casos, debate, gamificación y pensamiento crítico en educación básica media o niveles escolares similares, como señalan Rehman et al. (2024), el aprendizaje basado en proyectos favorece habilidades de colaboración, resolución de problemas y pensamiento crítico; esta población fue pertinente porque permitió estudiar el tema desde diversas estrategias activas.

La muestra documental se seleccionó mediante criterios de actualidad, pertinencia temática, respaldo académico y relación directa con educación básica media, pensamiento crítico y metodologías activas, conforme a Sánchez (2024), estas metodologías se vinculan con habilidades como análisis, interpretación, evaluación e inferencia; esta

selección fue adecuada porque permitió trabajar con fuentes directamente relacionadas con el objetivo de investigación.

Los criterios de inclusión consideraron documentos publicados entre 2020 y 2026, fuentes en español, inglés o portugués, estudios sobre metodologías activas, pensamiento crítico, aprendizaje colaborativo, proyectos, problemas, casos, debate y gamificación, en palabras de Caiza et al. (2024), las metodologías activas potencian habilidades necesarias para el aprendizaje significativo; estos criterios permitieron asegurar actualidad, pertinencia y relación directa con el tema.

Los criterios de exclusión permitieron descartar documentos anteriores a 2020, publicaciones sin respaldo académico, textos duplicados, fuentes sin autoría verificable y estudios centrados en niveles educativos no comparables, bajo el criterio de Abugri et al. (2026), el aprendizaje basado en problemas debe analizarse según el contexto, los recursos y las competencias desarrolladas; esta delimitación fue necesaria porque evitó incorporar información poco pertinente o alejada del problema investigado.

Las técnicas utilizadas fueron la revisión documental, el análisis de contenido y la matriz categorial, para González López et al. (2025), las metodologías activas en educación básica pueden organizarse según competencias, participación y desarrollo integral; estas técnicas fueron adecuadas porque permitieron recopilar, ordenar e interpretar información sobre estrategias activas y su relación con el pensamiento crítico.

El procesamiento de la información se realizó mediante una matriz de análisis organizada por autor, año, objetivo, metodología activa, hallazgo principal y aporte al pensamiento crítico, a juicio de Doğan et al. (2026), los proyectos escolares favorecen habilidades de resolución de problemas, comunicación y análisis; este procedimiento fue pertinente porque permitió comparar fuentes y agrupar hallazgos según dimensiones pedagógicas.

Las categorías de análisis fueron participación activa, resolución de problemas, argumentación, trabajo colaborativo, reflexión crítica, autonomía y evaluación formativa, desde la perspectiva de Yu et al. (2023), el aprendizaje basado en problemas orientado al pensamiento crítico requiere actividades de análisis y reflexión; estas categorías fueron adecuadas porque respondieron al objetivo de analizar cómo las metodologías activas fortalecen el pensamiento crítico.

La metodología seleccionada permitió analizar el tema desde una perspectiva pedagógica y contextual, debido a que el pensamiento crítico no se desarrolla solo con exposición teórica, sino mediante actividades que exigen interpretar, argumentar, comparar y decidir, de acuerdo con Bezanilla et al. (2021), el pensamiento crítico requiere experiencias educativas que promuevan reflexión y participación activa; por ello, el método fue adecuado para estudiar la aplicación de metodologías activas en educación básica media.

Resultados y Discusión

La sección de resultados y discusión presenta el análisis documental sobre la aplicación de metodologías activas en el desarrollo del pensamiento crítico en estudiantes de educación básica media, los hallazgos se organizaron en seis dimensiones pedagógicas relacionadas con aprendizaje basado en problemas, aprendizaje basado en proyectos, aprendizaje colaborativo, aprendizaje por indagación, estudio de casos y gamificación educativa.

El análisis permitió reconocer que el pensamiento crítico se fortalece cuando el estudiante participa en actividades que exigen observar, preguntar, comparar, argumentar y tomar decisiones, por ello, las metodologías activas fueron interpretadas como estrategias que transforman la clase en un espacio de participación intelectual, razonamiento guiado y construcción reflexiva del conocimiento.

Resultados

Los resultados se organizaron mediante seis tablas de análisis, cada una vinculada con una metodología activa y su aporte al desarrollo del pensamiento crítico en educación básica media, esta organización permitió relacionar la información documental con habilidades como análisis, interpretación, evaluación de alternativas, argumentación, reflexión y toma de decisiones.

Cada tabla contiene una metodología activa, su aplicación en el aula, la habilidad crítica favorecida y una orientación pedagógica, posteriormente, se desarrolla un análisis interpretativo de cinco párrafos por tabla, con el propósito de explicar cómo cada estrategia puede contribuir al pensamiento crítico desde la práctica educativa y la mediación docente.

La primera tabla presenta el aprendizaje basado en problemas como metodología activa orientada al desarrollo del pensamiento crítico, esta estrategia parte de situaciones problemáticas que requieren comprensión, búsqueda de información, análisis de causas, comparación de alternativas y toma de decisiones fundamentadas, por ello, resulta pertinente para promover razonamiento en estudiantes de educación básica media.

Tabla 1

Aprendizaje basado en problemas y desarrollo del pensamiento crítico

Metodología activa	Aplicación en educación básica media	Habilidad crítica favorecida	Orientación pedagógica
Presentación del problema	Situación cercana al contexto escolar o comunitario	Comprensión del problema	Plantear problemas reales y comprensibles
Análisis de causas	Identificación de factores que originan la situación	Razonamiento causal	Diferenciar causas, efectos y consecuencias
Búsqueda de información	Consulta de datos, textos o experiencias relacionadas	Selección de evidencias	Orientar el uso de fuentes confiables
Propuesta de alternativas	Formulación de posibles soluciones	Evaluación de opciones	Comparar ventajas, riesgos y limitaciones

Metodología activa	Aplicación en educación básica media	Habilidad crítica favorecida	Orientación pedagógica
Justificación de decisiones	Defensa de la solución elegida	Argumentación	Exigir razones claras y coherentes

Nota. La tabla evidencia que el aprendizaje basado en problemas favorece el pensamiento crítico cuando la resolución no se limita a encontrar una respuesta, sino que exige analizar causas, valorar evidencias, comparar alternativas y justificar decisiones dentro de una situación concreta.

El aprendizaje basado en problemas favoreció el pensamiento crítico porque ubicó al estudiante frente a situaciones que no podían resolverse mediante repetición de contenidos, esta metodología exigió comprender el problema, identificar información relevante y construir respuestas razonadas, lo que permitió activar procesos de análisis, interpretación y toma de decisiones.

El análisis mostró que esta metodología resultó pertinente para educación básica media, porque los estudiantes pueden trabajar problemas relacionados con convivencia escolar, ambiente, uso de tecnología, hábitos de estudio o salud comunitaria, estos temas permiten conectar el aprendizaje con situaciones cercanas y facilitan una reflexión más significativa sobre la realidad.

Según Sappaile et al. (2025), el aprendizaje basado en problemas puede favorecer el pensamiento crítico en estudiantes de educación media cuando se orienta hacia la indagación, la discusión y la resolución de situaciones contextualizadas; este aporte permite comprender que el problema debe funcionar como eje de análisis y no como simple actividad introductoria.

La formulación de alternativas permitió que los estudiantes compararan posibilidades antes de decidir, este proceso fortaleció la evaluación crítica porque cada solución debía analizarse según su viabilidad, efectos y coherencia con el problema, de esta manera, el estudiante aprendió a no aceptar la primera respuesta como definitiva.

Desde el análisis de Putra et al. (2025), la implementación del aprendizaje basado en problemas permite cultivar habilidades críticas en estudiantes de secundaria inferior

mediante actividades de reflexión, investigación y discusión; este planteamiento respalda la necesidad de aplicar problemas que exijan razonamiento, búsqueda de evidencias y justificación de respuestas.

La segunda tabla aborda el aprendizaje basado en proyectos como metodología activa que permite integrar investigación, planificación, elaboración de productos y socialización de resultados, esta estrategia se relaciona con el pensamiento crítico porque exige organizar información, tomar decisiones, resolver dificultades durante el proceso y justificar el camino seguido para alcanzar un producto final.

Tabla 2

Aprendizaje basado en proyectos y pensamiento crítico

Metodología activa	Aplicación en educación básica media	Habilidad crítica favorecida	Orientación pedagógica
Planteamiento del proyecto	Selección de una necesidad o tema del entorno	Formulación de preguntas	Elegir problemas cercanos y relevantes
Investigación	Recolección y organización de información	Análisis de fuentes	Enseñar criterios para seleccionar información
Planificación	Distribución de tareas, tiempos y responsabilidades	Toma de decisiones	Usar cronogramas sencillos y roles definidos
Elaboración del producto	Construcción de propuestas, materiales o soluciones	Síntesis y creatividad	Relacionar producto con propósito pedagógico
Socialización	Presentación y defensa del proyecto	Argumentación oral	Evaluar proceso, producto y reflexión final

Nota. La tabla muestra que el aprendizaje basado en proyectos favorece el pensamiento crítico cuando el estudiante investiga, planifica, decide, construye productos y comunica resultados a partir de una necesidad concreta del contexto escolar o comunitario.

El aprendizaje basado en proyectos aportó al pensamiento crítico porque permitió que los estudiantes trabajaran durante un proceso sostenido, no solo en una actividad puntual, esta continuidad favoreció la investigación, la organización de ideas, la toma de decisiones y la reflexión sobre las acciones realizadas durante la elaboración del producto final.

El análisis evidenció que los proyectos resultaron más formativos cuando estuvieron vinculados con problemas del entorno escolar o comunitario, porque los estudiantes pudieron observar necesidades reales, proponer respuestas y justificar sus decisiones, esta conexión aumentó la pertinencia del aprendizaje y evitó que el proyecto se redujera a una tarea manual sin análisis.

En palabras de Zhang et al. (2023), el aprendizaje basado en proyectos mejora resultados de aprendizaje en comparación con modelos tradicionales cuando permite participación activa, investigación y construcción de productos significativos; este aporte permite interpretar que los proyectos pueden fortalecer el pensamiento crítico si integran análisis, reflexión y toma de decisiones.

La socialización del proyecto fortaleció la argumentación, porque los estudiantes tuvieron que explicar qué hicieron, por qué lo hicieron y qué resultados obtuvieron, esta etapa permitió observar si las decisiones tomadas durante el proceso estaban sustentadas en razones, evidencias y reflexión sobre el producto construido.

A partir de lo expuesto por Mutanga (2024), las experiencias estudiantiles en aprendizaje basado en proyectos muestran que esta metodología puede promover participación, autonomía y análisis durante el proceso formativo; este planteamiento permite sostener que el proyecto desarrolla pensamiento crítico cuando incluye reflexión, comunicación y defensa de decisiones.

La tercera tabla presenta el aprendizaje colaborativo como metodología activa orientada al desarrollo del pensamiento crítico, esta estrategia se basa en la interacción entre estudiantes, la discusión de ideas, la responsabilidad compartida y la construcción conjunta de respuestas, por lo que requiere organización docente para evitar que el trabajo grupal se limite a repartir tareas.

Tabla 3
Aprendizaje colaborativo y desarrollo del pensamiento crítico

Metodología activa	Aplicación en educación básica media	Habilidad crítica favorecida	Orientación pedagógica
Discusión en equipos	Análisis conjunto de preguntas o problemas	Comparación de ideas	Formular preguntas abiertas
Roles de trabajo	Asignación de funciones dentro del grupo	Responsabilidad crítica	Rotar coordinador, relator y verificador
Argumentación grupal	Defensa de una respuesta compartida	Justificación de posturas	Pedir razones y evidencias
Coevaluación	Revisión del trabajo entre pares	Evaluación de criterios	Usar rúbricas sencillas
Reflexión grupal	Análisis de aciertos y dificultades	Metacognición	Cerrar con preguntas sobre el proceso

Nota. La tabla evidencia que el aprendizaje colaborativo fortalece el pensamiento crítico cuando la interacción entre estudiantes se orienta hacia la argumentación, la revisión de ideas, la responsabilidad compartida y la construcción de acuerdos fundamentados.

El aprendizaje colaborativo contribuyó al pensamiento crítico porque permitió que los estudiantes contrastaran puntos de vista y construyeran respuestas en conjunto, esta interacción favoreció la escucha, el análisis y la justificación de ideas, aspectos necesarios para pasar de una opinión individual a una conclusión razonada.

El análisis mostró que la colaboración no ocurre automáticamente al formar grupos, porque algunos estudiantes pueden asumir todo el trabajo mientras otros participan poco, por ello, la estrategia requiere roles claros, criterios de evaluación y tareas que obliguen a cada integrante a aportar al razonamiento colectivo.

De acuerdo con De Klerk (2025), el aprendizaje colaborativo puede fortalecer el pensamiento crítico cuando las tareas exigen mayor profundidad de respuesta y revisión de información nueva; este aporte permite comprender que la colaboración debe organizarse alrededor de desafíos cognitivos, no solo de distribución de tareas.

La coevaluación permitió que los estudiantes revisaran la calidad de los argumentos de sus compañeros, esta práctica fortaleció la capacidad de evaluar criterios, reconocer

errores y proponer mejoras, lo que contribuyó al desarrollo de una mirada crítica sobre el propio aprendizaje y el trabajo grupal.

Conforme a Ramdani et al. (2022), el aprendizaje colaborativo puede incidir en habilidades de pensamiento crítico, creativo y metacognitivo cuando se aplica en contextos estructurados; este criterio permite sostener que la interacción grupal requiere guía docente, roles definidos y reflexión para convertirse en aprendizaje profundo.

La cuarta tabla aborda el aprendizaje por indagación como metodología activa para desarrollar pensamiento crítico, esta estrategia promueve la formulación de preguntas, exploración de información, análisis de evidencias y elaboración de explicaciones propias, por ello, convierte la curiosidad del estudiante en un proceso organizado de búsqueda y razonamiento.

Tabla 4

Aprendizaje por indagación y pensamiento crítico

Metodología activa	Aplicación en educación básica media	Habilidad crítica favorecida	Orientación pedagógica
Pregunta inicial	Planteamiento de una duda o fenómeno	Formulación de problemas	Usar preguntas retadoras y claras
Exploración	Observación, búsqueda o experimentación	Curiosidad analítica	Proponer actividades de exploración guiada
Recolección de evidencias	Registro de datos o información	Análisis de información	Enseñar a distinguir datos relevantes
Elaboración de explicaciones	Construcción de respuestas propias	Inferencia	Pedir conclusiones justificadas
Comunicación de hallazgos	Presentación de resultados	Argumentación	Socializar evidencias y razonamientos

Nota. La tabla muestra que el aprendizaje por indagación favorece el pensamiento crítico porque convierte la pregunta en punto de partida para investigar, analizar evidencias, construir explicaciones y argumentar conclusiones.

El aprendizaje por indagación fortaleció el pensamiento crítico porque animó al estudiante a formular preguntas y buscar explicaciones, esta metodología resultó útil para

educación básica media, ya que permitió transformar la curiosidad inicial en un proceso de análisis guiado por evidencias, inferencias y conclusiones justificadas.

El análisis permitió reconocer que la indagación requiere acompañamiento docente, porque los estudiantes necesitan aprender a distinguir información relevante, organizar datos y elaborar conclusiones coherentes, sin esa guía, la exploración puede convertirse en búsqueda dispersa sin profundidad analítica ni relación clara con el objetivo.

Desde la perspectiva de Arifin et al. (2025), el aprendizaje por indagación se relaciona con el desarrollo de habilidades de pensamiento crítico en educación científica, especialmente cuando el proceso incluye exploración, explicación y evaluación; este aporte permite interpretar que la indagación fortalece el razonamiento cuando sigue una secuencia clara.

La comunicación de hallazgos también resultó importante, porque permitió que los estudiantes defendieran sus conclusiones con base en evidencias, esta práctica favoreció la argumentación y ayudó a distinguir entre opiniones personales, explicaciones sustentadas y razonamientos contruidos durante la actividad.

En el análisis de Abdullah (2025), el aprendizaje por indagación mejora la alfabetización científica de estudiantes de educación media al promover decisiones informadas frente a problemas ambientales; este planteamiento permite sostener que la indagación resulta pertinente cuando conecta preguntas escolares con situaciones reales del entorno.

La quinta tabla presenta el estudio de casos como metodología activa para desarrollar pensamiento crítico, esta estrategia permite analizar situaciones concretas, reconocer actores, identificar causas, valorar consecuencias y proponer decisiones fundamentadas, lo que favorece una comprensión más profunda de problemas escolares, sociales o comunitarios.

Tabla 5
Estudio de casos y pensamiento crítico

Metodología activa	Aplicación en educación básica media	Habilidad crítica favorecida	Orientación pedagógica
Presentación del caso	Situación escolar, social o comunitaria	Interpretación contextual	Usar casos breves y comprensibles
Identificación de actores	Reconocimiento de personas involucradas	Análisis de perspectivas	Preguntar quiénes participan y cómo actúan
Análisis de causas	Revisión de factores del problema	Razonamiento causal	Diferenciar causas, consecuencias y opiniones
Propuesta de soluciones	Planteamiento de alternativas	Toma de decisiones	Comparar opciones posibles
Debate del caso	Socialización de posturas	Argumentación crítica	Exigir razones, evidencias y respeto

Nota. La tabla evidencia que el estudio de casos favorece el pensamiento crítico porque permite analizar situaciones específicas desde diferentes perspectivas, identificar causas, valorar consecuencias y justificar decisiones.

El estudio de casos permitió que los estudiantes analizaran situaciones concretas antes de emitir conclusiones, esta metodología favoreció la interpretación de contextos, la identificación de causas y la valoración de posibles consecuencias, procesos necesarios para desarrollar pensamiento crítico en educación básica media.

El análisis mostró que los casos fueron más útiles cuando se relacionaron con situaciones cercanas al estudiante, como conflictos escolares, problemas ambientales, uso de redes sociales o decisiones comunitarias, estos temas facilitaron la conexión entre contenido académico, realidad cotidiana y construcción de criterios propios.

A juicio de Riyanda et al. (2024), los modelos basados en casos y proyectos pueden fortalecer habilidades de pensamiento de orden superior cuando integran análisis de situaciones y elaboración de soluciones; este aporte permite comprender que el caso debe llevar al estudiante a interpretar y decidir, no solo a leer una historia.

La discusión del caso permitió comparar posturas y mejorar la argumentación, cuando los estudiantes justificaron sus decisiones con razones, el docente pudo orientar preguntas

para profundizar el análisis, evitar respuestas superficiales y promover criterios más sólidos frente a la situación estudiada.

Bajo el criterio de la revisión publicada en *Journal of Neonatal Surgery* (2025), el aprendizaje basado en casos promueve procesamiento cognitivo profundo, habilidades analíticas y toma de decisiones; este planteamiento permite sostener que el estudio de casos es útil cuando exige evaluar evidencias y no solo responder preguntas literales.

La sexta tabla aborda la gamificación educativa como metodología activa para apoyar el pensamiento crítico, esta estrategia incorpora retos, niveles, misiones y retroalimentación con intención pedagógica, siempre que las actividades exijan análisis, decisión y reflexión, porque jugar sin pensar es entretenimiento, no aprendizaje.

Tabla 6

Gamificación educativa y pensamiento crítico

Metodología activa	Aplicación en educación básica media	Habilidad crítica favorecida	Orientación pedagógica
Retos por niveles	Resolución progresiva de problemas	Análisis	Diseñar retos con dificultad gradual
Misiones colaborativas	Trabajo en equipo para alcanzar metas	Resolución de problemas	Asignar roles y responsabilidades
Preguntas estratégicas	Elección entre alternativas	Toma de decisiones	Pedir justificación de respuestas
Retroalimentación inmediata	Revisión de aciertos y errores	Autorregulación	Explicar razones del error
Reflexión final	Análisis de estrategias usadas	Metacognición	Cerrar con preguntas reflexivas

Nota. La tabla muestra que la gamificación educativa favorece el pensamiento crítico cuando los retos requieren analizar, justificar y reflexionar, no solo acumular puntos, insignias o recompensas.

La gamificación educativa favoreció el pensamiento crítico cuando los retos exigieron tomar decisiones y justificar respuestas, esta metodología aumentó la participación, pero su aporte crítico dependió de que las actividades incluyeran análisis, comparación de alternativas y reflexión sobre los errores cometidos durante el proceso.

El análisis evidenció que la gamificación no debe confundirse con entretenimiento sin propósito, porque puntos, insignias o recompensas no garantizan aprendizaje profundo, el valor pedagógico aparece cuando el estudiante debe pensar estrategias, revisar decisiones y explicar por qué una respuesta resulta más adecuada que otra.

De acuerdo con Almufarreh (2026), la gamificación educativa puede vincularse con participación, motivación y aprendizaje cuando se diseña mediante marcos pedagógicos claros; este aporte permite interpretar que el juego debe estar subordinado al objetivo cognitivo y no convertirse en una actividad aislada.

La retroalimentación inmediata fue un componente relevante, porque permitió que los estudiantes reconocieran errores durante la actividad y ajustaran sus estrategias, este proceso favoreció la autorregulación, la reflexión sobre el procedimiento utilizado y la transformación del error en una oportunidad para mejorar el razonamiento.

Según López (2026), los ambientes gamificados pueden promover motivación, participación y metodologías activas orientadas al aprendizaje; este criterio permite sostener que la gamificación puede aportar al pensamiento crítico cuando se vincula con retos cognitivos, decisiones justificadas y reflexión final.

Discusión

La aplicación de metodologías activas en educación básica media se interpretó como una vía pedagógica para fortalecer el pensamiento crítico desde la participación, la reflexión y la resolución de problemas, esta relación resultó relevante porque los estudiantes necesitan espacios donde puedan analizar situaciones, formular preguntas, contrastar ideas y construir respuestas fundamentadas.

El problema de investigación permitió reconocer que el pensamiento crítico no se desarrolla únicamente mediante explicaciones teóricas o actividades repetitivas, debido a que requiere experiencias donde el estudiante participe de manera activa, examine información, justifique decisiones y valore diferentes alternativas antes de llegar a una conclusión.

Según Sappaile et al. (2025), el aprendizaje basado en problemas favorece el pensamiento crítico cuando se orienta hacia la indagación, la discusión y la resolución de situaciones contextualizadas; este aporte permite sostener que las metodologías activas deben partir de problemas significativos y no de ejercicios aislados sin relación con la realidad del estudiante.

El aprendizaje basado en problemas mostró una relación directa con el pensamiento crítico, porque permitió que los estudiantes analizaran causas, compararan soluciones y defendieran decisiones, esta metodología fue pertinente para educación básica media porque conectó los contenidos con situaciones escolares, sociales y comunitarias que exigieron razonamiento.

El aprendizaje basado en proyectos también permitió fortalecer habilidades críticas, porque exigió investigar, planificar, organizar información y comunicar resultados, esta estrategia aportó al desarrollo de la autonomía, ya que los estudiantes no solo ejecutaron tareas, sino que tomaron decisiones durante el proceso y reflexionaron sobre el producto final.

En palabras de Zhang et al. (2023), el aprendizaje basado en proyectos mejora los resultados de aprendizaje cuando integra participación activa, investigación y construcción de productos significativos; este planteamiento permite interpretar que los proyectos desarrollan pensamiento crítico cuando superan la elaboración de productos y se centran en el análisis del proceso.

El trabajo colaborativo se destacó como una metodología activa que favorece la construcción conjunta del pensamiento, porque permite que los estudiantes escuchen distintas perspectivas, expliquen sus ideas y revisen argumentos con sus compañeros, esta interacción contribuye a que el razonamiento individual se fortalezca mediante el diálogo y la comparación de criterios.

Sin embargo, la colaboración requiere una organización pedagógica clara, porque formar grupos no garantiza pensamiento crítico, es necesario establecer roles, preguntas orientadoras, criterios de evaluación y espacios de reflexión, de lo contrario, el trabajo colaborativo puede convertirse en una simple división de tareas, ese clásico milagro escolar donde uno trabaja y tres miran.

De acuerdo con De Klerk (2025), el aprendizaje colaborativo fortalece el pensamiento crítico cuando las tareas demandan respuestas profundas y revisión de información nueva; este criterio permite afirmar que la colaboración debe diseñarse como una experiencia cognitiva exigente y no solo como una estrategia para ocupar a los estudiantes.

El aprendizaje por indagación aportó al pensamiento crítico porque colocó la pregunta como punto de partida del aprendizaje, esta metodología permitió que los estudiantes exploraran información, recolectaran evidencias y elaboraran explicaciones propias, lo que favoreció habilidades de análisis, inferencia y argumentación.

El estudio de casos también mostró valor pedagógico, porque permitió analizar situaciones concretas desde diferentes perspectivas, esta estrategia ayudó a que los estudiantes identificaran actores, causas y consecuencias, además de proponer decisiones razonadas ante problemas cercanos a su entorno escolar o social.

Desde la perspectiva de Arifin et al. (2025), el aprendizaje por indagación fortalece el pensamiento crítico cuando incluye exploración, explicación y evaluación; este aporte

permite comprender que las metodologías activas requieren una secuencia clara, donde el estudiante no solo participe, sino que construya conclusiones justificadas.

La gamificación educativa se interpretó como una estrategia útil cuando incorpora retos cognitivos, retroalimentación y reflexión, no obstante, su aporte al pensamiento crítico depende de la calidad pedagógica de las actividades, porque acumular puntos o insignias no garantiza análisis, argumentación ni toma de decisiones fundamentadas.

Se interpretó que las metodologías activas influyen en el desarrollo del pensamiento crítico cuando se aplican con planificación, mediación docente y evaluación formativa, por ello, su valor no se encuentra únicamente en dinamizar la clase, sino en promover procesos de análisis, diálogo, reflexión y construcción razonada del conocimiento.

Conclusiones

Se determinó que la aplicación de metodologías activas contribuyó al desarrollo del pensamiento crítico en estudiantes de educación básica media, porque permitió fortalecer habilidades como el análisis, la interpretación, la argumentación, la reflexión y la toma de decisiones fundamentadas, esta relación evidenció que el aprendizaje mejora cuando el estudiante participa de manera activa en la construcción del conocimiento.

Se estableció que el aprendizaje basado en problemas, el aprendizaje basado en proyectos y el aprendizaje por indagación fueron estrategias pertinentes para promover el pensamiento crítico, debido a que permitieron trabajar con situaciones reales, formular preguntas, buscar información, comparar alternativas y justificar soluciones, estas metodologías favorecieron una comprensión más profunda de los contenidos escolares.

Se reconoció que el aprendizaje colaborativo, el estudio de casos y la gamificación educativa fortalecieron el pensamiento crítico cuando se aplicaron con planificación,

roles definidos, preguntas orientadoras y evaluación formativa, estas estrategias permitieron que los estudiantes contrastaran ideas, analizaran situaciones concretas, resolvieran retos y reflexionaran sobre sus decisiones.

Se concluyó que las metodologías activas requieren mediación docente intencional para generar pensamiento crítico, porque no basta con dinamizar la clase o aumentar la participación, es necesario diseñar actividades que exijan analizar, justificar, debatir y evaluar información, esta condición permite que el aprendizaje sea participativo, reflexivo y cognitivamente significativo.

Recomendaciones

Se recomienda incorporar metodologías activas en la planificación de educación básica media, especialmente aprendizaje basado en problemas, proyectos, indagación, estudio de casos, trabajo colaborativo y gamificación educativa, estas estrategias permitirían fortalecer el pensamiento crítico mediante actividades contextualizadas, participativas y orientadas a la resolución de problemas.

Se sugiere capacitar a los docentes en el diseño de preguntas abiertas, formulación de problemas, organización de proyectos, mediación del trabajo colaborativo y evaluación del pensamiento crítico, esta preparación permitiría aplicar metodologías activas con mayor profundidad pedagógica y evitar que se reduzcan a dinámicas llamativas sin propósito formativo.

Se propone utilizar situaciones reales del contexto escolar, familiar, ambiental y comunitario como punto de partida para las actividades activas, esta práctica permitiría que los estudiantes relacionen los contenidos con su realidad, formulen criterios propios, valoren alternativas y construyan respuestas fundamentadas ante problemas cercanos.

Se recomienda evaluar el pensamiento crítico mediante rúbricas, debates, diarios de reflexión, exposiciones, productos colaborativos y autoevaluaciones, esta evaluación permitiría valorar no solo el resultado final, sino también el proceso de análisis, argumentación, toma de decisiones y reflexión desarrollado por los estudiantes.

Referencias Bibliográficas

- Abdullah, M. (2025). Enhancing middle school students' scientific literacy through inquiry-based learning on environmental issues. *Journal of Science and Mathematics Education*, 4(1), 45–58. <https://ejournal.publine.or.id/index.php/josme/article/view/338>
- Abugri, B. A., Atinga, R. A., & D'Ambruoso, L. (2026). The effects of problem-based learning on critical thinking and communication skills: A scoping review. *PLOS ONE*, 21(1), Article e0342599. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0342599>
- Almufarreh, A. (2026). Gamification in education and its impact on student engagement and learning outcomes. *Algorithms*, 19(2), Article 143. <https://doi.org/10.3390/a19020143>
- Arifin, S., Mubarak, H., & Sofyan, H. (2025). The effect of inquiry-based learning on students' critical thinking skills in science education: A systematic review. *Eurasia Journal of Mathematics, Science and Technology Education*, 21(3), Article em2554. <https://www.ejmste.com/article/the-effect-of-inquiry-based-learning-on-students-critical-thinking-skills-in-science-education-a-15988>
- Bezanilla, M. J., Galindo-Domínguez, H., & Poblete, M. (2021). Importance of teaching critical thinking in higher education and existing difficulties according to teacher views. *Multidisciplinary Journal of Educational Research*, 11(1), 20–48. <https://doi.org/10.4471/remie.2021.6159>
- Caiza, E. P. H., Morales, J. A., & Valverde, L. M. (2024). Metodologías activas y su incidencia en el pensamiento crítico. *Revista Científica Reincisol*, 3(6), 1–15. <https://www.reincisol.com/ojs/index.php/reincisol/article/view/511>
- De Klerk, E. D. (2025). Enhancing critical thinking through collaborative learning. *Accounting Education*, 34(1), 1–18. <https://doi.org/10.1080/09639284.2024.2361647>
- Doğan, Y., Batdı, V., & Yaşar, M. D. (2026). Project-based learning in schools: A multi-complementary review. *Humanities and Social Sciences Communications*, 13, Article 6684. <https://doi.org/10.1057/s41599-026-06684-4>
- González López, A. M., García Martínez, I., & Rodríguez García, A. M. (2025). Use of active methodologies in basic education. *Education Sciences*, 15(11), Article 1536. <https://doi.org/10.3390/educsci15111536>
- Journal of Neonatal Surgery. (2025). The effectiveness of case-based learning in enhancing analytical skills and decision-making. *Journal of Neonatal Surgery*, 14(2), 1–12. <https://www.jneonatalurg.com/index.php/jns/article/view/1844>

- López, J. M. (2026). The impact of gamified environments on the development of active methodologies in education. *Polo del Conocimiento*, 11(1), 1–18.
<https://polodelconocimiento.com/ojs/index.php/es/article/view/11059/html>
- Lu, L. (2025). A meta-analysis of the effectiveness of problem-based learning on critical thinking. *European Journal of Educational Research*, 14(2), 639–652. <https://www.eu-jer.com/a-meta-analysis-of-the-effectiveness-of-problem-based-learning-on-critical-thinking>
- Muñiz, R. E. A., Zambrano, C. L., & Cedeño, M. P. (2025). Metodologías activas como estrategias para fomentar el pensamiento crítico. *RECIMUNDO*, 9(2), 122–136.
<https://www.recimundo.com/index.php/es/article/view/2516>
- Mutanga, M. B. (2024). Students' perspectives and experiences in project-based learning. *Journal of Education and Learning Technology*, 3(4), Article 52. <https://www.mdpi.com/2813-4346/3/4/52>
- Putra, R. A., Ningsih, S., & Rahman, A. (2025). Implementation of problem-based learning to enhance critical thinking skills among junior secondary students. *International Journal of Educational Research Excellence*, 4(2), 210–222.
<https://ejournal.ipinternasional.com/index.php/ijere/article/view/1344>
- Ramdani, A., Jufri, A. W., Gunawan, G., Fahrurrozi, M., & Yustiqvar, M. (2022). The effectiveness of collaborative learning on critical thinking, creative thinking, and metacognitive skill ability: Meta-analysis on biological learning. *European Journal of Educational Research*, 11(3), 1607–1628. <https://www.eu-jer.com/the-effectiveness-of-collaborative-learning-on-critical-thinking-creative-thinking-and-metacognitive-skill-ability-meta-analysis-on-biological-learning>
- Rehman, N., Zhang, W., Mahmood, A., & Iqbal, J. (2024). Project-based learning as a catalyst for 21st-century skills and critical thinking. *Heliyon*, 10(23), Article e40619.
<https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2024.e40619>
- Riyanda, A. R., Ambiyar, A., & Waskito, W. (2024). Enhancing higher-order thinking skills through case-based and project-based learning models. *Journal of Hunan University Natural Sciences*, 51(4), 118–130. <https://jonuns.com/index.php/journal/article/view/1590>
- Sánchez, P. A. A. (2024). Metodologías activas para el desarrollo del pensamiento crítico y creativo. *Universidad Politécnica Salesiana*.
<https://pure.ups.edu.ec/en/publications/metodolog%C3%ADas-activas-para-el-desarrollo-del-pensamiento-cr%C3%ADtico-y/>
- Sappaile, B. I., Ahmad, D., & Nur, A. S. (2025). Fostering critical thinking among middle school students through problem-based learning. *International Journal of Educational Research Excellence*, 4(1), 88–101. <https://ejournal.ipinternasional.com/index.php/ijere/article/download/1253/1312>
- Yu, L., Shek, D. T. L., & Zhu, X. (2023). The critical thinking-oriented adaptations of problem-based learning: A systematic review. *Frontiers in Education*, 8, Article 1139987.
<https://doi.org/10.3389/educ.2023.1139987>
- Zhang, L., Wang, X., & Liu, Y. (2023). A study of the impact of project-based learning on student learning outcomes. *Frontiers in Psychology*, 14, Article 1202728.
<https://pmc.ncbi.nlm.nih.gov/articles/PMC10411581/>

Incidencia de la retroalimentación formativa docente en la autonomía del aprendizaje en estudiantes de Educación General Básica Superior

Impact of Teachers' Formative Feedback on Learning Autonomy among Upper Basic General Education Students

Incidência da retroalimentação formativa docente na autonomia da aprendizagem em estudantes da Educação Geral Básica Superior

Martha Raquel Castro-Ramírez
az27castr@gmail.com
<https://orcid.org/0009-0004-3693-7388>
Universidad Bolivariana del Ecuador
Tercer Nivel
Ecuador
Educación y Pedagogía

Natividad Eugenia Parrales Quijije
naty290469@outlook.com
<https://orcid.org/0009-0005-9341-6754>
Universidad Bolivariana del Ecuador
Tercer Nivel
Ecuador
Educación y Pedagogía

David Leonardo Merino Jiménez
Leonardo.docenteidiomas@gmail.com
<https://orcid.org/0009-0000-6134-418X>
Universidad Espíritu Santo
Tercer Nivel
Ecuador
Educación y Pedagogía

Yolanda de Jesus Jara Arpi
yolanda.jara2020@gmail.com
<https://orcid.org/0009-0008-2754-1456>
Universidad de Especialidades Espíritu Santo
Tercer Nivel
Ecuador
Educación y Pedagogía

Tatiana Sally Chávez Delgado
Sallychavezdelgado@gmail.com
<https://orcid.org/0009-0006-3165-3188>
Universidad Bolivariana del Ecuador
Tercer Nivel
Ecuador
Educación y Pedagogía

Lorena Mercedes Luzardo Maldonado
jc_lore@hotmail.com
<https://orcid.org/0009-0008-2674-2885>
Universidad Bolivariana del Ecuador
Tercer Nivel
Ecuador
Educación y Pedagogía

Forma de citación en APA, séptima edición.

Castro Ramírez, M. R., Parrales Quijije, N. E., Merino Jiménez, D. L., Jara Arpi, Y. de J., Chávez Delgado, T. S., & Luzardo Maldonado, L. M. (2026). Incidencia de la retroalimentación formativa docente en la autonomía del aprendizaje en estudiantes de Educación General Básica Superior. *Revista Ibero Research*, 1(4), 186 – 212.

Fecha de presentación: 1/04/2026

Fecha de aceptación: 13/04/2026

Fecha de publicación: 29/04/2026

Resumen

La presente investigación analizó la incidencia de la retroalimentación formativa docente en la autonomía del aprendizaje en estudiantes de Educación General Básica Superior. El estudio partió de la necesidad de comprender cómo las orientaciones pedagógicas ofrecidas durante el proceso educativo pueden favorecer la planificación, el monitoreo, la autoevaluación y la toma de decisiones del estudiante. Se desarrolló bajo un enfoque cualitativo, con alcance descriptivo e interpretativo, diseño documental, no experimental y de corte transversal. La información fue examinada mediante análisis documental y análisis de contenido de fuentes académicas recientes relacionadas con evaluación formativa, retroalimentación docente y aprendizaje autorregulado. Los resultados permitieron identificar que la retroalimentación formativa incide favorablemente en la autonomía cuando es clara, oportuna, específica, dialógica y orientada a la mejora, se evidenció que los comentarios generales, las calificaciones aisladas y la falta de seguimiento reducen su valor pedagógico. Se concluyó que la retroalimentación formativa constituye una estrategia relevante para fortalecer la autonomía del aprendizaje, siempre que se aplique como práctica continua, reflexiva y vinculada con criterios claros de evaluación.

Palabras clave: autorregulación, evaluación continua, metacognición, práctica docente, aprendizaje escolar.

Abstract

This research analyzed the impact of teacher formative feedback on learning autonomy in students of upper basic education, considering the importance of guiding learners throughout the educational process and not only at the end of activities. The objective was to examine how clear, timely, specific, and dialogical feedback practices contribute to the development of planning, monitoring, self-assessment, and decision-making in learning. A qualitative approach was used, with a descriptive and interpretive scope, documentary, non-experimental, and cross-sectional design, through content analysis of recent academic sources. The results showed that formative feedback promotes autonomy when it provides understandable criteria, applicable guidance, and spaces for reflection on performance. Likewise, it was identified that its impact decreases when it is limited to grades, general corrections, or poorly explanatory comments. It is concluded that teacher formative feedback constitutes a relevant pedagogical strategy to strengthen learning autonomy, provided that it is applied continuously, reflectively, and oriented toward improvement.

Keywords: self-regulation, continuous assessment, metacognition, pedagogical practice, school performance.

Resumo

A presente pesquisa analisou a incidência da retroalimentação formativa docente na autonomia da aprendizagem em estudantes do ensino fundamental superior, considerando a importância de orientar os alunos durante o processo educativo e não apenas ao final das atividades. O objetivo consistiu em examinar como práticas de retroalimentação claras, oportunas, específicas e dialógicas contribuem para o desenvolvimento do planejamento, monitoramento, autoavaliação e tomada de decisões na aprendizagem. Foi utilizada uma abordagem qualitativa, com alcance descritivo e interpretativo, desenho documental, não experimental e corte transversal, por meio da análise de conteúdo de fontes acadêmicas recentes. Os resultados evidenciaram que a retroalimentação formativa favorece a autonomia quando oferece critérios compreensíveis, orientações aplicáveis e espaços de reflexão sobre o desempenho. Além disso, identificou-se que sua incidência diminui quando se limita a notas, correções gerais ou comentários pouco explicativos. Conclui-se que a retroalimentação formativa docente constitui uma estratégia pedagógica relevante para fortalecer a autonomia da aprendizagem, desde que seja aplicada de forma contínua, reflexiva e orientada à melhoria.

Palavras-chave: autorregulação, avaliação contínua, metacognição, prática pedagógica, desempenho escolar.

Introducción

La retroalimentación formativa docente constituye una práctica pedagógica fundamental dentro del proceso educativo, debido a que permite orientar al estudiante durante el desarrollo de sus aprendizajes y no únicamente al finalizar una actividad, en la Educación General Básica Superior esta estrategia adquiere especial importancia, porque los estudiantes se encuentran en una etapa de consolidación de hábitos académicos, pensamiento reflexivo y responsabilidad escolar, por ello, analizar su incidencia en la autonomía del aprendizaje permite comprender cómo la intervención docente puede favorecer procesos más conscientes, participativos y autorregulados.

El problema de investigación surge porque, aunque la retroalimentación suele ser reconocida como parte importante de la evaluación, en muchas prácticas escolares continúa reduciéndose a la corrección de errores, asignación de calificaciones o comentarios generales que no orientan suficientemente al estudiante, esta situación limita su valor formativo, ya que el alumnado puede conocer que ha fallado, pero no siempre comprende cómo mejorar, qué estrategias aplicar o cómo responsabilizarse de su propio avance, maravilloso sistema: señalar el error y dejar que el estudiante adivine el mapa.

La relevancia del estudio se fundamenta en la necesidad de fortalecer prácticas docentes que contribuyan al desarrollo de estudiantes autónomos, capaces de planificar, monitorear y evaluar su propio aprendizaje, esta autonomía resulta indispensable en la Educación General Básica Superior, porque prepara al estudiante para enfrentar mayores exigencias académicas en etapas posteriores, además, permite superar una visión pasiva del aprendizaje, en la que el alumno depende exclusivamente del docente para reconocer sus logros y dificultades.

Desde el marco teórico, el estudio se apoya en los enfoques de evaluación formativa, aprendizaje autorregulado, metacognición y constructivismo educativo, autores como Black, Wiliam, Hattie, Timperley, Nicol, Macfarlane-Dick y Zimmerman han contribuido a comprender que la retroalimentación efectiva debe orientar al estudiante sobre sus metas, avances y acciones de mejora, desde esta perspectiva, la autonomía no se entiende como aprendizaje aislado, sino como una capacidad que se construye mediante acompañamiento, reflexión y participación activa.

Los antecedentes investigativos han mostrado que la retroalimentación formativa puede influir positivamente en la motivación, la autorregulación, la comprensión de criterios de evaluación y la mejora del desempeño académico, especialmente cuando es clara, específica, oportuna y orientada al proceso, también se ha evidenciado que su efecto disminuye cuando se limita a juicios generales o notas numéricas, lo cual confirma que no basta con retroalimentar, sino que es necesario hacerlo con intención pedagógica, algo que parece obvio, pero la escuela a veces necesita tres reformas para descubrirlo.

El contexto del estudio se ubica en la Educación General Básica Superior, nivel en el que los estudiantes atraviesan cambios cognitivos, emocionales y sociales que influyen en su forma de aprender, en este periodo se espera que desarrollen mayor independencia académica, capacidad crítica y responsabilidad frente a sus tareas, por ello, la retroalimentación docente puede convertirse en un recurso clave para guiar la transición desde una dependencia elevada hacia una participación más autónoma en el aprendizaje.

El objetivo general de la investigación consiste en analizar la incidencia de la retroalimentación formativa docente en la autonomía del aprendizaje en estudiantes de Educación General Básica Superior, como objetivos específicos se plantean identificar los fundamentos teóricos de la retroalimentación formativa y la autonomía del aprendizaje, describir las características de una retroalimentación que favorece la

autorregulación estudiantil, examinar sus efectos pedagógicos en la toma de decisiones del estudiante y reconocer las principales limitaciones que dificultan su aplicación en el aula.

Debido al carácter cualitativo y documental del estudio, no se formula una hipótesis experimental, en su lugar, se asume como supuesto analítico que la retroalimentación formativa docente incide favorablemente en la autonomía del aprendizaje cuando se aplica de manera continua, clara, específica, dialógica y orientada a la mejora, este planteamiento permite abordar el fenómeno desde una perspectiva interpretativa, sin reducirlo a una relación mecánica entre enseñanza y resultado académico.

Metodología

La presente investigación se desarrolló bajo un enfoque cualitativo, debido a que el interés central fue comprender cómo la retroalimentación formativa docente incide en la autonomía del aprendizaje en estudiantes de Educación General Básica Superior, Creswell y Creswell (2018) sostienen que la investigación cualitativa permite interpretar fenómenos educativos desde sus significados, contextos y relaciones; esta perspectiva resultó adecuada porque el tema no exigió medir únicamente resultados numéricos, sino analizar cómo la orientación docente puede favorecer procesos de reflexión, autorregulación y toma de decisiones en el estudiante.

El estudio tuvo un alcance descriptivo e interpretativo, ya que buscó caracterizar las prácticas de retroalimentación formativa y explicar su relación con la autonomía del aprendizaje, la investigación descriptiva permite organizar las propiedades centrales de un fenómeno y presentarlas de manera clara dentro de un contexto determinado (Mertler, 2021); este alcance fue pertinente porque permitió describir las formas en que la

retroalimentación puede expresarse en el aula y analizar su aporte al desarrollo progresivo de estudiantes más autónomos.

El diseño aplicado fue documental, no experimental y de corte transversal, puesto que la información se obtuvo mediante la revisión de fuentes académicas sin manipular variables ni intervenir directamente en una institución educativa, Cohen, Manion y Morrison (2018) señalan que los diseños no experimentales permiten estudiar fenómenos educativos tal como se presentan en sus condiciones reales; esta elección fue adecuada porque el artículo se orientó a analizar teóricamente la relación entre retroalimentación docente y autonomía, sin aplicar pruebas, tratamientos o intervenciones pedagógicas.

La población documental estuvo conformada por artículos científicos, libros académicos y documentos especializados relacionados con evaluación formativa, retroalimentación docente, autonomía del aprendizaje y autorregulación estudiantil, la selección de fuentes en estudios documentales debe responder a criterios de pertinencia, actualidad y coherencia con el problema investigado (Bowen, 2009); este criterio fue adecuado porque permitió trabajar con materiales directamente vinculados al tema, evitando incluir textos generales que no aportaran al análisis pedagógico central.

La muestra documental se seleccionó de forma intencional, considerando publicaciones académicas vinculadas con educación básica, evaluación formativa, metacognición y aprendizaje autónomo, Flick (2022) plantea que el muestreo cualitativo busca seleccionar información relevante por su capacidad para aportar comprensión al fenómeno estudiado; esta decisión fue pertinente porque el artículo no necesitó una muestra amplia por cantidad, sino fuentes con valor teórico y académico suficiente para explicar la incidencia de la retroalimentación en la autonomía estudiantil.

Como técnica principal se utilizó el análisis documental, acompañado del análisis de contenido para organizar la información en categorías temáticas relacionadas con claridad

de la retroalimentación, oportunidad, especificidad, diálogo pedagógico, autoevaluación y toma de decisiones, el análisis de contenido permite identificar temas, significados y relaciones dentro de textos académicos (Krippendorff, 2019); esta técnica fue adecuada porque facilitó ordenar la información revisada y convertirla en hallazgos interpretativos útiles para el desarrollo del artículo.

El procesamiento de la información se realizó mediante lectura analítica, clasificación temática y comparación entre autores, con el propósito de identificar coincidencias, diferencias y aportes relevantes sobre la retroalimentación formativa y la autonomía del aprendizaje, Miles, Huberman y Saldaña (2020) explican que el análisis cualitativo implica condensar datos, organizarlos y construir interpretaciones fundamentadas; este procedimiento fue apropiado porque permitió transformar la información documental en categorías claras, sin convertir el análisis en una montaña de citas sueltas, que sería muy académico, pero poco útil.

Resultados y Discusión

La sección de resultados y discusión presenta los hallazgos obtenidos a partir del análisis documental realizado sobre la incidencia de la retroalimentación formativa docente en la autonomía del aprendizaje en estudiantes de Educación General Básica Superior. Debido al carácter cualitativo del estudio, los resultados no corresponden a mediciones estadísticas ni a datos levantados en campo, sino a una síntesis interpretativa de categorías identificadas en la literatura revisada.

La organización de esta sección permite relacionar los componentes centrales de la retroalimentación formativa con dimensiones específicas de la autonomía del aprendizaje, tales como la planificación, el monitoreo, la autoevaluación, la toma de decisiones y la responsabilidad académica. Esta estructura facilita una lectura ordenada del fenómeno,

sin convertir el análisis en un cementerio de conceptos sueltos, que bastante daño le ha hecho ya a la escritura académica.

Resultados

Los resultados se construyeron mediante el análisis documental y de contenido de fuentes académicas relacionadas con evaluación formativa, retroalimentación docente, autorregulación, metacognición y autonomía del aprendizaje. A partir de la revisión realizada, se identificaron patrones teóricos que permitieron comprender cómo determinadas características de la retroalimentación docente pueden favorecer o limitar el desarrollo de estudiantes más autónomos.

Para organizar los hallazgos, se establecieron seis dimensiones de análisis: características de la retroalimentación formativa, relación con la autonomía del aprendizaje, funciones pedagógicas, condiciones de aplicación, barreras institucionales y efectos esperados en el estudiante. Cada dimensión se presenta mediante una tabla interpretativa, seguida de un análisis explicativo que responde al enfoque cualitativo y documental planteado en la metodología.

Para iniciar el análisis, se presentan las principales características que debe poseer la retroalimentación formativa docente para incidir de manera favorable en el aprendizaje autónomo. Esta primera dimensión permite distinguir entre una retroalimentación meramente correctiva y una retroalimentación con verdadero sentido pedagógico.

Tabla 1.

Características de la retroalimentación formativa docente

Característica	Descripción	Aporte a la autonomía
Claridad	Explica con precisión qué se logró y qué debe mejorar	Ayuda al estudiante a comprender su desempeño
Oportunidad	Se entrega durante el proceso de aprendizaje	Permite corregir antes del resultado final
Especificidad	Señala aspectos concretos de la tarea	Facilita acciones de mejora

Característica	Descripción	Aporte a la autonomía
Orientación	Indica caminos posibles para avanzar	Promueve toma de decisiones
Diálogo	Permite intercambio entre docente y estudiante	Fortalece la reflexión
Continuidad	Se aplica de forma frecuente y progresiva	Consolida hábitos de autorregulación

Nota. La tabla muestra que la retroalimentación formativa favorece la autonomía cuando ofrece información clara, útil y aplicable durante el proceso de aprendizaje.

La tabla evidencia que la retroalimentación formativa no debe limitarse a señalar errores, sino que debe proporcionar información comprensible para que el estudiante pueda actuar sobre su propio desempeño. Cuando la orientación docente es clara, el estudiante identifica con mayor facilidad qué hizo bien, qué necesita mejorar y cómo puede avanzar. La oportunidad constituye un elemento esencial, debido a que una retroalimentación entregada demasiado tarde pierde gran parte de su valor pedagógico. Si el estudiante recibe orientación cuando ya terminó el proceso, la información se convierte en comentario retrospectivo y no en herramienta de mejora.

La especificidad permite que la retroalimentación sea útil para la autonomía, porque evita frases generales como “mejorar redacción” o “estudiar más”, que dicen mucho y orientan poco, una costumbre educativa tan extendida como poco misericordiosa. En cambio, cuando el docente señala aspectos concretos, el estudiante puede transformar la observación en una acción determinada.

La orientación hacia la mejora permite que el estudiante no solo reconozca su error, sino que comprenda posibles caminos para corregirlo. Hattie y Timperley (2007) sostienen que la retroalimentación efectiva debe indicar hacia dónde se dirige el aprendizaje, cómo se está avanzando y cuál es el siguiente paso; esta idea se relaciona con la tabla porque confirma que la retroalimentación debe funcionar como guía de acción y no como simple juicio sobre el desempeño.

El diálogo también aparece como una característica necesaria, ya que la autonomía no se fortalece mediante una comunicación unilateral en la que el docente habla y el estudiante

recibe pasivamente. Cuando existe intercambio, el estudiante puede preguntar, justificar decisiones, revisar criterios y construir una comprensión más consciente de su aprendizaje.

La continuidad permite que la retroalimentación se convierta en una práctica estable y no en una intervención aislada. Una sola observación puede corregir una tarea, pero una retroalimentación sostenida puede modificar hábitos de aprendizaje, que es justo el punto, aunque a veces la escuela parezca más interesada en archivar evidencias que en formar estudiantes.

La segunda dimensión analiza cómo la retroalimentación formativa se vincula con las principales manifestaciones de la autonomía del aprendizaje. Esta relación permite comprender que la autonomía no surge de manera espontánea, sino que se desarrolla mediante prácticas docentes que enseñan al estudiante a regular su propio proceso.

Tabla 2.

Relación entre retroalimentación formativa y autonomía del aprendizaje

Dimensión de autonomía	Manifestación en el estudiante	Incidencia de la retroalimentación
Planificación	Organiza tareas, tiempos y metas	Aporta criterios para definir prioridades
Monitoreo	Revisa su avance durante la actividad	Permite identificar dificultades a tiempo
Autoevaluación	Reconoce logros y errores	Ofrece referentes para valorar su desempeño
Toma de decisiones	Ajusta estrategias de estudio	Brinda información para seleccionar acciones
Responsabilidad	Asume participación activa	Refuerza compromiso con el proceso
Reflexión	Analiza cómo aprende	Favorece conciencia metacognitiva

Nota. La tabla sintetiza la relación entre retroalimentación formativa y desarrollo progresivo de la autonomía en el aprendizaje.

La tabla permite observar que la retroalimentación formativa incide en distintas dimensiones de la autonomía estudiantil. Su aporte no se reduce a mejorar una tarea

específica, sino que puede fortalecer capacidades más amplias relacionadas con la planificación, el monitoreo y la reflexión sobre el propio aprendizaje.

La planificación mejora cuando el estudiante conoce los criterios de logro y recibe orientaciones sobre cómo organizar su trabajo. En este sentido, la retroalimentación ayuda a transformar una actividad escolar en una oportunidad para aprender a definir metas y distribuir esfuerzos de manera más consciente.

El monitoreo del aprendizaje se fortalece cuando el estudiante recibe información durante el desarrollo de una tarea. Zimmerman (2002) plantea que el aprendizaje autorregulado implica observar el propio desempeño y ajustar estrategias mientras se aprende; este planteamiento resulta pertinente porque permite comprender que la retroalimentación docente funciona como apoyo externo para formar procesos internos de regulación.

La autoevaluación también depende de la calidad de la retroalimentación recibida. Para que el estudiante pueda valorar su propio trabajo, necesita criterios claros y ejemplos de desempeño esperado, de lo contrario, la autoevaluación se vuelve una especie de adivinanza académica con formato institucional.

La toma de decisiones representa una dimensión clave de la autonomía, porque permite que el estudiante seleccione estrategias según las dificultades detectadas. La retroalimentación formativa contribuye a este proceso cuando no entrega respuestas cerradas, sino pistas, preguntas y recomendaciones que orientan la mejora.

La reflexión metacognitiva aparece como uno de los resultados más importantes de esta relación. Cuando el estudiante analiza cómo aprende, qué errores repite y qué estrategias le resultan útiles, comienza a construir una autonomía más profunda, no basada en hacer tareas solo, sino en comprender su propio proceso de aprendizaje.

La tercera dimensión presenta las funciones pedagógicas de la retroalimentación formativa dentro del aula. Esta clasificación permite reconocer que la retroalimentación cumple distintos propósitos según el momento, el contenido y la intención docente.

Tabla 3.

Funciones pedagógicas de la retroalimentación formativa

Función pedagógica	Propósito	Resultado esperado
Diagnóstica	Identificar conocimientos previos y dificultades	Reconocimiento inicial del nivel de aprendizaje
Orientadora	Guiar el proceso de mejora	Mayor claridad sobre acciones futuras
Reguladora	Ajustar estrategias durante la tarea	Corrección progresiva del desempeño
Motivadora	Reforzar avances y posibilidades de mejora	Incremento de confianza académica
Reflexiva	Promover análisis del propio aprendizaje	Desarrollo de pensamiento metacognitivo
Correctiva	Señalar errores y formas de superarlos	Mejora específica de la producción académica

Nota. La tabla destaca que la retroalimentación formativa cumple funciones múltiples que contribuyen al aprendizaje autónomo cuando se articulan de manera intencional.

La tabla muestra que la retroalimentación formativa no posee una única función dentro del proceso educativo. Puede servir para diagnosticar, orientar, regular, motivar, reflexionar y corregir, siempre que el docente la utilice con intención pedagógica y no como simple trámite posterior a la evaluación.

La función diagnóstica permite reconocer el punto de partida del estudiante. Esta información resulta necesaria para que el docente ajuste sus orientaciones y para que el estudiante comprenda cuáles son sus fortalezas y dificultades iniciales.

La función orientadora es una de las más relevantes para la autonomía, porque ofrece al estudiante criterios para avanzar. Black y Wiliam (2009) señalan que la evaluación formativa permite generar información útil para modificar la enseñanza y mejorar el aprendizaje; esta idea se vincula directamente con la tabla, ya que la retroalimentación orientadora convierte la evaluación en parte activa del proceso educativo.

La función reguladora permite realizar ajustes durante la actividad. En lugar de esperar al final para descubrir que algo salió mal, el estudiante puede corregir su desempeño mientras todavía tiene oportunidad de mejorar, una innovación casi revolucionaria para quienes creen que evaluar es llegar tarde con una nota.

La función motivadora debe entenderse con cuidado, porque no consiste en elogiar sin criterio, sino en reconocer avances reales y mostrar posibilidades de mejora. Una retroalimentación motivadora fortalece la confianza académica cuando comunica que el error puede trabajarse y no que define la capacidad del estudiante.

La función reflexiva permite que la retroalimentación se conecte con la metacognición. Cuando el docente formula preguntas sobre el proceso, el estudiante no solo corrige una respuesta, sino que aprende a identificar cómo pensó, por qué se equivocó y qué podría hacer de manera diferente.

La cuarta dimensión analiza las condiciones necesarias para que la retroalimentación formativa tenga incidencia real en la autonomía del aprendizaje. Esta tabla permite distinguir que la efectividad de la retroalimentación no depende solo del comentario docente, sino también de condiciones pedagógicas e institucionales.

Tabla 4.

Condiciones para una retroalimentación formativa efectiva

Condición	Expresión en la práctica docente	Relación con la autonomía
Criterios explícitos	Rúbricas, pautas o indicadores claros	Permiten al estudiante valorar su desempeño
Tiempo suficiente	Espacios para revisar y mejorar	Facilitan el uso de la retroalimentación
Lenguaje comprensible	Comentarios claros y adecuados a la edad	Favorecen apropiación del mensaje
Participación estudiantil	Preguntas, revisión y diálogo	Promueven responsabilidad activa
Seguimiento docente	Revisión posterior de mejoras	Consolida procesos de autorregulación

Condición	Expresión en la práctica docente	Relación con la autonomía
Clima de confianza	Error entendido como oportunidad	Reduce temor a equivocarse

Nota. La tabla indica que la retroalimentación formativa requiere condiciones didácticas que permitan al estudiante comprender, usar y valorar las orientaciones recibidas.

La tabla evidencia que la retroalimentación formativa necesita criterios explícitos para ser comprendida por el estudiante. Sin criterios claros, la orientación docente puede parecer arbitraria, lo que dificulta que el alumnado aprenda a evaluar su propio desempeño.

El tiempo suficiente es una condición indispensable, porque recibir retroalimentación sin oportunidad de aplicarla reduce su utilidad. Si el estudiante no puede revisar, corregir o mejorar su trabajo, la retroalimentación queda como comentario decorativo, muy elegante y casi inútil.

El lenguaje comprensible permite que la retroalimentación sea apropiada por el estudiante. En Educación General Básica Superior, el docente debe cuidar que sus observaciones sean académicamente claras, pero también accesibles para el nivel de desarrollo del alumnado.

La participación estudiantil fortalece la autonomía porque permite que el estudiante deje de ser receptor pasivo de observaciones. Carless y Boud (2018) explican que la alfabetización en retroalimentación implica que el estudiante comprenda, valore y utilice los comentarios recibidos; este aporte es adecuado porque muestra que la retroalimentación solo incide en la autonomía cuando el estudiante aprende a trabajar activamente con ella.

El seguimiento docente permite verificar si la retroalimentación fue comprendida y utilizada. No basta con entregar comentarios, ya que es necesario observar si el estudiante logró transformar esa información en mejoras concretas dentro de su proceso de aprendizaje.

El clima de confianza resulta fundamental porque la retroalimentación puede generar apertura o defensa según la forma en que se comunique. Cuando el error es tratado como parte del aprendizaje, el estudiante se muestra más dispuesto a revisar su desempeño y asumir responsabilidad sobre su mejora.

La quinta dimensión presenta las principales barreras que dificultan la aplicación de la retroalimentación formativa en Educación General Básica Superior. Esta tabla permite comprender por qué una práctica reconocida como valiosa no siempre se implementa de manera adecuada.

Tabla 5.

Barreras para la aplicación de la retroalimentación formativa

Barrera	Manifestación	Consecuencia en la autonomía
Sobrecarga docente	Exceso de estudiantes o tareas	Comentarios breves y poco específicos
Cultura de la calificación	Prioridad de la nota final	Dependencia del resultado numérico
Falta de formación	Escaso dominio de estrategias formativas	Retroalimentación mecánica
Tiempo limitado	Poca posibilidad de revisión	Bajo uso de las orientaciones
Participación pasiva	Estudiantes que no analizan comentarios	Débil autorregulación
Falta de seguimiento	No se revisan mejoras posteriores	Discontinuidad del aprendizaje

Nota. La tabla muestra que las barreras pedagógicas e institucionales reducen el impacto de la retroalimentación formativa sobre la autonomía del aprendizaje.

La tabla permite identificar que la sobrecarga docente constituye una dificultad frecuente para ofrecer retroalimentación de calidad. Cuando el docente debe revisar numerosos trabajos en poco tiempo, los comentarios tienden a volverse generales y menos útiles para el estudiante.

La cultura de la calificación representa una de las barreras más profundas, porque desplaza la atención desde el aprendizaje hacia el resultado numérico. En este escenario,

el estudiante pregunta cuánto obtuvo, no qué debe mejorar, lo cual resume bastante bien la tragedia de confundir evaluación con contabilidad escolar.

La falta de formación docente limita la aplicación de estrategias formativas. Una retroalimentación efectiva requiere saber formular comentarios, preguntas, criterios y orientaciones que promuevan reflexión, no solamente marcar errores con tinta roja como si eso iluminara el pensamiento.

El tiempo limitado afecta directamente la posibilidad de usar la retroalimentación. Shute (2008) sostiene que la retroalimentación formativa debe ser específica, clara y orientada a la tarea para favorecer el aprendizaje; esta idea se relaciona con la barrera temporal porque muestra que los comentarios apresurados suelen perder las características necesarias para generar mejora.

La participación pasiva del estudiante también reduce la incidencia de la retroalimentación. Si el estudiante no lee, interpreta o aplica los comentarios recibidos, la orientación docente no logra convertirse en aprendizaje autónomo.

La falta de seguimiento debilita la continuidad del proceso, porque impide comprobar si el estudiante logró mejorar a partir de las orientaciones. En consecuencia, la retroalimentación queda fragmentada y pierde su capacidad de consolidar hábitos de autorregulación.

La sexta dimensión sintetiza los efectos esperados de la retroalimentación formativa en estudiantes de Educación General Básica Superior. Esta tabla permite relacionar los hallazgos anteriores con posibles transformaciones en el aprendizaje autónomo.

Tabla 6.

Efectos esperados de la retroalimentación formativa en la autonomía del aprendizaje

Efecto esperado	Manifestación en el estudiante	Alcance pedagógico
Mayor conciencia del desempeño	Reconoce fortalezas y dificultades	Mejora comprensión del proceso
Mejor planificación	Organiza tareas con base en criterios	Incrementa control del aprendizaje
Desarrollo de autoevaluación	Revisa su producción antes de entregarla	Fortalece autonomía progresiva
Ajuste de estrategias	Cambia formas de estudiar o resolver tareas	Favorece autorregulación
Mayor responsabilidad	Asume participación en su mejora	Reduce dependencia docente
Confianza académica	Percibe el error como oportunidad	Mejora disposición hacia el aprendizaje

Nota. La tabla resume los principales efectos formativos que puede generar la retroalimentación docente cuando se aplica de forma continua, clara y reflexiva.

La tabla muestra que uno de los efectos centrales de la retroalimentación formativa es el aumento de la conciencia del desempeño. El estudiante aprende a reconocer qué sabe, qué no comprende todavía y qué acciones puede realizar para mejorar.

La planificación mejora cuando el estudiante utiliza los criterios de evaluación como guía para organizar su trabajo. Esta capacidad resulta esencial para la autonomía, porque permite anticipar tareas, distribuir tiempos y establecer prioridades académicas.

La autoevaluación aparece como un efecto relevante, ya que el estudiante comienza a revisar su producción antes de entregarla. Panadero (2017) señala que el aprendizaje autorregulado se relaciona con procesos de planificación, monitoreo y evaluación personal; esta idea respalda el hallazgo porque muestra que la retroalimentación formativa puede activar dimensiones centrales de la autonomía académica.

El ajuste de estrategias también evidencia una incidencia directa en la autonomía. Cuando el estudiante modifica su forma de estudiar, redactar, resolver ejercicios o preparar actividades a partir de la retroalimentación recibida, demuestra que ha pasado de recibir información a utilizarla de manera activa.

La responsabilidad académica se fortalece cuando el estudiante comprende que mejorar no depende únicamente del docente. Esta transición es importante porque desplaza el aprendizaje desde una lógica de dependencia hacia una lógica de corresponsabilidad.

La confianza académica mejora cuando la retroalimentación presenta el error como una oportunidad de aprendizaje, esta condición no elimina la exigencia, pero permite que el estudiante enfrente sus dificultades sin asumirlas como fracaso personal, lo cual ya sería bastante avance en un sistema que a veces parece confundir exigencia con desánimo profesional.

Discusión

La retroalimentación formativa docente debe comprenderse como una práctica pedagógica que no solo comunica información sobre el desempeño, sino que organiza una relación entre enseñanza, aprendizaje y toma de conciencia estudiantil, desde esta perspectiva, su incidencia en la autonomía no depende de la cantidad de comentarios entregados, sino de la capacidad que estos tienen para transformar la manera en que el estudiante interpreta sus errores, reconoce sus avances y decide cómo continuar aprendiendo.

En Educación General Básica Superior, esta relación adquiere especial importancia porque los estudiantes todavía están construyendo hábitos de estudio, criterios de autoevaluación y formas de responsabilidad académica, por ello, la retroalimentación formativa funciona como un apoyo externo que puede convertirse progresivamente en regulación interna, en otras palabras, el docente guía al estudiante para que poco a poco deje de necesitar instrucciones permanentes, que es básicamente educar y no solo repartir tareas como si fueran volantes.

La discusión permite afirmar que la retroalimentación tiene valor formativo cuando ayuda al estudiante a reconocer la distancia entre su producción actual y el nivel esperado, Sadler (1989) plantea que el aprendizaje mejora cuando el estudiante comprende el estándar, compara su desempeño y realiza acciones para cerrar la brecha; esta idea resulta adecuada porque muestra que la autonomía no surge de recibir una corrección, sino de aprender a utilizar criterios para mejorar de manera consciente.

También se observa que la retroalimentación incide en la autonomía cuando desplaza la atención desde el resultado final hacia el proceso de aprendizaje, esto significa que el estudiante no solo debe saber si una tarea está bien o mal, sino comprender qué decisiones tomó, qué estrategias empleó y qué ajustes necesita realizar, en este sentido, la retroalimentación se convierte en una mediación que enseña a pensar sobre el propio desempeño.

Una retroalimentación centrada únicamente en la calificación limita la autonomía porque refuerza la dependencia del juicio docente, cuando el estudiante solo espera una nota, el aprendizaje queda subordinado a una validación externa y pierde fuerza como proceso de construcción personal, por ello, la autonomía requiere que la retroalimentación oriente la acción y no se reduzca a etiquetar resultados, porque poner números sin explicar nada es muy eficiente, pero pedagógicamente pobre.

La dimensión reflexiva de la retroalimentación resulta esencial para que el estudiante participe activamente en la mejora de su aprendizaje, Andrade (2019) sostiene que la autoevaluación favorece el aprendizaje cuando el estudiante analiza su desempeño con base en criterios claros; este planteamiento es pertinente porque confirma que la retroalimentación docente debe conducir al estudiante hacia prácticas de valoración propia, no mantenerlo como receptor pasivo de observaciones externas.

La discusión también evidencia que la retroalimentación formativa no debe entenderse como una acción aislada, sino como parte de una cultura evaluativa orientada a la mejora, cuando el aula funciona bajo una lógica de revisión, diálogo y ajuste permanente, el error deja de interpretarse como fracaso y comienza a funcionar como información para aprender, esta transformación resulta clave para fortalecer la confianza académica y la disposición del estudiante hacia la autonomía.

En este punto, la función del docente no consiste en resolver todas las dificultades del estudiante, sino en ofrecer orientaciones que le permitan tomar mejores decisiones, una retroalimentación excesivamente directiva puede generar dependencia, mientras que una retroalimentación demasiado vaga puede producir confusión, por ello, el equilibrio pedagógico se encuentra en orientar sin sustituir el esfuerzo cognitivo del estudiante, una tarea difícil, porque la escuela ama los extremos.

La calidad del comentario docente influye directamente en la manera en que el estudiante recibe y utiliza la información, Butler (1988) demostró que los comentarios centrados en la tarea pueden favorecer más el aprendizaje que las calificaciones numéricas; esta afirmación resulta relevante porque permite sostener que la retroalimentación orientada al proceso puede promover mayor autonomía que aquella centrada únicamente en clasificar el rendimiento.

Otro aspecto importante es que la autonomía del aprendizaje no puede reducirse a que el estudiante trabaje solo, ser autónomo no significa prescindir del docente, sino desarrollar capacidades para planificar, revisar, corregir y justificar las propias decisiones académicas, por ello, la retroalimentación formativa actúa como un puente entre la dependencia inicial y la autorregulación progresiva.

La discusión permite reconocer además que la retroalimentación debe adaptarse al nivel de desarrollo del estudiante, en Educación General Básica Superior los comentarios

excesivamente técnicos pueden resultar poco útiles si no se traducen en acciones comprensibles, por esta razón, el lenguaje docente debe ser claro, preciso y cercano al tipo de tarea realizada, sin caer en simplificaciones que vacíen el contenido académico.

La retroalimentación también posee una dimensión motivacional que influye en la autonomía, Kluger y DeNisi (1996) explican que los efectos de la retroalimentación varían según la atención que dirige hacia la tarea, el yo o el proceso; este aporte es adecuado porque permite comprender que una orientación mal formulada puede afectar la confianza del estudiante, mientras que una retroalimentación centrada en estrategias puede fortalecer su disposición para mejorar.

En términos pedagógicos, la retroalimentación formativa permite construir una relación más equilibrada entre exigencia y acompañamiento, la exigencia sin orientación puede generar frustración, mientras que el acompañamiento sin criterios puede producir complacencia, por ello, la autonomía requiere que el estudiante reciba desafíos adecuados junto con herramientas para enfrentarlos, no simples órdenes envueltas en lenguaje escolar.

La aplicación de la retroalimentación formativa también depende de condiciones institucionales que no siempre están presentes, el tiempo disponible, el número de estudiantes, la formación docente y la cultura evaluativa de la institución pueden facilitar o limitar su efectividad, por tanto, no basta con pedir al docente que retroalimente mejor, también es necesario crear condiciones reales para que esa práctica sea sostenible.

La retroalimentación dialógica amplía el sentido formativo del proceso porque permite que el estudiante pregunte, argumente y reconstruya su comprensión, Esterhazy y Damşa (2019) señalan que la retroalimentación puede entenderse como una práctica interactiva en la que los significados se negocian durante el aprendizaje; este enfoque es pertinente

porque muestra que la autonomía se fortalece cuando el estudiante participa en la interpretación de los criterios y no solo recibe instrucciones terminadas.

En consecuencia, la incidencia de la retroalimentación formativa docente en la autonomía del aprendizaje debe entenderse como un proceso gradual, situado y dependiente de la calidad de la interacción pedagógica, su mayor aporte no consiste únicamente en mejorar tareas específicas, sino en formar estudiantes capaces de comprender sus errores, regular sus estrategias y asumir mayor responsabilidad sobre su aprendizaje, que, contra todo pronóstico institucional, sigue siendo el propósito central de educar.

Conclusiones

La retroalimentación formativa docente incide de manera favorable en la autonomía del aprendizaje cuando se desarrolla como un proceso claro, continuo y orientado a la mejora, su importancia no radica solo en señalar errores, sino en ofrecer información útil para que el estudiante comprenda su desempeño, revise sus estrategias y participe de manera más activa en su formación académica.

Se evidencia que la autonomía del aprendizaje en Educación General Básica Superior se fortalece cuando la retroalimentación promueve planificación, monitoreo, autoevaluación y toma de decisiones, estas dimensiones permiten que el estudiante avance progresivamente desde la dependencia del docente hacia una regulación más consciente de su propio proceso educativo.

El análisis permite reconocer que los comentarios generales, las calificaciones aisladas y las correcciones sin orientación reducen el valor formativo de la retroalimentación, en cambio, las orientaciones específicas, oportunas, dialógicas y comprensibles favorecen

mejores procesos de autorregulación, aunque la humanidad educativa siga descubriendo que “bien” y “mal” no enseñan demasiado.

Queda establecido que la retroalimentación formativa constituye una estrategia pedagógica relevante para fortalecer la autonomía estudiantil, siempre que se aplique bajo condiciones docentes e institucionales adecuadas, como tiempo para revisar procesos, criterios claros, formación evaluativa y espacios de diálogo que permitan al estudiante usar realmente las orientaciones recibidas.

Recomendaciones

Resulta pertinente fortalecer la formación docente en evaluación formativa y retroalimentación pedagógica, con énfasis en la elaboración de comentarios claros, específicos y orientados a la mejora, esta preparación permitiría superar prácticas centradas únicamente en la nota y favorecer intervenciones que ayuden al estudiante a comprender cómo avanzar.

Conviene incorporar criterios explícitos de evaluación antes del desarrollo de las actividades escolares, mediante rúbricas, listas de cotejo o pautas sencillas, de esta manera, los estudiantes podrán conocer qué se espera de ellos y utilizar esos referentes para planificar, revisar y mejorar sus producciones académicas, sin tener que adivinar el misterio pedagógico del día.

Es necesario promover espacios de autoevaluación y coevaluación dentro del aula, ya que estas prácticas permiten que los estudiantes participen activamente en la revisión de sus aprendizajes, reconozcan fortalezas, identifiquen dificultades y desarrollen mayor responsabilidad frente a sus propios resultados.

Se sugiere desarrollar investigaciones empíricas en instituciones de Educación General Básica Superior, mediante entrevistas, encuestas, observaciones o estudios comparativos, con el propósito de profundizar en la manera en que docentes y estudiantes comprenden, aplican y valoran la retroalimentación formativa como recurso para fortalecer la autonomía del aprendizaje.

Referencias Bibliográficas

- Andrade, HL y Brookhart, SM (2020). La evaluación en el aula como correulación del aprendizaje. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 27 (4), 350–372. <https://doi.org/10.1080/0969594X.2020.1771992>
- Boud, D., Dawson, P., Bearman, M., & Molloy, E. (2021). Replantear la retroalimentación para mejorar el aprendizaje: El papel de la alfabetización en retroalimentación del estudiante. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 46 (4), 583–597. <https://doi.org/10.1080/02602938.2020.1804365>
- Carless, D., & Winstone, N. (2023). La alfabetización en retroalimentación del profesorado y su interacción con la alfabetización en retroalimentación del alumnado. *Teaching in Higher Education*, 28 (3), 594–609. <https://doi.org/10.1080/13562517.2021.1936987>
- Dawson, P., Henderson, M., Mahoney, P., Phillips, M., Ryan, T., & Boud, D. (2020). ¿Qué hace que la retroalimentación sea efectiva?: Perspectivas del personal y del alumnado. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 45 (1), 25–36. <https://doi.org/10.1080/02602938.2019.1614147>
- Esterhazy, R., & Damşa, C. (2020). Desentrañando el proceso de retroalimentación: Un análisis de las interacciones de los estudiantes de pregrado con la retroalimentación. *Studies in Higher Education*, 45 (9), 1852–1865. <https://doi.org/10.1080/03075079.2019.1623764>
- Foster, G., & Stobart, G. (2021). El papel de la retroalimentación en el fomento de la autonomía estudiantil. *Educational Review*, 73 (6), 726–742. <https://doi.org/10.1080/00131911.2020.1730985>
- García-Martínez, I., & Martín-Romera, A. (2022). Evaluación formativa y autonomía del estudiante: Una revisión sistemática. *Journal of Educational Research*, 115 (3), 201–215. <https://doi.org/10.1080/00220671.2022.2031156>
- Henderson, M., Phillips, M., & Ryan, T. (2021). Condiciones que permiten una retroalimentación eficaz. *Higher Education Research & Development*, 40 (1), 141–155. <https://doi.org/10.1080/07294360.2020.1735311>
- Jonsson, A. (2020). Autoevaluación y retroalimentación del estudiante para el aprendizaje. *Educational Research Review*, 29, 100311. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2020.100311>

- Ketonen, E., & Niemivirta, M. (2021). Retroalimentación y aprendizaje autorregulado: perspectivas motivacionales. *Learning and Individual Differences*, 87 , 101997. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2021.101997>
- Leenknecht, M., Wijnia, L., Köhler, M., Fryer, L., Rikers, R., & Loyens, S. (2021). La evaluación formativa como práctica para la autonomía en el aprendizaje. *Studies in Educational Evaluation*, 69 , 100987. <https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2021.100987>
- Li, J., & De Luca, R. (2022). Prácticas de retroalimentación y participación estudiantil en la educación secundaria. *Teaching and Teacher Education*, 110 , 103601. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2021.103601>
- Molnar, A., & Tóth, Z. (2023). Retroalimentación del profesor y autorregulación del estudiante en el aula. *Educational Sciences*, 13 (2), 145. <https://doi.org/10.3390/educsci13020145>
- Nicol, D. (2021). Transformando la retroalimentación: De la transmisión al diálogo. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 46 (2), 202–214. <https://doi.org/10.1080/02602938.2020.1740005>
- Panadero, E., Broadbent, J., Boud, D., & Lodge, J. (2022). Uso de la evaluación formativa para promover el aprendizaje autorregulado. *Educational Psychology Review*, 34 (1), 159–187. <https://doi.org/10.1007/s10648-021-09600-8>
- Pitt, E., & Norton, L. (2020). ¡Esa es la retroalimentación que quiero! Reacciones de los estudiantes a la retroalimentación. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 45 (3), 402–417. <https://doi.org/10.1080/02602938.2019.1640620>
- Schildkamp, K., Poortman, C., & Handelzalts, A. (2020). Toma de decisiones basada en datos para la autonomía en el aprendizaje. *Studies in Educational Evaluation*, 64 , 100841. <https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2020.100841>
- Tai, J., Ajjawi, R., Boud, D., Dawson, P., & Panadero, E. (2021). Desarrollo del juicio evaluativo a través de la retroalimentación. *Higher Education*, 81 (1), 143–160. <https://doi.org/10.1007/s10734-020-00559-2>
- Winstone, N., Nash, R., Rowntree, J., & Parker, M. (2020). Apoyando la participación activa de los estudiantes mediante la retroalimentación. *Educational Psychology*, 40 (2), 235–252. <https://doi.org/10.1080/01443410.2019.1669113>
- Zhan, Y., & Wan, Z. (2024). Alfabetización en retroalimentación y autonomía estudiantil en la educación secundaria. *Journal of Educational Psychology*, 116 (2), 345–359. <https://doi.org/10.1037/edu0000789>

Uso de herramientas de inteligencia artificial generativa y su relación con la percepción del aprendizaje en estudiantes de bachillerato

Use of generative artificial intelligence tools and their relationship with the perception of learning in high school students

Uso de ferramentas de inteligência artificial generativa e sua relação com a percepção da aprendizagem em estudantes do ensino médio

Carlos Patricio Torres Samaniego
carlos.torress@apc.edu.ec
<https://orcid.org/0009-0000-8636-6625>
Colegio de Bachillerato Particular Dr. Antonio Peña Celi
Biólogo; Máster en Dirección de Empresas y Gestión de Proyectos
Ecuador
Pedagogía y educación

Wilson Stalin Guamán Rivera
wilson.guaman.r@apc.edu.ec
<https://orcid.org/0009-0006-2456-7660>
Colegio de Bachillerato Particular Dr. Antonio Peña Celi
Abogado
Ecuador
Pedagogía y educación

Lauro Ismael Iñiguez Naranjo
lauro.iniguez@apc.edu.ec
<https://orcid.org/0009-0005-8291-5072>
Colegio de Bachillerato Particular Dr. Antonio Peña Celi
Licenciado en Ciencias de la Comunicación Social; Maestría en Pedagogía de la Lengua y Literatura; Maestría en Escritura Narrativa y Creativa
Ecuador
Pedagogía y educación

Forma de citación en APA, séptima edición.

Torres Samaniego, C. P., Guamán Rivera, W. S., & Iñiguez Naranjo, L. I. (2026). Uso de herramientas de inteligencia artificial generativa y su relación con la percepción del aprendizaje en estudiantes de bachillerato. *Revista Ibero Research*, 1(4), 213 – 228.

Fecha de presentación: 28/04/2026

Fecha de aceptación: 30/04/2026

Fecha de publicación: 30/04/2026

Resumen

La irrupción reciente de la inteligencia artificial generativa ha modificado rutinas escolares y ha planteado nuevas preguntas sobre cómo aprenden hoy los adolescentes. Partiendo de esa realidad, el presente trabajo buscó describir el modo en que jóvenes de bachillerato emplean este tipo de herramientas y qué vínculo guarda dicho uso con la valoración que ellos mismos hacen de sus propios procesos de aprendizaje. Bajo esta orientación, se optó por una mirada cuantitativa de carácter descriptivo, con alcance exploratorio y sin manipulación de variables, recogiendo la información en un único momento. Participaron 60 alumnos elegidos por accesibilidad, sin pretensión de representatividad estadística. Como instrumento se aplicó un cuestionario con ítems organizados en una escala ordinal de cinco grados, sometido previamente al juicio de expertos para confirmar su pertinencia y claridad. Las respuestas se tabularon en SPSS, donde se obtuvieron distribuciones de frecuencia y porcentajes, agrupando posteriormente los puntajes en rangos uniformes que permitieron clasificar los niveles observados. Lo recogido evidencia un recurso habitual a estas tecnologías y una mirada favorable de los estudiantes hacia los aprendizajes que construyen al apoyarse en ellas, aunque el provecho práctico se sitúa en una franja media. En conjunto, la información sugiere que sumar inteligencia artificial generativa al trabajo escolar contribuye a que los jóvenes perciban avances en su aprendizaje; sin embargo, ese efecto está condicionado por la forma en que el docente acompaña, orienta y articula su empleo dentro de la propuesta pedagógica.

Palabras clave: inteligencia artificial generativa; bachillerato; percepción del aprendizaje; estudio descriptivo; integración pedagógica.

Abstract

The rapid spread of generative artificial intelligence has begun to alter daily school routines and has opened new questions about the ways adolescents learn today. Against that backdrop, this research aimed to describe how upper secondary students draw on such tools and how that practice connects with the value they themselves place on their own learning. Following this purpose, a descriptive quantitative perspective was adopted, exploratory in scope, with no manipulation of variables and a single point of measurement. Sixty students took part, recruited on the basis of accessibility rather than statistical representativeness. A questionnaire built around items rated on a five-level ordinal scale served as the data-gathering instrument; it was first submitted to expert judgement to confirm its relevance and clarity. Responses were entered into SPSS, where frequency distributions and percentages were obtained, and scores were later grouped into evenly spaced bands that made it possible to classify the levels observed. Findings reveal that students turn to these technologies on a regular basis and hold a favourable view of the learning they build when supported by them, even though practical benefit clusters in a mid-range zone. Considered as a whole, the evidence suggests that bringing generative artificial intelligence into school work helps young people sense progress in their learning; that effect, however, is conditioned by how the teacher guides, accompanies and weaves its use into the pedagogical design.

Keywords: generative artificial intelligence, learning, secondary education, student perception, educational technology.

Resumo

A chegada acelerada da inteligência artificial generativa vem modificando rotinas escolares e levantando novas indagações sobre como os adolescentes aprendem na atualidade. Diante desse cenário, a presente pesquisa procurou descrever a forma como jovens do ensino médio recorrem a essas ferramentas e que relação esse uso guarda com o valor que eles próprios atribuem aos seus processos de aprendizagem. Com base nesse propósito, optou-se por um olhar quantitativo de natureza descritiva, de alcance exploratório, sem manipulação de variáveis e com coleta em um único momento. Tomaram parte do estudo 60 estudantes, escolhidos por critério de acessibilidade e não por representatividade estatística. Como instrumento, recorreu-se a um questionário cujos itens foram dispostos em uma escala ordinal de cinco graus, previamente apreciado por especialistas para confirmar a sua pertinência e clareza. As respostas foram tabuladas no SPSS, gerando distribuições de frequência e percentuais; em seguida, os escores foram organizados em faixas de amplitude uniforme, o que permitiu classificar os níveis observados. Os achados revelam que os estudantes recorrem com regularidade a essas tecnologias e mantêm uma visão favorável da aprendizagem que constroem quando nelas se apoiam, ainda que o aproveitamento prático se concentre em uma faixa intermediária. No conjunto, as evidências sugerem que incorporar inteligência artificial generativa ao trabalho escolar contribui para que os jovens percebam avanços na sua aprendizagem; tal efeito, contudo, está condicionado ao modo como o docente acompanha, orienta e articula o seu emprego no desenho pedagógico.

Palavras-chave: inteligência artificial generativa, aprendizagem, ensino médio, percepção estudantil, tecnologia educacional.

Introducción

Durante los últimos diez años, la vida escolar ha cambiado de cara con la llegada masiva de recursos digitales, y dentro de esa ola la inteligencia artificial generativa (IAG) ocupa hoy un lugar protagónico entre las novedades tecnológicas del siglo XXI. Producir textos, imágenes o respuestas automatizadas en cuestión de segundos ha trastocado las maneras tradicionales de enseñar y de aprender en distintos tramos del sistema formativo. Por eso mismo, mirar de cerca qué sucede con esta tecnología en la educación secundaria se vuelve una tarea investigativa que difícilmente puede postergarse.

Pensemos, por ejemplo, en programas como ChatGPT o Gemini, junto a otras plataformas de la misma familia, los cuales han ganado terreno paulatinamente dentro de las rutinas académicas de los jóvenes de bachillerato. A través de ellas, los alumnos reciben comentarios casi inmediatos sobre lo que escriben, elaboran productos de naturaleza muy diversa y encuentran un soporte ágil cuando deben enfrentar tareas o problemas escolares. Llevar estos recursos al aula, entonces, abre un abanico de consecuencias pedagógicas, cognitivas y sociales que merecen un examen detenido.

Si se mira la producción académica reciente, varios estudios han comenzado a indagar la conexión entre el empleo de IAG y diferentes señales de aprendizaje. Entre 2023 y 2025 aparecieron, por ejemplo, primeras señales de relación entre la actitud frente a la tecnología y los resultados académicos (Yilmaz y Yilmaz, 2023; Su y Yang, 2023). Aportes de esa línea refuerzan la idea de continuar indagando cómo el contacto con tales herramientas incide en la experiencia formativa de los adolescentes. A la par, investigaciones realizadas en América Latina dan cuenta de prácticas que recién comienzan a documentarse en aulas de secundaria y de educación superior (Guerrero,

2025; Rojas-Paucar et al., 2025), trabajos que ayudan a leer el fenómeno desde realidades distintas.

Junto con esto, la bibliografía resalta ventajas vinculadas a una enseñanza más ajustada a cada estudiante y a un mayor protagonismo del propio alumno en su proceso (Cardoso García et al., 2025; Vargas Bernuy, 2025). Otros autores, en cambio, llaman la atención sobre peligros como la dependencia hacia la máquina y los conflictos éticos que afloran dentro del entorno escolar (Jeong, 2024; Chan y Hu, 2025). Esa doble cara muestra que sumar IAG a la enseñanza nunca es un movimiento aséptico, pues depende del contexto y del andamiaje pedagógico que la acompañe.

Con todo, y aun cuando el campo crece a buen ritmo, todavía hay poca evidencia empírica enfocada en estudiantes de bachillerato dentro de escenarios latinoamericanos. Resultan escasas, en particular, las investigaciones que ponen en diálogo el uso de IAG con la valoración personal que los jóvenes hacen de su propio aprendizaje. A esto se suma que los datos disponibles sobre efectos en habilidades cognitivas siguen siendo limitados (Trust et al., 2024). Tal vacío deja servida la mesa para estudios correlacionales anclados en realidades cercanas.

De ahí surge la pregunta que guía este trabajo: ¿de qué manera se relaciona el uso de herramientas de inteligencia artificial generativa con la percepción del aprendizaje en estudiantes de bachillerato? El planteamiento se inscribe dentro de la línea de investigación dedicada a la adopción tecnológica en educación y a la mirada del estudiante, área que abarca el examen de variables actitudinales y cognitivas relacionadas con la entrada de medios digitales al aula (Ghimire et al., 2024).

Estudiar este asunto se justifica por motivos académicos y, también, sociales. Desde lo teórico, ayuda a entender mejor cómo las tecnologías más recientes se anudan con los caminos por los cuales los adolescentes arman y aprecian sus propios aprendizajes. Desde

lo práctico, ofrece insumos concretos para que las escuelas puedan tomar decisiones con mayor respaldo a la hora de incorporar IAG en la enseñanza secundaria.

El objetivo general del estudio consiste en determinar la relación entre el uso de herramientas de inteligencia artificial generativa y la percepción del aprendizaje en estudiantes de bachillerato. A partir de ese propósito, se formula la hipótesis de que existe una correlación positiva, y estadísticamente significativa, entre la frecuencia con la que se utiliza la IAG y la apreciación que los estudiantes hacen del aprendizaje que perciben haber alcanzado. La intención de fondo es entregar evidencia empírica que sirva de apoyo a decisiones pedagógicas mejor sustentadas.

Metodología

El presente trabajo se ubicó dentro de una mirada cuantitativa, de carácter descriptivo y con un alcance básicamente exploratorio. La inquietud que orientó todo el proceso fue revisar de qué modo se vinculan, en jóvenes de bachillerato, el manejo de herramientas de inteligencia artificial generativa (IAG) y la lectura que ellos mismos hacen de su aprendizaje. Esa orientación permitió acercarse, con cierta objetividad, tanto a la frecuencia y a las maneras de emplear dichas herramientas como a su conexión con aspectos perceptivos ligados al aprender.

Respecto al diseño, se optó por un estudio no experimental de corte transversal. Las variables no fueron intervenidas ni alteradas: simplemente se observaron tal como aparecían en el escenario real, y los datos se levantaron en un único momento del calendario académico 2025–2026. Esta clase de diseño resulta una elección habitual cuando lo que se busca es comprender cómo va calando una tecnología en ambientes educativos auténticos, según muestran reportes recientes en el área (Nie et al., 2024 A).

Tomaron parte del estudio 60 estudiantes de bachillerato pertenecientes al Colegio Particular Dr. Antonio Peña Celi, ubicado en la ciudad de Loja, Ecuador. Para definir quiénes participarían se recurrió a un muestreo no probabilístico por conveniencia, atendiendo a la facilidad de acceso al grupo y al hecho de que los jóvenes ya hubieran tenido contacto previo con dichos recursos en tareas escolares. Este modo de seleccionar participantes se asemeja al adoptado por trabajos latinoamericanos publicados en años recientes en escenarios educativos (Guerrero, 2025; Collaguazo et al., 2025).

Dos fueron las variables puestas bajo la lupa. Primero, el aprovechamiento que los jóvenes daban a estos recursos generativos, indicador que se concretó observando con qué frecuencia los empleaban y hasta qué punto los incorporaban dentro de sus actividades académicas. La segunda, la percepción del aprendizaje, se desplegó en dos dimensiones: por un lado, el apoyo funcional académico y, por otro, la valoración del logro y del aprendizaje alcanzado.

Como instrumento de recolección, se elaboró un cuestionario estructurado compuesto por 15 ítems, organizados bajo una escala ordinal de tipo Likert con cinco grados de respuesta. Antes de aplicarlo, el material pasó por una validación de contenido a cargo de docentes vinculados con el ámbito de las Tecnologías de la Información (TIC) dentro de la propia institución, profesionales con trayectoria en el aprovechamiento pedagógico de medios digitales. Su revisión sirvió para sopesar la claridad, la pertinencia y la coherencia de cada ítem en relación con las variables estudiadas. Una vez ajustado, el cuestionario se aplicó en formato digital mediante Google Forms, decisión apoyada en las orientaciones disponibles sobre el uso de escalas ordinales en investigaciones cuantitativas (Hernández-Sampieri y Mendoza, 2018).

Al momento de procesar los datos, se aplicaron herramientas propias de la estadística descriptiva; en concreto, se calcularon frecuencias, porcentajes y medias aritméticas por cada dimensión. Acto seguido, se llevó a cabo una recodificación de variables empleando el software IBM SPSS versión 26, operación que permitió convertir las puntuaciones obtenidas en categorías cualitativas —bajo, medio y alto— mediante la técnica de intervalos de igual amplitud. Gracias a este paso, fue posible fijar criterios de interpretación uniformes para los niveles de integración, de apoyo funcional y de aprendizaje percibido, conservando coherencia entre el tratamiento numérico y la manera en que se exponen los resultados.

Resultados y Discusión

Resultados

Los resultados se estructuran en función de tres dimensiones analíticas: nivel de integración y frecuencia de uso de la inteligencia artificial generativa, percepción de apoyo funcional académico y percepción de logro y aprendizaje; al mismo tiempo, los niveles presentados se obtuvieron a partir de la categorización de los puntajes promedio de cada dimensión mediante intervalos de igual amplitud previamente establecidos.

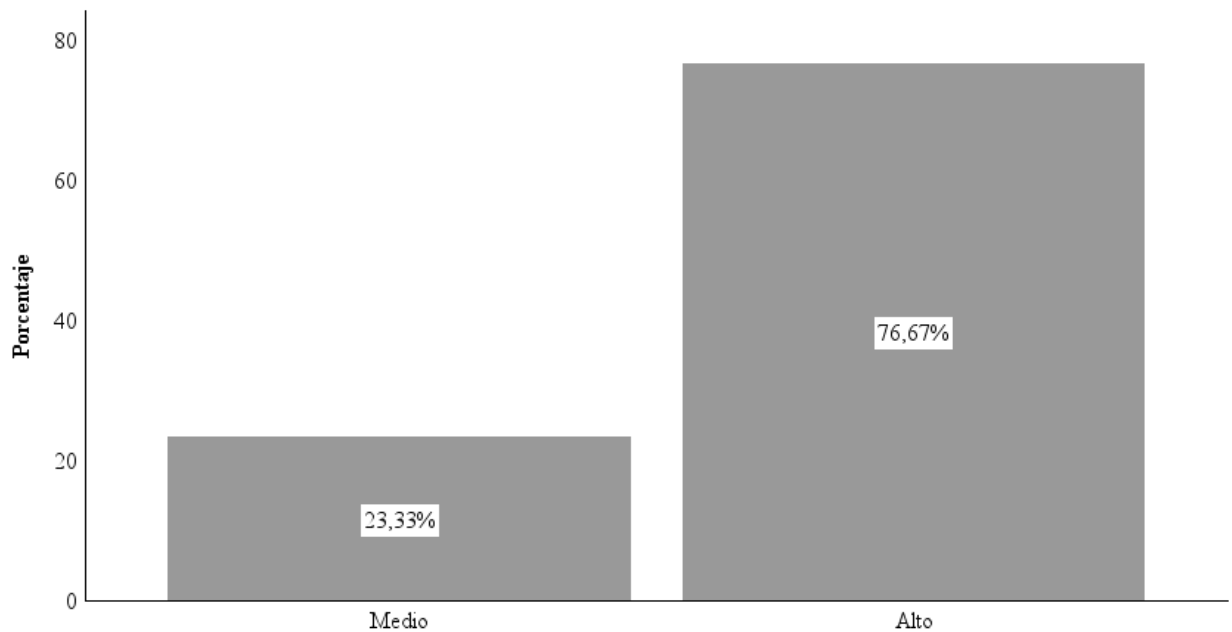
Tabla 1

Distribución de frecuencias según el nivel de integración y frecuencia de uso de la Inteligencia Artificial

		Nivel de integración y Frecuencia de Uso			
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje Válido	Porcentaje acumulado
Válido	Medio	14	23,3	23,3	23,3
	Alto	46	76,7	76,7	100,0
Total		60	100,0	100,0	

Nota. Esta tabla muestra cómo se dan la distribución de frecuencias en cuanto al uso de la inteligencia artificial.
Fuente: Elaboración propia.

Figura 1. *Porcentajes del nivel de integración y frecuencia de uso de herramientas de IA*



Nota. Este gráfico muestra los porcentajes del nivel de integración y frecuencia de uso de las herramientas de IA. Elaboración propia.

Los datos evidencian una adopción elevada de herramientas de inteligencia artificial generativa, en donde el 76,7% de los estudiantes se ubica en un nivel alto de uso, lo que indica una integración sistemática en las actividades académicas, mientras que el 23,3% se sitúa en un nivel medio, sin registrarse niveles bajos, lo que sugiere que la tecnología ha superado la fase inicial de adopción.

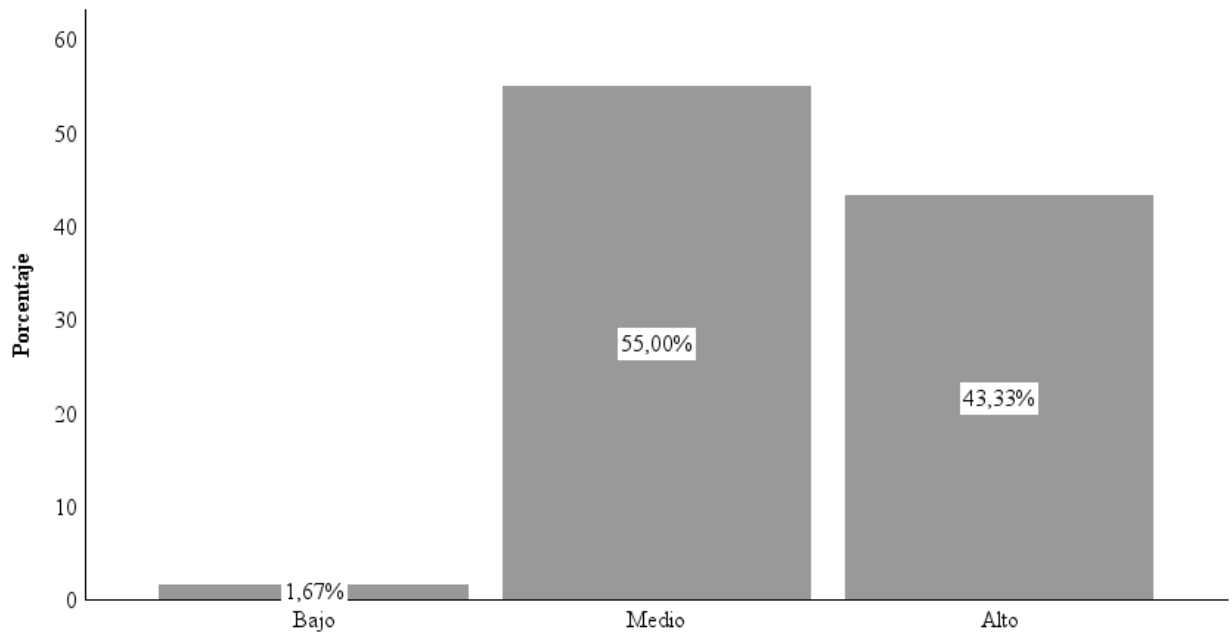
Tabla 2

Frecuencia y porcentaje del nivel de apoyo funcional académico percibido por los estudiantes

		Nivel de Apoyo Funcional Académico			
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Bajo	1	1,7	1,7	1,7
	Medio	33	55,0	55,0	56,7
	Alto	26	43,3	43,3	100,0
Total		60	100,0	100,0	

Nota. Esta tabla muestra la frecuencia y porcentaje del nivel de apoyo funcional académico percibido por los estudiantes. Fuente: Elaboración propia.

Figura 2. Niveles de percepción sobre el apoyo funcional de la IA en tareas académicas.



Nota. Este gráfico muestra los niveles de percepción sobre el apoyo funcional de la IA en tareas académicas. Elaboración propia.

En cuanto a la percepción de apoyo funcional académico, se observa una distribución más heterogénea, predominando el nivel medio con un 55,0%, seguido del nivel alto con un 43,3%, y una presencia mínima en el nivel bajo con un 1,7%, esta configuración refleja que, aunque los estudiantes reconocen la utilidad de las herramientas de inteligencia artificial generativa, una proporción considerable aún no logra aprovechar plenamente su potencial en el ámbito académico.

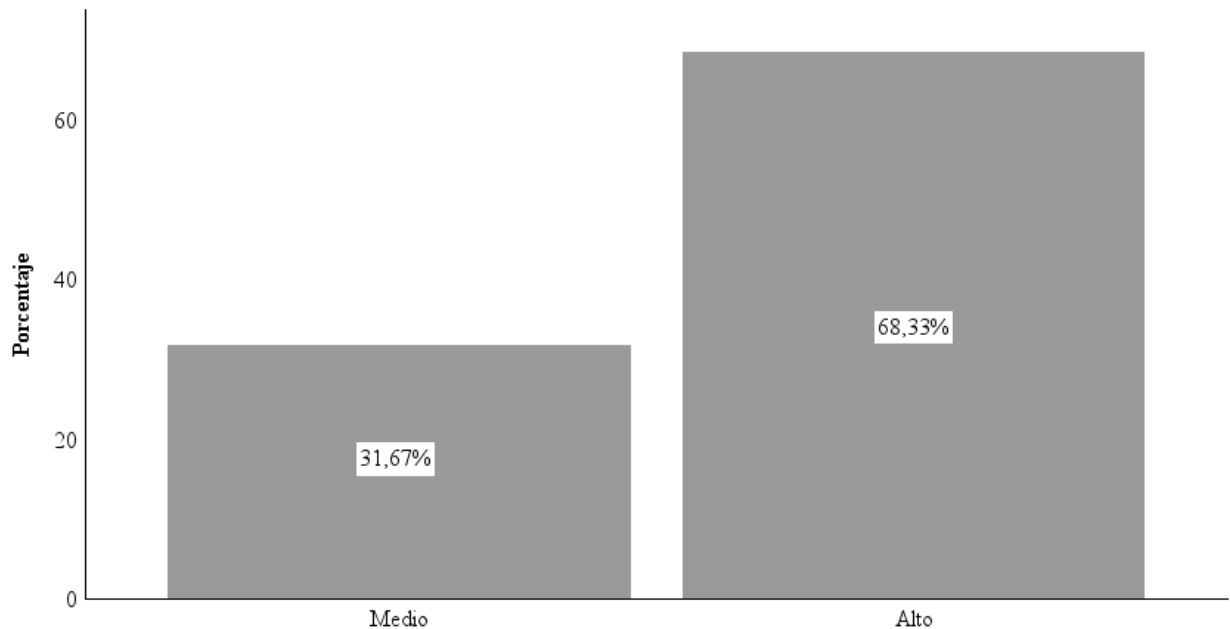
Tabla 3

Distribución del nivel de percepción de logro y aprendizaje asociado al uso de IA.

		Nivel de Percepción de Logro y Aprendizaje			
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Medio	19	31,7	31,7	31,7
	Alto	41	68,3	68,3	100,0
Total		60	100,0	100,0	

Nota. Esta tabla muestra el nivel de distribución del nivel de percepción de logro y aprendizaje asociada al uso de la IA. Fuente: Elaboración propia.

Figura 3 . Niveles de logro y aprendizaje percibidos tras la integración tecnológica



Nota. Este gráfico muestra los niveles de logro y aprendizaje percibidos tras la integración tecnológica. Elaboración propia.

Respecto a la percepción de logro y aprendizaje, la mayoría de los estudiantes (68,3%) se concentra en un nivel alto, mientras que el 31,7% se sitúa en un nivel medio, sin evidencias de niveles bajos. Esta distribución respalda una lectura favorable del impacto de la inteligencia artificial en el proceso formativo, vinculando su incorporación al aula con una mayor comprensión de los contenidos y con avances en el desarrollo de competencias.

Discusión

Los resultados obtenidos evidencian que el uso de herramientas de IAG presenta una alta integración en el contexto educativo analizado, lo cual se alinea con las tendencias observadas en América Latina, donde la adopción de tecnologías emergentes se ha

intensificado en los últimos años, particularmente en países como Ecuador, México y Colombia.

El predominio de niveles altos en la frecuencia de uso confirma los postulados del modelo de aceptación tecnológica, el cual establece que la percepción de utilidad y facilidad de uso incide directamente en la adopción de herramientas digitales (Nie et al., 2024 B). En este sentido, los estudiantes no solo acceden a la tecnología, sino que la incorporan de manera habitual en sus actividades académicas, lo que evidencia un proceso de normalización tecnológica en el entorno educativo.

Los resultados evidencian que esta elevada integración de la herramienta no se traduce de forma proporcional en un aprovechamiento funcional, dado que la percepción de apoyo académico se sitúa mayoritariamente en un nivel medio. Este resultado se alinea con lo planteado por Trust et al. (2024), quienes argumentan que el impacto educativo de la inteligencia artificial depende no solo de la frecuencia de uso, sino, especialmente, de la manera en que se articula dentro de las prácticas pedagógicas. En este sentido, la presencia de niveles intermedios puede estar mostrando ciertas debilidades en el desarrollo de competencias digitales o, simplemente, una orientación didáctica todavía insuficiente para sacar un verdadero provecho de estas herramientas.

En cuanto a la percepción de logro y aprendizaje, el predominio de niveles altos indica que muchos estudiantes tienden a asociar el uso de la inteligencia artificial con una mejora en su rendimiento académico. Al mismo tiempo, este patrón coincide con lo que han encontrado otros estudios, que describen una relación positiva entre el uso de herramientas digitales y la percepción que el propio estudiante tiene sobre su aprendizaje (Su y Yang, 2023; Yilmaz y Yilmaz, 2023). Sin embargo, esta lectura debe hacerse con cautela, porque también puede verse influida por factores subjetivos ligados a la experiencia concreta de uso de estas aplicaciones.

Desde una mirada más crítica, distintos autores señalan que la inteligencia artificial puede generar una sensación de aprendizaje que no siempre va de la mano de un avance cognitivo profundo (Chan y Hu, 2025). A la luz de esto, los resultados de este estudio muestran una relación favorable entre uso y percepción, pero no permiten afirmar con seguridad cuál es el impacto real sobre el aprendizaje, lo que deja abiertas varias preguntas para futuras investigaciones.

En términos de aporte académico, este trabajo suma evidencia al debate latinoamericano al centrarse en estudiantes de educación secundaria, un nivel que todavía ha sido menos estudiado que la educación superior. Con ello, se ofrecen elementos que pueden utilizarse para orientar decisiones institucionales sobre cómo integrar pedagógicamente la inteligencia artificial generativa en este nivel educativo. Desde el plano aplicado, los hallazgos apuntan a la necesidad de reforzar las competencias digitales tanto en estudiantes como en docentes y de diseñar propuestas didácticas que orienten el uso de la inteligencia artificial hacia aprendizajes más significativos y con una mirada crítica.

Finalmente, los resultados deben leerse teniendo presentes algunas limitaciones, especialmente el tamaño de la muestra y el tipo de muestreo empleado, que reducen la posibilidad de generalizar las conclusiones a otros contextos. A ello se suma que el diseño transversal no permite establecer relaciones causales firmes entre las variables analizadas. Por esta razón, sería conveniente que investigaciones posteriores incorporen diseños longitudinales y combinen métodos cuantitativos y cualitativos, de modo que se pueda examinar con mayor detalle la manera en que la inteligencia artificial incide en el aprendizaje.

Conclusiones

En conjunto, los resultados del estudio muestran que las herramientas de inteligencia artificial generativa están bastante presentes en el contexto educativo analizado. No se trata solo de un uso esporádico: la mayoría de los estudiantes de bachillerato las emplea con frecuencia y las ha incorporado como un recurso más dentro de sus actividades académicas.

También se observa que la percepción del aprendizaje es, en general, favorable. Los estudiantes tienden a ver beneficios en términos de comprensión, apoyo para las tareas y desarrollo de ciertas competencias. Ahora bien, el hecho de que en la dimensión de apoyo funcional aparezcan niveles intermedios sugiere que ese uso no siempre se traduce en un aprovechamiento pedagógico sólido, lo que pone sobre la mesa la importancia de reforzar estrategias didácticas que orienten mejor su integración.

Desde una lectura interpretativa, los hallazgos apuntan a una relación positiva entre el uso de inteligencia artificial generativa y la percepción del aprendizaje, en línea con planteamientos teóricos que resaltan el papel mediador de la tecnología en los procesos formativos. Sin embargo, esta relación se ubica en el plano perceptivo, de modo que no puede asumirse de manera directa que el aprendizaje “real” haya mejorado en la misma medida.

De cara a futuras investigaciones, sería relevante indagar con más detalle el impacto de estas herramientas en el desarrollo de habilidades cognitivas específicas y no solo en la percepción que los estudiantes tienen de su propio aprendizaje. Para ello, resultan especialmente pertinentes los estudios de tipo longitudinal y los diseños de métodos mixtos, que permitirían seguir la evolución del uso de la inteligencia artificial generativa y su influencia en el aprendizaje a lo largo del tiempo.

Referencias Bibliográficas

- Chan, C. K. Y., & Hu, W. (2023). Students' ethical concerns about generative AI in education. *Education and Information Technologies*, 28, 13415–13435.
<https://doi.org/10.1007/s10639-023-11730-2>
- Diao, L., Zhang, Y., & Chen, H. (2024). Adoption of generative artificial intelligence in education: A systematic review. *Computers and Education: Artificial Intelligence*, 6, 100198. <https://doi.org/10.1016/j.caeai.2024.100198>
- Hernández-Sampieri, R., & Mendoza, C. (2018). *Metodología de la investigación: Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. McGraw-Hill.
- Jeong, H. (2024). The impact of generative AI on teaching and learning practices. *Education Sciences*, 14(4), 501. <https://doi.org/10.3390/educsci14040501>
- Kasneci, E., Sessler, K., Küchemann, S., Bannert, M., Dementieva, D., Fischer, F., Gasser, U., Groh, G., Günemann, S., Hüllermeier, E., Krusche, S., Kutyniok, G., Michaeli, T., Naveed, M., Pfeffer, J., Poquet, O., Sailer, M., Schmidt, A., Seidel, T., Stadler, M., & Kasneci, G. (2023). ChatGPT for good? On opportunities and challenges of large language models for education. *Learning and Individual Differences*, 103, 102274. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2023.102274>
- Nie, Y., Lin, X., & Wang, T. (2024). Technology acceptance of generative AI tools in education: Extending the TAM model. *Sustainability*, 16(9), 3894. <https://doi.org/10.3390/su16093894>
- Ruiz-Rojas, L. I., Salvador-Ullauri, L. S., & Acosta-Vargas, P. (2024). Generative AI and higher education: Impacts on critical thinking and collaboration. *Sustainability*, 16(13), 5367. <https://doi.org/10.3390/su16135367>
- Su, J., & Yang, W. (2023). Artificial intelligence in education: A meta-analysis on academic performance. *Educational Technology Research and Development*, 71(5), 1895–1914. <https://doi.org/10.1007/s11423-023-10248-8>
- Trust, T., Whalen, J., & Mouza, C. (2024). Generative AI in education: Opportunities and challenges. *Journal of Technology and Teacher Education*, 32(1), 1–18.
- Yilmaz, R., & Yilmaz, F. G. K. (2023). The effect of generative AI tools on student learning perception. *Education and Information Technologies*, 28, 10045–10062. <https://doi.org/10.1007/s10639-023-11626-1>

Percepciones estudiantiles sobre la crisis del Ecuador: análisis cualitativo de ideas recurrentes y estrategias discursivas en estudiantes de bachillerato

Student perceptions of the Ecuadorian crisis: a qualitative analysis of recurrent ideas and discursive strategies in high school students

Percepções estudantis sobre a crise do Equador: análise qualitativa de ideias recorrentes e estratégias discursivas em estudantes do ensino médio

Lauro Ismael Ñíguez Naranjo

lauro.iniguez@apc.edu.ec

<https://orcid.org/0009-0005-8291-5072>

Colegio de Bachillerato Particular Dr. Antonio Peña Celi

Licenciado en Ciencias de la Comunicación Social; Maestría en Pedagogía de la Lengua y Literatura; Maestría en Escritura Narrativa y Creativa

Ecuador

Pedagogía y educación

Carlos Patricio Torres Samaniego

carlos.torress@apc.edu.ec

<https://orcid.org/0009-0000-8636-6625>

Colegio de Bachillerato Particular Dr. Antonio Peña Celi

Biólogo; Máster en Dirección de Empresas y Gestión de Proyectos

Ecuador

Pedagogía y educación

Wilson Stalin Guamán Rivera

wilson.guaman.r@apc.edu.ec

<https://orcid.org/0009-0006-2456-7660>

Colegio de Bachillerato Particular Dr. Antonio Peña Celi

Abogado

Ecuador

Pedagogía y educación

Verónica Elizabeth Chávez Romero

veronica.chavez@unl.edu.ec

<https://orcid.org/0009-0001-2742-4861>

Universidad Nacional de Loja

Psicóloga; Neuropsicología y Educación

Ecuador

Pedagogía y educación

Yuli Elizabeth Cuenca Chamba

yuli.cuencac@apc.edu.ec

<https://orcid.org/0009-0004-3134-8592>

Colegio de Bachillerato Particular Dr. Antonio Peña Celi

Magíster en Educación con mención en Enseñanza de la Lengua y Literatura

Ecuador

Pedagogía y educación

Forma de citación en APA, séptima edición.

Ñíguez Naranjo, L. I., Torres Samaniego, C. P., Guamán Rivera, W. S., Chávez Romero, V. E., & Cuenca Chamba, Y. E. (2026). Percepciones estudiantiles sobre la crisis del Ecuador: análisis cualitativo de ideas recurrentes y estrategias discursivas en estudiantes de bachillerato. *Revista Ibero Research*, 1(4), 229–249.

Fecha de presentación: 28/04/2026

Fecha de aceptación: 30/04/2026

Fecha de publicación: 30/04/2026

Resumen

La pertinencia de analizar las ideas, estrategias discursivas y referentes externos en la construcción del discurso estudiantil, permite comprender los procesos discursivos frente a realidades sociales complejas en el entorno escolar. El objetivo de esta investigación es analizar las percepciones de estudiantes de Primer Año de Bachillerato General Unificado sobre las causas de la crisis del Ecuador, a partir de la identificación de ideas recurrentes, estrategias discursivas y referentes externos presentes en sus discursos escritos. La investigación se desarrolló desde un enfoque cualitativo con alcance descriptivo. La recolección de información se basó en la producción de textos argumentativos mediante una secuencia didáctica, complementada con grupos focales. El análisis se realizó con el software ATLAS.ti, permitiendo sistematizar ideas recurrentes, estrategias discursivas y modalizadores de opinión personal. Los referentes externos fueron identificados mediante grupos focales a través de la plataforma Zoom. Los resultados evidenciaron patrones reiterativos en las ideas discursivas y la influencia de medios de comunicación y entornos digitales. Se concluye que las percepciones estudiantiles reflejan una construcción discursiva influida por factores externos y el contexto social.

Palabras clave: percepciones estudiantiles, discurso argumentativo, crisis del Ecuador, estrategias discursivas, currículo de educación.

Abstract

The importance of analyzing the ideas, discursive strategies, and external references involved in the construction of student discourse allows us to understand the discursive processes at play in response to complex social realities within the school environment. The objective of this research is to analyze the perceptions of first-year students in the General Unified High School program regarding the causes of the crisis in Ecuador, based on the identification of recurring ideas, discursive strategies, and external references present in their written discourses. The research was conducted using a qualitative approach with a descriptive scope. Data collection was based on the production of argumentative texts through a teaching sequence, supplemented by focus groups. The analysis was performed using ATLAS.ti software, allowing for the systematization of recurring ideas, discursive strategies, and modifiers of personal opinion. External references were identified through focus groups conducted via the Zoom platform. The results revealed recurring patterns in discursive ideas and the influence of the media and digital environments. It is concluded that students' perceptions reflect a discursive construction influenced by external factors and the social context.

Keywords: student perceptions, argumentative discourse, the crisis in Ecuador, discursive strategies, education curriculum.

Resumo

A importância de analisar as ideias, as estratégias discursivas e as referências externas na construção do discurso dos alunos permite compreender os processos discursivos face a realidades sociais complexas no ambiente escolar. O objetivo desta investigação é analisar as percepções dos alunos do primeiro ano do Ensino Secundário Geral Unificado sobre as causas da crise no Equador, a partir da identificação de ideias recorrentes, estratégias discursivas e referências externas presentes nos seus discursos escritos. A investigação foi desenvolvida a partir de uma abordagem qualitativa com alcance descritivo. A recolha de informação baseou-se na produção de textos argumentativos através de uma sequência didática, complementada com grupos focais. A análise foi realizada com o software ATLAS.ti, permitindo sistematizar ideias recorrentes, estratégias discursivas e modalizadores de opinião pessoal. As referências externas foram identificadas por meio de grupos focais através da plataforma Zoom. Os resultados evidenciaram padrões reiterativos nas ideias discursivas e a influência dos meios de comunicação e dos ambientes digitais. Conclui-se que as percepções dos estudantes refletem uma construção discursiva influenciada por fatores externos e pelo contexto social.

Palavras-chave: percepções dos alunos, discurso argumentativo, crise no Equador, estratégias discursivas, currículo educativo.

Introducción

Cuando un estudiante de primer año de bachillerato se dispone a escribir sobre las causas que han llevado a una nación a enfrentar una situación de crisis persistente, en este caso, Ecuador, lo que emerge en sus textos, marcos y estrategias discursivas que revelan cómo buscan y construyen significados sobre una realidad social específica y compleja.

Este fenómeno cobra particular relevancia sí se considera que los discursos de los discentes, además de mostrar un desarrollo argumentativo; vislumbra haces de luz ideológicas, políticas, sociales y culturales que los estudiantes han adquirido por medio de su interacción con el entorno físico y digital.

En este contexto, investigaciones previas han abordado la relación entre la educación y cómo se forman las opiniones políticas, una de ellas es la de Castillo (2003) quién manifiesta que, “la escuela tiene una función importante, no sólo en la construcción conceptual sino vivencial de la democracia” (p.8). Estudios específicos sobre cómo los discursos políticos influyen en los entornos educativos como los de Freire P. (2005), Giroux H. (2004), van Dijk (1980, 1985, 2001 y 2009), Avendaño Á. (2007), Calsamiglia H. y Tusón A. (2001) han demostrado que, es importante analizar los factores contextuales que afectan la interpretación de la información política por parte de los estudiantes, ya que, en el presente como en el futuro son y serán agentes activos en una sociedad. Según Avendaño (2007) “Desde la perspectiva de las pedagogías críticas el acto educativo no puede limitarse a las leyes de la oferta y la demanda, sino que ha de trascender a otros espacios de carácter ético y político” (p. 111)

La antesala expresada, nos lleva a analizar los discursos escritos por estudiantes de primer año de Bachillerato General Unificado (BGU) sobre las causas de la crisis en Ecuador, con el propósito de identificar las ideas recurrentes, estrategias discursivas y modalizadores de opinión personal que subyacen en sus textos. A su vez, comprender los

referentes externos como: medios de comunicación, redes sociales, familia, amigos y otros entornos vitales del sujeto social; a través de los cuales, los educandos adquieren información para tener una comprensión integral de la realidad nacional que permea poco a poco su percepción de la realidad que los circunda.

Lo manifestado, se presta para inscribirse dentro del Estudio Críticos del Discurso (ECD), campo que propone analizar el lenguaje no como un mero reflejo del pensamiento, sino como práctica social situada e influenciada por factores cognitivos, sociales y de poder. En este sentido, Teun van Dijk, pionero en la disciplina, plantea que el discurso está intrínsecamente ligado a las relaciones de poder y a los procesos cognitivos que median la producción y comprensión de textos en contextos sociales determinados. Su obra *Discurso y poder* (2009) conceptualiza el discurso como un fenómeno lingüístico, social e ideológico, donde las estructuras de poder se expresan, reproducen y negocian a través del lenguaje en contextos sociales y políticos específicos. Sumado a ello, plantea que, el discurso no es neutral, sino que está profundamente relacionado con la construcción del conocimiento, poder e ideología en contextos sociales específicos (van Dijk, 2011).

Este enfoque teórico se complementa con estudios que han explorado la relación entre educación y participación política. Por ejemplo, investigaciones previas han puesto de manifiesto que la escuela no solo transmite contenidos conceptuales, sino que también influye en la formación de opiniones políticas y en la construcción de la ciudadanía (Palacios et al., 2020). De manera más general, la literatura en el ECD ha señalado que esta perspectiva posibilita desentrañar las ideologías y relaciones de poder subyacentes en la producción de textos y discursos dentro de contextos educativos y sociales (Rodríguez, 2016). Asimismo, Domínguez y Martell (2013) plantean que “el análisis del discurso implica una mirada crítica que, por definición, ha de proponer, al interior del saber producido, una transformación y/o una nueva percepción de la realidad” (p. 154).

Es decir, el discurso de la mano con el contexto juega un papel trascendental en la construcción de percepciones del estudiante dentro y fuera del aula.

En palabras de van Dijk (2009) “la influencia del contexto puede darse en la asignación del significado o de las funciones del discurso que son obvias a los intervinientes, pero que no están expresadas explícitamente” (p. 385) Asimismo, Giroux (2004) manifiesta que, “las escuelas pueden educar a los estudiantes para ejercer influencia política en el Estado, pero ignora cómo el Estado emplea en las escuelas constreñimientos de naturaleza política, ideológica y estructural específicos” (p. 238-239). Es así que, una comprensión profunda de la relación entre lenguaje, pensamiento y realidad sociopolítica en adolescentes que se están formando como ciudadanos activos en un sociedad resulta imperante. Ya que, al analizar cómo los estudiantes construyen explicaciones sobre la crisis nacional ecuatoriana, se contribuye a la discusión académica sobre alfabetización crítica, discursos juveniles en espacios educativos, formación ciudadana y la función de la educación en contextos de crisis social en el estricto cumplimiento del currículo nacional ecuatoriano.

En este marco, el discurso constituye un medio fundamental para expresar opiniones sobre fenómenos sociales y políticos. No obstante, su análisis se enriquece cuando se considera el contexto de producción y recepción, es decir, los elementos históricos, culturales y sociales que influyen en su construcción. Como sostiene van Dijk (2012) en *Discurso y contexto: un enfoque sociocognitivo* el significado de un texto solo puede comprenderse completamente si se toma en cuenta su inserción en un contexto determinado, lo cual, permite revelar dimensiones implícitas de poder y representación social.

Es por ello que, el estudio de discursos estudiantiles ofrece una ventana para observar el desarrollo del sentido crítico en la escritura de los jóvenes y cómo estos articulan su

comprensión de realidades complejas como la crisis ecuatoriana. El ECD, en particular, permite identificar no solo lo que se dice, sino también cómo se dice y qué significados sociopolíticos se construyen en el proceso de escritura argumentativa.

El discurso argumentativo escrito, es aquel que busca persuadir al receptor por medio de razones y argumentos sólidos, con el propósito de convencer a través de pruebas, evidencias, razonamientos lógicos, ejemplos de relevancia, y otras estrategias sobre un tema determinado. Zambrano et al (2016) expresan que, “En la argumentación resulta obligatorio apelar a otras fuentes” (p. 48). Con esto, podemos determinar que, cumple una función e intención comunicativa, asimismo, en concordancia con Bassols y Torrent (2012) manifiestan que, “Desde el punto de vista pragmático, la argumentación es un conjunto de estrategias discursivas dirigidas a la demostración de una opinión.” (p. 57). Dicho de otra forma, más allá de intentar convencer y persuadir, busca demostrar porqué el argumento o punto de vista presentado, en una discusión o diálogo, debe ser valorado y validado por los interlocutores.

Por otro lado, en textos de carácter científico poco se atreven los distintos prominentes del tema a dar una definición exacta sobre la tipología del discurso, ya que, es una ciencia, en praxis: nueva y, la dialéctica de la misma no facilita definir y delimitar categóricamente los tipos del discurso como si se permitiese de ser una práctica de ciencias exactas. Sin embargo, para van Dijk (2012) en Estructuras y funciones del discurso se atreve a caminar por una ciénaga donde propone – en primera instancia- dividir el discurso en tres tipos de carácter general: persuasivos, narrativos y legales; clarificando la importancia y flexibilidad de su estructura, función y contexto para realizar una correcta clasificación. Dicha clasificación sería una transclasificación, debido a que, el discurso podría caer bajo distintas categorías, por ejemplo, un texto argumentativo – como es el caso de la presente propuesta de investigación- no solo podría estar dentro del discurso persuasivo por su

función de convencer a otros sobre el punto de vista expuesto por el escritor, sino que, también, podría categorizarse dentro del discurso legal por los contextos institucionales específicos en los que funciona. Por lo cual, no es definitivo, pues dependerá de variables como el contexto, el propósito, la función, el formato entre otros elementos a tomarse en cuenta para un correcto estudio del discurso partiendo de su acertada identificación.

En palabras de van Dijk (1980; 2021) “varios tipos de clasificaciones son posibles al mismo tiempo, y que la caracterización de un tipo particular de discurso requiere de una investigación interdisciplinaria muy amplia” (p. 117). Asimismo, en El análisis del contexto epistémico se asume que quienes usamos el lenguaje interpretamos, comprendemos, almacenamos y recordamos los sistemas sociales por medio de representaciones mentales, edificadas a través de la interacción del conocimiento compartido socialmente. No podemos quedarnos con una posibilidad, es por ello que, es importante, comprender que el interés de estudio pesa sobre los discursos escritos en textos de carácter argumentativo escritos por sujetos que han desarrollado esquemas mentales debido a un contexto determinado y la comprensión de la realidad que los envuelve.

Por su parte, se debe entender el discurso como una práctica social, siendo moldeable, dinámico y que responde a un proceso de interacción entre pares que va más allá del formato de las expresiones. Calsamiglia y Tusón (2001) expresan que: “el discurso como práctica social implica una relación dialéctica entre un evento discursivo particular y la situación, la institución y la estructura” (p.14). Dicho de otra forma, esta relación va en dos direcciones: las estructuras sociales, las personas, el contexto e instituciones dan forma al hecho discursivo, pero, este a su vez, también les da forma. Frente a esto, comprender al discurso como una acción y práctica social que se genera, partiendo del uso correcto del lenguaje contextualizado es necesario.

En concordancia, un discurso argumentativo, tiene la capacidad para mostrarse a través de estrategias discursivas, como argumentos, figuras retóricas y MOP. Es decir, un discurso no solo es estructura, también, tiene un sentido mayor que permite inferir una intención detrás. En palabras de van Dijk (1980) “Un discurso no sólo tiene estructuras textuales, sino también puede funcionar como un acto de habla (global)” (p. 144). Este enunciado brinda haces de luz, sobre cómo el uso de estrategias discursivas disfraza la intencionalidad que puede hallarse tras las bambalinas de un discurso argumentativo escrito. Asimismo, para van Dijk (2009) expresa que, “La mayoría de las veces, la estrategia consiste en enfatizar discursivamente aquellas propiedades del modelo que son coherentes con nuestros intereses y desenfatar discursivamente aquellas propiedades que son incoherentes con nuestros intereses” (p. 362).

A su vez, las estrategias discursivas pueden ser diversas, como ya se manifestó en su momento, sin embargo, es importante clarificar y definir sus distinciones. Se puede decir que entre las principales estrategias discursivas están los argumentos que para Bassols y Torrente (2012), Calsamiglia y Tusón (2001), Serrano y Villalobos (2008), Zambrano et al (2016) y, van Dijk (1980, 2009) están los de autoridad, ejemplificación, analogía, empírico, entre otros; Figuras retóricas que para van Dijk (1980) “son más generales y funcionan de manera muy variada -pragmática, cognoscitiva, social y estéticamente- como estructuras "marcadas" de cualquier tipo de discurso” (p. 122). Por ejemplo, la ironía, metáfora, pregunta retórica, etcétera.

Respecto a los Modalizadores de Opinión Personal (MOP): Son categorías pragmáticas que buscan cumplir una función comunicativa, ya sea, de defensa, acolchonamiento, duda, preocupación (atenuación) o de credibilidad, énfasis, fortaleza (intensificación). Ambas tienen un propósito definido en el acto argumentativo. Castro (2023) manifiesta que “en el discurso escrito su uso es más elaborado y cuidadoso. Se requiere que el

mensaje llegue con cierta forma o propósito, es decir, esa especie de negociado entre el escritor y el lector es mucho más consciente” (p. 152). Esto significa que, el escritor es consciente de lo que quiere comunicar y lo que busca generar en lector a través de la aplicación intencionada atenuantes o intensificadores

Metodología

La investigación se desarrolló bajo un enfoque cualitativo con alcance descriptivo e interpretativo, bajo un diseño no experimental del corte transversal orientado a comprender la construcción discursiva de los estudiantes frente a una problemática sociopolítica compleja. Esta perspectiva resulta pertinente en la medida en que permite examinar significados, estrategias discursivas, referentes externos, representaciones y posicionamientos ideológicos presentes en los discursos, los cuales emergen de la interacción entre el sujeto y su contexto (Denzin y Lincoln, 2018). En relación con ello, el estudio adoptó un alcance descriptivo-analítico, ya que no solo buscó caracterizar las ideas recurrentes, estrategias discursivas y referentes externos sino también interpretar sus implicaciones dentro del proceso de construcción del discurso estudiantil. Por ende, la investigación se inscribe en el campo del ECD, entendiendo el lenguaje como una práctica social situada, atravesada por dimensiones cognitivas, sociales e ideológicas (van Dijk, 2011 A).

Con base en la metodología definida, la población estuvo conformada por 653 estudiantes del nivel de Bachillerato General Unificado pertenecientes a una institución educativa de la ciudad de Loja, Ecuador. El muestreo se desarrollen tres etapas. La primera etapa fue por conveniencia, ya que, participaron cuarenta y cinco estudiantes de ambos paralelos, veinte estudiantes del paralelo A y veinte y cinco estudiantes de paralelo B. Este proceso, fue posterior, al consentimiento informado de parte de los representantes legales. La

segunda etapa, se desarrolló de manera selectiva, debido a que, cumplió determinados criterios para que la muestra tenga validez en el proceso de análisis como: el texto debe ser de orden argumentativo, desarrollar una tesis relacionada directamente con el tema central y debe exponer estrategias discursivas, lo que permitió delimitar un corpus definitivo de 34 textos.

Posterior al muestreo mencionado se aplicó una tercera etapa: selección de los participantes para el grupo focal, quienes cumplieron los siguientes requisitos: estar entre las siete mejores puntuaciones del paralelo, tener un perfil participativo, estar entre los autores de los tópicos más recurrentes e identificados previamente. Este último muestreo, se dio debido a las posibilidades que ofreció para conocer información detallada respecto al propósito de la investigación. El interés primordial no fue la medición sino la comprensión e interpretación correcta de los discursos de los estudiantes.

En cuanto a la recolección de la información, se emplearon dos procedimientos complementarios, por un lado, se desarrolló la producción de textos argumentativos a través de una secuencia didáctica adaptada de Santamaría (2003), organizada en cuatro momentos: actuación, reflexión, producción y revisión. Esta estructura permitió orientar el proceso de escritura sin intervenir en la postura ideológica de los estudiantes, garantizando así la autenticidad de los discursos. Por otro lado, se implementaron grupos focales con el propósito de identificar las fuentes de información y los marcos interpretativos utilizados por los participantes. Esta técnica permitió explorar las percepciones colectivas y comprender los procesos de construcción del conocimiento desde la interacción grupal (Hamui y Varela, 2013). Los textos producidos fueron recopilados en formato digital y, posteriormente, procesados mediante el software ATLAS.ti 24, lo que aseguró la sistematicidad y la trazabilidad del análisis.

El tratamiento de los datos se llevó a cabo a partir de un enfoque analítico multinivel, es decir, en primer lugar, se abordó un nivel semántico orientado a la identificación de ideas recurrentes en los discursos y en un segundo momento, se desarrolló un análisis pragmático enfocado en el reconocimiento de las estrategias discursivas empleadas por los estudiantes.

Para la organización de la información se utilizó un proceso de codificación abierta, lo que facilitó la emergencia de categorías analíticas a partir del propio corpus, siendo así que, la consistencia del estudio se reforzó mediante la triangulación de datos, integrando la información proveniente de los textos escritos y de los grupos focales contribuyendo a una comprensión más robusta del fenómeno investigado.

Resultados

Los resultados responden a los objetivos específicos planteados: (1) Identificar las ideas recurrentes y las estrategias discursivas presentes en los discursos escritos de los estudiantes, y (2) conocer los referentes externos que influyen en su construcción discursiva sobre la crisis del Ecuador.

En relación con el primer objetivo, se evidenció que las ideas recurrentes en los discursos estudiantiles giran principalmente en torno a la corrupción, en este sentido, un estudiante señala que “ la crisis en el país es el resultado de múltiples factores, siendo la corrupción uno de los más grandes y alarmantes, de la mano con un mal manejo del gobierno”, lo que refleja asociación directa entre ambos factores en la construcción de su postura.

En la misma línea, también se identificó que la delincuencia constituye otra de las causas recurrentes, estrechamente vinculada al narcotráfico y el crimen organizado. Estas problemáticas son interpretadas por los estudiantes como factores que articulan con la corrupción y la gestión estatal, configurando una visión integral de la crisis. En este sentido, un estudiante afirma que “las causas de la crisis en Ecuador son la desigualdad

socioeconómica, el tráfico de drogas, el crimen organizado, la corrupción y la debilidad institucional”, evidenciando la interrelación de múltiples dimensiones en su análisis.

Finalmente, se identificó la desigualdad socioeconómica como otra idea recurrente, estrechamente vinculada a los factores previamente mencionados. Los estudiantes la reconocen como parte de un entramado de causas que incluyen la corrupción, la inestabilidad política y la gestión estatal. En este sentido, un estudiante señala que “ las crisis en Ecuador se deben a factores como la desigualdad socioeconómica, la dependencia económica en sectores específicos, la inestabilidad política y la corrupción”, lo que evidencia una comprensión integral en la que las distintas problemáticas convergen e interactúan en la construcción de los discursos.

En cuanto a las estrategias discursivas, se identificó un uso significativo de distintos tipos de argumentos, predominando los de autoridad y los causales (23 casos cada uno), seguidos por los de analogía (13), los basados en datos y estadísticas(10), los empíricos (7), y, en menor medida, los de ejemplificación (4).

En continuidad con las estrategias discursivas, se evidenció el uso de figuras retóricas, principalmente, el uso de hipérbole (27), metáfora (14), anáfora (12), además de ironía (8), pregunta retórica (7), símil y antítesis (4 cada una), y de forma aislada, hipérbaton y metonimia (1). como recursos orientados no solo a la estética del discurso, sino principalmente a su fuerza persuasiva.

De igual forma, respecto a los MOP, se identificaron los intensificadores (28), atenuadores (10) y justificadores (2). Estos recursos constituyen una estrategia relevante en la construcción de los discursos, ya que reflejan la intención comunicativa del emisor

Respecto al segundo objetivo, los grupos focales permitieron identificar que los referentes externos que influyen en los discursos son diversos. En el primer grupo focal, predominó el uso de fuentes formales como artículos académicos, páginas web confiables, datos

estadísticos y opiniones de expertos. Por ejemplo, un estudiante señaló: “ me basé en páginas web de alta confianza y en datos estadísticos... además de opiniones de expertos”, o que evidencia una intención de sustentar sus argumentos con información verificable. Asimismo, otro estudiante destacó la necesidad de contrastar perspectivas: “ busqué una conclusión entre páginas de izquierda y derecha... para encontrar datos relacionados con mi tesis”, reflejando un ejercicio de análisis crítico de las fuentes.

Por su parte, en el segundo grupo focal se evidenció una mayor diversidad de referentes, incorporando no solo fuentes formales, sino también influencias del entorno cercano como la familia, compañeros, redes sociales y medios de comunicación. En este sentido, un estudiante manifestó: “ me guíé de mi familia... eso me dio la intriga y me puse a investigar”, mostrando cómo la experiencia personal puede motivar la indagación. De igual forma, otro participante indicó: “ vi opiniones en redes sociales y de mis compañeros”, mientras que otro señaló el uso de información proveniente de noticias y documentos oficiales relacionados con hechos recientes del país.

En síntesis, la propuesta de investigación se presentó como una respuesta necesaria para llenar el vacío identificado en la literatura existente dentro del contexto delimitado, proporcionando información esencial, sobre la relación entre el discurso, la educación y la formación de opiniones en el contexto específico de los estudiantes de Primer Año de Bachillerato General Unificado

Discusión

Los resultados evidencian que los discursos estudiantiles no son construcciones aisladas, sino productos sociocognitivos que reflejan la interacción entre contexto, información disponible y procesos de interpretación individual; es así que en concordancia con el enfoque del ECD se confirma que el lenguaje funciona como una práctica social mediante

la cual los estudiantes no solo describen la realidad, sino que la interpretan y posicionan ideológicamente (van Dijk, 2011 B).

En primer lugar, la predominancia de categorías como corrupción, mala gestión gubernamental y delincuencia coincide con estudios realizados en América Latina durante el período 2020–2025, donde los jóvenes tienden a construir explicaciones de la crisis desde marcos institucionales y políticos. Investigaciones en países como Colombia y Perú han identificado patrones similares, donde la corrupción es conceptualizada como el eje estructural de las problemáticas nacionales (Torres y Rojas, 2022; García y Mendoza, 2021). Este hallazgo sugiere la existencia de un imaginario regional compartido, influenciado por narrativas mediáticas y discursos políticos predominantes.

Al mismo tiempo, la articulación entre delincuencia y narcotráfico refleja una comprensión compleja del fenómeno social, aunque mediada por representaciones generalizadas. En estudios realizados en México y Ecuador, se ha evidenciado que los estudiantes tienden a asociar inseguridad con crimen organizado, incluso cuando carecen de información especializada (Pérez et al., 2023); bajo este contexto, los discursos analizados reproducen esquemas interpretativos socialmente legitimados, lo que confirma el planteamiento de que el conocimiento discursivo se construye a partir de modelos mentales compartidos.

En cuanto a las estrategias discursivas, el predominio de argumentos de autoridad y causales evidencia un intento por dotar de legitimidad y coherencia lógica a los textos, este hallazgo coincide con investigaciones en España y Chile, donde se ha observado que los estudiantes recurren a fuentes externas para validar sus argumentos, aunque no siempre de forma crítica (López y Martín, 2020; Fuentes, 2021). Esto apunta a que, si bien existe una intención argumentativa sólida, aún persisten limitaciones en la alfabetización crítica.

El uso recurrente de figuras retóricas, especialmente la hipérbole, introduce un componente emocional que intensifica el discurso, fenómeno que ha sido identificado en estudios sobre escritura juvenil en Argentina, donde los estudiantes tienden a exagerar para generar impacto persuasivo (González, 2022). Desde una perspectiva pragmática, esto puede interpretarse como una estrategia para reforzar la credibilidad subjetiva, aunque en ocasiones puede afectar la precisión analítica.

Por otra parte, la presencia dominante de intensificadores frente a atenuadores indica una tendencia hacia posicionamientos categóricos, pudiendo interpretarse como una manifestación de pensamiento dicotómico, característico en etapas formativas, donde las realidades complejas se simplifican en términos absolutos (Freire, 2005; Cassany, 2006).

En relación con los referentes externos, los resultados muestran una convergencia entre fuentes formales e informales, este hallazgo es consistente con estudios recientes en América Latina que destacan el papel de las redes sociales como agentes de socialización política en jóvenes (Valenzuela et al., 2022). La combinación de información académica y contenidos digitales genera discursos híbridos, donde coexisten datos verificables y percepciones subjetivas.

Desde una perspectiva teórica, estos resultados refuerzan el modelo sociocognitivo del discurso, en el cual los estudiantes construyen significados a partir de la interacción entre conocimiento previo, contexto y nuevas informaciones, no obstante, también evidencian la necesidad de fortalecer competencias de pensamiento crítico, especialmente en la evaluación de fuentes y la construcción argumentativa.

En términos de aportes, el estudio ofrece evidencia empírica sobre cómo los estudiantes ecuatorianos interpretan la crisis nacional, lo que contribuye a la comprensión de la formación de ciudadanía crítica en contextos educativos; al mismo tiempo, aporta una

sistematización de estrategias discursivas en adolescentes, lo cual resulta relevante para el diseño curricular en Lengua y Literatura.

Entre las limitaciones, se reconoce el carácter contextual de la muestra, lo que restringe la generalización de los resultados, dado esto, el análisis se centró en textos escritos, sin explorar en profundidad la dimensión multimodal del discurso juvenil. En definitiva, como proyección, se sugiere ampliar el estudio a otros contextos latinoamericanos y analizar la influencia de plataformas digitales en la construcción discursiva, lo que permitiría comprender de manera más integral los procesos de formación de opinión en jóvenes.

Conclusiones

Es urgente reflexionar si el aula se ha convertido en un espacio en donde se analiza y estudia sobre lo que pretende comunicar el educando o simplemente es un instrumento conductista disfrazado de Constructivismo. Es así que, por consecuencia, en el aula el discurso, tiene en su conjunto el constante uso de elementos del lenguaje desde los fonemas, vocabulario, gramática hasta la escritura, transmisión y comprensión de un discurso y su significado; no deja de cumplir un rol trascendental en y con los individuos, quienes están sujetos a cambios ergo a adaptaciones en respuesta a un contexto determinado y, a reflexionar, respecto a ese contexto, haciendo uso del discurso.

Por otro lado, resulta, necesario comprender la importancia de despertar en los educandos un pensamiento crítico y valorativo de su realidad y, que esto, lo lleve a expresarse y reflexionar para ser entes activos. Sin embargo, la responsabilidad es conjunta: Ministerio de Educación, autoridades, profesores, familias y alumnos para promover y potenciar la conciencia social y correcta guía en el educando.

Se puede concluir que, los discursos de los estudiantes de Primer Año de Bachillerato General Unificado del colegio particular Antonio Peña Celi desarrollan discursos con la exposición de temas claros, el uso de estrategias discursivas válidas con el propósito de persuadir y convencer al lector sobre su premisa propuesta, las fuentes externas tienen impacto e influyen en la construcción de los discursos de los mismos.

Referencias Bibliográficas

- Avendaño, A. C. (2007). Educación, política y escuela desde Freire y las pedagogías críticas. Educación y ciudad, (12), 99-114 <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/5705022.pdf>
- Calsamiglia, H., y Tusón, A. (2001). Las cosas del decir: manual de análisis del discurso. Editorial Ariel.

- Cassany, D. (1990). Enfoques didácticos para la enseñanza de la expresión escrita. *Culture and Education*, 2(6), 63-80.
- Cassany, D. (1999). Lo escrito desde el análisis del discurso. *Lexis*, 23(2), 213-242. <https://revistas.pucp.edu.pe/index.php/lexis/article/download/7233/7436/>
- Cassany, D. (2006). *Tras las líneas: Sobre la lectura contemporánea*. Anagrama.
- Castro-Cano, E. M. (2023). La atenuación y la intensificación en el artículo científico. *Boletín de la Academia Peruana de la Lengua*, (73), 151-177.
- Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (2018). *The SAGE handbook of qualitative research* (5th ed.). SAGE Publications.
- Domínguez, C. G., & Martell, L. (2013). El análisis del discurso desde la perspectiva foucauldiana: método y generación del conocimiento. *Ra Ximhai: revista científica de sociedad, cultura y desarrollo sostenible*, 9(1), 153-172.
- Freire, P. (2005). *Pedagogía del oprimido* (30.ª ed.). Siglo XXI Editores.
- García, M., & Mendoza, L. (2021). Juventud y percepción de la corrupción en América Latina: Un análisis comparado. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 19(2), 1–20. <https://doi.org/10.11600/rlcsnj.19.2.4567>
- Giroux, H. A. (1998). *Teoría y resistencia en educación*. Siglo.
- González, R. (2022). Escritura argumentativa y recursos retóricos en estudiantes de secundaria en Argentina. *Revista Iberoamericana de Educación*, 89(1), 45–62. <https://doi.org/10.35362/rie8914562>
- Hamui, A., & Varela, M. (2013). La técnica de grupos focales. *Investigación en Educación Médica*, 2(5), 55–60. [https://doi.org/10.1016/S2007-5057\(13\)72683-8](https://doi.org/10.1016/S2007-5057(13)72683-8)
- Hernández-Sampieri, R., Fernández-Collado, C., & Baptista-Lucio, P. (2014). *Metodología de la investigación* (6.ª ed.). McGraw-Hill Education.
- López, P., & Martín, E. (2020). Competencia argumentativa en estudiantes de educación secundaria en España. *Revista de Educación*, 388, 123–145. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2020-388-456>
- Pérez, J., Ramírez, D., & Torres, F. (2023). Representaciones juveniles sobre violencia e inseguridad en contextos urbanos latinoamericanos. *Estudios Sociológicos*, 41(121), 233–258. <https://doi.org/10.24201/es.2023v41n121.2045>

- Santamaría, J. (2003). La enseñanza de la escritura argumentativa: una propuesta didáctica. *Didáctica (Lengua y Literatura)*, 15, 109–126.
<https://revistas.ucm.es/index.php/DIDA/article/view/DIDA0303110109A>
- Serrano de Moreno, S., & Villalobos, J. (2008). Las estrategias argumentativas en textos escritos por estudiantes de formación docente. *Letras*, 50(77), 76-102.
https://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0459-12832008000200004
- Torrent, A. M., & Bassols, M. (2003). Modelos textuales: teoría y práctica. *Modelos textuales*, 0-0.
<https://www.torrossa.com/en/resources/an/2520481>
- Torres, A., & Rojas, C. (2022). Corrupción y cultura política en jóvenes latinoamericanos: Un estudio en Colombia y Perú. *Revista Colombiana de Sociología*, 45(1), 89–110.
<https://doi.org/10.15446/rsc.v45n1.98765>
- Valenzuela, S., Arriagada, A., & Scherman, A. (2022). Redes sociales y participación política juvenil en América Latina. *Comunicación y Sociedad*, 39, 1–25. <https://doi.org/10.32870/cys.v2022.8213>
- van Dijk, T. A. (2011). *Discurso y contexto: Un enfoque sociocognitivo*. Gedisa.
- Van Dijk, T. (1980). *Estructuras y Funciones del Discurso: una introducción interdisciplinaria a la lingüística del texto y a los estudios del discurso*. Siglo XXI.
- Van Dijk, T. (2009). *Discurso y poder*. Editorial Gedisa.
- van Dijk, T. A. (2021). Epistemic context analysis. *Revista Signos: Estudios de Lingüística*, 54(107), 758–770. <https://doi.org/10.4067/S0718-09342021000300758>
- Zambrano-Valencia, J. D., Orozco-Cardona, A. F., & Caro-Lopera, M. A. (2016). Estrategias para la enseñanza de la producción de textos argumentativos en el área de ciencias biológicas. *Colombian Applied Linguistics Journal*, 18(1), 43-55.
http://www.scielo.org.co/scielo.php?pid=S0123-46412016000100004&script=sci_arttext