BIENESTAR, APRENDIZAJE Y COMUNICACIÓN:

Perspectivas nodales en el desarrollo humano



Universidad Católica de Pereira
VIGILADO MINEDUCACIÓN
Editorial

Bienestar, aprendizaje y comunicación: Perspectivas nodales en el desarrollo humano.

I. Rendón Cardona, Paula Andrea, compiladora.

Citación sugerida:
Rendón-Cardona, P. A. (Comp). (2026). *Bienestar, aprendizaje y comunicación: Perspectivas nodales en el desarrollo humano.* Universidad Católica de Pereira.

- - 1 a. ed. - - Colombia: Pereira. 315 pp.

ISBN: 978-628-7710-19-1 (Electrónico)

1. Transformación pedagógica 2. Salud mental 3. Bienestar psicológico 4. Mediaciones comunicativas 5. Sociedad

JMQ - Psicología: emociones / JNZ - Destrezas de estudio y aprendizaje: general / JBCT1 - Estudios sobre medios: internet, medios digitales y sociedad
Catalogación en la publicación – Universidad Católica de Pereira.

Primera edición 2026

Universidad Católica de Pereira
Rector: Pbro. Behitman Alberto Céspedes De los Ríos
Vicerrector Académico: Iván Alonso Buitrago Márquez
Director de Investigaciones e Innovación: César Alberto Aristizábal Valencia
Profesional encargado de la Gestión Editorial: Juan David Ospina Bedoya

Créditos Editoriales
Editor General: César Alberto Aristizábal Valencia
Corrección de estilo: Juan David Ospina Bedoya
Diseño y diagramación: Alejandra Marín Álvarez diseñadora multimedia del Centro de Innovación Educativa.

Reservados todos los derechos
© Universidad Católica de Pereira
Carrera 21 No. 49-95 Av. de las Américas Pereira, Colombia
PBX (+57) (606) 3124000
https://www.ucp.edu.co/

El contenido de esta obra corresponde al derecho de expresión de los autores y no compromete el pensamiento de la Universidad Católica de Pereira, ni genera su responsabilidad frente a terceros. Los autores asumen la responsabilidad por los derechos de autor y conexos contenidos en la obra, así como por la eventual información sensible publicada en ella.

Pereira, Colombia
2026

Prólogo

Bienestar, aprendizaje y comunicación: perspectivas nodales en el desarrollo humano

Los libros pueden estar construidos en torno a un aspecto o bien ser el sentido que llegan a desarrollar en función de las relaciones que son capaces de generar; el presente libro responde a la segunda categoría, y la palabra que lo indica ya en el propio título es, de hecho, nodal. Un nodo no es un compartimento ni una frontera; un nodo es el lugar donde varios hilos se entrelazan; y al entrelazarse se van a sostener entre ellos. Un nodo es un sitio de encuentro y de intercambio marcado en el que son posibles establecer nuevas relaciones que alteran las características del todo. Quien recorra estas líneas comprobará que el bienestar, el aprendizaje y la comunicación no aparecen en forma de tres campos yuxtapuestos; aparecen, por el contrario, en forma de tres tensiones de un mismo entramado: el bienestar modifica la predisposición para el aprendizaje; el aprendizaje va a transformar las posibilidades de participación y autonomía; la comunicación va a intervenir en el hecho de ir construyendo significados, identidades y vínculos; y las tres dimensiones quedan atravesadas por condiciones sociales, territoriales, políticas y tecnológicas.

Esta comprensión relacional sí permite superar una de las reducciones más apreciadas en el mundo del desarrollo humano: la concepción de la trayectoria del desarrollo humano como individual, lineal y acumulativa. En base al enfoque de las capacidades, el desarrollo es la expansión de las libertades reales que las personas tienen razones para valorar (Nussbaum, 2011; Sen, 2000), pero estas no emergen en el vacío; necesitan de las condiciones bajo las cuales la dignidad sea un hecho socialmente reconocido, del soporte de las relaciones sociales con el medio o de la elemental institucionalidad que garantice derechos y de los sistemas comunicativos que la dejen expresar su propia voz; una capacidad que no encuentra las condiciones necesarias para ser ejercida vuelve a nivel de potencialidad restringida. Por ello, tiene un mayor mérito esta obra colectiva del grupo de investigación Comunicación, Educación y Cultura: hacer comprensible que el desarrollo humano se ve favorecido o se hace imposible en situaciones concretas -el trabajo que enferma, el aula que regula las emociones, la pareja que sostiene o la que hace frágil, la pantalla que llega tarde a los territorios-, nudos silenciosos en los que se decide cuanta vida buena resulta posible para alguien.

El primer eje asume una creencia que la psicología contemporánea ha tardado mucho en institucionalizar: el bienestar no es la mera ausencia de trastorno, sino un pleno funcionamiento que incluye propósito, autonomía, vínculos positivos y crecimiento personal (Ryff, 1989). No es por azar que, una de las indagaciones aquí compiladas recurra a la

adaptación española de las escalas de Ryff (Díaz et al., 2006) para ahondar en la relación entre la calidad de la relación de pareja y el funcionamiento de los jóvenes universitarios: el bienestar, nos recuerda, siempre es interrelacional. El debate sobre la pertinencia de una depresión laboral como categoría diferencial -que el DSM-5 y la CIE-11 aún no se delimitan- no tiene la finalidad de añadir una etiqueta denunciadora más a la experiencia humana, sino que se pregunta abiertamente sobre la eficacia de las categorías disponibles para reconocer el contexto desde donde emanan los significados del sufrimiento. La Organización Mundial de la Salud y su declaración en 2019, al formalizar el burnout como un fenómeno laboral, estima que la depresión y la ansiedad causan la pérdida de aproximadamente doce mil millones de días de trabajo al año (Organización Mundial de la Salud, 2024).

En este sentido, el libro avanza en el debate con datos contextualizados provenientes del Eje Cafetero y la voz de quienes atienden, comunican, viven y previenen. Y advertirlo le permite escapar de los dos problemas que representan los extremos de una línea de llegada: responsabilizar exclusivamente al individuo de su bienestar, como si toda dificultad se resolviera a partir del esfuerzo y de la autorregulación, o disolver la agencia personal en explicaciones de tipo solamente estructural-contextual. El bienestar se vive de forma subjetiva, pero se produce de manera relacional.

El segundo eje se traslada al espacio en el cual las sociedades ensayan el futuro: la escuela y la universidad. Su hilo conductor lo constituye la creencia de que educar no consiste tanto en depositar contenidos, sino que requiere transformar los marcos de referencia de instrumento desde los cuales las personas interpretan su experiencia (Mezirow, 1997), lo que a su vez obliga a que la dimensión afectiva del aprendizaje deba ser tratada con la misma seriedad que la cognitiva: regular las emociones afecta la calidad de los vínculos, la salud y el rendimiento (Gross, 2015). Los capítulos sobre regulación emocional entre iguales, gamificación de competencias sociales y enseñanza de la matemática desde el aprendizaje transformador convergen, además, en una resonancia freiriana: esto es, el diagnóstico participativo y la investigación-acción educativa son formas de tomarse en serio que nadie se educa solo, que los seres humanos nos educamos entre sí, mediados por el mundo (Freire, 2005).

Desde esta óptica transformadora, la práctica innovadora no es necesariamente la simple aplicación de elementos innovadores: para que su trabajo tenga sentido es importante tener también en cuenta las experiencias a las que da lugar, así como la finalidad humana que es capaz de satisfacer. No se aborda la introducción de la IA generativa en la escritura académica ni desde el tecnofilia ni desde el miedo moral: en la línea del enfoque que la UNESCO ha promovido para dar sentido a estas herramientas (Miao & Holmes, 2024) a la prohibición generalizada ni de la aceptación acrítica les vale; la cuestión educativa de fondo es

poder distinguir entre utilizar la herramienta para nutrirse del razonamiento o delegar en ella el seguir un proceso de "pensar"; entre utilizar la herramienta humanamente para ayudar a la escritura y abdicar de la autoría. Recibe aquí una mención especial, debido a su valor protector, el estudio sobre las prácticas de educación sexual para la prevención del abuso en la niñez: pocas manifestaciones del desarrollo humano son tan urgentes como garantizar la existencia de ámbitos formativos que cuiden a la infancia.

El tercer eje amplía el plano y hace recordar que la comunicación es mucho más que la simple transmisión de mensajes: es un espacio de producción cultural, uno en el que se encuentran sentidos, representaciones y posibilidades de pertenencia. El deslizamiento de los medios hacia las mediaciones (Martín-Barbero, 1987) sigue siendo fecundo porque explica que las audiencias no son sólo pasivas receptores y que las tecnologías significan en relación con historias, prácticas y territorios específicos. Ese aprendizaje resuena en el análisis del consumo audiovisual en diecisiete municipios colombianos donde la televisión digital llega tarde, parcialmente, y donde la brecha mediática -no se reduce a tener o no tener conexión, sino que abarca la calidad del acceso, las "competencias" para operar la información y la posibilidad de producir contenidos propios- da cuenta, nuevamente, de una forma de privación de capacidades.

También resuena en la sistematización del RadioLab universitario como dispositivo de investigación-creación y apropiación social del conocimiento; así como en la historia del campo académico de la comunicación en el Eje Cafetero. El capítulo dedicado a la frustración política y al vaciamiento de la democracia liberal completa el cuadro con una advertencia más: que cuando las instituciones conservan su forma, pero pierden su capacidad transformadora de la vida de la gente, el desarrollo humano mismo se convierte en un interrogante. Leídos desde el enfoque de las capacidades, el derecho a la comunicación y la participación política efectiva no son los adornos del desarrollo: son capacidades centrales sin las cuales no hay dignidad que proteger.

El territorio tiene un lugar epistemológico en el conjunto de todo el volumen; no es meramente escenográfico. El Eje Cafetero no es solo una herramienta geográfica complementaria: es un espacio histórico y cultural desde el que se piensan preguntas y se produce conocimiento situado que, lejos de ofrecer menos profundidad científica, ofrece matices y relaciones que las miradas desprovistas de contexto tienden a esconder. A la misma sensibilidad responde la pluralidad de la metodología de los trabajos aquí reunidos: diseños mixtos, estudios de caso, análisis documental, investigación-acción, sistematización de experiencias, investigación-creación no son una composición aleatoria de procedimientos sino el reconocimiento de que esos fenómenos complejos no se limitan a un solo tipo de evidenciarse.

Esta apertura está lejos de una mera relativización del rigor: lo redefinirá, en cuanto el rigor no puede consistir en la simple adición a una única manera de entender las cosas, sino que deberá establecer una puesta a punto, un ajuste entre las preguntas, las conexiones conceptuales, las decisiones de análisis y el alcance de las conclusiones.

¿Qué es lo que conecta entonces los doce capítulos? A mi entender, la antropología de la condición humana que supo redactar de un modo riguroso la tradición humanista por la confianza en la que las personas -trabajadoras, estudiantes o aquellas que conforman las parejas, audiencias y ciudadanía-, tenemos respecto de nuestra tendencia a crecer y a florecer siempre y cuando las relaciones tiendan a ofrecerlo o facilitarlo (Rogers, 1961). Los lugares de trabajo propensos al malestar, las aulas que ignoran la emoción, los territorios ausentes y las democracias vacías son, en definitiva, los territorios que la colapsan; y las propuestas que esta documentación ofrece -diagnósticos más finos, pedagogías dialógicas, laboratorios de la creación, políticas de comunicación territorializada-, son maneras de devolverles la vida. La obra, por tanto, ofrece algo más que una colección de resultados: plantea un modo de ver que da cuenta de las relaciones allí donde la especialización académica había procurado referirse a separaciones -salud mental y trabajo, emoción y aprendizaje, tecnología y ética, medios y territorio, subjetividad y estructura-, sin pretender renunciar a las diferencias, sino haciendo dialogar los campos para poder comprender lo que transcurre por la intersección de dichos campos.

Agradezco al Sello Editorial de la Universidad Católica de Pereira y, de manera especial, a la profesora Ana Sofía Gaviria Cano, la generosa invitación a construir estas páginas iniciales. La recibo como una oportunidad de dialogar con una obra que desliza una de las responsabilidades básicas de la universidad latinoamericana: producir conocimiento científicamente consistente, socialmente situado y éticamente comprometido con la dignidad de las personas y de las comunidades.

La persona lectora no encontrará allí las certezas, sino algo que es intelectualmente más fecundo: preguntas bien planteadas, experiencias convertidas en conocimiento y evidencias construidas honestamente sobre los nudos donde se decide el bienestar de nuestras comunidades. Podrá entrar a la obra desde el bienestar, el aprendizaje o la comunicación, pero es muy difícil permanecer en uno solo de esos territorios: cada recorrido llevará a los otros, porque todos ellos forman parte de esa red siempre inacabada que llamamos desarrollo humano. Comprender sus nudos es también aceptar la responsabilidad de fortalecerlos.

Dr. Marco Antonio Santana Campas
Profesor investigador, Centro Universitario del Sur
Universidad de Guadalajara, México

Referencias

Díaz, D., Rodríguez-Carvajal, R., Blanco, A., Moreno-Jiménez, B., Gallardo, I., Valle, C. & Van Dierendonck, D. (2006). Adaptación española de las escalas de bienestar psicológico de Ryff. *Psicothema, 18*(3), 572–577. https://www.redalyc.org/pdf/727/72718337.pdf

Freire, P. (2005). *Pedagogía del oprimido* (2.ª ed.). Siglo XXI Editores. (Obra original publicada en 1970)

Gross, J. J. (2015). Emotion regulation: Current status and future prospects. *Psychological Inquiry, 26*(1), 1–26. https://doi.org/10.1080/1047840X.2014.940781

Martín-Barbero, J. (1987). *De los medios a las mediaciones: Comunicación, cultura y hegemonía*. Gustavo Gili. https://perio.unlp.edu.ar/catedras/wp-content/uploads/sites/135/2020/05/de_los_medios_a_las_mediaciones.pdf

Mezirow, J. (1997). Transformative learning: Theory to practice. *New Directions for Adult and Conti nuing Education, 1997*(74), 5–12. https://doi.org/10.1002/ace.7401

Miao, F. & Holmes, W. (2024). *Guía para el uso de IA generativa en educación e investigación.* UNESCO. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000389227

Nussbaum, M. C. (2011). *Creating capabilities: The human development approach.* The Belknap Press of Harvard University Press. https://doi.org/10.4159/harvard.9780674061200

Organización Mundial de la Salud. (2019, 28 de mayo). *Burn-out an «occupational phenomenon»: International Classification of Diseases.* https://www.who.int/news/item/28-05-2019-burn-out-an-occupational-phenomenon-international-classification-of-diseases

Organización Mundial de la Salud. (2024, 2 de septiembre). *Mental health at work.* https://www.who.int/news-room/fact-sheets/detail/mental-health-at-work

Rogers, C. R. (1961). El proceso de convertirse en persona. Editorial Paidós Ibérica.

Ryff, C. D. (1989). Happiness is everything, or is it? Explorations on the meaning of psycho logical well-being. *Journal of Personality and Social Psychology, 57*(6), 1069–1081. https://doi.org/10.1037/0022-3514.57.6.1069

Sen, A. (2000). *Desarrollo y Libertad.* Editorial Planeta

CONTENIDO

PRÓLOGO 3



EJE 1

SALUD MENTAL Y BIENESTAR PSICOLÓGICO 11

1. Diagnóstico diferencial de la depresión laboral como psicopatología en el mundo del trabajo
   Julia Castaño González, Jhoanna Edilsa Molina Parra y Carlos Mario Medina Otálvaro 13
2. Interacciones socioeducativas entre pares desde la regulación emocional y las competencias sociales
   Ana Sofia Gaviria Cano y Danna García Quevedo 32
3. La pareja como sistema relacional: implicaciones para el bienestar psicológico
   María Juana Trujillo Campo y Mireya Ospina Botero 53



EJE 2

EDUCACIÓN, APRENDIZAJE Y TRANSFORMACIÓN PEDAGÓGICA 74

1. Gamificación: una estrategia para desarrollar competencias sociales y fomentar la inclusión social
   Viviana Lorena Ortiz Villada y Ana Sofía Gaviria Cano 76
2. Prácticas educativas en sexualidad para la prevención del abuso sexual de niños
   Gloria del Pilar Carrasquilla Molina, Vanesa Márquez Carmona y Mireya Ospina Botero 96
3. Estrategia pedagógica transformativa en la enseñanza en la matemática: aspectos cognitivos y afectivos en la creación de significado
   Danna Michelle Guevara Prieto, Ana Lorena Domínguez Rojas y Angelica García Zapata 125
4. Narrativa y aprendizaje significativo: percepciones estudiantiles sobre la inteligencia artificial a partir de un cuento
   Jhon Wilmar Toro Zapata y Alexandra Jaramillo Gutiérrez 151
5. Escritura inteligente: uso ético y eficaz de la inteligencia artificial para redacción académica
   Luisa María Rojas Jiménez y Viviana Lorena Ortiz Villada 169



EJE 3
DIMENSIONES DEL CONSUMO MEDIÁTICO 197

1. Exploración de las dimensiones del consumo audiovisual en Colombia: resultados del proyecto Canales
   Julia Castaño González y Johanna García Ruiz 199

2. Colombia cada 90 minutos; épica, guerra, fe y patria en la narración futbolística televisiva
   Jhon Mario Zuluaga Morales y Eliana Lucía Bernal Correa 220

3. Cuando la democracia ya no alcanza. Acción ciudadana, frustración política y mutaciones del poder en el siglo XXI
   Fabian F. Villota Galeano, Heiller Abadía Sánchez y Carlos M. Betancurth Becerra 243

4. RadioLab como modelo de investigación-creación en la radio universitaria
   Paula Andrea Rendón Cardona 262

5. "No sé qué es ser mujer" excombatientes de las FARC-EP tras su llegada a la civil
   Johanna García Ruiz 281

6. Transformaciones del campo académico de la Comunicación en el Eje Cafetero
   César Alberto Aristizábal Valencia 299

EJE 1

SALUD MENTAL Y BIENESTAR PSICOLÓGICO



EJE 1

CAPÍTULO

01

Diagnóstico diferencial de la depresión laboral como psicopatología en el mundo del trabajo[1]

Differential Diagnosis of Work-Related Depression as a Psychopathology in the World of Work

Julia Castaño González

Universidad Católica de Pereira
julia.castano@ucp.edu.co
ORCID: https://orcid.org/0000-0003-3240-896X

Jhoanna Edilsa Molina Parra

Universidad Cooperativa de Colombia
jhoana.molina@campusucc.edu.co
ORCID: https://orcid.org/0000-0002-3731-7648

Carlos Mario Medina Otálvaro

Universidad Católica de Pereira
carlos.medina@ucp.edu.co
ORCID: https://orcid.org/0000-0002-4942-0677

[1] El presente capítulo es producto del proyecto de investigación "Mujer y psicopatología laboral", proyecto financiado por la Dirección de Investigaciones e Innovación de la Universidad Católica de Pereira.

Resumen

Este capítulo examina la pertinencia de conceptualizar la "Depresión Laboral" como un diagnóstico diferencial. A partir de los hallazgos derivados del proyecto "Mujer y psicopatología laboral: una comprensión del aporte de la comunicación organizacional a la prevención del síndrome de burnout, el workaholismo, la ansiedad y la depresión laboral", se analiza cómo determinadas condiciones del entorno de trabajo, pueden constituirse en factores desencadenantes de sintomatología depresiva, clínicamente significativa. Aunque los sistemas diagnósticos vigentes, como el DSM-5 y el CIE-11, reconocen la depresión como trastorno mental, no delimitan los cuadros depresivos vinculados al entorno laboral. Se propone aquí fortalecer el debate académico sobre la depresión laboral como categoría analítica y como diagnóstico diferencial que permita comprender mejor la interacción entre las condiciones laborales y la salud mental. El análisis integra los resultados del diseño metodológico mixto desarrollado por "Mujer y psicopatología laboral". Desde lo cuantitativo, se recolectaron datos del Minsalud que muestran un panorama general de la salud mental en las mujeres trabajadoras del Eje Cafetero, reportando la presencia de trastornos del humor, neuróticos, relacionados con el estrés y somatomorfos, en los que aparece la depresión de manera general, mas no la especificidad "Depresión Laboral". Lo cualitativo se realizó mediante el método Phillips 66 y, tras las entrevistas a comunicadores, psicólogos y médicos ocupacionales, se reconoce que el ámbito laboral puede ser generador de depresión, más se trabaja con el concepto tradicional mientras no haya un reconocimiento formal por parte de los estamentos designados para ello.

Palabras Clave: salud mental; trabajo; depresión; diagnóstico diferencial; prevención.

Abstract

This chapter examines the relevance of conceptualizing "Work-Related Depression" as a differential diagnosis. Based on findings from the project "Women and Occupational Psychopathology: Understanding the Role of Organizational Communication in Preventing Burnout Syndrome, workaholism, Anxiety, and Work-Related Depression", this chapter analyzes how certain conditions in the work environment can act as triggers for clinically significant depressive symptoms. Although current diagnostic systems, such as the DSM-5 and the ICD-11, recognize depression as a mental disorder, they do not distinguish between depressive conditions linked to the work environment. This paper proposes to strengthen the academic debate on work-related depression as an analytical category and as a differential diagnosis that allows for a better understanding of the interaction between working conditions and mental health. The analysis incorporates the results of the mixed-methods design developed by "Women and

Occupational Psychopathology". From a quantitative perspective, data were collected from the Ministry of Health (Minsalud) that provide an overview of mental health among working women in the Coffee Region, reporting the presence of mood, neurotic, stress-related, and somatoform disorders, in which depression appears in general terms but not specifically as "Work-Related Depression". The qualitative analysis was conducted using the Phillips 66 method. Following interviews with communication specialists, psychologists, and occupational physicians, it was acknowledged that the workplace can be a source of depression; however, the traditional concept continues to be used as long as there is no formal recognition by the authorities designated for that purpose.

Keywords: mental health; work; depression; differential diagnosis; prevention.

Introducción

La salud mental se ha consolidado en las últimas décadas como uno de los principales desafíos de salud pública a nivel global. De acuerdo con la OMS (2024), los trastornos mentales constituyen una de las principales causas de discapacidad en el mundo. En 1946, la OMS introdujo el tema de lo mental en su definición de salud al mencionar que se trata de "un estado de completo bienestar físico, mental y social" (OMS, 2024). Esta formulación marcó un hito al reconocer la salud mental como una dimensión esencial del bienestar integral de las personas en los distintos ámbitos de su vida.

En los años 70, la OMS propone un enfoque comunitario para abordar la salud mental y, dos décadas después, en los años 90, se integran los servicios de salud mental en la atención primaria de salud en Colombia (Minsalud, 2024). En el informe mundial de salud en el 2001 emitido por la OMS (2001), la salud mental es reconocida como una prioridad global y, para el 2013, se publica el Plan de acción integral sobre salud mental 2013-2020 (OMS, 2013), cuyos objetivos claves fueron proveer servicios integrales en contextos comunitarios, promover el liderazgo en la prevención y documentar los sistemas de información y evidencia en cifras que revelen la realidad de la salud mental a nivel mundial, todo ello con el fin de encontrar los focos de atención de manera sectorizada y segmentada.

Para la época de la pandemia del COVID -19 la situación se agudizó como problemática, siendo más álgidos los trastornos del sueño, la esquizofrenia, el abuso de sustancias psicoactivas, la ansiedad y la depresión (Minsalud, 2021); esta última, considerada

uno de los trastornos con mayor impacto en la calidad de vida de las personas y en el funcionamiento social y laboral (World Health Organization, 2022a).

Las primeras concepciones sobre el concepto "depresión" se remontan a la época de la antigüedad, desde el siglo V a.C., cuando Hipócrates usó el término melancolía para referirse al estado de tristeza profunda que generaba un evidente desequilibrio de los humores corporales como la bilis negra, siendo este el foco de los estudios de la época para dar explicación al comportamiento del ser humano (Luque et. al., 2011). Más adelante, en la Edad Media y el Renacimiento, el concepto de melancolía, además de las causas físicas relacionadas con los humores corporales, empezó a asociarse con orígenes espirituales, tales como posesiones demoníacas o manifestaciones de pecado; sin embargo, siguen predominando las explicaciones médicas (Luque et al., 2011). Hacia el siglo XIX, el enfoque médico-biológico comenzó a diferenciar distintos tipos de trastornos afectivos; a partir de ello, surgieron términos como "locura lúcida" y "depresión nerviosa", lo que dio lugar a un genuino interés por la salud mental.

Hoy la depresión es reconocida como enfermedad tanto en el Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales (DSM-5) como en la Clasificación Internacional de Enfermedades (CIE); el primero constituye un sistema desarrollado por la American Psychiatric Association en 1892 (American Psychiatric Association, 2013) y el segundo es un sistema promovido por la World Health Organization (2019) desde 1948. En la Clasificación Internacional de Enfermedades (CIE), de 1948, se reconoce formalmente la depresión dentro de la clasificación de enfermedades relacionadas con la salud mental, ubicada en la categoría de trastornos neuróticos o psicosis afectivas, sin definir criterios específicos.

De igual manera, en 1952 se publica el Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales en su primera versión, DSM-I por sus siglas en inglés, Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders (Asociación Americana de Psiquiatría, 1952). En esta primera publicación se incluye la categoría "depresión" dentro de la clasificación de reacciones psicóticas depresivas y neuróticas depresivas.

En 1968, los avances en la investigación médica llevaron a la publicación de una segunda versión del DSM, en la cual se modificaron los términos por neurosis depresiva y depresión psicótica, respectivamente; esta mirada, evidentemente permeada por el enfoque psicoanalítico, identificaba el estado depresivo como una reacción a conflictos internos del individuo. También en el CIE, versiones 7 (1955) y 8 (1965), la mencionan como psicosis afectiva, clasificándola en

maníaca y depresiva, lo que deja ver una mirada clínica, pero sin criterios tan específicos como los del DSM (American Psychiatric Association, 1968).

Adicionalmente, en 1975 el CIE-9 circunscribe la "Depresión Mayor", incluyendo episodios depresivos únicos y trastornos recurrentes, lo que coincide con la tercera versión del manual diagnóstico (DSM-III) de 1980, el cual introduce un importante cambio al introducir el término Trastorno Depresivo Mayor (TDM) como entidad clínica específica y diferenciada, alejándose del enfoque psicoanalítico, cuyo fundamento se basaba en los síntomas observables desde un enfoque biomédico (American Psychiatric Association, 1980).

En 1986, Kraepelin propone una nueva clasificación en la que diferencia entre las enfermedades maniacodepresivas, hoy en día conocidas como trastorno bipolar, y otros trastornos afectivos unipolares, hoy en día conocidos como depresión mayor (Luque et al. 2011). En 1990, el CIE-10 ubica la depresión en las categorías de trastornos mentales y del comportamiento, así como de trastornos del estado de ánimo (afectivos), incluyendo términos clave como episodio depresivo que puede ser leve, moderado o grave, con o sin síntomas psicóticos, cuyas señales son cambios en el sueño o el apetito, estado de ánimo bajo, dificultad para concentrarse, pérdida de interés o energía, sentimientos de culpa o inutilidad. El segundo término clave del CIE-10 es el trastorno depresivo recurrente sin antecedentes de manía, con presencia de síndrome somático.

En 1992, tanto el CIE-10 como el DSM-IV concuerdan en criterios diagnósticos claros, definiendo los conceptos de episodio y trastorno depresivo recurrente, e incluyendo especificadores de gravedad. También reconoce la depresión con síntomas somáticos, el trastorno afectivo estacional y el trastorno distímico. Por su parte, el término "Trastorno Depresivo Mayor" ha permanecido en las versiones IV (1994) y V (2013) del DSM, sin embargo, en el DSM − 5 se especifican subtipos cuyas características oscilan entre las siguientes:

> Con ansiedad (especificar la gravedad actual: leve, moderado, moderado-grave, grave); Con características mixtas; Con características melancólicas; Con características atípicas; Con características psicóticas congruentes con el estado de ánimo; Con características psicóticas no congruentes con el estado de ánimo; Con catatonía (utilizar el código adicional 293.89 [F06.1]); Con inicio en el periparto; Con patrón estacional). (American Psychiatric Association, 2013)

De esta manera el DSM-5 (2013), introduce una variedad amplia de subtipos y especificaciones tales como: "Trastorno de desregulación disruptiva del estado de ánimo"

(p.156); “Trastorno de depresión mayor” (p.160); “Episodio único (Leve, Moderado, Grave, Con características psicóticas, En remisión parcial, En remisión total, No especificado); Episodio recurrente (Leve Moderado Grave Con características psicóticas, En remisión parcial, En remisión total o No especificado; Trastorno depresivo persistente (distimia)” (p.168). Para este diagnóstico se presentan las siguientes especificaciones:

> En remisión parcial, En remisión total; - Inicio temprano, Inicio tardío; - Con síndromo distímico puro; - Con episodio de depresión mayor persistente; - Con episodios intermitentes de depresión mayor (actual); - Con episodios intermitentes de depresión mayor (sin episodio actual); - especificar la gravedad actual: Leve, Moderado, Grave Trastorno disfórico premenstrual. (p.171)

Por su parte, el “Trastorno depresivo inducido por sustancia/medicamento”, tiene los criterios y procedimientos de registro correspondientes para los códigos específicos de sustancias y la codificación CIE-9-MC y CIE-10-MC.

> Especificar si: Con inicio durante la intoxicación, Con inicio durante la abstinencia Trastorno depresivo debido a otra afección médica (p. 180) Especificar si: Con características depresivas Con episodio del tipo de depresión mayor Con características mixtas Otro trastorno depresivo especificado (p. 183) Otro trastorno depresivo no especificado. (p. 184)

El CIE-11 (World Health Organization, 2022b) propone una visión basada en la funcionalidad, duración y gravedad de la depresión, conserva las denominaciones diagnósticas de trastorno depresivo con episodio único y trastorno depresivo persistente; describe, además, síntomas como estado de ánimo deprimido, pérdida de interés o placer, siendo estos los criterios más claves, entre otros como cambios de sueño o apetito, fatiga, sentimientos de inutilidad, ideas recurrentes de muerte, agitación o enlentecimiento psicomotor, etc., que ocurren casi todos los días durante al menos dos semanas. La descripción de estos criterios de evaluación clínica permite flexibilidad y adaptabilidad en contextos culturales y sanitarios, desde un enfoque tanto dimensional como funcional.

A partir de lo anterior, se observa un amplio espectro en la definición de la depresión, evidenciando que esta no es un concepto categórico unidimensional, por el contrario, está asociada con múltiples factores internos y externos de la persona, así como con factores contextuales; incluso en la versión del DSM-5, por ejemplo, se eliminó el criterio de exclusión

por duelo, con el fin de evitar el sobrediagnóstico. Por lo tanto, el CIE-11 ofrece un amplio panorama que permite una aproximación a las clasificaciones relacionadas con la psicología ocupacional, la medicina del trabajo y la prevención de riesgos psicosociales, siendo esto un aporte significativo en la pretensión de definir el concepto "Depresión Laboral" como una categoría diagnóstica, en la cual se pueden identificar criterios claros, incluyendo síntomas emergentes de las experiencias de vida de las personas al interior de un contexto laboral.

En suma, algunas investigaciones sobre la salud mental, en el entorno laboral, constituyen una aproximación para definir que la "Depresión Laboral" puede ser constituida como un diagnóstico diferencial independiente. Entre ellas, resalta la de Wang et al. (2017) en China, quienes desarrollaron la investigación denominada Asociaciones entre estrés ocupacional, agotamiento y bienestar entre los trabajadores manufactureros: roles mediadores del capital psicológico y la autoestima, en la cual analizaron cómo el estrés laboral afecta el bienestar psicológico, incluyendo la depresión; asimismo, cómo factores personales como el capital psicológico (recursos internos de resiliencia) y la autoestima median esos efectos. Dentro de sus conclusiones se encuentra que, aumentar los recursos personales y psicológicos puede amortiguar los efectos negativos del estrés laboral.

Almroth (2022) presenta Condiciones de trabajo psicosociales y riesgo de depresión diagnosticada, un estudio sueco basado en registros, realizado con 3 millones de personas, que exploró condiciones psicosociales del trabajo tales como el control, las demandas y el riesgo de depresión diagnosticada, y encontró que los trabajos con alta demanda pero bajo control ("alta tensión" o "trabajos pasivos") aumentan el riesgo de depresión.

Sobresale, en igual medida, la investigación denominada Asociación entre estrés ocupacional, agotamiento laboral y síntomas depresivos entre el personal sanitario durante la COVID-19, un estudio transversal en Chongqing, China, el cual realizó una encuesta transversal entre personal médico, en esta se hallaron tasas importantes de síntomas depresivos, vinculados con estrés ocupacional y Síndrome de Burnout; la investigación sugiere que mitigar el Burnout puede reducir la depresión (Zhou, et al. 2024).

En 2023, se desarrolla el estudio Estrés y depresión ocupacional de los empleados coreanos: modelo de mediación moderado del agotamiento y la tenacidad, proyectado por Jung et al. (2023), con más de 11.000 empleados en Corea, que examina cómo el estrés laboral se relaciona con síntomas depresivos y con síndrome de burnout, actuando como mediador. Además, se evalúa si el "grit" (perseverancia y pasión por los objetivos a largo plazo) modula esta relación (Jung et al., 2023). Los hallazgos indican que los empleados con bajo "grit"

tienen una mayor probabilidad de experimentar estrés, burnout y depresión que quienes tienen puntuaciones altas de “grit”.

Por su parte, en 2025, Liang et al. (2025), en su investigación Asociación entre el estrés laboral y la depresión entre los trabajadores de la construcción: La cadena que media los trastornos del sueño y la ansiedad, encontraron que el estrés laboral tiene un efecto directo en la depresión y en los efectos indirectos, oscilando por trastornos del sueño y ansiedad (Liang et al., 2025).

En Latinoamérica, en Medellín, Garzón-Duque et. al. (2022), desarrollaron un estudio con trabajadoras informales, con al menos 8 horas de trabajo al día, 6-7 días a la semana; muchas con baja educación, poco ingreso y cargas familiares. Se encontró que, alrededor del 15 16 % padecen síntomas depresivos de moderados a severos. Esta investigación se denominó Condiciones laborales y extralaborales y síntomas depresivos en trabajadoras informales en Medellín, Colombia, en la cual se determinó que las condiciones laborales (horas extensas, informalidad) y los factores extralaborales, como vivienda, disfunción familiar e inseguridad alimentaria, tienen un peso importante en la emergencia de afecciones de la salud mental de las personas trabajadoras, especialmente en las mujeres, cuya carga familiar se suma como un factor de riesgo.

Los mismos autores desarrollan el estudio denominado Sintomatología depresiva en trabajadores con empleos de subsistencia en contexto de pandemia, según condiciones laborales y extralaborales, cuyo objetivo fue identificar la prevalencia de sintomatología depresiva y su relación con las condiciones laborales y socioeconómicas en trabajadores informales durante la pandemia. Los resultados revelaron una prevalencia de sintomatología depresiva moderada/severa del 4,3%; esta se asoció con la edad (entre 30 y 44 años), pertenecer a una familia monoparental, residir en zona urbana, consumir licor, no tener permiso para trabajar, no haber recibido apoyo económico durante el aislamiento obligatorio y haber recibido apoyo económico de su asociación laboral. Una mayor sintomatología depresiva se explicó por las categorías mencionadas y no haber recibido apoyo económico durante la cuarentena (Garzón-Duque et. al. 2022).

En el recorrido anterior se identifican algunos factores laborales recurrentes, que funcionan como desencadenantes de estados depresivos asociados al contexto laboral, entre ellos el alto estrés ocupacional, provocado por altas demandas, bajo control y la relación esfuerzo-recompensa percibida por los empleados de una organización; así como el síndrome de Burnout, factor laboral relacionado con el agotamiento emocional, el sentido de despersonalización y la

baja realización personal en los colaboradores.

Asimismo, altos niveles de responsabilidad en entornos laborales, la percepción de falta de apoyo institucional tanto en labores propias del trabajo como en aspectos más personales, y condiciones laborales precarias que incluyen jornadas extensas, poca seguridad laboral, baja remuneración o falta de beneficios juegan un papel importante como factores de riesgo ante la emergencia de síntomas depresivos, tales como problemas de sueño y sensación de ansiedad, entre otros. Todos estos aportes fortalecen la propuesta planteada en el presente capítulo de formular el concepto de "Depresión Laboral" como diagnóstico diferencial en los manuales diagnósticos de salud mental.

Metodología

El análisis presentado en este capítulo se fundamenta en un diseño metodológico mixto desarrollado en el marco del proyecto de investigación Mujer y psicopatología laboral. En una primera fase cuantitativa se analizaron registros de salud provenientes de bases de datos institucionales del sistema de salud colombiano, con el fin de identificar la prevalencia de trastornos mentales en mujeres trabajadoras del Eje Cafetero. Este análisis permitió identificar la presencia recurrente de trastornos del estado de ánimo, neuróticos y relacionados con el estrés en contextos laborales.

Posteriormente se desarrolló una fase cualitativa, orientada a profundizar en la comprensión del fenómeno mediante la aplicación del método Phillips 66 que implica seis preguntas, a seis entrevistados y se generan seis conclusiones (Newstrom & Scannell, 1989). En este proceso se recopilaron las percepciones de expertos en comunicación, psicología organizacional y medicina ocupacional. Esta técnica permitió realizar un análisis estructurado de las reflexiones de los participantes sobre la relación entre las condiciones laborales, las psicopatologías laborales y, de manera emergente, la sintomatología depresiva en el contexto laboral.

La triangulación de la información, obtenida en ambas fases, fortaleció la interpretación del fenómeno y, a su vez, constituyó una comprensión más amplia sobre el papel que desempeñan los factores psicosociales del trabajo en la salud mental de los trabajadores; por ende, al considerar el trabajo como uno de los espacios centrales de socialización, identidad y desarrollo personal en la vida adulta, en conjunto con sus transformaciones recientes, tales como sobrecarga de tareas, jornadas laborales extensas, inseguridad contractual, exposición

a situaciones de acoso laboral, estilos de liderazgo autoritarios y aumento de la competitividad, entre otros, han generado nuevas formas de presión que, si se dan de manera prolongada, se asocian con el deterioro del bienestar psicológico y con la aparición de síntomas depresivos sobre los trabajadores y trabajadoras.

La OIT (2018) reconoce que los riesgos psicosociales en entornos laborales están relacionados, generalmente, con el horario, las características y contenido del trabajo, el contexto físico y, por supuesto, las oportunidades de desarrollo profesional; en este contexto des pertinente conceptualizar la depresión laboral como un diagnóstico diferencial, el cual permita comprender, con mayor precisión, los cuadros depresivos, cuya etiología se encuentra estrechamente vinculada a las condiciones del entorno de trabajo.

"Depresión Laboral" como propuesta conceptual

La relación entre trabajo y salud mental ha sido ampliamente estudiada desde distintas disciplinas, como la psicología organizacional, la sociología del trabajo y la medicina ocupacional; la evidencia científica muestra que las condiciones laborales, las demandas del trabajo y los recursos disponibles en el entorno organizacional, influyen significativamente en el bienestar psicológico de los trabajadores y pueden favorecer tanto la protección como el deterioro de la salud mental (Hirschle & Gondim, 2020). Entre los marcos conceptuales más influyentes se encuentra el modelo de demanda-control propuesto por Karasek y Theorell (1990), que plantea que los trabajos caracterizados por altas demandas laborales, combinadas con bajos niveles de control sobre las tareas, generan altos niveles de tensión psicológica en los trabajadores. Según este modelo, dicha tensión laboral no depende únicamente de la cantidad de trabajo, sino de la interacción entre las exigencias laborales y la autonomía que posee el trabajador para gestionar sus tareas.

De manera complementaria, el prototipo de desequilibrio esfuerzo-recompensa desarrollado por Siegrist (1996) plantea que la presión ocupacional surge cuando existe una desproporción persistente entre el esfuerzo invertido por el trabajador en su actividad laboral y las recompensas obtenidas a cambio, tales como salario, reconocimiento o estabilidad laboral, los cuales, según cómo se presenten, pueden afectar la motivación, el sentido de pertenencia y la percepción de eficacia personal. Este desequilibrio puede generar sentimientos de frustración y desgaste emocional que, con el tiempo, pueden derivar en diversos trastornos de salud mental, entre ellos la depresión.

Por tanto, la depresión laboral puede entenderse como un estado afectivo depresivo, cuya aparición está estrechamente vinculada a factores estructurales del entorno laboral. Según los expertos abordados en este estudio, a diferencia de la depresión mayor clásica, cuya etiología se explica por una combinación de factores biológicos, psicológicos y sociales, la depresión laboral enfatizaría el papel de las condiciones organizacionales en la génesis del malestar psicológico.

Desde esta perspectiva, la conceptualización de la depresión laboral no pretende sustituir las categorías diagnósticas existentes en los sistemas DSM-5 o CIE-11; por el contrario, se plantea como una categoría analítica complementaria que permite examinar con mayor precisión la relación entre las condiciones laborales y la salud mental. Esta aproximación resulta coherente con los enfoques contemporáneos de salud pública que enfatizan la importancia de los determinantes sociales y laborales de la salud.

Dicen los expertos entrevistados que el reconocimiento de la depresión laboral como diagnóstico diferencial implicaría distinguir entre los cuadros depresivos, cuya etiología predomina en factores personales o biológicos, y aquellos en respuesta a condiciones adversas del entorno laboral. Esta distinción resulta clínicamente relevante, ya que el abordaje terapéutico puede variar significativamente según el origen del trastorno.

En consonancia, específicamente para dos de los psicólogos entrevistados, cuando la depresión tiene una etiología principalmente endógena, el tratamiento suele centrarse en intervenciones psicoterapéuticas y farmacológicas orientadas a modificar los procesos cognitivos y emocionales del paciente. Sin embargo, cuando los síntomas depresivos están estrechamente vinculados a condiciones organizacionales adversas, el tratamiento requiere considerar el entorno laboral como parte del proceso terapéutico.

Así, para los expertos entrevistados, el diagnóstico diferencial permitiría comprender la depresión laboral como un fenómeno que requiere intervenciones interdisciplinarias que integren la psicología clínica, la salud ocupacional y la gestión organizacional. Esto implica no solo abordar los síntomas del trabajador, sino también intervenir en las condiciones laborales que contribuyen al deterioro del bienestar psicológico.

A través de las voces de los expertos se comprende que el CIE-11 cuenta con clasificaciones conocidas como las categorías residuales, estas corresponden a los códigos Z que se refieren a aquellas condiciones No Especificadas, es decir, hace falta información precisa de criterios clínicos, los cuales permitan ubicar la condición en una categoría más precisa; dicha

clasificación No Especificada (Z) no implica poca trascendencia del diagnóstico, por el contrario, es un llamado para los profesionales de las diferentes disciplinas, desde el ámbito de la investigación, a profundizar en la identificación de síntomas claves que ayuden a detectar denominaciones clínicas con la veracidad del criterio científico.

Para los médicos ocupacionales es claro que, en el caso de la depresión laboral como diagnóstico diferencial, se relacionarían los siguientes códigos: Z56.3: Estrés ocupacional y Z56.9: Problema relacionado con el empleo, no especificado. Estos ayudan a contextualizar los síntomas asociados a un estado de ánimo deprimido, cuyos factores desencadenantes son las condiciones laborales a las que la persona está expuesta. Otros códigos presentes en el CIE-11 que permiten asociar la condición de salud mental Depresión con el contexto laboral son la categoría denominada "Otros problemas relacionados con el empleo o el desempleo", donde se incluyen los asociados al contexto laboral, tal como se especifica en la Tabla 1.

Tabla 1

Listado de códigos diagnósticos del CIE-11 asociados a lo laboral

QD80 Problemas asociados con el desempleo
QD81 Problemas asociados con el cambio de empleo
QD82 Problemas asociados con la amenaza de perder el empleo
QD83 Problemas con las condiciones de empleo
QD83.0 Problemas asociados con el trabajo incompatible
QD83.1 Problemas asociados con un horario estresante de trabajo
QD83.Y Otro problema especificado con las condiciones de empleo
QD83.Z Problemas con las condiciones de empleo, sin especificación
QD84 Exposición ocupacional a factores de riesgo
QD85 Síndrome de desgaste ocupacional
QE50.2 Problemas asociados con las relaciones con las personas en el trabajo
QD8Y Otros problemas especificados asociados con el empleo o el desempleo
QD8Z Problemas asociados con el empleo o el desempleo, sin especificación
QD85: Episodio depresivo
QD86: Trastorno depresivo recurrente
QD85: QC85: Trastorno de adaptación
QE21.1: Factores estresantes relacionados con el empleo y el desempleo.

Nota. Elaboración propia.

Ahora, si bien la depresión laboral no constituye un diagnóstico oficial en los sistemas de clasificación psiquiátrica, los manuales diagnósticos reconocen que los factores laborales pueden actuar como estresores relevantes en el desarrollo de trastornos depresivos. Asimismo, la literatura clínica describe el trastorno de adaptación, caracterizado por una respuesta emocional o conductual desproporcionada ante un estresor identificable, como la sobrecarga laboral o la pérdida del empleo, que genera malestar significativo o deterioro funcional (American Psychiatric Association, 2022; Bachem & Casey, 2018). Los síntomas son ansiedad, depresión, trastornos del sueño e irritabilidad. El periodo de aparición establecido es dentro de los tres meses siguientes al evento estresante, cuya duración puede ser hasta de seis meses, aun cuando el detonante haya desaparecido.

Todo lo anterior supone que las condiciones del mundo laboral constituyen una base significativa para proponer la categoría conceptual "Depresión Laboral" como diagnóstico diferencial, dado que se sustenta en los síntomas reales experimentados por las personas exclusivamente debido a su situación laboral. Los expertos explican cómo los episodios depresivos son frecuentes en el contexto laboral, donde muchos de ellos están asociados a situaciones de acoso y estrés crónico, tal como se ha afirmado desde Cardona y Ballesteros (2009) hasta Arrieta (2025). Este último muestra que, la prevalencia del acoso psicológico en Colombia ha alcanzado un 19,8%, incluso el 12,8% reportan agresión verbal; distinguiendo, de esta manera, el rol de jefe como el agresor más frecuente hasta en un 40%. Sobre esto, Cardona y Ballesteros (2009) afirman que "el acoso psicológico en el trabajo es un riesgo laboral que debe prevenirse desde la salud pública para mitigar los daños causados a trabajadores, familia, empresa y sociedad" (p.105).

Este es, a su vez, un llamado de alerta para determinar lo que está sucediendo con el concepto y los estilos de liderazgo implementados en el país, pues problemáticas de acoso laboral y estrés crónico en entornos laborales, asociadas a episodios depresivos en los colaboradores, son más frecuentes, pese a las propuestas novedosas actuales sobre el bienestar laboral. La OMS (2024) plantea que la presencia de trastornos mentales graves tienden a generar, para las personas, exclusión de contextos laborales, o bien, sean víctimas de trato desigual.

Todos estos factores afectan directamente el desempeño de la persona en su vida cotidiana y, especialmente, su productividad en el entorno laboral, tal como afirma la OMS (2024), que estima que cada año se pierden 12.000 millones de días laborales a causa de trastornos como la depresión y la ansiedad; asimismo, los estudios más recientes estiman

tasas de trastornos depresivos y de ansiedad de 474 y 1.122 por cada 100.000 habitantes, respectivamente. Conviene mencionar la publicación Colombia, noveno país que presenta mayores síntomas de estrés laboral en la región del 23 de julio del 2023 en el diario La República (Aldana 2023, julio 23), en la cual indica que, aproximadamente el 48% de los 22,5 millones de personas ocupadas, reportan altos niveles de estrés, coincidiendo con estudios académicos donde se constata como las altas demandas representan desbalances en la carga laboral, así como configuran una seria afectación en la salud física y mental de los trabajadores.

Por su parte, la revista Semana, en una publicación del 2 de mayo del 2025, presenta el informe de Seguros SURA, entidad que para el año 2024 atendió 17.500 casos en la línea de atención en salud mental; la entidad refiere que la depresión es uno de los temas notables, afectando el desempeño de los trabajadores, generalmente causada por el estrés en los entornos laborales, evidenciando la relevancia de la salud mental en el trabajo (Revista Semana, 2025).

Conclusiones

La depresión es un trastorno multifactorial que suele vincularse con factores personales y familiares; sin embargo, como se ha mostrado en estas líneas, las condiciones laborales constituyen una fuente significativa de su aparición. Tanto en los casos en los que la depresión tiene origen extralaboral como en aquellos desencadenados por factores intralaborales, los síntomas suelen ser similares: sensación de desesperanza, anhedonia (particularmente en el contexto laboral), culpa, irritabilidad, vacío, desesperación y diversas manifestaciones somáticas asociadas a alteraciones en los hábitos de sueño y alimentación, o a procesos de somatización.

El análisis desarrollado en este capítulo permite afirmar que las condiciones laborales desempeñan un papel significativo en la configuración del bienestar psicológico de los trabajadores. En este sentido, la propuesta de conceptualizar la depresión laboral como diagnóstico diferencial representa una oportunidad para ampliar el marco interpretativo de los trastornos depresivos desde una perspectiva que integre los determinantes organizacionales del trabajo.

Reconocer la dimensión laboral de la depresión tiene implicaciones importantes, tanto para la práctica clínica como para las políticas de salud pública: desde el punto de vista clínico, permite orientar intervenciones terapéuticas más específicas que consideren el contexto laboral

del paciente; desde la perspectiva organizacional, contribuye a fortalecer las estrategias de prevención de riesgos psicosociales en el trabajo.

El reconocimiento de la depresión laboral como objeto de estudio invita a continuar desarrollando investigaciones que profundicen en la relación entre trabajo y salud mental, especialmente en contextos latinoamericanos donde las transformaciones del mercado laboral plantean nuevos desafíos para la protección del bienestar psicológico de la población trabajadora.

De igual manera, continúa siendo relevante reconocer que el evento de la pandemia, así como eventos periódicos relacionados con crisis sociales y económicas, afectan indirectamente el estado de salud de las personas, en combinación con los factores que coexisten en el mundo del trabajo. Por lo anterior, es importante que los estudios sobre la salud mental, tanto en trabajadores formales como informales, sirvan de base para fortalecer la propuesta de consolidar el diagnóstico de depresión laboral como diagnóstico diferencial, especialmente porque la depresión laboral constituye un riesgo latente para cualquier individuo. A modo de recomendación, convendría desarrollar estudios longitudinales que permitan un panorama más amplio y contundente, ya que los estudios transversales limitan la posibilidad de establecer relaciones de causalidad.

El análisis cualitativo permitió identificar que muchos profesionales de la salud reconocen la influencia del entorno laboral en la salud mental de los trabajadores; sin embargo, señalan que los sistemas diagnósticos actuales no contemplan explícitamente la categoría de depresión laboral. Esta situación evidencia una brecha entre la experiencia clínica cotidiana y las categorías diagnósticas disponibles.

En consecuencia, el desarrollo conceptual de la depresión laboral como diagnóstico diferencial puede contribuir a enriquecer el debate académico sobre los determinantes organizacionales de la salud mental y promover nuevas líneas de investigación en el campo de la salud ocupacional.

Referencias

Aldana Cabas, S. (2023, julio 23). *Colombia, noveno país que presenta mayores síntomas de estrés laboral en la región*. La República. https://www.larepublica.co/ocio/colombia-el-noveno-pais-con-mayores-sintomas-de-estres-laboral-en-la-region-3663881

Almroth, M., Hemmingsson, T., Sörberg Wallin, A., Kjellberg, K., Burström, B., & Falkstedt, D. (2022). Psychosocial working conditions and the risk of diagnosed depression: a Swedish register-based study. *Psychological Medicine*, 52(15), 3730–3738. doi: https://www.doi.org/10.1017/S003329172100060X

Asociación Americana de Psiquiatría. (1952). *Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales* (1ª ed.). American Psychiatric Association.

American Psychiatric Association. (1968). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders* (2nd ed.). American Psychiatric Association.

American Psychiatric Association. (1980). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders* (3rd ed.). American Psychiatric Association.

American Psychiatric Association. (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders* (5th ed.). American Psychiatric Publishing. https://doi.org/10.1176/appi.books.9780890425596

American Psychiatric Association. (2022). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders* (5th ed., text rev.; DSM-5-TR). American Psychiatric Publishing. https://doi.org/10.1176/appi.books.9780890425787

Arrieta Uribe, L. M., & Gañán Moreno, A. (2025). Impacto del estrés en el desempeño laboral en trabajadores del sector servicios en Medellín (Colombia). *Psicoespacios*, 19(35). https://doi.org/10.25057/21452776.1715

Bachem, R., & Casey, P. (2018). Adjustment disorder: A diagnosis whose time has come. En *Journal of affective disorders* (pp. 243–253). Elsevier.

Cardona, A. D. & Ballesteros, P. M. (2009). El acoso psicológico: riesgo laboral más frecuente de lo reportado. Rev. Fac. Nac. *Salud Pública*, 23(2). https://doi.org/10.17533/udea.rfnsp.513

Garzón-Duque, M. O., Uribe-Cárdenas, P. A., Rodríguez-Ospina, F. L., Cardona-Arango, D., Segura-Cardona, A. M., & Marulanda-Henao, S. (2022). Condiciones laborales y extralaborales relacionadas con la presencia de síntomas depresivos en mujeres trabajadoras con empleos de subsistencia en el centro de Medellín, 2015-2019. *Revista Colombiana de Psiquiatría*, 51(4), 281-292. https://doi.org/10.1016/j.rcp.2020.11.013

Hirschle, A. L. T., & Gondim, S. M. G. (2020). Estresse e bem-estar no trabalho: Uma revisão de literatura. *Ciência & Saúde Coletiva*, 25(7), 2721–2736. https://doi.org/10.1590/1413-81232020257.27902017

Jung, S., Shin, Y. C., Lee, M. Y., Oh, K. S., Shin, D. W., Kim, E. S., Kim, M. K., Jeon, S. W., & Cho, S. J. (2023). Occupational stress and depression of Korean employees: Moderated mediation model of burnout and grit. *Journal of Affective Disorders*, 339,127–135. https://doi.org/10.1016/j.jad.2023.07.045

Karasek, R., & Theorell, T. (1990). Healthy work: Stress, productivity and the reconstruction of working life. Basic Books.

Liang X., Chen F, Pang S, & Ye, M. (2025) Association between occupational stress and depression among construction workers: The chain mediating of sleep disorders and anxiety. *WORK: A Journal of Prevention, Assessment & Rehabilitation. 81*(3):2994-3003. doi: https://doi.org/10.1177/10519815251330868.

Luque, R., & Berrios, G. E. (2011) Historia de los trastornos afectivos Revista Colombiana de Psiquiatría, vol. 40, núm. 5, pp. 130S-146S Asociación Colombiana de Psiquiatría Bogotá, D.C., Colombia.

Minsalud. Ministerio de Salud y Protección social (2021). Las cifras de la salud mental en pandemia. Tomado de: https://www.minsalud.gov.co/Paginas/Las-cifras-de-la-salud-mental-en-pandemia.aspx

Minsalud. Ministerio de Salud y Protección social (2024). Política Nacional de Salud Mental 2024- 2033. Tomado de: https://www.colpsic.org.co/wp-content/uploads/2025/09/Politica-Nacional-de-Salud-Mental-2024-2033-MinSalud-Colombia-v1.pdf

Newstrom, J. & Scannell, E. (1989). 1100 ejercicios para dinámica de grupos: una estrategia de aprendizaje y enseñanza. México: McGraw-Hill.

OIT Organización Internacional del Trabajo (2018). Mujeres y Hombres en la Economía infor mal, un panorama estadístico. Tercera Edición.

OMS Organización Mundial de la Salud (2001). Clasificación Internacional de Enfermedades, undécima revisión (CIE-11). https://icd.who.int/browse11.

OMS Organización Mundial de la Salud (2013). Plan de Acción Integral sobre Salud Mental 2013-2020. Ginebra: Organización Mundial de la Salud. Disponible en http://apps.who. int/gb/ebwha/pdf_files/WHA66/A66_R8-en.pdf

OMS Organización Mundial de la Salud (2024). La salud mental en el Trabajo. Tomado de ht tps://www.who.int/es/news-room/fact-sheets/detail/mental-health-at-work

Revista semana (2025). Colombia enfrenta desafíos en salud mental laboral, el 34,4 % de trabajadores han tenido una ausencia por depresión según informe. Publicación 2 de mayo del 2025. Tomado de https://www.semana.com/economia/capsulas/articulo/ colombia-enfrenta-desafios-en-salud-mental-laboral-el-344-de-trabajadores-han-tenido-una-ausencia-por-depresion-segun-informe/202539/?utm_source=chatgpt.com

Siegrist, J. (1996). Adverse health effects of high-effort/low-reward conditions. Journal of Occupational Health Psychology.

Wang, Z., Liu, H., Yu, H. et al. (2017) Associations between occupational stress, burnout and well-being among manufacturing workers: mediating roles of psychological capital and self-esteem. *BMC Psiquiatría 17*, 364. https://doi.org/10.1186/s12888-017-1533-6

World Health Organization. (2019). *International statistical classification of diseases and related health problems* (11th ed.). https://icd.who.int/

World Health Organization. (2022). World mental health report: Transforming mental health for all. Tomado de: https://www.who.int/publications/i/item/9789240049338

World Health Organization. (2022). *ICD-11: International classification of diseases* (11th revision). https://www.who.int/es/news/item/11-02-2022-icd-11-2022-release

Zhou, C., Chen, F., Wang, J., Jin, N., Li, J., Zheng, B., & Ye, M. (2024). Association between occupational stress, occupational burnout, and depressive symptoms among medical

staff during COVID-19: A cross-sectional study in Chongqing, China. *WORK: A Journal of Prevention, Assessment & Rehabilitation, 78*(2), 305-315. https://doi.org/10.3233/WOR-230343

EJE 1

CAPÍTULO

02

Interacciones socioeducativas entre pares desde la regulación emocional y las competencias sociales[1]

Socio-educational interactions between peers from emotional regulation and social skills

Ana Sofia Gaviria Cano

Universidad Católica de Pereira
ana.gaviria@ucp.edu.co
ORCID: https://orcid.org/0000-0002-8805-7284

Danna García Quevedo

Universidad Católica de Pereira
danna.garcia@ucp.edu.co
ORCID: https://orcid.org/0000-0001-5865-9180

[1] Artículo empírico derivado de la investigación en competencias emocionales, aprobado y financiado por la convocatoria interna de la dirección de investigaciones e innovación de la Universidad Católica de Pereira.

Resumen

El contexto educativo está habitado por personas que piensan, sienten e interactúan con otros; siendo indispensable, el desarrollo de competencias emocionales al nivel de las cognitivas. Sin embargo, la educación emocional, no ha sido una prioridad en la agenda escolar. Por tanto, el objetivo del presente capítulo es reconocer las formas como se manifiestan la regulación emocional y las competencias sociales, en los estudiantes al momento de interactuar con pares en un contexto escolar multicultural. Se realizó un diseño de investigación-acción educativa, en el que participaron 64 estudiantes de grado 1 hasta 11, en un diagnóstico participativo. Los resultados indican la necesidad de fortalecer las habilidades sociales y de regulación emocional, para hacer de la interacción entre pares escenarios en los que prevalezca la aceptación, el análisis de la situación y las estrategias para solucionar asertiva y respetuosamente las diferencias. Teniendo un impacto positivo en la experiencia educativa académica y social.

Palabras claves: Educación primaria, educación secundaria, educación emocional, habilidades emocionales, competencias sociales, regulación

Abstract

The educational context is habited by people who think, feel and interact with others; being indispensable, the development of emotional competencies at the level of cognitive competencies. However, emotional education has not been a priority on the school agenda. Therefore, the objective of this chapter is to recognize the ways in which emotional regulation and social competencies are manifested in students when interacting with peers in a school context. A research-educational action design was carried out, in which 64 students from grade 1 to 11 participated in a participatory diagnosis. The results indicate the need to strengthen social skills and emotional regulation, to make interaction between peers scenarios in which acceptance prevails, analysis of the situation and strategies to solve differences assertively and respectfully. Having a positive impact on the academic and social educational experience.

Keywords: Primary education, secondary education, emotional education, emotional skill, social competence, regulation

Introducción

La multiculturalidad educativa es un aspecto crucial en el ámbito académico, resultado de las migraciones de familias y grupos hacia otros territorios; dicho término se entiende como la coexistencia de múltiples culturas, etnias, saberes y tradiciones en un espacio compartido, que compromete a estudiantes y maestros a interactuar, así como a aceptar al otro desde sus costumbres, valores, diversidades y derechos (Coronado, 2020; Coronado-Peña, 2021; Suárez, 2019).

La integración de estudiantes con diversas culturas y valores ofrece oportunidades para el enriquecimiento mutuo, pero también deriva en conflictos y barreras emocionales que dificultan la inclusión social (Arias-Ortega y Quintriqueo, 2023; Pincheira Muñoz, 2021). Los desafíos emocionales asociados a esta diversidad se ven reflejados en situaciones como el choque cultural, la discriminación y la falta de empatía. La identificación y desarrollo de competencias emocionales se convierte en herramientas para crear un ambiente escolar más inclusivo y enriquecedor para todos.

Las sub-competencias de regulación emocional y competencias sociales son cruciales en la interacción entre pares, especialmente en el contexto educativo, ya que favorecen el trabajo colaborativo y la convivencia tanto dentro como fuera del aula; por lo tanto, es necesario hacer explícita la formación en las habilidades que ellas incluyen como parte del proceso educativo formal.

En el sistema de interacciones producidas en la escuela, la regulación emocional facilita o dificulta las relaciones con otros y el aprendizaje (De Neve et al., 2023; Rashid et al., 2024; Vicente y Barroso, 2019) en tanto se previenen o no conflictos, siendo indispensable la autorregulación y las conductas prosociales. Berastegui-Martínez et al., (2023), Riley et al. (2019), Schoeps et al. (2018), Veira et al. (2021) y Zabala (2017), coinciden en que la formación en competencias de regulación emocional favorece el desarrollo de habilidades sociales, posibilitando la convivencia pacífica en el contexto escolar. Del mismo modo, Abdi (2019), Castro et al. (2025) y Jiménez et al. (2018), señalan que la capacidad para regular las emociones se relaciona, de forma significativa, con la capacidad para resolver problemas interpersonales.

En la misma línea, diferentes estudios señalan la competencia social como un factor de protección contra la agresión (Deptula et al., 2021; Orozco, 2021; Romera et al., 2022). Asimismo, se encuentra que, cuando se tienen las habilidades sociales, hay una mejor percepción de sí mismo y una adecuada valoración de las habilidades emocionales

(Caizapanta, 2018; Gaspar et al., 2018; Tacca et al., 2020). Por consiguiente, su ausencia supone factores de riesgo, en tanto se evidencian correlaciones entre conductas agresoras y bajas competencias sociales y emocionales, por lo cual, exige trabajar en el desarrollo de estas habilidades para la prevención (Bisquerra, 2011; Blair et al., 2018; Flórez-Madroñero et al., 2021; Meyers et al., 2019; Pollak, et al., 2024; Redondo, et al., 2024; Yang et al., 2019; Zych et al., 2018).

Plantear la posibilidad de trabajar el desarrollo de la regulación emocional y las competencias sociales, conlleva a concebir las competencias emocionales como conocimientos, habilidades y actitudes para la comprensión, expresión y regulación de las emociones (Bisquerra, 2009); por ende, estas pueden ser aprendidas en las diferentes etapas de la vida, esencialmente en contextos de educación formal, donde se busca una formación integral, la cual implica tanto el desarrollo cognitivo como emocional y social.

El contexto escolar, como escenario de aprendizaje e interacción, además de procurar el desarrollo de conocimientos, habilidades y actitudes, demanda de los estudiantes que estas se den para la convivencia; con la finalidad de producir ambientes de aula favorables y protectores tanto para la socialización como para la construcción de conocimiento. Contrario a ello, cuando esto no se logra, se generan escenarios hostiles y poco motivadores del aprendizaje.

En tal sentido, la regulación emocional se convierte en una estrategia de afrontamiento para situaciones que se perciben como problemáticas y sobre las cuales es necesario actuar; esta incluye la expresión emocional apropiada, la regulación de emociones (regulación de impulsividad, tolerancia a la frustración y prevención de estados emocionales negativos), y la autogeneración de emociones positivas (búsqueda del bienestar emocional propio) (Bisquerra, 2009).

La competencia social, por su parte, se entiende como una herramienta para el relacionamiento interpersonal con los pares. Siendo propicio el desarrollo de micro-competencias que posibiliten aceptar y reconocer a los otros (respeto por los demás, comunicación receptiva, empatía y prosocialidad), pensar antes de actuar (asertividad y prevención y solución de conflictos) y buscar los modos precisos de expresar las emociones propias (comunicación expresiva).

Según Bisquerra (2009), estas micro competencias aluden a (a) respeto por los demás, basado en la aceptación de sus diferencias y derechos; (b) comunicación receptiva, como

intención genuina de escuchar al otro; además, en Bisquerra y García (2018) (c) la empatía, basada en la comprensión e implicación en las emociones de otros; (d) comportamiento prosocial, evidenciando la iniciativa de desplegar acciones que favorecen a otros; (e) asertividad, que se enfoca en la toma de decisiones y la actuación teniendo en cuenta la expresión, el lugar y el momento indicados; (f) prevención y solución de conflictos, referida a la proactividad en la identificación y búsqueda de alternativas a situaciones o problemas interpersonales; (g) comunicación expresiva, la expresión de pensamientos y sentimientos propios.

Vincular en la educación emocional la formación en competencias de regulación emocional y sociales, reviste una estrategia complementaria, en la medida que el desarrollo de determinadas habilidades favorece las demás. Así, la expresión emocional apropiada contribuye, en buena medida, a las habilidades como asertividad, comunicación expresiva y empatía; en el mismo sentido, la regulación de emociones aporta al desarrollo de habilidades de prevención y gestión de conflictos, como también a la prosocialidad.

De acuerdo con lo mencionado, el presente capítulo presenta los resultados investigativos de la primera fase del estudio, relacionados con la regulación emocional y las competencias sociales de los estudiantes al momento de interactuar con pares en un contexto educativo multicultural. Resultados que corresponden a dos de las categorías de análisis de la investigación Competencias emocionales para favorecer la inclusión social entre pares en el marco de la multiculturalidad educativa, desarrollada con estudiantes de grados primero a quinto de primaria y de sexto a once; quienes participaron de grupos de discusión y autorrelatos.

Metodología

Este estudio se desarrolla desde la investigación cualitativa, con un diseño de investigación-acción educativa, que, en palabras de Oakshott (1975, como se citó en Elliot, 2000), se trata de una reflexión diagnóstica de las situaciones experimentada por los actores sociales involucrados; es decir, busca interpretar lo que ocurre desde el punto de vista de quienes interactúan en la situación problema. En este caso particular se presentan los resultados de la fase 1 del estudio, enfocados en el diagnóstico participativo (Elliot, 2000).

Los actores involucrados constan de 64 estudiantes, distribuidos en ocho grupos para la elaboración de la fase diagnóstica: grupo 1 (grados 1), grupo 2 (grados 2), grupo 3 (grados

3), grupo 4 (grados 4), grupo 5 (grados 5), grupo 6 (grados 6), grupo 7 (grados 7 y 8) y grupo 8 (grados 9 a 11). Selección realizada mediante muestreo cualitativo por conveniencia, cuyos criterios de inclusión estuvieron orientados a: contar con 8 estudiantes por grupo, de los cuales al menos 2 debían representar los grupos étnicos Embera Chamí, afrocolombianos y mestizos; además, con al menos un año de vinculación en la institución educativa.

Con respecto a las consideraciones éticas, se informó a los participantes, sus familias y la coordinadora de la institución sobre el proyecto, los consentimientos y los asentimientos informados, previo a la recolección de los datos.

Para el diagnóstico participativo se utilizó el grupo de discusión y el autorrelato. El primero consiste en reuniones grupales, caracterizadas por ser participativas, en las que se privilegia la socialización de ideas y de saberes propios sobre la situación experimentada por los actores involucrados. Las preguntas que orientaron los grupos de discusión fueron validadas mediante juicio de expertos y prueba piloto con estudiantes de la misma institución, quienes cumplían los criterios de inclusión, pero no participarían del proyecto.

Por otra parte, el segundo se trata de una narrativa donde los participantes expresan los significados y sentidos sobre su interacción cotidiana en el contexto educativo multicultural, vinculando cómo dicha experiencia ha impactado en su vida. Dichos autorrelatos se hicieron a través de la elaboración de historietas.

La presentación de los resultados tiene en cuenta las siguientes convenciones: P (participante), G (grupo), GF (grupo focal) y A (autorrelato).

El análisis de los datos se hizo mediante la codificación abierta, axial y selectiva de los discursos de los participantes, procesando los datos de forma cualitativa con el software Atlas-ti 9 desde Licencia (P-F38-43F).

Para lo anterior, se retoman dos categorías del estudio general que son competencias sociales, con sus correspondientes subcompetencias: respeto, asertividad, empatía, comunicación efectiva, prevención y gestión de conflictos y trabajo en equipo; y la regulación emocional, con las subcategorías de expresión emocional apropiada, regulación emocional y autogeneración de emociones positivas, las cuales se operacionalizan para llevar a cabo el análisis de los datos.

Tabla 1

Categorías de análisis (codificación abierta)

Categoría	Subcategoría	Operacionalización
Regulación emocional: Estrategias resolutivas de situaciones que se perciben como problemáticas	Expresión emocional apropiada	Tono de la voz, manifestación de desacuerdos o inconformidades, expresión de emociones positivas.
	Regulación de emociones y sentimientos	Control de impulsos y autorregulación, métodos de respiración.
	Autogeneración de emociones positivas	Expresiones optimistas, visualización, cambios de pensamiento, autoeficacia emocional.
Competencias sociales: capacidad para mantener buenas relaciones con otras personas.	Respeto	Aceptar los puntos de vista ajenos, tolerancia a los demás, no discriminar a otros, superar los prejuicios, aceptar y apreciar las diferencias individuales y grupales, valorar los derechos de todas las personas.
	Asertividad	Cordialidad, amabilidad en el trato.
	Empatía	Comprender al otro y el reconocimiento de las emociones de los otros.
	Comunicación efectiva	Comunicación expresiva: expresión de sentimientos, emociones y pensamientos de forma clara y pertinente.
	Prevención y gestión de conflictos	Gestión de estrés, expresión de las inconformidades de manera constructiva, análisis proactivo de la situación para la resolución del conflicto.
	Trabajo en equipo	Trato verbal y físico en el trabajo en grupos, conformación de grupos, asignación de roles, establecimiento de acuerdos, compromiso, colaboración, diferencia entre la esfera académica de la social.

Nota. Elaboración propia

Resultados

Los resultados exponen las formas como se manifiestan la regulación emocional y las competencias sociales en los estudiantes, específicamente al momento de interactuar con pares en su contexto educativo multicultural. Los nombres que aparecen en las narrativas de los

estudiantes corresponden a seudónimos asignados por las investigadoras, dados los criterios éticos de confidencialidad.

Regulación emocional

Con relación a la regulación emocional se encontró que los estudiantes no logran expresar apropiadamente sus sentimientos en situaciones donde experimentan emociones negativas; reconocen, además, que no regulan sus emociones. De manera eventual, pocos de ellos consiguen autogenerar emociones positivas ante situaciones adversas.

Los estudiantes, ante emociones como enojo, tristeza y miedo, no logran una expresión emocional apropiada, de forma física replican mediante "dar patadas y puños" (P7GF1), "yo les pego" (P3GF7). Así mismo, desde lo verbal, sus reacciones son: "insulto dependiendo de si es hombre o mujer" (P1GF7), "Pelear" (P1GF1), "a mí me cuesta mucho pedir ayuda, porque uno ya no sabe ni cómo expresarse, ni que hacer" (P4GF8), "yo tengo muchos problemas, y no me gusta hablar de eso, pero si me siento como estresada" (P4GF8), "yo me desahogo muchas veces llorando frente a esas cosas que no puedo controlar" (P10GF8), "a veces me pongo a alegar, llorar, cierro los ojos" (P11GF8). Solo se encontró un caso donde se presenta una expresión regulada de la emoción: "No le hablas a nadie, calladita en el salón" (P8GF2).

Bajo este panorama, la regulación de emociones se convierte en una habilidad por mejorar, dado que, la mayoría de las veces, reaccionan impulsivamente ante situaciones de enojo, frustración y tristeza.

El enojo suele manifestarse en una reacción física: "Lizet empezó a tratar mal a Camilo, y Camilo le pegó y David se metió y Lizet le dañó la chaqueta a Camilo y quedó asustada" (P1G5A), "Nicolás me pegó en la cara muy fuerte" (P1G4A), "David me encontró, pero yo le pegué un puño en la cara y salí a correr" (P1G6A), "cuando Isabella se cayó y el niño que se llama John se puso a reír de ella, a ella le dio rabia e Isabella le pegó a John por reírse de ella" (P4G4A), "Angie se enfrenta a la nueva compañera y le dice que le va a meter la cabeza en una bolsa y la agarra del pelo" (P2G5A), "me empezaron de nuevo a decir cosas, cogí una cartuchera y se las tiré a algunos del salón" (P2G8A), "me dijo que si le decía a la coordinadora me pegaba más duro, y yo le dije sapo, y él me cogió y me dio una patada" (P1G6A), "pegarse, darse calvazos y tirarse"(P1GF5). De igual modo, en la frustración "pero el juego se dañó, porque mis dos compañeros me pegaron y no querían jugar conmigo" (P2G2A), "me sentía como rechazado y me daba impotencia, rabia conmigo mismo (P5G8A), y la tristeza "mientras tomábamos el refrigerio, me halaron el cabello y me hicieron sentir muy triste" (P2G4A).

Del mismo modo, se evidencia poco control de impulsos cuando se experimenta emociones negativas: “yo siento que actuó de manera muy impulsiva, que me enojo muy rápido frente a las situaciones que me molestan” (P4GF8), “yo he tirado la puerta de mi cuarto”(P3GF2), “yo grito” (P1GF2), “no le hablo, no lo miro, y que ni se me acerque porque le meto una coca” (P5GF4), “si, pero si me manda el puño primero, yo lo mando” (P1GF5), “gritando, insultando, si llega alguien les pego, no me controlo, es difícil controlarme”(P7GF7), “muchas veces me desquitaba con los demás por no saber cómo manejar la situación” (P2GF8).

En algunos casos, los estudiantes cuentan con estrategias de regulación emocional que les permite hacer un alto para no continuar involucrado en el problema: “me acuesto o me pongo a ver tv” (P3GF1), “me alejo y veo videos” (P3GF1), “respiro y me calmo.” (P4GF4), “me pongo a llorar como para dejar de sentir eso” (P4GF8), “yo cuando estoy triste me empieza a dar como rabia y quiero salir y estar solo” (P3GF8), “yo pues cuando estoy enojado en la clase me desahogo haciendo dibujos” (P5GF7). Mientras que otros, buscan una mediación para el conflicto “me enojo, le digo a la profe y me quedo en mi puesto calladito” (P1GF3, P2GF3, P4GF3, P6GF3,), “muchos en el colegio lo resuelven peleando, pero cuando a mí me ha pasado suelo decírselo a la profesora” (P2GF5).

En la regulación emocional, la microcompetencia que menos se presenta, es la autogeneración de emociones positivas, en tanto los estudiantes manifiestan: “sus compañeras se sintieron alegres” (P1G2A), “estuvimos todos feliz” (P1G7A), “yo me sentía feliz, más tranquila” (P3G7A), “primero me animo y luego pienso (P3GF1), “me pongo a jugar con mis juguetes” (P7GF1).

Los datos evidencian relaciones de la regulación emocional con la expresión de la emoción y la autogeneración de emociones positivas; por tal razón, cuando no se logra la regulación emocional, la expresión de la emoción no es apropiada: “es que ósea, si a mí me tratan mal, yo trato mal, porque yo no me voy a quedar callada” (P6GF7)”. Asimismo, cuando se da la autogeneración de emociones positivas, esta permite la regulación emocional: “a mí me gusta en esos momentos escuchar música no siempre triste, sino de todo tipo como para tranquilizarme” (P2GF8), “me tranquilizo y reviso mis palabras” (P4GF7).

Competencias sociales

En cuanto a las competencias sociales, la micro-competencia de respeto se presenta de forma favorable en situaciones de amistad; mientras que negativa en comportamientos físicos, verbales y discriminatorios al momento de interactuar con sus pares.

Se evidencia el reconocimiento a la amistad: "aprendí a valorar más la amistad de nosotras tres, ahora vamos a ver la película juntas como siempre" (P1G10A), y la resolución de conflictos "ya no me dicen nada, ya me tratan bien, como compañera de clase. Se habían disculpado conmigo y me habían pedido perdón" (PG7A).

De igual manera, se muestran interacciones conflictivas de los estudiantes con sus pares, en las que prevalece la agresión física: "ella me quería atacar con una tijera, porque ella dice que es la más mala, y que no le gustan las niñas chiquitas como yo" (P3G7A), "cuando sonó el timbre para que entráramos a los salones, ellos me pegaron con la espuma en la cabeza" (P1G6A), "ellos prepararon un plan para halarme el cabello" (P2G4A) "ellos estaban corriendo y empujando a todos" (P4G4A), "pegan calvazos"(P1GF5), "no respetan la clase, comen en clase y le pegan a los demás niños que están al frente de ellos" (P2GF5).

Desde su expresión verbal, se faltan al respeto cuando: "de pronto se me acercaron a tratarme mal, a decirme cosas y a susurrarme cosas" (P2G8A), "joden a Maicol, le dicen flaco, pitillo, o chamiza" (P1G9A), "yo le hago a veces bullying a Edgar, porque yo lo fastidio" (P3GF7), "a mí una vez me hicieron llorar porque me dijeron gorda" (P4GF6), "los comentarios son más que todo físicos y por el aprendizaje" (P6GF8), "en ese salón no se ve el respeto por ningún lado" (P6GF7).

Los estudiantes expresan sentirse irrespetados cuando los discriminan o excluyen: "yo como mujer indígena hay que respetar a nosotros como somos, porque nosotros no tenemos la culpa" (P1G7A), "Estefanía y Laura le pidieron jugar, pero ellas no las incluyeron en el juego" (P1G2A), "me estaban discriminando, diciéndome cosas y poniéndome apodos. Me estuvieron molestando por ser indígena y me llamaban mema e india" (P1G7A), "decían que yo era muy fea, por el hecho de ser del chocó" (P9GF8).

En lo concerniente a la asertividad, esta se manifiesta de forma esporádica: "decidí decirle que tenía ganas de arreglar las cosas de buena manera con él y de no seguir discutiendo o tenido algún conflicto" (P3G2A), "nosotros resolvimos las cosas hablando con mis otros amigos" (P1G8A). Además, se logra identificar que los estudiantes no perciben asertividad en

las expresiones de sus compañeros, porque los comentarios suelen ser emitidos con críticas: "como que uno hace algo malo y le tiran indirectas" (P4GF8), "otra es que las personas al llamar la atención con esos comentarios hacen daño y cambian la perspectiva de uno" (P11GF8), "a mi si me han llegado a lastimar, pero ya uno se acostumbra y se responde igual" (P4GF8).

Respecto a la empatía, los estudiantes suelen ponerse en el lugar de otros, cuando experimentan emociones positivas como la alegría y negativas como el enojo y el miedo. Frente a ello, buscan estrategias para apoyar a sus pares cuando están tristes: "yo me sentí mal cuando vi que Isabella se cayó y le dije que no se preocupara que solo era una caída" (P4G4A), "yo me sentí mal por él, porque él no estaba jugando con nosotros" (P1G8A), "lo animo, le digo que no se sienta más así, que juguemos" (P3GF1), "uno se moviliza porque uno se ha sentido de esa manera, por eso cuando está triste uno busca ayuda" (PGF8). Sin embargo, ante emociones diferentes a estas, no logran relacionarse empáticamente con sus pares.

En cuanto a la emoción del enojo, se evidencia una reflexión sobre la emoción experimentada y sus actos: "después de que a Juan se le pasara el enojo, fuimos a hablar con él; nos sentíamos un poco tristes porque no debimos tratarlo así" (P2G9A), "cuando supe qué les pasaba, todo cambió, y entendí que muchas veces he rechazado a los demás y que he actuado mal." (P1G10A), "cuando se enoja, pues esperar que se calme" (P3GF7), "cuando está enojado, yo intento hablar con él" (P4GF7). Aunque algunas veces esto no se logra: "yo siento que eso pasa y que a veces la gente no tiene la capacidad de ponerse en el lugar de otra persona" (PGF8).

Ante la emoción del miedo, los estudiantes suelen ser empáticos y buscan la forma de cambiar esa emoción en su par: "le doy un abrazo, le digo que no tenga miedo" (P3GF1 y P2GF2), "yo le digo que lo intente para que se le quite el miedo" (P5GF2), "Si, pues cuando experimenta miedo pues acompañarlo y tratar de cambiarle el pensamiento" (P3GF7), "cuando siente miedo, pues acompañarlo y estar con él" (P7GF7), "intento que se calme" (P1GF3, P2GF3, P4GF7 y P4GF7).

La comunicación efectiva, por su parte, se presenta en menor grado la receptiva en comparación con la expresiva. Para el caso de la primera, está representada en situaciones que implican las emociones y la amistad: "se hicieron mejores amigos tras pasar el tiempo, ya que Mateo nunca había tenido un buen amigo al que pudiera contar sus sentimientos y emociones" (P1G9A), "yo como compañera de clase les perdoné y les dije: eso no se vuelve a decir" (P1G7A).

En la comunicación expresiva se reflejan pocas opiniones y sentimientos de forma precisa: “se me ocurrió la idea de intentar hablar y pedirles perdón, saber por qué estaban bravas conmigo y solucionar el conflicto” (P1G10A), “decidimos entre los dos arreglar, pedirnos disculpas y terminar todo en buenos términos” (P3G2A), “mis amigos me pidieron perdón, porque ellos me vieron triste y los perdoné” (P2G3A), “Marcos, Carlos y Sandro se disculparon; todos siguieron jugando y comiendo sándwich” (P2G4A), “Liliana y Sara se disculparon con Elisa y Luciana, por haberlas excluido del juego” (P1G2A).

Contrario a ello, otras expresiones indican trato poco cordial, descalificador, burlesco y excluyente: “me empezaron a poner apodos, llegaron tres compañeros Vicente, Valeria y Daniel de clase, yo andaba sola en el recreo se acercaron diciéndome mema” (P1G7A), “empezaron a decirle gordo a Jonny y eso lo hizo sentir mal y culpable” (P1G3A), “ya me acostumbré a los apodos” (P10GF8), “para mí los chismes, ha sido algo tan maluco” (P11GF8).

La prevención y gestión de conflictos se da mediante la expresión de las inconformidades de manera constructiva: “en ese momento me sentí muy mal y dije, se las voy a cobrar, entonces decidí también contarle a la profe” (P3G2A), “yo le había comentado a la profe mostrando la hoja que me escribieron a mí, que los compañeros no dejaban de molestarme” (P1G7A), “dialogando” (P2GF5), “no a los golpes” (P1GF5), “hablando”(P4GF5), “a mí no me gusta pelear por esto, sólo le digo a la profesora”(P2GF4), “prefiero hablar y pedirle perdón” (P5GF5); el análisis proactivo de la situación para la resolución del conflicto “decidí no ponerles cuidado y enfocarme en mis tareas de la clase” (P3G7A), “mi compañero Mario me gritó: ¡Negro feo!, yo lo ignoré y seguí jugando” (P2G3A), “uno mismo puede pensar cómo solucionar y resolver” (P4GF6). Mientras que otros evitan la interacción con quienes ya se han presentado conflictos: “no me gustaba salir al descanso” (P1G4A), “Carlos durante mucho tiempo estuvo afectado por la situación, tanto así que ya no pasa por donde están Camila y Daniel” (P3G5A).

El trabajo en equipo se presenta en situaciones en las que alguien requiere ayuda, tanto en actividades de juego: “nos unimos para actividades lúdicas” (P5GF7), “me llevo bien con ellos y jugamos fútbol y practicamos con la pelota” (P2G3A), como en tareas escolares: “mi grupo es unido en todo momento, en actividades, en cosas así” (P9GF7), “unido porque ayudan con las tareas, explican, comparten” (P2GF3). En otro sentido, se evidencia poco comportamiento prosocial: “ellas me estaban rechazando y no me permitían estar con ellas en el descanso” (P1G10A), “Dennis y yo no queríamos estar con alguien como Jairo” (P2G9A), “Más que todo por el aprendizaje y que ponen tal taller, ya empiezan ahí que si usted se hace con esa persona o con otra. Uno a veces se queda con el que más trabaja y no les da la oportunidad a otros” (P10GF8).

Los discursos de los estudiantes reflejan relaciones entre las sub-competencias de la competencia social, evidenciando cómo la empatía puede motivar al trabajo en equipo: "nos unimos para ayudarle a una compañera, porque se le había perdido el celular a la peladita, queríamos saber quién lo tenía" (P6GF7), y a una comunicación efectiva, tanto desde lo receptivo como desde lo expresivo: "cuando un compañero tiene tristeza, yo me quedo callado o algunas veces lo hago reír; cuando está enojado, no le digo nada para que no se enoje más. Cuando tiene miedo, le ayudo a entender mejor las cosas; y cuando tiene alegría, me uno o solo dejo que desahogue su alegría con otras personas" (P9GF7).

En ocasiones, las competencias sociales no se desarrollan ni se despliegan en la interacción entre pares, cuando el contexto se percibe como hostil, se evidencia la necesidad de adaptarse bajo tales términos: "a veces la agresividad, porque la gente se cansa y responde ante ello" (P4GF8), "he visto comentarios por los defectos hacia mí y los demás compañeros" (P6GF8), "pero si es maluco que le griten a uno (apodos) delante de todo el mundo" (P10GF8), "yo les pego papeles en la cabeza" (P3GF7), generando una actitud carente de empatía, asertividad, respeto y comunicación expresiva.

Relaciones entre las competencias de regulación emocional y las competencias sociales

De igual modo, se hallaron relaciones entre la regulación emocional y las competencias sociales, según lo expresado por los estudiantes sobre su experiencia de interacción con sus pares. Cuando la primera se encuentra en estados favorables, permite que la segunda se desarrolle positivamente, ocurriendo lo mismo a la inversa.

En tal sentido, cuando los estudiantes son poco asertivos y respetuosos, su expresión y regulación emocional son inadecuadas: "yo les pego papeles en la cabeza" (P3GF7), "es que o sea, si a mí me tratan mal, yo trato mal, porque yo no me voy a quedar callada" (P6GF7)". Igualmente, cuando no existe empatía y asertividad, no se logra una adecuada expresión emocional: "Yo me he visto involucrada con mis compañeros cuando ellos hacen las cosas y uno termina también pagando los platos rotos, porque no piensan en todos y eso me indispone mucho" (P4GF8), "uno nota que cuando uno está en las edades del grado sexto, como que a veces uno o los demás niños pueden ser muy crueles en sus comentarios y en su forma de recochar, y uno va creciendo y viendo que hay cosas que a las demás personas les duele, les ofende" (P2GF8).

La empatía, la regulación y la expresión emocional es apropiada o no dependiendo de los afectos positivos o negativos hacia la persona con quien se interactúa: "cuando un amigo mío se siente mal, o triste, pues yo me siento con él y hablo; y cuando tiene enojo, pues me aparto; y cuando tiene miedo lo ayudo a calmarse, me acerco. Y pues, si la persona me cae mal, ni me acerco; y en enojo, si él quiere descargar esa rabia conmigo, nos tenemos que dar; y en la alegría, pues recochamos o charlamos" (P7GF7).

Cuando hay expresión y regulación emocionales, la comunicación expresiva es positiva y viceversa: "a mí no me gusta pelear por esto, sólo le digo a la profesora" (P2GF4), "pero, espere que salgamos" (P7GF7).

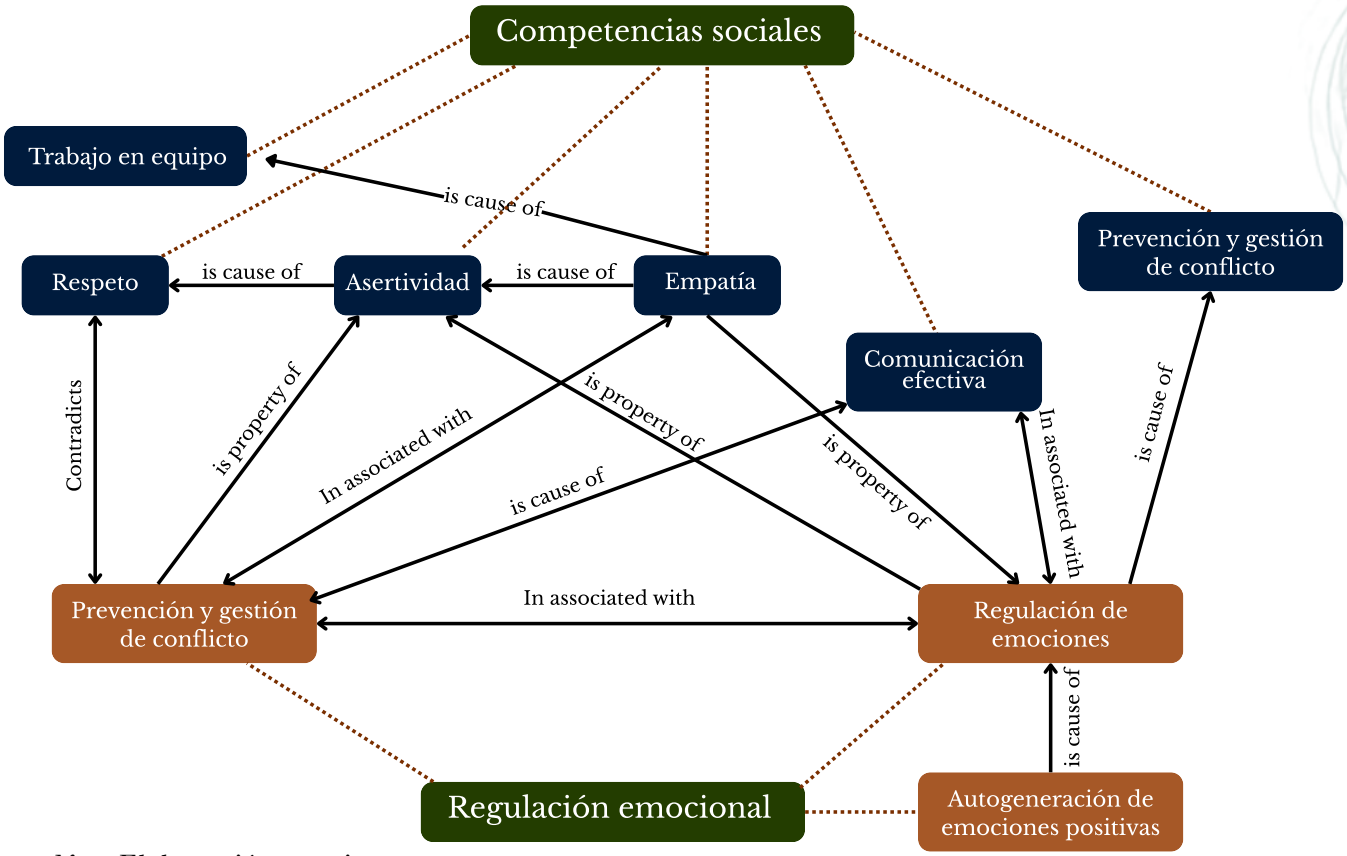
Discusión

La figura 1 recoge las relaciones emergentes en el discurso de los participantes, enfocadas en las experiencias de interacción con sus pares en el contexto educativo; ello, a la luz de las categorías de competencias sociales y regulación emocional, encontrando conexiones internas y externas entre las subcompetencias de cada una de ellas. Respecto a las competencias sociales, se enlazan empatía, asertividad y trabajo en equipo; asertividad y respeto. En torno a la competencia de regulación emocional, se asocian la regulación con la expresión emocional y autogeneración de emociones positivas.

En las articulaciones entre ambas competencias, se evidencia que la expresión emocional está asociada tanto favorable como desfavorablemente con el respeto, la empatía, el asertividad y la comunicación efectiva, en la medida que estas habilidades sociales no se den, esta resultaría inapropiada. Con respecto a la regulación emocional, como subcompetencia, guarda sujeción con la expresión emocional y la autogeneración de emociones positivas; a su vez, con las sociales de asertividad, empatía, comunicación efectiva y prevención y gestión de conflictos, encontrando que se complementan en tanto unas favorecen la emergencia de las otras.

Figura 1

Red de análisis (Codificación axial)



Nota. Elaboración propia.

Desde la interacción entre pares se demuestra la necesidad de continuar fortaleciendo las habilidades para la regulación emocional, en tanto la expresión y el control de impulsos se manifiestan de forma hostil, física y verbalmente, al momento de experimentar emociones como enojo, tristeza, miedo y frustración; por ende, muy pocos actúan desde la autogeneración de emociones positivas. Resultados coincidentes con los planteamientos de Riley et al. (2019), Schoeps et al. (2018), Veira et al. (2021) y Zabala (2017), gracias a que la formación en competencias de regulación emocional favorece el desarrollo de habilidades sociales, posibilitando la convivencia pacífica entre pares; por tal razón, dichas competencias se consolidan en estrategias de afrontamiento ante situaciones percibidas como problemáticas (Bisquerra, 2009; Diaz, et al., 2024).

Adicionalmente, se hallaron relaciones entre las subcompetencias de la regulación emocional, dado que esta favorece la expresión emocional apropiada; en contraste, cuando la primera no se logra, la segunda, se presenta de forma negativa. De igual modo, la autogeneración de emociones positivas permite la regulación emocional, aspectos señalados en De Neve et al., (2023); Vicente y Barroso (2019).

Los resultados permiten constatar que cuando los estudiantes cuentan con competencias sociales, se facilita el relacionamiento interpersonal y la comprensión de las habilidades emocionales propias y ajenas (Caizapanta, 2018; Gaspar et al., 2018; Tacca et al., 2020; Bisquerra, 2009). Esto se refleja en o actitudes comprensivas, de ayuda y acompañamiento a sus pares, sustentadas en habilidades empáticas y de prevención, así como en gestión de conflictos, reflejadas en soluciones proactivas frente a las problemáticas presentes (Bisquerra; García, 2018).

No obstante, cuando la competencia social no se ha desarrollado, requiere de su fortalecimiento para eludir comportamientos agresores; en este escenario, las microcompetencias de respeto, asertividad, trabajo en equipo y comunicación efectiva suelen ser poco cordiales, descalificadoras, burlescas y excluyentes, estableciendo una relación entre conductas agresoras y bajas competencias sociales y emocionales (Flórez-Madroñero; Prado-Chapid, 2021; Legkauska; Magelinskaite-Legkauskiene, 2019; Yang et al., 2019; Zych et al., 2018). Por tal razón, trabajar con los estudiantes para que estos logren desarrollar la competencia social puede llegar a constituirse en un factor de protección contra la agresión (Bisquerra, 2011; Deptula, et al., 2021; Orozco, 2021; Romera et al., 2022).

Finalmente, se establecieron relaciones entre la regulación emocional y las competencias sociales en la interacción con pares: cuando la primera se encuentra en estados favorables, permite a la segunda desarrollarse positivamente; mientras que, cuando no se logra la regulación, el relacionamiento interpersonal no evidencia la puesta en práctica de las habilidades sociales. Asimismo, cuando las competencias sociales no se han fortalecido, la regulación emocional no se refleja efectivamente (Abdi, 2019; Castro et al., 2025; Jiménez et al., 2018). En tal sentido, cuando los estudiantes son poco asertivos y respetuosos, su expresión y regulación emocional son inadecuadas (Bisquerra y García, 2018).

Los resultados demuestran la importancia de continuar trabajando por el desarrollo de ambas competencias, con el fin de favorecer las habilidades de interacción entre pares, coincidiendo con resultados positivos en estudios precedentes (Berastegui-Martínez, et al., 2023; Blair, et al., 2018; Meyers et al., 2019; Rashid et al., 2024; Redondo, 2024), en las cuales prevalezca la aceptación, el análisis de la situación y las estrategias para solucionar asertiva y respetuosamente las diferencias personales, sociales y étnicas.

Conclusiones

Las interacciones socioeducativas contemplan las relaciones que establecen los estudiantes, de forma interpersonal, al compartir espacios, tiempos y situaciones de la vida escolar y social, las cuales suscitan diferentes emociones entre los involucrados, alegría, miedo, enojo, frustración, etc., que en ocasiones no son comprendidas, expresadas y reguladas de la mejor manera, generando dificultades entre pares.

Frente a la regulación emocional se encontró que, ante situaciones de conflicto, a los estudiantes se les dificulta el control de impulsos, derivando en la carente regulación de sus expresiones verbales, por ende, acuden a gritos, insultos y expresiones físicas, tales como golpes, patadas y jalones; sin encontrar diferencias entre grupos étnicos al momento de la interacción con sus pares.

Por otra parte, en las competencias sociales se identificaron dificultades para la prosocialidad y el respeto desde la comunicación expresiva ante burlas, apodos y exclusiones con pares cuando estos eran de grupos étnicos minoritarios en el aula de clase. Esto, evidencia la necesidad de seguir reforzando las habilidades sociales y la aceptación de la diversidad como elementos que permiten un clima emocional de aula democrático, respetuoso e inclusivo.

Las relaciones entre pares se convierten en dispositivos de aprendizaje, conllevando a actitudes positivas o negativas frente a sí mismo y a los otros; a raíz de adaptar o naturalizar comportamientos ligados al carácter de un espacio hostil. Por el contrario, generar lazos de compañerismo, amistad y propósitos comunes, posibilitan crear ambientes de protección contra la agresión.

Lo anterior, permite reconocer la necesidad de vincular, de forma explícita en la formación escolar, el desarrollo de habilidades sociales y de regulación emocional, en capacidad de impactar de manera individual y colectiva el relacionamiento de los estudiantes con sus pares, generando ambientes más colaborativos, comprensivos y pacíficos; donde, si bien se seguirán presentando diferencias y conflictos, estos podrán ser resueltos de formas más asertivas.

Entre las limitaciones del estudio se identifican el haber enfocado la intervención solo a estudiantes, siendo necesario una mayor vinculación de los docentes como mediadores y promotores de un clima de aula positivo, así como un gestor de estrategias pedagógicas para continuar fortaleciendo las competencias emocionales con sus estudiantes a partir del programa de intervención efectuado.

Referencias

Abdi, S. (2019). A new structural mode of emotional empathy: relationship of emotional comparison, perspective taking, Feminine trait, emotion regulation and self-monitoring with emotional empathy of students. *Journal of Injury and Violence Research, 11*(4 Suppl 2), Paper No. 166. Recuperado de https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC7187049/

Arias-Ortega, K. & Quintriqueo, S. (2023). Dimensión emocional en la relación pedagógica en la educación intercultural en Chile. Revista Colombiana de Educación, 88, 349–369. https://doi.org/10.17227/rce.num88-13907

Berastegui Martínez, J., De la Caba Collado, M. A., & Pérez Escoda, N. (2023). Intervención sobre la educación emocional en estudiantes de Educación Primaria y Secundaria. *Revista Complutense de Educación, 35*(1).http://hdl.handle.net/10810/70850

Bisquerra, R. (2009). *Psicopedagogia de las emociones*. Madrid: Editorial Síntesis.

Bisquerra, R. (2011). *Educación emocional propuestas para educadores y familias*. Bilbao: Editorial Desclée de Brouwer.

Bisquerra, R., y García, E. (2018). La educación emocional requiere la formación del profesorado. *Participación educativa. Revista del concejo escolar del Estado. Participación, educación emocional y convivencia, Vol 5*, Nº 8, 15-28. Recuperado de https://sede.educacion.gob.es/publiventa/participacion-educativa-revista-del-consejo-escolar-del-estado-vol-5--n-8--2018-participacion-educacion-emocional-y-convivencia/educacion-politica-educativa/22576

Blair, C., McKinnon, R., y Daneri, M. (2018). Effect of the tools of the mind kindergarten program on children's social and emotional development. *Early Childhood Research Quarterly, 43*, 52-61. https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2018.01.002

Caizapanta-Puruncajas, C. (2018). Análisis de la inteligencia emocional y la competencia social y su relación con los problemas de conducta y el rendimiento académico en los estudiantes del Bachillerato del sector norte del Cantón Quito. [Tesis doctoral] Universidad de alicante. Recuperado de https://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/77272/1/tesis_cristoval_caizapanta_puruncajas.pdf

Castro, C., Barata, M. C., & Alexandre, J. (2025). Does school climate affect students' social and emotional skills? The importance of relationships. *European Journal of Psychology of Education, 40*(4), 111. https://doi.org/10.1007/s10212-025-01007-8

Coronado, M. (2020). Las competencias científicas y la multiculturalidad en la Colombia del siglo XXI. *Revista Oratores,* (12), 65–78. https://doi.org/10.37594/oratores.n12.364

Coronado-Peña, J., Estrada-Mosquera, A., & Torres-Mosquera, L. (2021). Experiencia multicultural y su relación con la convivencia escolar. CULTURA EDUCACIÓN Y SOCIEDAD, 12(1), 341–364. https://doi.org/10.17981/cultedusoc.12.1.2021.22

De Neve, D., Bronstein, M., Leroy, U., Truyts, A., y Everaert, J. (2023). Regulación de emociones en el aula: un enfoque de red para modelar las relaciones entre las dificultades de regulación de emociones, el compromiso para aprender y las relaciones con compañeros y maestros. *Journal of Youth and Adolescence, V 52,* 273–286. https://doi.org/10.1007/s10964-022-01678-2

Deptula, D., Banks, G., Barnes, S., y Cohen, R. (2021). A Person-Centered Analysis of Change in Children's Peer Optimism and Its Relation to Peer Social Competence. *Journal of Happiness Studies, 22*(3), 1217-1238. https://doi.org/10.1007/s10902-020-00270-4

Diaz, R. M. Z., Diaz, M. E. G., & Cervantes, C. E. (2024). La regulación emocional como insumo para impulsar un mejor desempeño en el estudiante durante su proceso educativo: Emotional regulation as an input to promote better performance in the student during their educational process. *Latam: revista latinoamericana de Ciencias Sociales y Humanidades, 5*(4), 46. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=9709599

Elliott, J. (2000). *La investigación-acción en educación* (4o ed.). Madrid: Morata.

Flórez-Madroñero, A., y Prado-Chapid, M. (2021). Habilidades sociales para la vida: empatía, relaciones interpersonales y comunicación asertiva en adolescentes escolarizados. *Revista Investigium IRE Ciencias Sociales y Humanas, 12*(2), 13-26. https://investigiumire.unicesmag.edu.co/index.php/ire/article/view/356

Gaspar, T., Cerqueira, A., Branquinho, C., y Matos, M. (2018). El efecto de una intervención escolar socioemocional sobre las habilidades sociales y personales en niños y adolescentes. *Revista de Educación y Aprendizaje, 7* (6), 188-199. Doi: 10.5539/jel.v7n6p57

Jiménez, A., y León, E. (2018). *Las competencias emocionales y su relación con la capacidad para resolver problemas interpersonales en los estudiantes de la institución educativa "Jorge Basadre Grohmann" – Sector Oeste – Piura.* [Tesis de doctorado]. Universidad César Vallejo. Recuperado de https://repositorio.ucv.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12692/28881/Jim%C3%A9nez_BA.pdf?sequence=1

Legkauskas, V., & Magelinskaitė-Legkauskienė, Š. (2019). Importance of social competence at the start of elementary school for adjustment indicators a year later. *Issues in Educational Research, 29*(4), 1262-1276. Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/336363216_Importance_of_social_competence_at_the_start_of_elementary_school_for_adjustment_indicators_a_year_later

Meyers, D., Domitrovich, C., Dissi, R., Trejo, J., & Greenberg, M. (2019). Supporting systemic social and emotional learning with a schoolwide implementation model. *Evaluation and Program Planning, 73*, 53-61. https://doi.org/10.1016/j.evalprogplan.2018.11.005

Orozco-Solis, M. (2021). Inteligencia emocional, empatía y buen trato como factores protectores frente a la agresión física en adolescentes. *CES Psicología, 14*(2), 1–19. https://doi.org/10.21615/cesp.5222

Pincheira, L. (2021). Desafios de la convivencia escolar en la escuela municipal con diversidad cultural. Polyphōnía. *Revista de Educación Inclusiva, 5* (2), 136- 155. https://revista.celei.cl/index.php/PREI/article/view/371

Pollak, I., Stiehl, K. A. M., Birchwood, J., Schrank, B., Zechner, K. A., Wiesner, C., & Woodcock, K. A. (2024). Promoting Peer Connectedness Through Social-Emotional Learning: Evaluating the Intervention Effect Mechanisms and Implementation Factors of a Social-Emotional Learning Programme for 9 to 12-Year-Olds. *Journal of youth and adolescence, 53*(1), 89–116. https://doi.org/10.1007/s10964-023-01871-x

Rashid, S., Shaukat, A. & Ahmed, M. (2024). Moderating role of peer relations and executive functioning on the relationship between self-efficacy, empathy & social skills. *Current Psychology 43*, 30828–3084. https://doi.org/10.1007/s12144-024-06676-0

Redondo, C. E. R., Melo-Romero, E. Y., & Muñoz, C. D. A. (2024). Programa de intervención para la estimulación de competencias socioemocionales en niños, niñas y adolescentes. *European Public & Social Innovation Review, 9*, 1-22. https://doi.org/10.31637/epsir-2024-1053

Riley, T., Sullivan, T., Hinton, T., y Kliewer, W. (2019). Relaciones longitudinales entre la conciencia y la expresión emocional, la regulación emocional y la victimización entre pares entre adolescentes urbanos. *Diario de la Adolescencia, 72*, 42-51. https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2019.02.005

Romera, E., Luque-González, R., García-Fernández, C., y Ortega-Ruiz, R. (2022). Competencia social y bullying: el papel de la edad y el sexo. *Educación XX1, 25*(1), 309-333. https://doi.org/10.5944/educXX1.30461

Suárez, C. C. (2019). Los modelos de educación multicultural e intercultural: Una revisión necesaria desde una sociedad diversa. *Amauta, 17*(33), 83-101. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7227787

Schoeps, C., Villanueva, L., Prado-Gascó, V., y Montoya-Castilla, I (2018). Desarrollo de habilidades emocionales en adolescentes para prevenir el ciberacoso y mejorar el bienestar subjetivo. *Fronteras en psicología, 9,* https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.02050

Tacca, D., Cuarez, R., y Quispe, R. (2020). Habilidades Sociales, Autoconcepto y Autoestima en Adolescentes Peruanos de Educación Secundaria. *International Journal of Sociology of Education, 9*(3), 293-324. https://doi.org/10.17583/rise.2020.5186

Vicente, M., y Barroso, C. (2019). Autorregulación afectivomotivacional, resolución de problemas y rendimiento matemático en Educación Primaria. [Affective and motivational self-regulation, resolution of problems and performance in the area of mathematics in Primary Education] *Educatio Siglo XXI, 37*(3), 33-54. https://doi.org/10.6018/educatio.399151

Vieira, N., Prette, Z., Oliveira, A., Ribeiro, D., Silva, S., Raimundo, E., Carvalho, S., Cordeiro, L., y Guerra, L. (2021). Effects of a Preventive Intervention of Emotional Regulation in the School Context. *Psicología: Teoría e Pesquisa, 36*, 1-11. https://doi.org/10.1590/0102.3772e3639

Yang, Yang., Qj, Y., Cui, Yonghua., Li, B., Zhang, Z., Zhou, Y., Chen, X., Zhu, D., He, F., & Zheng, Y. (2019). Emotional and behavioral problems, social competence and risk factors in 6–16-year-old students in Beijing, China. *Plos one, 14* (10). https://doi.org/10.1371/journal.pone.0223970

Zabala, A. (2017). *Programa de educación emocional para un aula de 2º de primaria (Conciencia y regulación emocional)*. [Tesis doctoral]. Repositorio Universitat de Barcelona. http://diposit.ub.edu/dspace/bitstream/2445/121683/7/TFP%20Asier%20Vieites.pdf

Zych, I., Beltrán-Catalán, M., Ortega-Ruiz, R., y Llorent, V. (2018). Competencias sociales y emocionales de adolescentes involucrados en diferentes roles de bullying y cyberbullying. *Revista de Psicodidáctica, 23*(2), 86-93. https://doi.org/10.1016/j.psicoe.2017.12.001

EJE 1

CAPÍTULO

03

La pareja como sistema relacional: implicaciones para el bienestar psicológico[1]

The couple as a relational system: implications for psychological well-being

María Juana Trujillo Campo
Universidad Católica de Pereira
juana.trujillo@ucp.edu.co
ORCID: https://orcid.org/0009-0009-0605-2673

Mireya Ospina Botero
Universidad Católica de Pereira
mireya.ospina@ucp.edu.co
ORCID: https://orcid.org/0000-0003-4571-8377

[1] El capítulo es producto de un proyecto investigativo. Grupo de investigación: comunicación, educación y cultura.

Resumen

El presente capítulo tiene como propósito dar cuenta de los resultados de una investigación descriptiva que tuvo como objetivo explorar cómo la calidad de la relación de pareja impacta el bienestar psicológico. Para la recolección de la información se utilizó la Escala de Bienestar Psicológica, en su versión al español, adaptada por Díaz et al. (2006); a la que se le adicionaron 29 ítems relacionados con la categoría relación de pareja. Participaron 40 estudiantes de la Universidad Católica de Pereira, entre 18 y 25 años. Los resultados revelan seis dimensiones del bienestar psicológico: autonomía, crecimiento personal, propósito en la vida, dominio del entorno, relaciones positivas y autonomía emocional. Se observa una tendencia de mejora, especialmente en lo relacionado con la autonomía y la calidad de las relaciones positivas influenciadas por la pareja.

Palabras clave: Relaciones de pareja, bienestar psicológico, calidad de relación, percepción, jóvenes universitarios

Abstract

The purpose of this chapter is to present the results of an investigation that aimed to explore how the quality of a couple's relationship impacts psychological well-being. Data was collected using the Spanish version of the Psychological Well-being Scale, adapted by Díaz et al. (2006), with 29 additional items related to the romantic relationship category. Forty students from the Catholic University of Pereira, aged 18 to 25, participated in the study. The results reveal six dimensions of psychological well-being: autonomy, personal growth, purpose in life, environmental mastery, positive relationships, and emotional autonomy. An improvement trend was observed, particularly regarding autonomy and the quality of positive relationships influenced by romantic partners.

Keywords: Couple relationships, psychological well-being, relationship quality, perception, university students

Introducción

Recientemente ha crecido el interés por los fenómenos que subyacen en la vida relacional de las personas, especialmente en cómo los cambios psicosociales afectan la manera de vincularse en una relación de pareja. Este tema ha sido abordado desde diversas perspectivas, como la antropología, sociología y psicología, permitiendo una comprensión más profunda de algunas cuestiones: la violencia de género, dependencia emocional, ansiedad, depresión y estrategias de afrontamiento (Urbiola et al., 2014; Aiquipa, 2015; Huerta et al., 2016; Momeñez, et. al. 2022; Ponce-Díez, et. al 2019; Tobar et al., 2023). No obstante, aún es necesario explorar cómo la calidad de la relación de pareja impacta el bienestar psicológico, especialmente en contextos específicos, como el de los jóvenes universitarios.

En este escenario, se observa un creciente número de conflictos psicológicos en las relaciones de pareja entre jóvenes y adultos emergentes, tales como la depresión, ansiedad, estrés y dificultades en la regulación emocional (Gonzáles et al., 2018; Momeñez, et. al. 2022). Las presiones sociales y los simbolismos asociados a la relación de pareja pueden influir significativamente en cómo los individuos se vinculan, afectando su bienestar psicológico, físico y social (De la Villa et al., 2018). Es fundamental comprender cómo estos aspectos, combinados con las características individuales y el contexto sociocultural, dan forma a las dinámicas relacionales.

Pese a la cantidad de estudios sobre las relaciones de pareja, es necesario seguir investigando su impacto en el bienestar psicológico, particularmente en grupos específicos como los jóvenes universitarios. Este capítulo busca responder a un vacío en la literatura al centrarse en la percepción de los jóvenes sobre cómo la calidad de su relación de pareja influye o impacta en su bienestar psicológico, un tema poco explorado en contextos locales específicos como el de Pereira. Además, el estudio tiene implicaciones prácticas, en tanto puede aportar conocimientos valiosos para profesionales en el área de la salud mental, orientando intervenciones que promuevan relaciones de pareja más saludables y, en consecuencia, el bienestar psicológico de los jóvenes.

Entre los objetivos particulares que se propusieron están: 1) Identificar la apreciación de los jóvenes universitarios sobre la calidad de su relación de pareja, 2) Comprender el bienestar psicológico que perciben estos jóvenes sobre su vida, y 3) Analizar la relación entre la calidad de la relación de pareja y el bienestar psicológico de los jóvenes universitarios.

Para el desarrollo del proceso investigativo, se realizó una revisión bibliográfica

desde 2008 hasta 2025, abordando críticamente el desarrollo histórico de las investigaciones asociadas con las relaciones de parejas y otras dimensiones comportamentales, cognitivas, sociales y culturales; esta última especialmente significativa para Colombia, dado los fuertes lazos familiares y tradiciones respecto a la vida en pareja, donde prevalece el ideal de formar una familia como aspecto fundamental en la realización personal.

Esta dinámica contrasta con las expectativas en países como España o Estados Unidos, donde el énfasis en la autonomía personal y la independencia puede prevalecer en las relaciones de pareja. En estas culturas, la idea de establecer límites claros entre la vida personal y la vida familiar puede ser más común, fomentando la búsqueda de la realización individual dentro de la relación. Estas diferencias culturales pueden manifestarse en áreas como la comunicación, el manejo de conflictos y las expectativas de roles de género dentro de la pareja.

Las investigaciones revisadas destacan la influencia de la vinculación afectiva en la infancia sobre la calidad de las relaciones de pareja en la juventud: estudios como los de Martínez et al. (2014) y Momeñez y Estévez (2018) evidencian cómo las experiencias tempranas de afecto y seguridad con los cuidadores moldean la manera en que las personas establecen y mantienen relaciones adultas. Asimismo, Ortega et al. (2018) subrayan que la percepción de los jóvenes sobre las relaciones de pareja de sus padres puede incidir en sus propias elecciones y en la estabilidad de sus futuros vínculos.

Desde la perspectiva del apego, Melero (2008) y Medina et al. (2016) encontraron que un apego seguro se asocia con mayor satisfacción en la pareja; caso contrario en los estilos ansioso y evitativo, los cuales tienden a generar dinámicas disfuncionales. Estos estudios resaltan la importancia de considerar las experiencias pasadas en la configuración de las conexiones actuales y sus implicaciones para la terapia de pareja y la prevención de relaciones conflictivas.

Por otra parte, estudios recientes han llamado la atención sobre la prevalencia de la violencia en las relaciones de pareja, esencialmente la psicológica en el contexto universitario. Tobar et al. (2023) presentan datos cuantitativos sobre su incidencia en Colombia, mientras que González y Arias. (2020), en un estudio cualitativo en Pereira, recopilan relatos de jóvenes universitarias donde se evidencian experiencias de violencia en el noviazgo. Además, Mohand et al. (2014) advierte sobre las consecuencias adversas de la violencia de pareja en la salud mental y el rendimiento académico.

Los factores psicológicos y contextuales también desempeñan un papel crucial en

las relaciones de pareja: González-Rivera, & Veray-Alicea, (2018) destacan la influencia de variables como la ansiedad, la depresión y la regulación emocional en la dinámica relacional; por el contrario, Urbano et al. (2021) identifican la comunicación efectiva como un factor clave para mantener relaciones saludables.

Finalmente, Tobón et al. (2012), en un estudio sobre la evolución de las parejas en Medellín desde los años 80, destacan cambios en los roles de género y estrategias de resolución de conflictos, reflejando la influencia de las transformaciones socioculturales. Este estudio enfatiza que la construcción de vínculos emocionales es una necesidad humana fundamental, en tanto estos determinan, en gran medida, la forma como las personas perciben el mundo y establecen nuevas relaciones. En suma, los estudios mencionados proporcionan una panorámica comprehensiva, la cual es un cimiento para la investigación posterior, iluminando algunos factores de las relaciones de pareja.

Bienestar psicológico

El bienestar psicológico es un concepto que refleja las percepciones positivas y el pensamiento constructivo desarrollado por lo individuos sobre sí mismos y sobre su vida en general. Se caracteriza por su naturaleza subjetiva y experiencial; se encuentra estrechamente relacionado con diversos aspectos de la salud física, mental y social. Desde esta perspectiva, el bienestar psicológico comprende tanto elementos reactivos y transitorios asociados a las emociones, como componentes más estables derivados de procesos cognitivos y valorativos. Ambos aspectos se encuentran profundamente interconectados y son influenciados de manera significativa por la personalidad, entendida como un sistema de interacciones complejas, así como por las condiciones ambientales, especialmente aquellas de carácter más constante (Viniegras, 2000).

En el marco de la psicología positiva, el bienestar psicológico adquiere un lugar central como objeto de estudio y como meta del desarrollo humano. Tarragona (2012) lo define como un estado en el que las personas experimentan satisfacción, plenitud y equilibrio emocional en su vida. Dicho estado se caracteriza por la presencia de emociones positivas, el compromiso con actividades significativas, el establecimiento de relaciones positivas y saludables, la búsqueda de sentido en las acciones realizadas y el logro de metas personales.

Este enfoque busca promover la calidad de vida mediante la identificación y fortalecimiento de los recursos, capacidades y aspectos positivos del ser humano. En este sentido, el bienestar psicológico es concebido como un fenómeno dinámico y multidimensional

que integra dimensiones emocionales, cognitivas, sociales y existenciales, y que trasciende la mera ausencia de trastornos mentales para centrarse en la promoción activa de la salud mental, el crecimiento personal y la autorrealización (Loera 2008).

Desde esta línea teórica, se ha resaltado la importancia del bienestar psicológico en distintas etapas del desarrollo vital, particularmente durante la adolescencia, una fase caracterizada por transformaciones sustanciales en la personalidad, la consolidación de la identidad personal y la construcción de un proyecto de vida (Méndez, 2024) y (Navarro, et. Al 2024). En este periodo, el funcionamiento óptimo de dimensiones como la autonomía, el crecimiento personal, el propósito en la vida, el dominio del entorno, las relaciones positivas y la autonomía emocional, desempeña un papel fundamental en el desarrollo integral y la plena realización del individuo (Báez, 2015). Esta comprensión enfatiza la necesidad de fortalecer no solo aspectos aislados de la psique, sino la articulación coherente de las múltiples dimensiones psicológicas que configuran una vida plena.

El bienestar psicológico, además, se compone de evaluaciones que las personas realizan en diversos ámbitos de su vida. Entre los aspectos de satisfacción relevantes se incluyen las oportunidades personales, la valoración de la realidad actual, la influencia del estudio o del trabajo académico en el desarrollo psicológico individual, las perspectivas de mejora y la satisfacción relacionada con el desarrollo afectivo y social. Estos elementos se integran en el concepto global de satisfacción con la vida (Báez, 2015).

Adicionalmente, diversos estudios han evidenciado la estrecha relación entre el bienestar psicológico y el rendimiento óptimo, entendiendo este último no solo en términos de desempeño externo, sino también como resultado de actitudes internas, tales como el dominio del entorno, la autoeficacia y el crecimiento personal (Álvarez, 2020). Lo anterior resalta la importancia de considerar, simultáneamente, las dinámicas interpersonales y los procesos intrapsíquicos, para una comprensión integral del bienestar psicológico.

En este panorama, desde los presupuestos de la psicología positiva, el bienestar subjetivo emerge como una orientación de creciente relevancia en la investigación contemporánea, hasta consolidarse como un eje fundamental dentro de la psicología en general (Salanova, 2011, como se citó en Báez, 2015). El bienestar subjetivo se articula con el bienestar psicológico en tanto incorpora la evaluación cognitiva que las personas realizan de su vida, así como la frecuencia e intensidad de las emociones positivas y negativas experimentadas en distintos ámbitos.

A modo de cierre, la presente investigación se sitúa en la intersección entre la psicología positiva y el estudio del bienestar psicológico, reconociendo su importancia tanto a nivel individual como social. Se parte del reconocimiento de la evolución histórica de la psicología, que ha transitado desde un énfasis en las carencias y la patología hacia la comprensión de la felicidad, el bienestar y el florecimiento humano. Desde esta perspectiva, el bienestar psicológico se concibe como un fenómeno complejo que integra componentes emocionales transitorios y procesos cognitivos estables, construyéndose activamente a partir de las fortalezas individuales, el crecimiento personal, el sentido del propósito y la calidad de las relaciones significativas. Asimismo, se reconoce su influencia no solo en la experiencia subjetiva de la vida, sino también en la movilización social y en la responsabilidad colectiva frente a los contextos y desafíos ambientales.

En coherencia con lo expuesto, el bienestar psicológico no puede comprenderse de manera aislada del contexto relacional en el que se desarrolla el individuo; por ende, las relaciones de pareja constituyen uno de los vínculos más significativos en la vida adulta y representan un escenario privilegiado para la expresión, consolidación o deterioro de este. En este sentido, la calidad del vínculo de pareja influye de manera directa en dimensiones fundamentales del bienestar, tales como el equilibrio emocional, el sentido de propósito, la percepción de apoyo, la satisfacción con la vida y el crecimiento personal. Desde una mirada relacional, el bienestar psicológico se construye y se sostiene a través de interacciones cotidianas, patrones comunicativos, formas de afrontamiento compartidas y dinámicas de apoyo mutuo, lo que convierte a la relación de pareja en un factor clave para su comprensión y estudio.

Relación de pareja

Para iniciar, resulta pertinente considerar los aportes de Levenson (2014, citado en Stephens y Haase 2022), quien define la calidad de la relación de pareja a partir de la habilidad de sus miembros para expresar y regular emociones tanto positivas como negativas durante la interacción. Desde esta perspectiva, una relación de alta calidad se caracteriza por la expresión emocional constructiva, lo cual contribuye de manera significativa a la satisfacción y al bienestar dentro del vínculo.

Este autor enfatiza la importancia de la reciprocidad y del compromiso mutuo como pilares fundamentales en la construcción de una relación satisfactoria y estable. En este marco, la intimidad psicológica se configura como un componente central de la dinámica de pareja,

entendida como la sensación de sentirse cuidado, comprendido, cercano y seguro dentro de la relación. De este modo, las interacciones entre los miembros de la pareja se constituyen en predictores relevantes del bienestar y de la estabilidad relacional, permitiendo inferir que la calidad de la relación de pareja se asocia con niveles de satisfacción, intimidad emocional y estabilidad en el tiempo.

En concordancia con esta conceptualización, Martínez, et. al (2017), en su estudio sobre la calidad de la relación en parejas cohabitantes, resalta la necesidad de evaluar la calidad de las relaciones de pareja considerando dimensiones específicas como la resolución de conflictos y la intimidad emocional. De esta manera, se señala que gran parte de la investigación ha tendido a conceptualizar la calidad de la relación de manera general, recurriendo a instrumentos unidimensionales que no logran captar los comportamientos concretos ni la complejidad de las dimensiones implícitas en la experiencia relacional. Así, la calidad de la relación de pareja se define como la evaluación subjetiva que cada integrante realiza de su vínculo, en función de aspectos como la satisfacción, el compromiso, la intimidad emocional, la comunicación y el apoyo mutuo, entre otros elementos relevantes.

Diversos factores influyen en la calidad de la relación de pareja, entre ellos las características individuales de cada miembro, la historia compartida, el grado de compatibilidad, la eficacia en la resolución de conflictos y el nivel de satisfacción sexual. A estos elementos se suman factores como la comunicación efectiva, la confianza mutua, el apoyo emocional y la capacidad de adaptación frente a los cambios; asimismo, el entorno socioeconómico, cultural y familiar de los individuos desempeña un papel relevante en la dinámica de la pareja y en la satisfacción de sus miembros. En consecuencia, comprender la calidad de la relación de pareja implica analizar un entramado de factores personales, relacionales y contextuales que interactúan entre sí y determinan la estabilidad del vínculo a lo largo del tiempo.

En este orden de ideas, la calidad de la relación de pareja constituye un factor esencial para el bienestar psicológico, en tanto proporciona apoyo emocional, satisfacción afectiva y una conexión interpersonal significativa. Una relación saludable puede actuar como un amortiguador frente al estrés, favorecer el desarrollo personal y ofrecer un sentido de propósito y compromiso, impactando positivamente en la percepción de valía personal y en el autoconcepto. (Zepeda y Sánchez 2021). En conjunto, la relación de pareja ejerce una influencia profunda en la salud mental y en el bienestar integral de los individuos, especialmente cuando se configura como una fuente de respaldo social mutuo que facilita la expresión de afectos, la intimidad y la sexualidad dentro de un vínculo comprometido.

De este modo se podría afirmar que existe una correlación positiva entre el ajuste en la relación de pareja y el bienestar psicológico. No obstante, los elementos de la relación de pareja con impacto en el bienestar psicológico pueden variar entre las personas, dado que la experiencia relacional es subjetiva y singular. De tal forma, no existe una fórmula universal que explique la influencia del vínculo de pareja sobre el bienestar mental, subrayando la importancia de continuar investigando las dinámicas específicas donde las relaciones de pareja contribuyen, de manera positiva o negativa, al bienestar psicológico.

En conclusión, se puede decir que en la sociedad contemporánea se han producido transformaciones significativas en las formas de vinculación afectiva, impulsadas por nuevos paradigmas psicosociales que modifican tanto las expectativas como las problemáticas asociadas a las relaciones de pareja. En este contexto, resulta especialmente relevante conocer las percepciones de los jóvenes universitarios respecto a la calidad de la relación de pareja y su vínculo con el bienestar psicológico (Merlyn et al., 2020).

Comprender estas percepciones permite no solo aportar al desarrollo teórico y metodológico de la investigación académica, sino también ofrecer insumos valiosos para profesionales de la salud mental, educadores, familias y formuladores de políticas públicas. De este modo, el presente estudio busca contribuir a la promoción de relaciones de pareja basadas en el respeto mutuo, la comunicación efectiva y la igualdad de género, fortaleciendo así los cimientos de relaciones interpersonales más saludables y satisfactorias, con un impacto positivo a largo plazo en el bienestar psicológico y la salud mental de los jóvenes universitarios.

Metodología

La investigación se desarrolló desde un enfoque cuantitativo, con un diseño descriptivo de corte transversal, orientado a explorar el bienestar psicológico y la percepción de la influencia de la relación de pareja, en un grupo de estudiantes universitarios. El estudio se llevó a cabo en un único momento temporal, mediante la aplicación de un cuestionario estructurado, lo cual es consistente con los diseños no experimentales de tipo transversal (Hernández-Sampieri, 2014).

Si bien el estudio se propuso examinar la relación entre el bienestar psicológico y la calidad de la relación de pareja, el alcance metodológico se centró en la descripción y análisis comparativo de las percepciones de los participantes, más que en la estimación estadística de relaciones correlacionales.

Población participante

La población participante consistió en 40 estudiantes de la Universidad Católica de Pereira (UCP), pertenecientes principalmente al programa de psicología. Se seleccionaron aleatoriamente, con criterios de inclusión como la participación libre y voluntaria, pertenencia a un programa de pregrado, y estar en una relación de pareja con mínimo un año de duración.

Procedimiento

El diseño metodológico se desplegó siguiendo las siguientes fases:

Selección de participantes: Se realizó una convocatoria durante un evento académico masivo en la UCP, y se seleccionaron los estudiantes que cumplían los requisitos establecidos.
Recolección de datos: A los participantes se les aplicó el instrumento en formato de cuestionario estructurado, garantizando condiciones de confidencialidad y anonimato. Se utilizó la Adaptación española de las escalas de bienestar psicológico de Ryff, realizada por Díaz et al. (2006), la cual consta de 29 ítems distribuidos en distintas dimensiones del bienestar psicológico: autonomía, crecimiento personal, propósito en la vida, dominio del entorno, relaciones positivas y autonomía emocional.

Con el propósito de explorar la influencia percibida de la relación de pareja en el bienestar psicológico, se añadió una pregunta complementaria a cada uno de los ítems del instrumento, orientada a indagar, de manera específica, cómo los participantes consideraban que su relación de pareja incidía en cada aspecto evaluado del bienestar psicológico. Estas preguntas adicionales no constituyen una escala independiente ni una medida psicométrica de la calidad de la relación de pareja, sino un recurso descriptivo para profundizar en la experiencia subjetiva de los participantes.

Análisis de datos: El análisis de la información se llevó a cabo mediante la construcción de una matriz analítica, que permitió realizar una descripción y comparación de las respuestas relacionadas con el bienestar psicológico y la percepción de la influencia de la relación de pareja. Dado el alcance descriptivo del estudio, no se emplearon técnicas estadísticas de correlación, sino procedimientos analíticos orientados a identificar patrones y tendencias en las percepciones de los participantes.

El estudio cumplió con consideraciones éticas, garantizando la confidencialidad y el anonimato de los datos; como también, siguió las normativas legales correspondientes a la Ley 1090 de 2006 (Ministerio de Salud) y la resolución No. 008430 del 4 de octubre de 1993 (Ministerio de Salud).

Resultados

En la siguiente tabla se expone la influencia de la relación de pareja en cada una de las dimensiones planteadas en el instrumento, según la percepción de los participantes.

Tabla 1

Resultados de las dimensiones

Dominio del entorno	Autoaceptación	Crecimiento personal	Relaciones positivas	Propósito de vida	Autonomía
Mi pareja me ayudaría a dar los pasos más eficaces para el mejoramiento de mi vida. 82,5%	Mi pareja promueve el orgullo y entusiasmo por lo que hace parte de mi vida. 75%	Mi pareja ha contribuido a mi crecimiento personal. 75%	Mi pareja respeta la confianza que tengo en mis amigos. 75%	Mi pareja alienta mis planes para el futuro. 70%	Me preocupa lo que mi pareja piense de mí. 67,5%
Mi pareja ha favorecido la satisfacción con mi modo de vida. 77,5%	Mi pareja contribuye a la sensación de positividad. 65%	Mi pareja me ha ayudado a conocerme mucho más. 70%	Mi pareja valora la confianza que tienen mis amigos en mí. 72,5%	Mi pareja enriquece una visión de los objetivos de mi vida. 63%	Mi pareja respalda y valora la confianza en mis opiniones. 65%
Mi pareja alienta mi estado de ánimo frente a las exigencias de cada día. 77,5%	Mi pareja fortalece la sensación de seguridad. 62,5%	Mi relación de pareja ha influido positivamente en mi proceso de aprendizaje en la vida. 70%	Siento que mi relación de pareja no me limita en las relaciones con mis amigos. 45%	Mi relación de pareja influye positivamente en mi capacidad para emprender proyectos personales 62,5%	Me preocupa la opinión de mi pareja sobre las decisiones que he tomado en mi vida. 55%
Mi pareja me brinda apoyo para dirigir mi vida hacia las metas que tengo. 70%	En lo que respecta a la historia vivida en mi relación de pareja, me encuentro contento/a. 45%	Mi relación de pareja ha sido un obstáculo para mi crecimiento personal. 30%	Siento que mi relación de pareja no me limita en las relaciones con mis amigos. 45%	Mi pareja ha influido positivamente en lo que espero hacer en el futuro. 62,5%	En mi relación de pareja no tengo miedo a expresar mis opiniones incluso cuando son opuestas para el otro. 47,5%

En lo que respecta a mi situación de vida, mi pareja ha influido. 65%	En lo que respecta a la historia vivida en mi relación de pareja, me encuentro contento/a. 45%			Mi pareja representa una fuente de satisfacción en mis objetivos de vida, gracias a su respaldo. 60%	En mi relación de pareja no tengo miedo a expresar mis opiniones incluso cuando son opuestas para el otro. 47,5%
				Mi pareja ha contribuido a que me sienta bien con lo que he hecho en el pasado. 45%	

Nota. Elaboración propia, 2025.

Los datos procesados sugieren que la relación de pareja ejerce una influencia positiva en la percepción del bienestar psicológico de los participantes, afectando diversos aspectos de su vida. Las dimensiones con los valores promedio más altos de favorabilidad son Propósito de Vida, Dominio del Entorno, y Autoaceptación, esto indica que los jóvenes perciben un impacto positivo significativo en su confianza personal y en su capacidad para gestionar su entorno, derivados de su relación de pareja; sin embargo, se encuentra con menor nivel de favorabilidad las siguientes dimensiones: Crecimiento personal, Relaciones positivas, y Autonomía dentro de las parejas. La dimensión de Crecimiento personal presenta el menor nivel de favorabilidad, con un 30%, arrojando que algunos jóvenes perciben poco significativa su relación de pareja en términos de su desarrollo individual.

Por otra parte, se observa en la Autonomía que el 48% de los participantes se siente libre de expresar opiniones divergentes, demostrando inseguridad o temor al hacerlo en el 52%. Esta tendencia resalta la tensión entre la búsqueda de autonomía personal y las restricciones percibidas dentro de la relación, enfatizando en la necesidad de fomentar una comunicación auténtica y desafiar patrones culturales, los cuales limitan la libertad individual, como la exclusividad en las relaciones monógamas.

En añadidura, los hallazgos revelan una perspectiva dividida sobre la compatibilidad entre la relación de pareja y las amistades: un 45% de los participantes considera que su relación no limita las interacciones con amigos; mientras que el 55% restante parece estar influenciado por concepciones culturales sobre el tipo de relación. La inclusión de amigos y actividades externas en las relaciones puede enriquecer tanto el desarrollo personal como

la conexión entre los miembros de la pareja; asimismo, logra fomentar un ambiente de confianza, apoyo mutuo e independencia social, lo cual fortalece la relación y favorece el crecimiento individual de cada uno. Esta dinámica también puede ofrecer nuevas perspectivas y experiencias que enriquecen la relación, promoviendo el aprendizaje conjunto y estimulando una mayor complicidad emocional.

Por lo tanto, existen diferencias en la distribución de los datos, con algunas dimensiones mostrando mayor variabilidad en las respuestas. La dimensión de Crecimiento personal presenta el valor más bajo (30%), lo cual sugiere que algunos participantes no perciben un aporte significativo de su relación en este aspecto; en contraste, la dimensión de Dominio del entorno registra el valor máximo (82%), demostrando un porcentaje considerable de jóvenes quienes perciben que su pareja los apoya en la gestión de su vida y bienestar general.

Finalmente, los hallazgos expresan que la relación de pareja puede tener un impacto positivo en el bienestar psicológico de los jóvenes, especialmente en áreas como la Autoaceptación, Dominio del entorno y el Propósito de vida; sin embargo, la percepción favorable en dimensiones como Autonomía, Crecimiento Personal, y Relaciones positivas podría reflejar, en algunos casos, un cierto grado de dependencia emocional, a pesar de los beneficios de la relación. Las diferencias en la percepción entre las distintas dimensiones podrían estar influenciadas por factores individuales, las dinámicas particulares de cada pareja o los contextos socioculturales donde se encuentran los participantes.

Discusión

La comprensión de las dinámicas que influyen en las relaciones de pareja, así como su impacto en el bienestar psicológico, es esencial para abordar los desafíos que enfrentan los individuos. Los hallazgos de este estudio permiten reflexionar sobre los factores, tales como las experiencias tempranas, las influencias actuales y el contexto social, afectan la calidad de las relaciones de pareja y el bienestar de los involucrados.

Los resultados coinciden con investigaciones previas que destacan la relevancia de las relaciones de pareja en el bienestar psicológico: Urbano et al. (2021) resaltan la importancia de una comunicación abierta para lograr relaciones saludables. Sin embargo, los resultados del estudio muestran que, aunque los individuos tienden a manifestar perspectivas diferentes en su vida cotidiana, en la pareja disminuye esta actitud de independencia.

En relación con la satisfacción en las relaciones de pareja, lo evidenciado coincide con Melero (2008) y Medina et al. (2016), quienes afirman que la calidad de la relación está influenciada tanto por características individuales como por el contexto social y cultural, escenario vigente en Colombia, donde persiste la concepción de monogamia; esta idea de exclusividad puede influir en las expectativas y en la búsqueda de apoyo emocional en las relaciones.

Adicionalmente, como señala Mohand et al. (2014), las relaciones de pareja entre estudiantes universitarios son complejas y tienen un gran impacto en el bienestar psicológico; debido a que, los estudiantes enfrentan presiones académicas, sociales y personales, generando tensiones. El entorno universitario puede tanto promover el crecimiento personal como exacerbar dificultades en las relaciones, al influir en las expectativas y prioridades de los estudiantes.

El contexto colombiano es crucial, ya que la presión social para mantener una relación monógama cerrada puede intensificar la violencia en las relaciones; así la exigencia de fidelidad absoluta puede generar tensiones, frustraciones y resentimientos, especialmente si uno de los miembros de la pareja tiene necesidades no satisfechas dentro de la relación (Thalmann, 2008). Este conflicto entre las expectativas sociales y las necesidades individuales puede ser un detonante para la violencia emocional o física, por lo tanto, es fundamental reconocer el impacto del contexto cultural en la dinámica de las relaciones y promover una cultura de respeto, autonomía y comunicación abierta, lo cual podría reducir el riesgo de conflictos y violencias. De esta manera, resulta potente desplegar alternativas para construir relaciones más inclusivas y satisfactorias, promoviendo un enfoque más flexible y orientado al desarrollo personal.

En definitiva, las diferencias observadas en las percepciones de las diversas dimensiones del presente estudio podrían estar influenciadas por factores individuales, las dinámicas particulares de cada pareja o incluso los contextos socioculturales donde se enmarcan estas relaciones. Estas variaciones sugieren que el impacto de la relación de pareja sobre el bienestar no es homogéneo y puede depender de diversos elementos externos e internos a los participantes.

Conclusiones

En la exploración de las dinámicas del bienestar psicológico dentro del contexto de las relaciones de pareja, los hallazgos de este estudio revelan la interacción compleja entre las dimensiones individuales de bienestar y el impacto mutuo que las relaciones de pareja ejercen sobre los individuos. En particular, los resultados subrayan que el bienestar psicológico no puede ser entendido de manera aislada, sino que está profundamente influenciado por los lazos emocionales y relacionales de las parejas.

De este modo, los hallazgos refuerzan la importancia de adoptar una perspectiva integral al abordar el bienestar psicológico, considerando no sólo los factores personales, sino también las dinámicas relacionales que lo condicionan. La relación de pareja juega un papel importante en el bienestar psicológico de los jóvenes, especialmente en áreas como la seguridad emocional y el dominio del entorno. Sin embargo, existen diferencias individuales en la percepción del impacto de la pareja, lo que podría depender del tipo de relación, la duración de esta o experiencias previas, lo que resalta la necesidad de considerar estas variables al evaluar el bienestar en este contexto.

La investigación también proporciona un panorama de las complejidades que los jóvenes universitarios enfrentan en sus relaciones de pareja, destacando una interacción intrincada entre las dimensiones psicológicas y las características relacionales. Este estudio señala que la calidad de la relación de pareja, en particular la percepción de seguridad emocional, la autonomía y el apoyo mutuo, es fundamental para el bienestar psicológico; la integración tanto de la autonomía como de la comunicación abierta en las relaciones de pareja, emerge como un factor clave para promover relaciones saludables y satisfactorias, alineándose con las sugerencias de estudios previos (Urbano et al., 2021). Sumado a ello, sería crucial explorar cómo la relación de pareja influye en el crecimiento personal, asegurando que no se convierta en un factor limitante para la autonomía del individuo.

En cuanto a las líneas futuras de investigación, los hallazgos de este estudio abren diversas perspectivas para profundizar en la comprensión de la dinámica relacional y el bienestar psicológico: en particular, sería pertinente explorar las dinámicas de comunicación en las relaciones de pareja y su impacto en la expresión autónoma de opiniones, considerando factores como el poder, el control, las expectativas culturales o de género, así como las experiencias pasadas de comunicación disfuncional, la duración de la relación o nivel de compromiso.

En esta misma línea, la investigación sugiere que los avances tecnológicos y las nuevas formas de comunicación están remodelando la calidad de las relaciones de pareja, lo cual constituye un área emergente para futuras investigaciones. Es crítico explorar cómo las tecnologías impactan las interacciones cotidianas en las parejas y cómo esto afecta el bienestar psicológico de los individuos, especialmente en un contexto académico donde el uso de dispositivos y plataformas digitales está en aumento.

En términos de limitaciones, este estudio ha sido realizado con una participación específica de jóvenes universitarios, lo que limita la generalización de los resultados a otras poblaciones. Además, la naturaleza transversal del diseño no permite establecer relaciones causales, por ende, futuros estudios longitudinales serían necesarios para comprender mejor las dinámicas de cambio en el bienestar psicológico y la calidad de la relación de pareja a lo largo del tiempo.

Finalmente, es esencial ampliar la muestra para incluir una población más diversa, tanto en términos de características demográficas como culturales. Este enfoque permitiría mejorar la representatividad de los resultados y ofrecer una visión más global sobre cómo las relaciones de pareja impactan el bienestar psicológico en diferentes contextos socioeconómicos y culturales. Los métodos mixtos, donde se integren enfoques cualitativos y cuantitativos, también podrían proporcionar una comprensión más rica y detallada de la interacción entre el bienestar psicológico y las relaciones de pareja.

Referencias

Aiquipa, J. (2015). Dependencia emocional en mujeres víctimas de violencia de pareja. *Revista de Psicología, 33*(2), 411–437.

Álvarez, D. G. (2020). Salud mental en la adolescencia montevideana: una mirada desde el bienestar psicológico. *Psicología, Conocimiento y Sociedad.* Recuperado de https://www.redalyc.org/journal/559/55969799007/ (Redalyc)

Báez, W. C. (2015). Bienestar psicológico, metas de estudio e identidad institucional en jóvenes universitarios. *Horizonte de la Ciencia, 5*(9), 161–182. https://www.redalyc.org/journal/5709/570960874015 (Redalyc)

Congreso de la República de Colombia. (2006, 6 de septiembre). *Ley 1090 de 2006, por la cual se reglamenta el ejercicio de la profesión de Psicología, se dicta el Código Deontológico y Bioético y otras disposiciones. Diario Oficial 46.383.* https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=66205 (Función Pública)

De la Villa Moral, M., Sirvent, C., Ovejero, A., & Cuetos, G. (2018). Dependencia emocional en las relaciones de pareja como Síndrome de Artemisa: modelo explicativo. *Terapia Psicológica, 36*(3), 156–166. https://doi.org/10.4067/S0718-48082018000300156 (SciELO)

Díaz, D., Rodríguez-Carvajal, R., Blanco, A., Moreno-Jiménez, B., Gallardo, I., Valle, C., y van Dierendonck, D. (2006). Adaptación española de las escalas de bienestar psicológico de Ryff. *Psicothema, 18*(3), 572-577.

González, M., & Arias, G. (2020). *Violencia en el noviazgo: una aproximación en jóvenes universitarias de la ciudad de Pereira* [Trabajo de grado de pregrado, Universidad Católica de Pereira]. Repositorio Institucional RIBUC. http://hdl.handle.net/10785/6255

Gonzáles, V., Santamaría, J., Merino, L., Montero, E., Fernández, D., & Ribas, J. (2018). Dependencia emocional en mujeres: una revisión de la literatura empírica. *Psicosomática y Psiquiatría,* 40–53.

González-Rivera, J. A., & Veray-Alicea, J. (2018). Propiedades psicométricas de la Escala

de Satisfacción en la Pareja (ESP-10) en una muestra de adultos puertorriqueños. *Revista Electrónica de Psicología Iztacala, 21*(1), 100-120.

Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., & Baptista Lucio, M. del P. (2014). *Metodología de la investigación* (6.ª ed.). McGraw-Hill Education. (apiperiodico.jalisco.gob.mx).

Huerta, R., Ramírez, N., Ramos, J., Murillo, L., Falcón, C., Misare, M., & Sánchez, J. (2016). Esquemas cognitivos disfuncionales y dependencia emocional en mujeres con y sin violencia en la relación de pareja de la ciudad de Lima. *Revista de investigación en psicología, 19*(2), 145-162.

Loera, N., & Malváez, M. (2008). Adaptación de la Escala de bienestar psicológico de Ryff en adolescentes preuniversitarios. *Revista Neurología, Neurocirugía y Psiquiatría, 41*(3–4), 90–97. https://www.medigraphic.com/pdfs/revneuneupsi/nnp-2008/nnp083-4b.pdf (revistas.ces.edu.co)

Martínez-Álvarez, J. L., Fuertes-Martín, A., Orgaz-Baz, B., Vicario-Molina, I., & González-Ortega, E. (2014). Vínculos afectivos en la infancia y calidad en las relaciones de pareja de jóvenes adultos: El efecto mediador del apego actual. *Anales de Psicología, 30*(1), 211–220. https://doi.org/10.6018/analesps.30.1.135051 (Dialnet).

Martínez-León, N. C., Peña, J. J., Salazar, H., García, A., & Sierra, J. C. (2017). Una revisión sistemática de los celos románticos en la relación de pareja. *Terapia psicológica, 35*(2), 203-212.

Melero, R. (2008). *La relación de pareja. Apego, dinámicas de interacción y actitudes amorosas: consecuencias sobre la calidad de la relación* [Tesis doctoral]. Universitat de València, Servei de Publicacions. (roderic.uv.es)

Méndez, L. L. (2024). Proyecto NANAI: diseño e implementación de materiales artístico-educativos para la salud emocional y bienestar mental del alumnado en Bellas Artes. *Revista INFAD de Psicología. International Journal of Developmental and Educational Psychology., 1*(1), 351-361.

Merlyn Sacoto, M.-F., Jayo, L., & Moreta-Herrera, R. (2020). Percepciones sobre amor, compromiso, fidelidad y pareja en jóvenes universitarios de Quito. *Revista de Psicología, 19*(2), 3–23. https://doi.org/10.24215/2422572Xe063 (Semantic Scholar)

Ministerio de Salud. (1993). *Resolución 8430 de 1993, por la cual se establecen las normas científicas, técnicas y administrativas para la investigación en salud.* https://www.minsalud.gov.co/sites/rid/lists/bibliotecadigital/ride/de/dij/resolucion-8430-de-1993.pdf (Ministerio de Salud)

Mohand, L. M., & Torres, L. H. (2014). Bienestar psicológico, autoconcepto y relación de pareja en estudiantes universitarios. *INFAD Revista de Psicología, 1*(6), 475–484. https://doi.org/10.17060/ijodaep.2014.n1.v6.767 (Redalyc).

Momeñez, J., Estévez, A., Etxaburu, N., Pérez-García, A. M., & Maguregi, A. (2022). La dependencia emocional hacia la pareja agresora y su relación con la ansiedad social, el miedo a la evaluación negativa y el perfeccionismo disfuncional. *Psicología Conductual, 30*(1), 51-68.

Momeñez, J., & Estévez, A. (2018). Los estilos de crianza parentales como predictores del apego adulto, de la dependencia emocional y del abuso psicológico en las relaciones de pareja adultas. *Behavioral Psychology/Psicología Conductual, 26*(2), 359-378.

Navarro-Obeid, J., Mercado-Méndez, A., Oviedo-Lidueñas, D., Nagles-Ruíz, C., & Martínez-Gómez, I. (2024). Salud mental positiva y bienestar psicológico en estudiantes universitarios. *IPSA Scientia, revista científica multidisciplinaria, 9*, ev9a4-ev9a4.

Ortega, P., Planearte, P., Garrido, A., Reyes, A., & Torres, L. (2018). Una visión de alumnos universitarios sobre la relación de sus padres como pareja. *Acta colombiana de Psicología, 21*(2), 88-98.

Ponce-Díaz, C., Tello, J. A., & de los Heros, M. A. (2019). Dependencia emocional, satisfacción con la vida y violencia de pareja en estudiantes universitarias. *Propósitos y representaciones,* (SPE), e351-e351.

Stephens, J. E., Hittner, E. F., & Haase, C. M. (2022). Emotion regulation in couples across the life span. En D. Dukes, A. C. Samson, & E. A. Walle (Eds.), *The Oxford handbook of emotional development*. Oxford University Press. (OUP Academic)

Tarragona, M. (2012). Una breve introducción a la psicología positiva y el estudio de la felicidad y el bienestar. En M. Tapia, M. Tarragona, & M. González (Eds.), Psicología positiva. Trillas. (Scalahed)

Thalmann, Y.-A. (2008). *Las virtudes del poliamor: La magia de los amores múltiples.* Plataforma Editorial. (Google Libros)

Tobar Lasso, M. J., Nieto Betancurt, L., & Arias Rodríguez, G. M. (2023). Revisión de literatura sobre violencia en el noviazgo de jóvenes en Colombia y América Latina, 2016–2020. *Revista Facultad Nacional de Salud Pública, 41*(1), e347319. https://doi.org/10.17533/udea.rfnsp.e347319 (SciELO)

Tobón Lotero, J. D., Vega, M., & Cuervo, J. A. (2012). Características de la construcción del vínculo afectivo de pareja en la juventud en la ciudad de Medellín. *CES Psicología, 5*(1), 49–64. (Dialnet).

Urbano Contreras, A., Martínez González, R. A., & Iglesias García, M. T. (2021). Revisión de la investigación sobre relaciones de pareja en países hispanohablantes (2000-2018). *Interdisciplinaria, 38*(3), 24-48.

Urbiola, I., Estévez, A., & Iraurgi, I. (2014). Dependencia emocional en el noviazgo de jóvenes y adolescentes (DEN): Desarrollo y validación de un instrumento. *Anales de Psicología, 30*(3), 916–926.

Viniegras, C. R. V. G., & González-Benítez, I. (2000). La categoría bienestar psicológico: Su relación con otras categorías sociales. *Revista Cubana de Medicina General Integral, 16*(6), 586–592. (Fré.UY).

Zepeda-Goncen, G. D., & Sánchez-Aragón, R. (2021). Impacto de la cercanía, toque afectivo y satisfacción con el apoyo de la pareja en los comportamientos saludables. *Psicogente, 24*(45), 1-22.

EJE

02

EDUCACIÓN, APRENDIZAJE Y TRANSFORMACIÓN PEDAGÓGICA



EJE 2

CAPÍTULO

01

Gamificación: una estrategia para desarrollar competencias sociales y fomentar la inclusión social[1]

Gamification: a strategy to develop social skills and promote social inclusion

Viviana Lorena Ortiz Villada

Universidad Católica de Pereira
viviana.ortiz@ucp.edu.co
ORCID: https://orcid.org/0009-0002-0154-2373

Ana Sofía Gaviria Cano

Universidad Católica de Pereira
ana.gaviria@ucp.edu.co
ORCID: https://orcid.org/0000-0002-8805-7284

[1] El presente capítulo es producto del proyecto de investigación Competencias emocionales para favorecer la inclusión social entre pares en el marco de la multiculturalidad educativa, en su fase 2, proyecto financiado por la Dirección de Investigaciones e Innovación de la Universidad Católica de Pereira.

Resumen

La gamificación ha sido considerada una metodología que favorece el desarrollo de diversas habilidades y actitudes; en este estudio se recurre a ella para fortalecer las competencias sociales de estudiantes de grado noveno y décimo de una Institución Educativa Pública. Aunque recientemente la normativa colombiana exige la enseñanza y el fortalecimiento de estas competencias, su implementación plantea el reto de diseñar estrategias pedagógicas que las integren de manera efectiva en el aula, especialmente en contextos donde históricamente se han privilegiado las competencias cognitivas sobre las sociales y emocionales. Se desarrolló un estudio cualitativo, bajo un diseño de investigación acción educativa, utilizando grupos de discusión y relatos como técnicas de recolección de la información. Los resultados indican que las competencias sociales que mayormente requieren ser fortalecidas están asociadas con la asertividad, el respeto, la prevención y la gestión de conflictos, las cuales se encuentran relacionadas con la falta de aceptación del otro; siendo estas habilidades las que se tienen en cuenta para el diseño de la fase I del programa de intervención basado en gamificación. Con ello, se espera la mejora de estas, para que, a su vez, impacten la interacción entre pares en el contexto escolar.

Palabras Clave: Aprendizaje socioemocional, comportamiento social, interacción social, juego educativo, programas de educación

Abstract

Gamification has been considered a methodology that promotes the development of various skills and attitudes; in this study, it is used to strengthen the social skills of ninth and tenth grade students at a public educational institution. Although Colombian regulations now require the teaching and strengthening of these skills, their implementation poses the challenge of designing pedagogical strategies that effectively integrate them into the classroom, especially in contexts where cognitive skills have historically been prioritized over social and emotional skills. A qualitative study was developed, using an educational action research design, with discussion groups and narratives as data collection techniques. The results indicate that the social skills that most need to be strengthened are associated with assertiveness, respect, and conflict prevention and management, which are related to a lack of acceptance of others. Therefore, these skills are taken into account in the design of phase I of the gamification-based intervention program. With the aim of improving them so that, in turn, they have an impact on peer interaction in the school context.

Keywords: Socio-emotional learning, social behavior, social interaction, educational play, educational programs

Introducción

La educación emocional, vista desde un proceso continuo y permanente que propende por el desarrollo de competencias emocionales en el marco del bienestar propio y colectivo, se ha convertido en una necesidad educativa incipiente en las dinámicas escolares actuales, principalmente en un contexto como los grados 9º y 10º de una Institución Educativa del barrio Las Brisas, de la ciudad de Pereira. En esta convergen 1.129 estudiantes de estratos 0, 1 y 2, quienes, por reubicación, desplazamiento voluntario o forzado, migraron a dicho sector. La institución cuenta con diversidad étnica y cultural, donde confluye población indígena Embera (7%), Coconuco (1%), afrocolombiana (18%), mestiza, campesina y venezolana (74%). Pese a ser una institución multicultural y pluriétnica, los docentes refieren, desde su experiencia, que la interacción entre pares se limita a la coexistencia de un espacio físico, lo cual conlleva a situaciones de discriminación o exclusión entre estos.

Por tanto, es una necesidad institucional y contextual la generación de propuestas significativas, incidiendo en el desarrollo de habilidades sociales de los estudiantes, de acuerdo con su entorno; estas, deben derivar en la construcción de identidades colectivas a través del reconocimiento y la aceptación de la diversidad multiétnica, mediada por lecturas críticas del espacio habitado, de lo que sienten y significan en la interacción con otros para fortalecer la inclusión social.

En la literatura científica precedente se ha indagado sobre las variables emocionales de la conciencia emocional, la regulación emocional, la competencia social, las competencias para la vida y el bienestar en estudiantes de primaria y secundaria, donde la gamificación, como metodología para el aprendizaje, cumple un rol importante en el desarrollo de competencias que favorecen la interacción entre pares y la prevención de conflictos.

Desde la revisión investigativa, se observa que las estrategias lúdicas con componentes digitales han sido empleadas para favorecer el desarrollo de competencias emocionales y sociales en población escolar. En conjunto, estos estudios muestran tres tendencias. La primera se relaciona con el fortalecimiento de dimensiones intrapersonales, como la autoestima, el autoconcepto y la autonomía en el entorno formativo (Cabello et al., 2019; Filella et al., 2018; Meza et al., 2024). La segunda apunta al desarrollo de competencias socioemocionales asociadas con la empatía, la colaboración, la comunicación y la resolución de conflictos (Martín-Peña, 2022; Toala Velásquez et al., 2025). La tercera indica que este tipo de propuestas adquiere mayor potencia pedagógica cuando parte de la experiencia del estudiante y de situaciones que interpelan su vida cotidiana (Seok et al., 2018; Shao et al., 2025).

En este marco, más que asumir la gamificación como un recurso motivacional aislado, la literatura permite comprenderla como una mediación que puede incidir en la configuración de prácticas relacionales dentro del espacio escolar.

Además de la gamificación, se identifican estudios que recurren a estrategias multimediales con intencionalidad lúdica para favorecer habilidades emocionales y sociales. Este conjunto de experiencias resulta relevante porque amplía la comprensión del juego más allá de una mecánica de recompensa, al mostrarlo como una mediación para tramitar conflictos, expresar emociones y producir reflexiones sobre la convivencia. En esta línea, Parra et al. (2016) evidencian que los sonodramas multimediales favorecieron la participación de los estudiantes, como también contribuyeron a que la comunicación asertiva emergiera como un recurso para abordar conflictos escolares.

De forma complementaria, Nunes et al. (2025) demuestran cómo una herramienta multimedia interactiva puede apoyar el reconocimiento y la expresión emocional, al tiempo que ofrece insumos para el acompañamiento pedagógico y familiar. En conjunto, estos trabajos permiten advertir que las mediaciones lúdico-digitales no solo facilitan la participación, también pueden operar como dispositivos de lectura e intervención sobre las formas de interacción escolar.

Por otro lado, los formatos lúdicos han sido vinculados con el desarrollo de habilidades sociales, en tanto crean condiciones para la interacción entre pares. Los hallazgos reportados por OECD (2018), Carrillo (2015) y Cebollero et al. (2022) evidencian que este tipo de experiencias se asocia con la promoción de conductas prosociales y con una disminución de respuestas agresivas o evitativas en contextos educativos; a ello se suma lo planteado por Gutiérrez et al. (2020), quienes identifican una relación entre dimensiones intrapersonales e interpersonales en experiencias lúdico-educativas orientadas al desarrollo emocional. En lugar de afirmar una relación lineal entre juego y mejora social, estos antecedentes permiten sostener que las prácticas lúdicas pueden constituirse en escenarios pedagógicos donde los estudiantes ensayan formas de comunicación, regulación y cooperación, influyendo en la vida escolar cotidiana.

El panorama investigativo revisado permite identificar una concentración de estudios en torno a la conciencia emocional y la competencia social; sin embargo, se observa una menor explicitación de estrategias orientadas a la autorregulación y la gestión emocional en contextos escolares multiculturales. Esta delimitación resulta relevante porque, en escenarios de interacción atravesados por la diferencia étnica y cultural, no basta con promover el

reconocimiento del otro; también es necesario atender a los procesos mediante los cuales los estudiantes regulan sus respuestas emocionales en situaciones de tensión, conflicto o exclusión. En este sentido, la presente propuesta busca aportar al campo mediante el diseño de una estrategia que articula gamificación, regulación emocional e interacción entre pares en un contexto educativo multicultural.

Por ello, surge el interrogante ¿cómo diseñar una estrategia educativa basada en gamificación para el trabajo cooperativo entre pares, en el marco del desarrollo de competencias sociales conducentes al fomento de las prácticas inclusivas?

Este estudio tuvo como propósito diseñar una estrategia educativa basada en gamificación para el trabajo colaborativo entre pares, en el marco del desarrollo de las competencias sociales conducentes al fomento de las prácticas inclusivas. En un primer momento, se caracterizaron las formas de manifestación de las competencias sociales de estudiantes de grados 9° y 10°, al interactuar con pares en un contexto educativo multicultural. En un segundo momento, se propuso una estrategia lúdica de intervención para el fortalecimiento de las competencias sociales a partir de los resultados de la caracterización.

Este capítulo se deriva de un proyecto de investigación macro denominado: *Competencias emocionales para favorecer la inclusión social entre pares en el marco de la multiculturalidad educativa.* Por lo tanto, los resultados aquí expuestos dan cuenta del diagnóstico participativo y la co-construcción de las actividades formativas con estudiantes de grados 9° y 10° de una institución educativa pública de la ciudad de Pereira, quienes constituyeron la primera población beneficiada del programa de intervención; además, estos, en la segunda fase, replicaron la propuesta formativa en los grados de básica primaria bajo la modalidad de servicio social, garantizando su continuidad.

Ahora bien, en los procesos educativos los aprendices desarrollan competencias que deben trascender lo cognitivo, siendo esencial el desarrollo emocional y, en específico, de competencias sociales para la interacción con otros. Desde las lógicas de la enseñanza-aprendizaje, plantearse lúdicas como la gamificación permiten generar estrategias educativas innovadoras para la formación integral, así como para la formación emocional, siendo un factor indispensable en el contexto educativo y social actual.

Aquí las competencias emocionales se entienden como un conjunto de habilidades, conocimientos y actitudes que posibilitan la toma de conciencia, comprensión, gestión y regulación de las reacciones emocionales (Bisquerra, 2009 citado por Rodríguez y Gordillo,

2021). Por su parte, la competencia social se entiende como una dimensión constitutiva del conjunto de competencias emocionales, articuladas con la conciencia emocional, la regulación emocional, la autonomía emocional y las competencias para la vida y el bienestar. Su importancia remite a la capacidad de establecer y sostener relaciones interpersonales mediadas por el reconocimiento del otro, la comunicación asertiva y la gestión constructiva de los conflictos, lo cual difícilmente puede lograrse sin el reconocimiento de las propias emociones, su regulación y el desarrollo de la autonomía emocional.

De acuerdo con Pérez-Escoda (2016), esta competencia comprende diversas microcompetencias, entre ellas la escucha, el respeto por los demás, la comunicación asertiva y expresiva, la empatía, la capacidad de compartir emociones, el comportamiento prosocial, la cooperación, la asertividad, la prevención y resolución de conflictos, así como la gestión de situaciones emocionales.

Concebir el desarrollo emocional como competencia da cabida a la educación emocional, direccionada por la formación en diferentes niveles educativos y mediante diversas esferas metodológicas, entre ellas la mediación digital y el juego. De tal modo, la gamificación se configura como una estrategia pedagógica que, a través de actividades interactivas y retadoras, busca favorecer la implicación del estudiante tanto en su proceso de aprendizaje como en el desarrollo de habilidades y actitudes socioemocionales. Esto se logra mediante la creación de ambientes de aprendizaje guiados por el docente, donde se potencian no solo la motivación, sino también la participación en dinámicas de interacción, resolución de retos y construcción colectiva de sentido (Morales y Flores, 2021), particularmente en el fortalecimiento de las competencias sociales.

La gamificación tiene como base la mecánica del juego, permitiendo, además de la enseñanza, el refuerzo de habilidades sociales y emocionales como la resolución de problemas, el autoconocimiento, la colaboración y la comunicación (Aranda y Caldera, 2018, p. 43). Bajo este enfoque, el rol activo del estudiante se configura a través de su participación en dinámicas como la resolución de retos, la toma de decisiones en escenarios simulados, el trabajo en equipo orientado a metas comunes y la retroalimentación inmediata, derivada de sus acciones dentro del juego. Tales dinámicas conducen a la interacción del estudiante con los contenidos, al igual que con sus pares, negociando significados, asumiendo responsabilidades compartidas y regulando sus respuestas frente a situaciones de logro o frustración.

Al respecto, el uso de la gamificación favorece el desarrollo de competencias sociales y emocionales, en tanto promueve prácticas concretas de interacción: la escucha activa en el

trabajo colaborativo, la comunicación asertiva en la resolución de conflictos, el reconocimiento de perspectivas diversas durante las actividades grupales y la regulación de conductas frente a normas establecidas en el juego. De esta manera, el reconocimiento de sí mismo y de los otros no se plantea como un principio abstracto, sino como un proceso que se construye en la interacción a través de acciones situadas, las cuales implican cooperación, respeto por los turnos de participación, validación de la diferencia y construcción conjunta de soluciones (Tejado, 2017).

Metodología

El ejercicio investigativo se desarrolló bajo un enfoque cualitativo en línea con su propósito: un análisis descriptivo de los datos. Esto permite centrarse en la experiencia, significaciones y vivencias de cada sujeto, en este caso, la propia experiencia educativa de los estudiantes participantes desde la diversidad étnica y cultural (Hernández-Sampieri, 2014).

Respondiendo a ello, se utilizó como metodología la investigación-acción educativa (Elliott, 1990), al partir de la situación problémica: el fomento de competencias sociales en un contexto multicultural, debido a comportamientos de exclusión y discriminación vividos en la institución. Se logró evidenciar la necesidad de plantear un conjunto de acciones en capacidad de mejorar la situación, partiendo de la comprensión, significación y resignificación de las prácticas y las relaciones interpersonales entre pares en el ámbito educativo.

Por consiguiente, se abordaron como técnicas investigativas los grupos de discusión (GD) (López, 2010), la narrativa a partir del auto-relato y los talleres gamificados. Los primeros posibilitaron el diagnóstico participativo desde los discursos de los actores involucrados, en cuanto a su propia experiencia. Ahora bien, a través del auto-relato (Szczenpaski , 1978, citado por Huchim y Reyes, 2013), los participantes plasmaron una secuencia de vivencias en las que experimentaron situaciones de exclusión hacia ellos o hacia otros, a partir de la creación de una historieta. Finalmente, los talleres gamificados se desarrollaron mediante retos resueltos por los estudiantes, organizados en tres equipos según los grupos étnicos a los que pertenecían.

Este capítulo vincula el diseño e implementación de la primera fase del programa de intervención basada en la gamificación (Ghiso, 1999). Dicha fase contó con dos módulos respectivamente, cada uno tuvo 4 retos (niveles), desarrollados en 8 sesiones sincrónicas de 2 horas, en las que se trabajaron las competencias sociales desde la aceptación a la diversidad y la regulación emocional.

Teniendo en cuenta que este capítulo se deriva de un proyecto de investigación más amplio, se exponen los resultados del diagnóstico participativo de estudiantes (E) de grados 9° y 10°, correspondientes al grupo de discusión No. 8 (GD8); asimismo, el programa de gamificación en la fase I, donde participaron estudiantes que pertenecían a diferentes comunidades o grupos poblacionales: afrocolombianos, indígenas y mestizos, siendo esto uno de los criterios de inclusión en la investigación. Aunado a ello, los docentes de la institución notificaron qué estudiantes por desempeño o características culturales y étnicas podían participar.

Respecto al marco ético del ejercicio investigativo, se contó con el aval del comité de ética de la Dirección de Investigaciones e Innovación de la Universidad Católica de Pereira. Además, se formalizó con un consentimiento y asentimiento informado, los cuales fueron firmados por coordinadora, acudientes y estudiantes participantes.

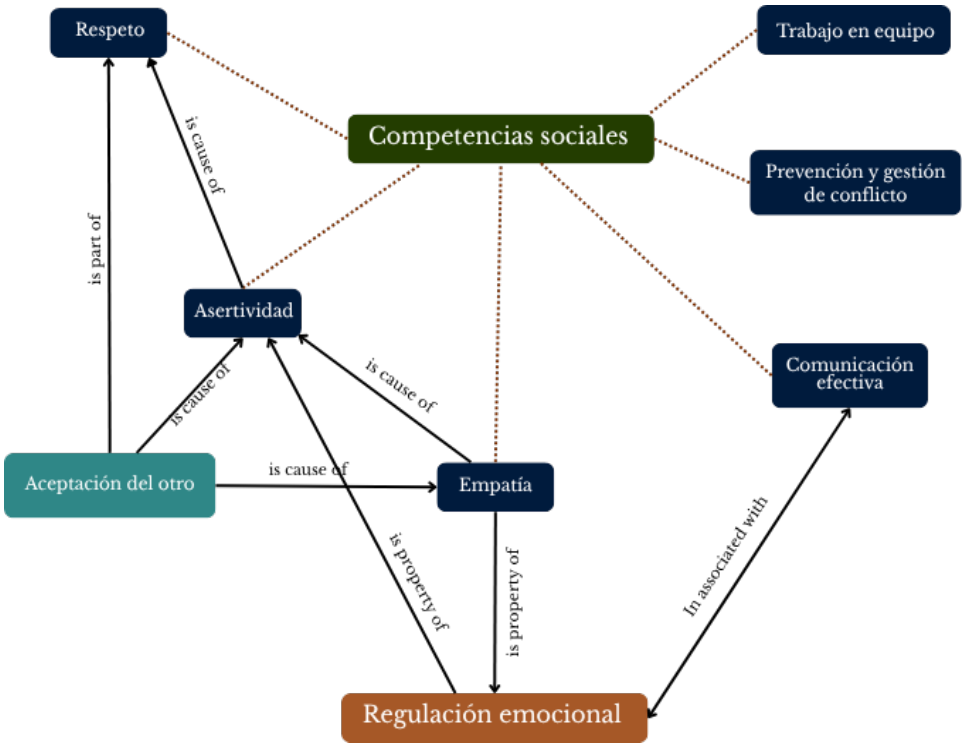
Así mismo, la información y los datos recolectados fueron tabulados, codificados y analizados mediante el software ATLAS.ti 9 (Licencia Universidad Católica de Pereira, P-F38-43F). A partir de procesos de codificación abierta y axial se construyeron redes semánticas que permitieron correlacionar categorías, subcategorías y unidades de significado, facilitando la interpretación articulada de la información obtenida.

Resultados

Los resultados aquí expuestos abordan dos categorías fundamentales, en respuesta a los objetivos planteados: en primera instancia, se presentan las formas de manifestación de las competencias sociales en estudiantes de grados 9º y 10º al interactuar con pares; esto, en un contexto educativo multicultural, evidenciando la presencia de habilidades como el respeto, la asertividad, el trabajo en equipo, la prevención y gestión de conflictos, la comunicación efectiva y la empatía (Ver Figura 1).

Figura 1

Categoría de competencias sociales, Atlas.ti 9



Nota. Elaboración propia.

Los resultados demuestran que las habilidades asociadas a la interacción entre pares no operan de manera aislada, por el contrario, lo hacen en estrecha relación con la regulación emocional y con formas de reconocimiento del otro en la vida escolar cotidiana. Esto sugiere que la comunicación, la asertividad o la resolución de conflictos no pueden comprenderse únicamente como destrezas relacionales; estas también dependen de la manera en cómo los estudiantes modulan sus respuestas emocionales frente a situaciones de tensión. En el contexto analizado, tal articulación es relevante porque la convivencia entre grupos culturalmente diversos no deriva automáticamente en prácticas inclusivas, en cambio, está mediada por formas concretas de interacción, interpretación y respuesta emocional.

Esta relación puede comprenderse a partir de la regulación emocional que, para el caso del siguiente fragmento, se identifican tensiones en la comunicación entre pares, particularmente bajo la dificultad para regular las respuestas emocionales, incidiendo en la forma como se abordan los conflictos: “Como que uno hace algo malo y le tiran indirectas. Entonces uno como que va y habla con esa persona y la persona se enoja” (E1, GD8).

La correspondencia entre la regulación emocional y la comunicación efectiva no se evidencia de manera consistente en las prácticas de interacción entre pares; aunque teóricamente ambas dimensiones se articulan como componentes interdependientes en la resolución de conflictos, en los discursos de los participantes emergen situaciones en las que dicha articulación no se configura de forma simultánea. En un contexto educativo multicultural y pluriétnico, estos hallazgos permiten observar dinámicas de interacción en las que la gestión emocional y los procesos comunicativos operan de manera no articulada, influyendo en la forma de construir las relaciones entre los estudiantes.

Se identifican formas de interacción en las que expresiones indirectas de malestar, comentarios en tono de burla y respuestas reactivas aparecen incorporadas a la cotidianidad de la relación entre pares. Más que tratarse de episodios aislados, los testimonios sugieren que ciertas prácticas son leídas como parte habitual del vínculo escolar; cuando un estudiante afirma: "A mí sí me han llegado a lastimar, pero ya uno se acostumbra y se responde igual" (E1, GD8), se evidencia un proceso donde la respuesta emocional deja de situarse solo en el plano individual y pasa a configurarse dentro de un marco relacional compartido. Este orden de ideas, el dato no solo informa sobre conflicto, sino sobre modos de habituación a determinadas formas de trato entre compañeros.

La afirmación "ya todos nos tomamos las cosas por recochar (...) ya tenemos confianza y sabemos que es por recocha" (E2, GD8) permite observar que ciertas prácticas relacionales son reinterpretadas dentro del grupo como formas legítimas o esperables de interacción. Este hallazgo no implica asumir que desaparece el malestar, por el contrario, exhibe cómo algunas expresiones pueden circular bajo códigos compartidos, modulando su significado en la convivencia cotidiana. De este modo, la interacción entre pares no solo comunica emociones, e también produce marcos de sentido sobre lo que puede decirse, tolerarse o responderse dentro del grupo.

En las expresiones de los participantes se observa que la empatía se activa con mayor frecuencia ante emociones asociadas a la tristeza. La afirmación "cuando están tristes uno busca ayudar a la persona, escucharla y acompañarla" (E3, GD8) sugiere que esta se configura a partir de procesos de identificación con el malestar del otro. En este sentido, la empatía no se reduce al reconocimiento de una emoción ajena, pues involucra una disposición a intervenir desde el recuerdo de experiencias emocionales propias. Cuando los relatos se refieren al enojo o al miedo, predominan respuestas defensivas o reactivas, lo que evidencia que la empatía no opera de manera uniforme frente a todas las emociones, sino que depende del tipo de experiencia afectiva que se moviliza en la interacción.

En contraste, esta forma de respuesta empática no se evidencia de igual manera frente a emociones como el enojo o el miedo; en estos casos, los participantes refieren reacciones asociadas a respuestas defensivas o reactivas, como se expresa en el siguiente fragmento: "A veces la agresividad, porque la gente se cansa y responde ante ello" (E3, GD8). Así mismo, se señala que "(…) a veces la gente no tiene la capacidad de ponerse en el lugar de otra persona" (E3, GD8), lo que da cuenta de variaciones en la forma en que se configuran las respuestas empáticas según la emoción involucrada.

La manifestación de las competencias sociales de los estudiantes de grados 9º y 10º, están asociadas a presentar empatía ante emociones que experimentan sus pares como el miedo y la tristeza, pero no así cuando estos experimentan alegría o enojo.

Adicionalmente, se observa que el reconocimiento de la diversidad presente en la institución no necesariamente se traduce en conocimiento de las prácticas, costumbres o formas de expresión de los distintos grupos. La afirmación según la cual determinadas prácticas culturales "se ven muy raro" cuando provienen de ciertos grupos (E4, GD8) permite advertir que la convivencia en un mismo espacio escolar no elimina por sí misma las distancias simbólicas entre pares. Por lo tanto, la diversidad aparece no solo como una condición demográfica del contexto, también como un escenario de interpretación donde se producen valoraciones diferenciadas sobre las prácticas culturales de los otros.

Estos discursos permiten observar, entre los estudiantes, la circulación de expectativas diferenciadas sobre las formas como determinados grupos deberían comportarse, expresarse o ser percibidos en el espacio escolar. Tales expectativas no se limitan a las prácticas culturales visibles, a su vez, alcanzan la lectura de los rasgos físicos, como se advierte en el testimonio de la estudiante que refiere haber recibido apelativos vinculados a su procedencia y apariencia: "Si, decían que yo era muy fea, del hecho de ser como del Chocó, me dijeron Jimmy Chará. A mí eso me dolió. Me decían Mrs. Black y así como por ser del Chocó y estar aquí en Pereira" (E5, GD8). Este relato evidencia que más allá de constituir percepciones individuales aisladas, la interacción entre pares está atravesada por significados socialmente construidos sobre la diferencia.

Lo expresado por los participantes indica representaciones asociadas a la forma como se expresan las emociones en distintos grupos. Un estudiante señala: "A nivel de las emociones en los grupos afro y los mestizos, yo noto que ellos son más abiertos a expresar las emociones (…) en cambio nosotros somos reservados" (E4, GD8). Este tipo de afirmaciones da cuenta de percepciones diferenciadas sobre la expresión emocional entre pares.

Lo anterior se relaciona con una de las habilidades propias de la competencia social, como lo es la capacidad de compartir emociones en el marco de relaciones interpersonales; no obstante, en las dinámicas observadas, dicha habilidad no se configura de manera homogénea entre los estudiantes, lo cual se expresa en formas de agrupación y diferenciación en la interacción.

Esta situación también se evidencia en el trabajo en equipo, donde algunos participantes refieren prácticas como la selección reiterada de los mismos compañeros: "Uno siempre se queda con la que más trabaja y no les da la oportunidad a los otros" (E6, GD8), advirtiendo cómo estas formas de organización inciden en la participación dentro del grupo.

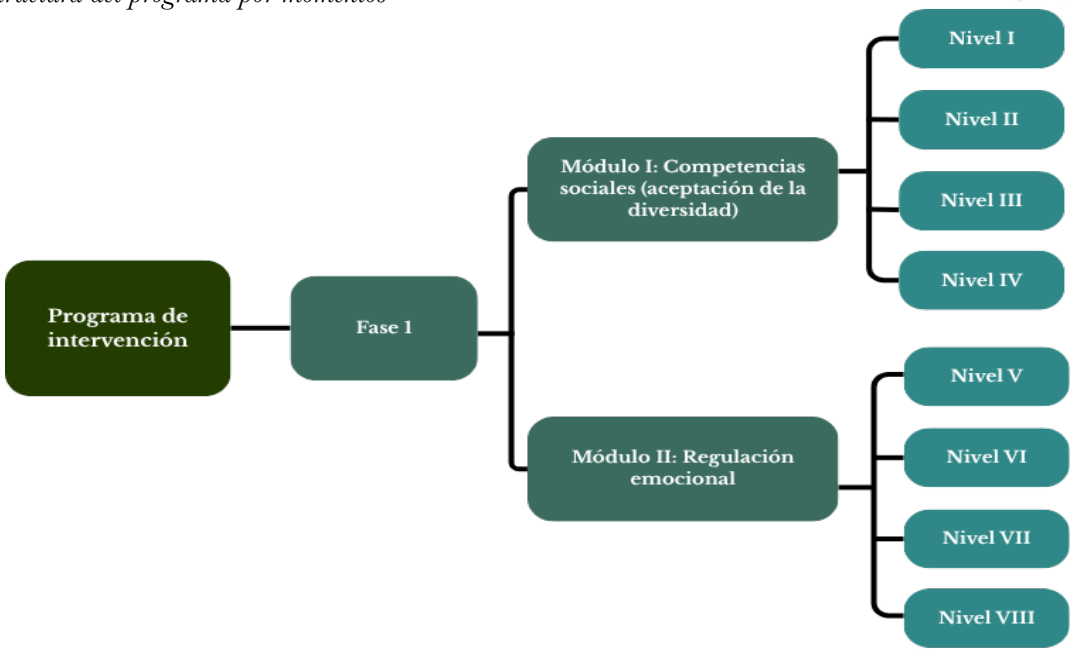
Como respuesta al segundo objetivo, asociado con el diseño de una estrategia lúdica de intervención para el fortalecimiento de las competencias sociales, así como partiendo de los hallazgos de los grupos focales, se establecieron necesidades y se priorizaron aquellas relacionadas con las competencias sociales y regulación emocional, a través del diseño del juego "Diver-ción"[1] como una estrategia mediada por una aplicación para la generación de contenido interactivo. La propuesta se estructuró en dos momentos: el primero orientado a la sensibilización y el segundo a la co-construcción y aplicación de saberes. En una fase inicial, el objetivo fue el fortalecimiento de elementos asociados al reconocimiento del otro y a la regulación emocional. Posteriormente, se buscó potenciar la apropiación de las competencias sociales y emocionales, integrando el reconocimiento de la diversidad en las dinámicas de interacción entre los estudiantes.

Cada fase contó con dos módulos respectivamente, con niveles que conformaban un reto y preguntas tipo trivia. La fase I tuvo 4 retos (niveles) por módulo, cada uno correspondiente a una sesión sincrónica de 2 horas, para un total de 16 horas distribuidas de la siguiente manera:

[1] Ingreso al juego Diver-ción: https://view.genial.ly/63572e92d696f20018d76583/interactive-content-diver-cion

Figura 2

Estructura del programa por momentos



Nota. Elaboración propia.

Los retos planteados en estos momentos fueron mediados por herramientas digitales y experienciales, por lo que se destacaron actividades como el *talent show* (nivel I), la creación y dramatización de títeres (niveles II y III), el tangram digital y la tabla periódica de habilidades sociales (nivel IV). Asimismo, se desarrollaron actividades orientadas al reconocimiento de la diversidad como "encuentra la pareja", y estrategias de seguimiento emocional como el termómetro emocional semanal para el aula (nivel V).

De igual manera, se incorporaron técnicas de regulación emocional, entre ellas la regulación fisiológica (respiración y relajación muscular) (nivel VI), la regulación del pensamiento (árbol de pensamiento y ejercicios de visualización) (nivel VII) y la regulación del comportamiento (nivel VIII).

La estrategia se estructuró de manera secuencial a partir de una narrativa que organizaba el avance de los participantes, ejecutándose por medio de distintos niveles o retos, cada uno asociado a una habilidad social específica. Esta narrativa planteaba situaciones relacionadas con la interacción entre pares, en las que los estudiantes debían tomar decisiones, resolver desafíos y avanzar progresivamente en función de su desempeño.

Cada reto incluyó dos preguntas de selección múltiple con temporalizador, orientadas a generar datos sobre el nivel de comprensión y la rapidez en la respuesta. Estos elementos

permitieron ponderar los resultados considerando tanto la precisión como el tiempo de respuesta; a su vez, los ítems otorgaban puntajes a los equipos participantes, los cuales se acumulaban y se visualizaban al finalizar cada nivel.

Como parte de la mecánica del juego, el equipo con mayor puntaje en cada nivel recibía una insignia asociada a una habilidad social específica, lo que permitía reforzar el reconocimiento de los logros alcanzados y dar continuidad al proceso de avance dentro de la narrativa del juego.

Adicionalmente, los personajes diseñados para el juego retomaron características físicas cercanas a las de los estudiantes de la institución. Esta decisión de diseño no se limitó a un criterio estético, sino que buscó favorecer procesos de identificación con la estrategia y con el entorno digital donde se desarrollaba.

Con respecto al estudio, este aspecto resulta relevante, en tanto el reconocimiento visual de rasgos próximos al contexto escolar puede contribuir a que los estudiantes se sitúen en la experiencia de juego, no como observadores externos, sino como participantes implicados en una narrativa construida desde referentes cercanos a su realidad.

Discusión

Los hallazgos sobre las competencias sociales de estudiantes de grados 9° y 10° indican que la prevención y gestión de conflictos aún no aparece como una práctica consolidada en las interacciones cotidianas entre pares. En los relatos, esta situación se asocia con formas de comunicación poco efectivas, tensiones en el trabajo en equipo y expresiones de escaso reconocimiento hacia los otros. Lo anterior sugiere que la resolución de conflictos debe comprenderse como una habilidad relacional compleja, articulada con la comunicación, la regulación emocional y la disposición hacia el vínculo con los demás, en concordancia con Gutiérrez et al. (2020). En esta línea, la literatura revisada resulta pertinente al mostrar que las experiencias pedagógicas centradas en el desarrollo afectivo y social pueden ampliar los recursos de los estudiantes para afrontar el conflicto mediante formas de comunicación más asertivas (Aranda y Caldera, 2018; Filella et al., 2018; Parra et al., 2016; Pérez, 2016; Tejado, 2017).

Esta fragmentación entre el desarrollo afectivo y social, en conjunto con las habilidades para la resolución pacífica de conflictos, sugiere que las competencias socioemocionales no

operan como un sistema coherente, sino como configuraciones situadas, moduladas por significados sociales sobre las emociones. Al no activar la empatía frente al enojo o la alegría indica que las emociones no son leídas de manera neutral, de lo contrario, son jerarquizadas culturalmente, lo cual introduce un sesgo en la forma en como los estudiantes reconocen y responden al otro.

Por otra parte, el estudio contrasta los aportes de Gutiérrez et al. (2020), quienes plantean una relación articulada entre dimensiones intrapersonales e interpersonales en experiencias lúdico-educativas. Si bien esta articulación es teóricamente plausible, los hallazgos muestran que, en la práctica, dicha relación se encuentra atravesada por procesos de habituación que naturalizan formas de interacción poco favorables. En este sentido, la escuela aparece no solo como un espacio de desarrollo de competencias, sino también como un escenario donde se reproducen patrones relacionales que limitan dicho desarrollo.

Esta lectura se profundiza al analizar la categoría de diversidad: aunque Seok et al. (2018) y Shao et al. (2025) destacan la importancia de partir de experiencias significativas para el estudiante, los resultados evidencian que están mediadas por interpretaciones sociales de la diferencia, generando valoraciones diferenciadas sobre las prácticas culturales de los otros. De este modo, la diversidad deja de ser únicamente un punto de partida pedagógico y se configura como un campo de tensión simbólica donde se negocian pertenencias, exclusiones y jerarquías.

En este contexto, las dinámicas de selección reiterada de los mismos compañeros para el trabajo en grupo constituyen un indicador concreto de cómo las relaciones sociales tienden a organizarse en torno a lógicas de afinidad y cierre. Este hallazgo pone en cuestión la idea de que la interacción por sí misma favorece el desarrollo de competencias sociales, evidenciando la necesidad de mediaciones pedagógicas intencionadas.

De acuerdo con los resultados, se constata la necesidad de fortalecer las competencias emocionales en los estudiantes desde temprana edad, ya que el tener propuestas formativas encaminadas a la educación emocional, también posibilitará el desarrollo de competencias sociales; de esta manera, se generan relaciones interpersonales desde el respeto, la comunicación efectiva, la asertividad, la empatía, la prevención y gestión de conflictos (Bisquerra, 2009 citado por Rodríguez y Gordillo, 2021; Gutiérrez, et al., 2020; Morales y Flores, 2021; Pérez-Escoda, 2016; Tejado, 2017).

A partir de los hallazgos obtenidos, se propone una estrategia lúdica de intervención orientada al fortalecimiento de las competencias sociales mediante la interacción entre pares; su

pertinencia radica en que los resultados evidencian tensiones en la comunicación, la empatía y la gestión de conflictos, al tiempo que señalan la necesidad de generar experiencias pedagógicas situadas para el desarrollo de estas habilidades. En este marco, la gamificación se comprende como una mediación pedagógica capaz de favorecer la motivación y, a la vez, de organizar escenarios de participación, cooperación y toma de decisiones alrededor de situaciones próximas a la experiencia escolar de los estudiantes.

Desde esta perspectiva, la gamificación no se limita a componentes cognitivos o tecnológicos, por el contrario, incorpora dimensiones actitudinales y procedimentales que favorecen el desarrollo de habilidades tanto sociales como emocionales en contextos educativos diversos. Esta organización sugiere que la gamificación, debe entenderse como una mediación situada, cuya efectividad radica en su capacidad de traducir problemáticas relacionales en experiencias de aprendizaje significativas. En este orden de ideas, estudios como los de OECD (2018), Carrillo (2015) y Cebollero et al. (2022) plantean que las estrategias lúdicas contribuyen al fortalecimiento del comportamiento prosocial, reduciendo conductas agresivas y favoreciendo dinámicas de cooperación entre estudiantes.

De manera complementaria, investigaciones recientes han mostrado que el uso de estrategias lúdicas interactivas en la educación emocional se asocia con mejoras en la expresión emocional, la empatía y la implicación de los estudiantes en las actividades formativas (Meza et al., 2024; Nunes et al., 2025; Toala Velásquez et al., 2025; Shao et al., 2025). Estos resultados respaldan el diseño de propuestas pedagógicas que integran el juego como una mediación para el aprendizaje social y emocional.

Conclusiones

La estrategia educativa desarrollada, basada en el uso de la gamificación, representa un enfoque innovador y efectivo para promover el trabajo cooperativo entre pares y el desarrollo de competencias sociales en un entorno educativo. La gamificación ofrece un medio atractivo y motivador para involucrar a los estudiantes en actividades que trascienden los métodos tradicionales de enseñanza, ya que al introducir elementos lúdicos y de competencia en el proceso de aprendizaje, los estudiantes se sienten incentivados a participar activa y corresponsablemente; proporcionando a su vez un espacio en el que pueden interactuar y colaborar de manera significativa superando las barreras que a menudo surgen en el contexto de la diversidad.

Además, al promover la resolución conjunta de desafíos y la comunicación efectiva, la estrategia facilita el desarrollo de habilidades sociales clave como la resolución pacífica de conflictos, la empatía y el respeto mutuo. Estas habilidades son fundamentales para la construcción de un entorno inclusivo y la preparación de los estudiantes para una sociedad multicultural y globalizada.

El análisis detallado de las manifestaciones de competencias sociales entre estudiantes de grados 9º y 10º, en un contexto educativo multicultural, revelan dinámicas complejas de interacción social desarrolladas en este entorno; en consecuencia, evidencian una interdependencia entre las competencias sociales y la interacción multicultural en las que, habilidades de respeto, comunicación efectiva y empatía se entrelazan para dar forma a las relaciones entre pares. Con ello, se destaca la importancia de abordar la regulación emocional como un pilar fundamental para la interacción efectiva, permitiendo a los estudiantes expresar sus emociones de manera constructiva y adaptativa. Adicionalmente, se resalta la necesidad de fomentar el reconocimiento y la aceptación de la diversidad cultural, al jugar un papel crucial en la promoción de prácticas sociales inclusivas.

Los resultados dejan entrever la importancia de intervenir tempranamente en el desarrollo de competencias emocionales y sociales, puesto que la educación emocional emerge como un componente esencial para cultivar habilidades de regulación emocional y empatía, facilitando, de esta manera, una interacción más armoniosa y respetuosa entre estudiantes con diversidad cultural.

La gamificación favorece procesos de aprendizaje en los que los estudiantes no solo acceden a contenidos, también participan en su construcción y aplicación en situaciones de interacción. De tal modo, las actividades propuestas permiten que los estudiantes revisen y transformen sus formas de relacionarse con otros, particularmente en aspectos como la comunicación, la cooperación y la resolución de conflictos, promoviendo el desarrollo de habilidades interpersonales. En otras palabras, la gamificación incentiva la participación y el aprendizaje significativo, los cuales contribuyen a la formación integral de los estudiantes.

Referencias

Aranda-Romo, M.G. y Caldera-Montes, J.F. (2018). Gamificar en el aula como estrategia para fomentar habilidades socioemocionales. *Revista educ@rnos.* (31), 41-66. https://revistaeducarnos.com/wp-content/uploads/2018/09/articulo-maria-guadalupe.pdf

Bisquerra, R., Bisquerra-Prohens, A., Cabero-Jounou, M., Filella-Guiu, G., García-Navarro, E., López-Cassa, E., Moreno-Romero, C., y Oriol-Granado, X. (2011). *Educación emocional: Propuestas para educadores y familias.* Desclée de Brouwer.

Cabello Cuenca, E., Pérez Escoda, N., Ros Morente, A., & Filella Guiu, G. (2019). Los programas de educación emocional Happy 8-12 and Happy 12-16: Evaluación de su impacto en las emociones y el bienestar. Revista Española de Orientación y Psicopedagogía, 30(2), 53–66. https://doi.org/10.5944/reop.vol.30.num.2.2019.25338

Carrillo-Guerrero, G.B. (2015). *Validación de un programa lúdico para la mejora de las habilidades sociales en niños de 9 a 12 años.* [Tesis doctoral, Universidad de Granada]. https://digibug.ugr.es/bitstream/handle/10481/43024/25934934.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Cebollero-Salinas, A., Cano-Escoriaza, J., & Orejudo, S. (2022). Are emotional e-competencies a protective factor against habitual digital behaviors (media multitasking, cybergossip, phubbing) in Spanish students of secondary education? Computers & Education, 181, Article 104464. https://doi.org/10.1016/j.compedu.2022.104464

Elliott, J. (1990). *La investigación-acción en educación.* Ediciones Morata S.L.

Filella, G., Ros-Morente, A., Oriol, X., y March-Llanes, J. (2018). The Assertive Resolution of Conflicts in School With a Gamified Emotion Education Program. Frontiers in Psychology, 9, Article 2353. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.02353

Ghiso, A. (1999). Acercamientos: el taller en procesos de investigación interactivos. *Estudios sobre las culturas contemporáneas, V*(9), 141-153. https://www.redalyc.org/pdf/316/31600907.pdf

Gutiérrez-Lestón, C., Pérez-Escoda, N., Reguant, M. y Eroles, M. (2020). Innovación de educación emocional en el ocio educativo: el Método La Granja. *Revista de Investigación Educativa, 38*(2), 495-513. http://dx.doi.org/10.6018/rie.405721

Hernández-Sampieri, R., Fernández-Collado, C. y Baptista-Lucio, M.P. (2014). *Metodología de la Investigación.* Sexta edición. 978-1-4562-2396-0. https://www.uca.ac.cr/wp-content/uploads/2017/10/Investigacion.pdf

Huchim-Aguilar, D. y Reyes-Chávez, R. (2013). La investigación biográfico-narrativa, una alternativa para el estudio de los docentes. *Actualidades Investigativas en Educación. 13* (3), 1-27. https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=44729878019

López-Francés, I. (2010). El grupo de discusión como estrategia metodológica de investigación: aplicación a un caso. EDETANIA 38. 147-156. https://revistas.ucv.es/edetania/index.php/Edetania/article/view/303/265

Martín-Peña, A.M. (2022). Formación en competencias sociales y emocionales a través de herramientas virtuales de gamificación en estudiantes de grado sexto en una Institución Educativa Distrital en la localidad de Bosa, Bogotá. Universidad de los Andes. https://repositorio.uniandes.edu.co/handle/1992/59154?locale-attribute=en

Morales-Escareño, C.A. y Flores-Alanís, I.M. (2021). La gamificación como propuesta didáctica para el desarrollo de competencias socioemocionales en adolescentes. Ediciones RISEI. https://revista.risei.org/index.php/raj/article/view/12/20

Meza Weber, M, Santiago Jarava, S y Fruto Silva, E. (2024). La gamificación como mediación didáctica para el fortalecimiento de habilidades socioemocionales en educación básica primaria. Corporación Universidad de la Costa. Disponible en: https://hdl.handle.net/11323/12915

Nunes, M., Oliveira, A., & Fidalgo, F. (2025). Gamification and Emotional Intelligence: Development of a Digital Application for Children. *Education Sciences, 15*(4), 453. https://doi.org/10.3390/educsci15040453

OECD (2018). Social and Emotional Skills for Student Success and Well-being: Conceptual Framework for the OECD Study Social and Emotional Skills, OECD, Paris. https://doi.org/10.1787/db1d8e59-en

Parra, N. M., Toro-Chala, K. y Quintero-Vicuña, J.J. (2016). El uso de sonodramas multimediales en la intervención sobre conflictos en el aula. Especialización en Edumática. Universidad Católica de Pereira.

Pérez-Escoda, N. (2016). Cuestionario del GROP para la evaluación de la competencia emocional (CDE). En Soler, J.L, Díaz, O., Escolano, El., y Rodríguez, A. (Coords.). *Inteligencia emocional y bienestar II.* Universidad San Jorge. Pp. 690-705. https://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=655308

Rodríguez-Lisea, A. y Gordillo-Gordillo, M.D. (2021). Propuesta didáctica para el desarrollo de la competencia emocional a través de la gamificación. *Revista INFAD De Psicología. International Journal of Developmental and Educational Psychology., 1*(1), 59–70. https://doi.org/10.17060/ijodaep.2021.n1.v1.2042

Shao, Y., Wu, J., Li, Y., Lu, Q., & Wang, Z. (2025). The impact of digital technology use on EFL students' English academic performance: The mediating roles of emotional intelligence and learning engagement. BMC Psychology, 13, 1-13. https://doi.org/10.1186/s40359-025-02967-8

Seok, S., DaCosta, B., McHenry-Powell, M., Heitzman-Powell, L. S., y Ostmeyer, K. (2018). A Systematic Review of Evidence-Based Video Modeling for Students with Emotional and Behavioral Disorders. *Education Sciences,* 8. https://doi.org/10.3390/educsci8040170

Tejado-Cabeza, B. (2017) *Educación emocional e inclusión a través del juego dramático: evaluación de una experiencia.* [Tesis de maestría, Universidad de Sevilla]. https://idus.us.es/bitstream/handle/11441/71049/Tejado.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Toala Velásquez, E. M., Fernández Saraguro, G. L., Roblez Cordova, M. E., & Pozo Alcívar, M. O. (2025). La gamificación en el ámbito educativo: Impacto en el desarrollo de competencias socioemocionales en los estudiantes: Gamification in the educational field: impact on the development of socioemotional competencies in students. *Revista Científica Multidisciplinar G-Nerando, 6*(1), Pág. 2241. https://doi.org/10.60100/rcmg.v6i1.527

EJE 2

CAPÍTULO

02

Prácticas educativas en sexualidad para la prevención del abuso sexual de niños[1]

Educational practices in sexuality for the prevention of sexual abuse of children

Gloria del Pilar Carrasquilla Molina

Universidad Católica de Pereira
pilar.carrasquilla@ucp.edu.co
ORCID: https://orcid.org/0009-0000-6838-5582

Vanesa Márquez Carmona

Universidad Católica de Pereira
vanesa.marquez@ucp.edu.co
ORCID: https://orcid.org/0009-0000-8356-5792

Mireya Ospina Botero

Universidad Católica de Pereira
mireya.ospina@ucp.edu.co
ORCID: https://orcid.org/0000-0003-4571-8377

[1] El presente capítulo es producto de un proceso de investigación. Grupo: Comunicación, Educación y Cultura.

Resumen

El presente capítulo surge de una investigación centrada en las prácticas educativas orientadas a la prevención del abuso sexual, desarrollada en cuatro instituciones educativas de la ciudad de Pereira: tres públicas y una privada. En total, participaron 17 personas, incluyendo docentes, orientadores y profesionales responsables de la educación sexual. El propósito del estudio fue comprender dichas prácticas desde tres dimensiones: los actores involucrados, las estrategias pedagógicas implementadas y los contenidos abordados. La investigación adoptó una metodología cualitativa, utilizando entrevistas estructuradas y grupos de discusión como herramientas de recolección de datos. Los hallazgos revelaron importantes cuestionamientos sobre las competencias disciplinares de los responsables del proyecto, evidenciando limitaciones en las estrategias y contenidos implementados. Asimismo, se identificó la ausencia de procesos de evaluación y seguimiento que permitan establecer con precisión el impacto y la efectividad de las prácticas de educación sexual en la prevención del abuso sexual en niños, niñas y adolescentes.

Palabras Clave: Educación sexual, prácticas educativas, estrategias pedagógicas y abuso sexual

Abstract

This article stems from a study focused on educational practices aimed at preventing sexual abuse, conducted in four educational institutions in the city of Pereira: three public and one private. A total of 17 individuals participated, including teachers, counselors, and professionals responsible for sexual education. The purpose of the study was to understand these practices through three dimensions: the involved actors, the implemented pedagogical strategies, and the addressed content. The research adopted a qualitative methodology, utilizing structured interviews and discussion groups as data collection tools. The findings revealed significant questions regarding the disciplinary competencies of those responsible for the project, highlighting limitations in the strategies and content implemented. Additionally, the study identified the absence of evaluation and monitoring processes necessary to accurately determine the impact and effectiveness of sexual education practices in preventing sexual abuse among children and adolescents.

Keywords: Sexual education, educational practices, pedagogical strategies and sexual abuse

Introducción

La educación sexual en Colombia ha transitado, progresivamente, por un proceso que refleja transformaciones sociales, políticas y culturales en torno a la comprensión de la sexualidad, los derechos humanos y la formación integral. El punto de partida formal de la educación sexual en Colombia se sitúa en la Resolución 3353 de 1993 del Ministerio de Educación Nacional (MEN), la cual estableció su obligatoriedad en todas las instituciones educativas del país. Esta disposición representó un avance significativo al reconocer la necesidad de abordar la sexualidad en el ámbito escolar, proponiendo su desarrollo como un proyecto pedagógico transversal. En este momento inicial, la educación sexual se concebía, principalmente, desde una perspectiva preventiva, centrada en aspectos biológicos y en la regulación del comportamiento, aunque ya se vislumbraban elementos integradores relacionados con lo psicológico y lo social (Ministerio de Educación Nacional, 1993).

Posteriormente, la Ley 115 de 1994, conocida como la Ley General de Educación, consolidó este mandato al incluir la educación sexual dentro de los fines de la educación, específicamente en su artículo 14 (Congreso de la República de Colombia, 1994). Luego, con la Resolución 425 de 2008, se articula la educación sexual con el campo de la salud pública y los derechos sexuales y reproductivos. Esta normativa introduce una perspectiva más amplia, orientada a la promoción de la salud, la prevención de riesgos como el embarazo adolescente y las infecciones de transmisión sexual, así como el reconocimiento de la sexualidad como un derecho. En esta misma línea, el Documento CONPES 147 de 2012 representa un avance estratégico al situar la educación sexual en el marco del desarrollo social y económico del país (Departamento Nacional de Planeación, 2012).

Finalmente, la Ley 1620 de 2013 consolida las legislaciones preliminares, al integrar la educación sexual en el Sistema Nacional de Convivencia Escolar; a través de esta, se fortalece el Programa de Educación para la Sexualidad y Construcción de Ciudadanía (PESCC), el cual promueve el desarrollo de competencias ciudadanas, el respeto por la diversidad y la prevención de violencias basadas en género. Este marco normativo posiciona la educación sexual como un componente esencial para la convivencia pacífica y la garantía de derechos en el contexto escolar (Congreso de la República de Colombia, 2013).

En conjunto, el panorama normativo colombiano evidencia una evolución desde una perspectiva biologicista y preventiva hacia una concepción integral de la sexualidad, fundamentada en derechos, ciudadanía y desarrollo humano. No obstante, desde una mirada crítica, es posible señalar que la solidez del marco legal contrasta con las dificultades en su

implementación efectiva. Factores como la resistencia cultural, la insuficiente formación docente, la desigualdad territorial y la falta de seguimiento institucional han limitado el alcance real de estas políticas.

Uno de los factores que demuestra la insuficiencia de estas regulaciones legales, son las estadísticas sobre la violencia sexual contra niñas, niños y adolescentes, que claramente constituyen uno de los problemas más graves de salud pública, justicia y protección infantil en Colombia. Su magnitud y complejidad se expresan tanto en la persistencia de cifras como en la heterogeneidad de registros institucionales que documentan el fenómeno desde distintos sistemas: salud pública, protección administrativa, medicina forense y justicia penal.

La evidencia más reciente indica que la violencia sexual contra niñas, niños y adolescentes en Colombia, desde el Instituto Nacional de Salud para 2024, tenía una tasa nacional de 82,8 casos por cada 100.000 habitantes en el caso de violencia sexual dentro del sistema SIVIGILA (Instituto Nacional de Salud [INS], 2024). En términos etarios, la adolescencia (12 a 17 años) concentró la mayor carga del fenómeno con 19.241 casos, equivalentes al 44,0 % del total, mientras que las niñas y adolescentes mujeres representaron 84,3 % de las víctimas (36.898 casos) (ICBF, 2024).

El Instituto Colombiano de Bienestar Familiar documenta el impacto del fenómeno en términos de intervención administrativa: en 2024 ingresaron 37.872 niñas, niños y adolescentes a modalidades de atención por vulneración de derechos, de los cuales 18.746 casos (49,5 %) correspondieron a violencia sexual, constituyéndose en el principal motivo de ingreso (ICBF, 2024).

Según registros del Instituto Nacional de Medicina Legal y Ciencias Forenses, en 2024 se realizaron 17.653 exámenes medicolegales por presunto delito sexual a menores de edad, entre ellos, el 86,5 % corresponde a víctimas mujeres. La distribución por edad revela una concentración particular en el grupo de 10 a 14 años, que acumuló 52,8 % de los casos, seguido por el grupo de 5 a 9 años (21,6 %), 15 a 17 años (17,6 %) y 0 a 4 años (8,0 %) (ICBF, 2024). Esta estructura etaria sugiere una especial vulnerabilidad en la transición entre infancia y adolescencia temprana.

Los registros del sistema penal también confirman la magnitud del fenómeno: la Policía Nacional reportó 17.656 casos de violencia sexual contra menores en 2024; mientras que, la Fiscalía General de la Nación registró 7.833 víctimas en el sistema SPOA durante el mismo periodo.

Para el caso particular de Risaralda, según el sistema SIVIGILA, en 2024 se registraron 972 casos de violencia sexual contra niñas, niños y adolescentes en el departamento: 828 correspondieron a mujeres y 144 a hombres. Por su parte, Medicina Legal registró en Risaralda 558 exámenes medicolegales por presunto delito sexual contra menores en 2024; asimismo, Fiscalía reportó 103 víctimas en el departamento (ICBF, 2024).

Frente a este panorama, es menester trascender el plano declarativo de las políticas públicas para garantizar su materialización en prácticas educativas efectivas, orientadas a la prevención del abuso sexual. En este sentido, el marco legal no solo establece la obligatoriedad de la educación sexual integral, sino que la posiciona como una estrategia fundamental para la garantía de derechos, la convivencia escolar y la protección de niños, niñas y adolescentes; sin embargo, su impacto depende, en gran medida, de las condiciones institucionales, pedagógicas y comunitarias que posibilitan su implementación, tal como se mencionó anteriormente.

De este modo, resulta urgente fortalecer políticas estatales que aseguren dichas condiciones, articulando los sectores educativos, de salud y protección social. Diversos estudios coinciden en cómo los programas educativos constituyen una herramienta eficaz, especialmente cuando involucran de manera activa a actores clave como docentes, familias y comunidad (Martínez & Cubillos, 2015; Álvarez, et al., 2019). Esta perspectiva se alinea con enfoques contemporáneos de la educación sexual integral, que subrayan la importancia de procesos participativos, contextualizados y culturalmente pertinentes (UNESCO, 2018; Organización Mundial de la Salud [OMS], 2010).

En este sentido, comprender las prácticas educativas implementadas por las instituciones educativas resulta fundamental para identificar los desafíos que limitan la efectividad de estas políticas y, a su vez, potenciar su alcance preventivo (Acuña, 2014). La evidencia sugiere que la educación sexual integral, cuando se desarrolla de manera sistemática y con enfoque de derechos, puede constituirse en un factor protector frente a diversas formas de violencia sexual, al fortalecer habilidades como la toma de decisiones, el reconocimiento del propio cuerpo, la autonomía y la denuncia (Tovar, 2011; Tiusaba, 2017; Finkelhor, 2009).

No obstante, autores como López (2015) y Barragán (2020) advierten que persisten brechas significativas entre el diseño normativo y su implementación real en los contextos escolares, lo cual exige una revisión crítica de las prácticas educativas. De hecho, la literatura reciente insiste en que el impacto preventivo de la educación sexual depende de la calidad de su desarrollo curricular, de la formación docente, de la pertinencia de los contenidos y de la capacidad institucional para sostener procesos continuos, situados e intersectoriales (Chavula

et al., 2022; Mukanga et al., 2024; UNESCO, 2018). En ese sentido, estudiar las prácticas educativas no constituye un asunto accesorio, sino una vía para comprender la eficacia real de la política pública en el nivel donde finalmente se materializa: la escuela.

Esta importancia se refuerza si se considera que la educación sexual integral, cuando está bien implementada, no solo mejora conocimientos, también fortalece habilidades de autoprotección, reconocimiento de situaciones de riesgo, toma de decisiones y búsqueda de ayuda. La evidencia sistemática reciente indica que los programas escolares de prevención del abuso sexual contribuyen a mejorar el reconocimiento de situaciones inseguras y las respuestas de protección de niños, niñas y adolescentes (Celik, 2024; Ferragut et al., 2023). A su vez, la OMS y la UNESCO sostienen que una educación sexual integral de calidad favorece la salud, el bienestar, la dignidad y la protección de derechos, en tanto no incrementa la actividad sexual temprana, contrario a ciertos prejuicios persistentes en el debate público (OMS, 2023; UNESCO, 2026). Por ende, investigar las prácticas educativas permite establecer en qué medida las instituciones están generando factores protectores reales frente al abuso sexual y no simplemente cumpliendo formalmente con una exigencia normativa.

Desde la perspectiva de la utilidad pública, este tipo de investigación aporta evidencia empírica para orientar decisiones sobre diseño, focalización, financiación y seguimiento de programas. No basta con definir lineamientos generales; es indispensable conocer qué prácticas pedagógicas funcionan, en qué condiciones y con cuáles mediaciones institucionales. Los estudios de evaluación de procesos muestran precisamente que el contexto escolar, la calidad de la implementación, la articulación entre actores y la adecuación metodológica inciden de manera decisiva en los resultados de la educación sexual (Mukanga et al., 2024).

De manera complementaria, la literatura sobre integración de la educación sexual a los sistemas educativos señala que las barreras más persistentes no suelen ser solamente curriculares, sino también culturales, organizacionales y políticas, lo que exige evidencia situada para ajustar las estrategias a cada realidad territorial e institucional (Chavula et al., 2022). En consecuencia, una investigación sobre prácticas educativas ofrece insumos valiosos, para considerar un pequeño panorama de los grandes retos que enfrentan las instituciones educativas, reconociendo que el alcance de esta investigación es tan solo particular, para el caso de las 4 instituciones que se tomaron para el análisis.

Con base en estos aportes teóricos y normativos, se establecieron los ejes de interés para el desarrollo de la investigación, los cuales orientaron la construcción de los instrumentos de recolección de información. En coherencia con el enfoque de educación sexual integral y

prevención del abuso sexual, la pregunta investigativa se centró en identificar: ¿Cuáles son las prácticas educativas y cómo contribuyen a la prevención del abuso sexual?

Metodología

La investigación adoptó un enfoque cualitativo-descriptivo, basado en un proceso inductivo, con el objetivo de explorar y describir las dimensiones de las prácticas educativas en el ámbito de la educación sexual, según lo establecido por el Ministerio de Educación Nacional. Aunque los resultados no pretenden generalizarse para todas las instituciones educativas, ofrecen un análisis sobre los elementos constitutivos de dichas prácticas —actores participantes, estrategias pedagógicas y contenidos— contribuyen a la prevención del abuso sexual.

Participantes

La investigación contó con la participación de cuatro instituciones educativas de la ciudad de Pereira: tres eran públicas y una privada, involucrando un total de 17 personas responsables de implementar el proyecto de educación sexual. Las instituciones fueron seleccionadas por su diversidad de contextos socioculturales; además, se utilizaron los siguientes criterios de inclusión: disposición voluntaria para participar, al menos dos años de vigencia en la implementación del proyecto y firma del consentimiento informado.

Procedimiento

El diseño metodológico se inició con la convocatoria de 15 instituciones educativas de Pereira que cumplían los requisitos para ser incluidas en el estudio; después, se presentó el proyecto, se explicaron sus fases y procedimientos. La preparación para la recolección de información incluyó la construcción de una matriz de operacionalización categorial (ver anexo No 1) que garantizó la coherencia con los objetivos y preguntas de investigación; con base en ello, se definieron las técnicas e instrumentos de recolección de datos, incluyendo entrevistas estructuradas y grupos de discusión.

Técnicas e instrumentos

Las entrevistas estructuradas se centraron en tres ejes principales: actores de la enseñanza, estrategias pedagógicas y contenidos abordados, sumando un total de 24 preguntas. Las entrevistas se realizaron en cada institución con el docente encargado de liderar el proyecto

de educación sexual y tuvieron una duración aproximada de una hora y media. El grupo de discusión, por su parte, facilitó la construcción activa del conocimiento sobre los mismos ejes, permitiendo profundizar, complementar e identificar diversas posturas sobre el tema (Hernández, et al., 2016).

Procesamiento y análisis de la información

El procesamiento y análisis de la información recolectada siguió un enfoque cualitativo, el cual permitió una comprensión integral de las prácticas educativas para la prevención del abuso sexual en las instituciones participantes. El primer paso consistió en consolidar el corpus de datos, compuesto por transcripciones de entrevistas y grupos de discusión, organizadas en una matriz de Excel, con un conjunto de categorías según los ejes principales: actores, estrategias pedagógicas y contenidos.

En la primera fase del análisis, se realizó una lectura detallada de las transcripciones para identificar las unidades de análisis, definidas como párrafos o frases que contienen información relevante para los objetivos de la investigación, conforme a Díaz (2018). Esto permitió establecer significados precisos y garantizar su vinculación con los ejes analíticos predefinidos.

Seguidamente, se procedió a la codificación de la información, lo que facilitó su organización y comparación; esto permitió al equipo de investigación realizar un análisis crítico y reflexivo, identificando patrones, similitudes y diferencias entre las instituciones, así como particularidades específicas de cada una. Dicho análisis se fundamentó en los referentes teóricos previamente establecidos, permitiendo contextualizar y entender los hallazgos en relación con los retos, aciertos y limitaciones enfrentados por las instituciones al implementar prácticas de educación sexual dirigidas a la prevención del abuso sexual.

La comparación de datos entre las instituciones participantes permitió identificar tendencias comunes y divergencias significativas, contribuyendo a evaluar la efectividad de las estrategias, los actores involucrados y los contenidos utilizados en los proyectos de educación sexual. Asimismo, el análisis destacó la necesidad de implementar procesos de evaluación y seguimiento como parte integral de las prácticas educativas, con el fin de mejorar su impacto preventivo.

Consideraciones éticas

El proceso investigativo se desarrolló bajo estrictos criterios éticos, garantizando la integridad de los participantes. Todos los involucrados firmaron un consentimiento informado que detallaba las condiciones y alcances de su participación, en concordancia con los principios éticos del equipo investigador.

Resultados

Los resultados que se presentan a continuación están planteados desde tres grandes subcategorías planteadas por autores como Gutiérrez, et. al. (2016) y Murillo, et. al (2020), los cuales las puntualizan en: actores involucrados, estrategias pedagógicas y contenidos. A estos elementos, la literatura reciente añade la importancia del contexto institucional, la formación docente y las condiciones socioculturales que median los procesos educativos (Fullan, 2016; Díaz-Barriga, 2020).

En primer lugar, los actores incluyen a las personas responsables de la implementación de las estrategias, sus criterios de selección, competencias, actitudes y funciones, así como la participación activa de estudiantes y sus familias. En segundo lugar, las estrategias pedagógicas utilizadas, comprenden el uso de tecnologías, metodologías, herramientas didácticas y formas de evaluación. Finalmente, los contenidos, entendidos como los saberes y referentes teóricos que orientan los procesos formativos, y su pertinencia con el desarrollo evolutivo de los estudiantes y coherentes con los lineamientos de la educación sexual integral.

¿Quiénes lo hacen?: Actores en el proyecto de educación sexual

En este apartado se describen las personas y las funciones desempeñadas en relación con las prácticas educativas en sexualidad. Murillo et al. (2020) definen esta dimensión como el conjunto de actores responsables de construir el proyecto, abarcando sus actitudes, aptitudes, criterios, competencias, funciones y la coordinación entre ellos.

Se identificó que quienes participan en el desarrollo del proyecto de sexualidad, asumiendo la responsabilidad de este, son principalmente los docentes orientadores; por ello, la responsabilidad de la formulación e implementación del proyecto recae, en muchos casos, sobre una sola persona. Solo en una institución se cuenta con un equipo interdisciplinario, tal como se evidencia en la siguiente narrativa:

"En esta institución, los responsables del proyecto son el profesor de ciencias naturales y física, la profesora de biología, y la docente orientadora… cada año se cambia de líder en el proyecto de acuerdo con una postulación" (institución 4, Grupo de discusión realizado en octubre de 2024).

Un punto de coincidencia con esta situación es expuesto por Russo y González (2020), quienes destacan el desgaste que implica el manejo de situaciones de abuso y la necesidad de capacitar a las personas involucradas en la protección de la infancia, con el propósito de proporcionarles herramientas para enfrentar esta compleja tarea.

En cuanto a los criterios considerados por las instituciones para seleccionar al personal responsable del proyecto, se observó que, para algunas, la prioridad recae en las aptitudes personales; otras priorizan la competencia disciplinar o, en ciertos casos, la selección se realiza de manera aleatoria. Esto se evidencia en las siguientes entrevistas:

"Se hace de manera voluntaria en asamblea docente" (Institución 1, Entrevista realizada en septiembre de 2024, psicóloga).

La persona y/o el equipo responsable asume una serie de tareas y funciones, desarrolladas a través de actividades y cronogramas:

"Las actividades son planeadas por todos y ejecutadas por subgrupos a lo largo del año escolar" (Institución 4, Entrevista realizada en septiembre de 2024, Docente orientadora-Trabajadora Social).

"El equipo encargado diseña las actividades, capacita al equipo docente y este, a su vez, ejecuta las acciones con los estudiantes" (Institución 2, Entrevista realizada en septiembre de 2024, psicólogo).

Un aspecto convergente en todas las instituciones es la falta de participación de las familias en la planeación e implementación del proyecto. Su involucramiento se limita a su asistencia a talleres de escuela para padres, donde se aborda algún tema relacionado con la sexualidad.

¿Cómo lo hacen?: Estrategias pedagógicas

En este apartado se exponen las estrategias y recursos empleados para llevar a cabo el proyecto de sexualidad. Es pertinente mencionar a Cárdenas (2015), quien advierte que las estrategias deberían responder a las necesidades institucionales para mejorar la calidad de los procesos pedagógicos, en función de sus líneas de acción y los objetivos planteados en las prácticas educativas. En consonancia, Gutiérrez et al. (2016) destacan la existencia y el uso tanto de medios como de recursos específicos, los cuales poseen el potencial de incidir en las necesidades

identificadas. Así, los resultados obtenidos se presentan en función del uso de tecnologías, técnicas o herramientas aplicadas y las formas de evaluación.

En cuanto al uso de tecnologías, como señala Varón (2017), las TIC representan medios eficaces para mejorar el aprendizaje y la calidad en la enseñanza. En los hallazgos, se observó un desconocimiento y una escasa utilización de las TIC en los procesos educativos, siendo solo una institución la que contempla su uso de manera significativa:

"La institución cuenta con una plataforma que se llama clase web... donde se encuentra el material de actividades y temáticas… acceso a tabletas... datos en la biblioteca… colecciones de libros" (Institución 2, Entrevista realizada en septiembre de 2024, psicólogo).

"No manejamos este tipo de herramientas; ha sido más una elección nuestra porque queremos que los talleres sean más reflexivos, pensados y vividos" (Institución 1, Grupo de discusión realizado en octubre de 2024).

Las técnicas o herramientas de mayor prevalencia fueron los talleres, videos y guías de aprendizaje. En una de las instituciones se expresa así:

"Las guías suelen iniciar con una ambientación, video, exposición de un caso, o alguna reflexión y a partir de ahí se induce al estudiante al diálogo y análisis de diferentes asuntos como el autoconocimiento, la autoestima, el verdadero valor de la mujer en la sociedad o situaciones de acoso y abuso" (Institución 3, Entrevista realizada en septiembre de 2024).

Lo anterior evidencia la estructuración de los talleres en la organización de las actividades. Quintilla, et. al (2012) destacan la concepción problematizadora del taller, que salva la dicotomía teoría-práctica; de esta forma, resulta relevante cómo estos talleres constituyen una estrategia pedagógica para fomentar la participación, construcción colectiva, reflexión y vivencia.

Por otro lado, Zabala (2000) aborda la evaluación de los procesos educativos, fundamentándose como una parte indispensable de la actuación docente, ya que la intervención pedagógica debe ser entendida desde un análisis en relación con las intenciones, las previsiones, las expectativas y la valoración de resultados. Se identificó que, en las instituciones educativas investigadas, esta perspectiva se encuentra lejana; en estas, la evaluación suele entenderse únicamente desde indicadores de orden "cuantitativos" y de "aprendizaje". Esto plantea una interrogante crucial: ¿son suficientes estos indicadores para tomar decisiones que ajusten contenidos, procesos, procedimientos y resultados?

"Para evaluar, consideramos un formato con indicadores de número de talleres realizados, número de estudiantes que participaron" (Institución 4, Grupo de discusión realizado en octubre de 2024).

Con respecto a la perspectiva de evaluación, surgen grandes retos para adoptar una mirada más amplia que abarque procesos, contenidos y metodologías, teniendo en cuenta

las realidades contextuales de los estudiantes y sus necesidades en educación sexual para la prevención del abuso.

¿Desde qué referentes teóricos?: Contenidos

Para ilustrar los hallazgos sobre los referentes utilizados en la decisión de las temáticas abordadas en el proyecto de sexualidad, es necesario advertir que el Ministerio de Educación cuenta con lineamientos en su *Política Nacional de Sexualidad, Derechos Sexuales y Derechos Reproductivos*, que se concretan en el PESCC *(Programa de Educación para la Sexualidad y Construcción de Ciudadanía)*; allí, se establecen contenidos y metodologías. No obstante, se evidenció que las instituciones educativas, participantes de la investigación, no se sostienen en estos lineamientos ministeriales, con excepción de una institución:

"Se basa en el diagnóstico institucional y los hilos conductores que son acordes con el PESCC" (Institución 4, Entrevista realizada en septiembre de 2024, docente orientadora y trabajadora social).

Esto muestra que, si bien las instituciones pueden tener conocimiento sobre los lineamientos proporcionados por el PESCC del Ministerio de Educación Nacional (MEN), no los aplican de manera estricta, dado su interés en identificar las necesidades particulares de sus estudiantes y trabajar para satisfacerlas.

Según los grupos de discusión y las entrevistas a docentes y personal involucrado en la realización del proyecto de educación sexual, se halló que los temas son adaptados de acuerdo con la edad y el nivel académico de los estudiantes. Esto lleva a reflexionar si estas actividades, contextualizadas según la edad, resultan significativas para los estudiantes y si generan un aprendizaje constructivo.

Con respecto a los contenidos desplegados en las instituciones surge una interrogante: ¿logran sus propósitos y resultados contribuir a la prevención del abuso sexual? Se reconoce que, en las instituciones, los propósitos formativos se orientan hacia la generación de un conocimiento previo en los estudiantes y al desarrollo de habilidades protectoras frente al abuso sexual. No obstante, queda por evaluar si la adhesión al PESCC tiene algún impacto en el desarrollo del proyecto y en el cumplimiento de dicho propósito institucional.

Discusión

Este apartado implica cuestionar nuevamente las posibilidades y limitaciones de las prácticas educativas en sexualidad, desarrolladas en las instituciones educativas frente a la prevención del abuso sexual. Para ello, resulta necesario retomar las categorías investigativas involucradas en dichas prácticas: actores, estrategias pedagógicas y contenidos.

En relación con los actores, se observa que los responsables del proyecto de sexualidad no cuentan con las competencias necesarias para responder adecuadamente a las necesidades de los estudiantes. Esta situación podría ser compensada mediante la conformación de equipos multidisciplinarios, encargados de formular e implementar el proyecto, tal como se evidenció en una institución particular.

Los hallazgos evidencian que las prácticas educativas en sexualidad, particularmente aquellas orientadas a la prevención del abuso sexual, se configuran a partir de una estructura organizativa limitada y, en muchos casos, altamente centralizada. Esta dimensión implica la articulación de actores con competencias, funciones y responsabilidades diferenciadas, en la práctica se observa una reducción significativa de dicha complejidad, al recaer la responsabilidad principalmente en los docentes orientadores. Esta situación revela una tensión entre el ideal teórico de corresponsabilidad y la realidad institucional, caracterizada por la delegación funcional en un solo actor.

Desde una perspectiva crítica, esta centralización puede interpretarse como un indicador de debilidad institucional en la apropiación del proyecto de educación sexual, en tanto limita su carácter transversal y colectivo, tal como lo propone el marco normativo colombiano (Ley 115 de 1994; Ley 1620 de 2013). En lugar de constituirse como un eje articulador del currículo y de la convivencia escolar, el proyecto tiende a depender de iniciativas individuales, lo cual compromete su sostenibilidad, continuidad e impacto. En este sentido, los hallazgos coinciden con lo planteado por Fullan (2016), quien advierte que las innovaciones educativas fracasan cuando no logran institucionalizarse y permanecen ligadas a liderazgos individuales.

La experiencia de la institución que cuenta con un equipo interdisciplinario introduce un elemento diferenciador relevante, al evidenciar una distribución más equitativa de responsabilidades y una lógica organizativa más coherente con el enfoque integral de la educación sexual. Este hallazgo dialoga con los planteamientos de Bronfenbrenner (2002), citado en Esteban et al. (2024) en cuanto a la necesidad de comprender los procesos educativos

desde una perspectiva ecológica, donde múltiples actores e instancias interactúan para generar condiciones de desarrollo y protección. Asimismo, refuerza la idea de que la prevención del abuso sexual no puede ser asumida como una tarea individual, sino como un proceso colectivo e intersectorial.

Con respecto a los criterios de selección de los responsables del proyecto, se identifican prácticas heterogéneas que oscilan entre la voluntariedad, la asignación basada en aptitudes personales, la competencia disciplinar o, incluso, la designación aleatoria. Tal circunstancia demuestra la ausencia de criterios institucionales claros y sistemáticos, lo cual puede afectar la calidad y coherencia de las intervenciones. La literatura reciente subraya que la implementación efectiva de la educación sexual integral requiere docentes con formación específica, seguridad pedagógica y competencias para abordar contenidos sensibles (Hendriks et al., 2024; Shibuya et al., 2023). En este orden de ideas, la falta de criterios definidos no solo refleja una debilidad organizativa, sino también una insuficiente priorización del tema en la agenda institucional.

Adicionalmente, las funciones asignadas a los actores muestran una estructura operativa que combina diseño, capacitación y ejecución de actividades, lo cual podría interpretarse como un avance hacia modelos colaborativos. Sin embargo, esta distribución no necesariamente garantiza una apropiación pedagógica profunda por parte del profesorado; existe el riesgo de que quienes no lideran el proceso, asuman un rol meramente instrumental, reproduciendo actividades sin una comprensión integral de los enfoques y propósitos de la educación sexual. Esta situación ha sido señalada en la literatura como una de las principales barreras para la implementación efectiva de programas de educación sexual (UNESCO, 2018; Chavula et al., 2022).

Por otra parte, uno de los resultados más significativos es la escasa participación de las familias, limitada principalmente a su asistencia a actividades puntuales como la escuela de padres; ello, resulta especialmente problemático si se considera que la evidencia empírica resalta el papel fundamental de la familia en los procesos de prevención del abuso sexual. Algunas investigaciones destacan programas que involucran activamente a padres y cuidadores, los cuales fortalecen las capacidades protectoras de los niños y mejoran la efectividad de las intervenciones educativas (Apaydın Cırık & Karakurt, 2024). Desde el enfoque ecológico, dicha participación limitada, sugiere una desconexión entre los distintos sistemas que influyen en el desarrollo del niño, lo cual debilita las redes de protección.

Finalmente, el señalamiento de Russo y González (2020) sobre el desgaste emocional, asociado al abordaje del abuso sexual, introduce una dimensión relevante que atraviesa los hallazgos: la sobrecarga de los actores responsables. La concentración de funciones en pocos profesionales, sumada a la complejidad de las situaciones que enfrentan, puede generar tensiones, desgaste y limitaciones en la calidad de las intervenciones. Este aspecto refuerza la necesidad de políticas institucionales que no solo definan responsabilidades, por el contrario, garanticen formación, acompañamiento y bienestar para los actores involucrados.

En síntesis, los resultados permiten afirmar que las prácticas educativas en sexualidad, en dirección a los actores involucrados, se encuentran marcadas por tensiones entre el enfoque integral propuesto por la política pública y las condiciones reales de implementación. La centralización de responsabilidades, la ausencia de criterios claros de selección, la limitada formación docente y la escasa participación familiar configuran un escenario que restringe el potencial preventivo de la educación sexual. En consecuencia, es enfático avanzar hacia modelos institucionales más colaborativos, intersectoriales y sistemáticos, los cuales reconozcan la complejidad del fenómeno y fortalezcan las capacidades de todos los actores implicados en la protección de niños, niñas y adolescentes.

Se logró constatar que las estrategias pedagógicas implementadas en los proyectos de educación sexual presentan avances importantes en términos de intencionalidad formativa, pero limitaciones significativas en su estructuración, diversificación y evaluación. En concordancia con lo planteado por Cárdenas (2015), las estrategias deberían responder a las necesidades institucionales y a los objetivos pedagógicos definidos; sin embargo, en la práctica se observa una débil articulación entre estos elementos, sugiriendo una implementación más operativa que estratégica.

En cuanto al uso de tecnologías, se identifica una brecha significativa entre el potencial pedagógico de las TIC y su utilización real en las instituciones educativas. Aunque Varón (2017) reconoce las TIC como herramientas eficaces para mejorar la calidad del aprendizaje, los hallazgos muestran que su uso es limitado y, en algunos casos, intencionalmente descartado bajo el argumento de privilegiar experiencias reflexivas. Esta postura revela una comprensión dicotómica entre lo tecnológico y lo pedagógico, como si las TIC fueran incompatibles con procesos críticos o vivenciales. No obstante, la evidencia contemporánea contradice esta visión, al señalar que las TIC, cuando se integran desde un enfoque pedagógico intencionado, pueden enriquecer significativamente los procesos de educación sexual, facilitando la simulación de escenarios, el análisis de casos, la interacción segura y la construcción de aprendizajes significativos (UNESCO, 2018; Celik, 2024).

Desde una perspectiva crítica, la limitada incorporación de las TIC no solo restringe la innovación pedagógica, también puede reducir la pertinencia de las estrategias frente a las realidades de los estudiantes, quienes se desenvuelven en entornos digitales. En el campo específico de la prevención del abuso sexual, las TIC ofrecen oportunidades clave para abordar riesgos asociados a entornos virtuales (como el grooming o el ciberacoso), lo cual no parece estar suficientemente integrado en las prácticas analizadas. Así, la ausencia de estas herramientas no es neutral, sino que configura un vacío formativo relevante (Gómez-Duarte, & Contreras-Sierra, 2023).

Por otra parte, las técnicas pedagógicas identificadas —principalmente talleres, videos y guías de aprendizaje— exponen una apuesta por metodologías participativas y reflexivas. La estructura de los talleres, tal como se describe, se alinea con la concepción problematizadora propuesta por Quintilla et al. (2012), en tanto promueve el diálogo, la reflexión y la construcción colectiva del conocimiento. Esto constituye una fortaleza, ya que la literatura sobre educación sexual integral destaca la importancia de metodologías activas que permitan a los estudiantes desarrollar habilidades, actitudes y valores, más allá de la adquisición de información (UNESCO, 2018).

No obstante, desde un análisis más profundo, se debe cuestionar si estas estrategias logran trascender el plano discursivo para incidir efectivamente en la transformación de prácticas y en el desarrollo de competencias protectoras. Como señalan Ferragut et al. (2023), los programas de prevención del abuso sexual son efectivos toda vez que logran fortalecer habilidades específicas, como el reconocimiento de situaciones de riesgo y la toma de decisiones, lo cual requiere no solo reflexión, sino también prácticas reiteradas, contextualizadas y evaluadas. De tal modo, la recurrencia de los talleres como estrategia principal podría derivar en una cierta estandarización metodológica que, aunque valiosa, limitaría la diversidad de experiencias de aprendizaje necesarias para abordar un fenómeno complejo.

En cuanto a la evaluación, los descubrimientos revelan una de las principales debilidades de las prácticas educativas analizadas. Aunque Zabala (2000) plantea la evaluación como un proceso integral que debe considerar intenciones, procesos y resultados, en las instituciones estudiadas esta se reduce predominantemente a indicadores cuantitativos relacionados con cobertura y participación. Esta reducción instrumental de la evaluación impide valorar el impacto real de las estrategias pedagógicas en términos de aprendizaje significativo y desarrollo de capacidades protectoras.

Desde perspectivas actuales, esta limitación es especialmente crítica, ya que la efectividad de la educación sexual integral depende, en gran medida, de la capacidad de monitorear y ajustar las intervenciones con base en evidencia (Mukanga et al., 2024). La ausencia de sistemas de evaluación cualitativa y formativa dificulta identificar si los estudiantes están desarrollando competencias como la autonomía, el reconocimiento de límites o la capacidad de denuncia, aspectos fundamentales en la prevención del abuso sexual.

De igual manera, esta debilidad evaluativa limita la retroalimentación institucional y la mejora continua de las prácticas educativas, lo cual refuerza la brecha entre el diseño normativo y su implementación efectiva. En términos de política pública, implica una dificultad para generar evidencia que permita tomar decisiones informadas sobre la pertinencia y el impacto de los programas.

Por consiguiente, las estrategias pedagógicas identificadas reflejan una tensión entre intencionalidades formativas valiosas y limitaciones en su desarrollo tanto metodológico como evaluativo. Si bien se reconoce el potencial de los talleres como espacios de reflexión y participación, la escasa integración de las TIC, la limitada diversificación de estrategias y la debilidad en los procesos de evaluación restringen el alcance preventivo de la educación sexual. En consecuencia, se hace necesario avanzar hacia un enfoque pedagógico más integral, que articule metodologías activas, uso crítico de tecnologías y sistemas de evaluación formativa, en coherencia con los principios de la educación sexual integral y las demandas de la prevención del abuso sexual en contextos contemporáneos.

A propósito de los contenidos y fuentes referentes para la construcción y desarrollo del proyecto de educación sexual, se constata una tensión significativa entre los lineamientos normativos establecidos para la educación sexual en Colombia y las decisiones curriculares que adoptan las instituciones educativas en la práctica. Aunque el Ministerio de Educación Nacional, a través del Programa de Educación para la Sexualidad y Construcción de Ciudadanía (PESCC), ofrece orientaciones claras en términos de contenidos, enfoques y metodologías, se observa que estas no son asumidas de manera sistemática por la mayoría de las instituciones participantes. Esta situación plantea una primera lectura crítica: la debilidad en la apropiación institucional de los estándares oficiales, lo cual se había sugerido en las subcategorías de actores y estrategias, particularmente en relación con la falta de articulación y sistematicidad en la implementación.

Aun cuando una de las instituciones reporta el uso de los “hilos conductores” del PESCC, articulados con el diagnóstico institucional, en los demás casos se privilegia una lógica

de selección de contenidos basada en las necesidades percibidas de los estudiantes. Esto, lejos de ser un aspecto negativo en sí mismo, abre una discusión relevante sobre la tracción entre estandarización y contextualización. Desde la perspectiva de la educación sexual integral, organismos como UNESCO (2018) sostienen que los contenidos deben ser culturalmente pertinentes y responder a las realidades de los estudiantes; sin embargo, también advierten que la ausencia de marcos estructurados puede derivar en vacíos temáticos, abordajes fragmentados o sesgos en la información.

En concordancia, la aparente autonomía institucional en la selección de contenidos podría estar generando una implementación heterogénea de la educación sexual, lo cual compromete la garantía de derechos en términos de acceso a información integral, científica y progresiva. Las investigaciones señalan que la falta de alineación con marcos curriculares, basados en evidencia, puede limitar el impacto de los programas de educación sexual, especialmente sobre la prevención de violencias (Chavula et al., 2022). Por tanto, más que una dicotomía entre lineamientos oficiales y necesidades contextuales, el desafío radica en lograr una articulación equilibrada entre ambos elementos.

Por otra parte, el hallazgo relacionado con la adaptación de contenidos, según la edad y el nivel académico de los estudiantes, constituye un elemento coherente con los principios de progresividad y pertinencia pedagógica. La educación sexual integral plantea que los contenidos deben ajustarse al desarrollo evolutivo, abordando de manera gradual temas como el cuerpo, las relaciones, los derechos y la prevención de riesgos (UNESCO, 2018). No obstante, el análisis invita a problematizar si esta adaptación se realiza desde criterios pedagógicos fundamentados o si responde a decisiones intuitivas de los actores educativos, afectando la coherencia y profundidad de los procesos formativos.

En este punto, resulta clave retomar los hallazgos de las subcategorías anteriores: la falta de formación específica de los actores y la limitada evaluación de las estrategias pueden incidir directamente en la calidad de los contenidos abordados. Como señalan Hendriks et al. (2024), la enseñanza de la educación sexual requiere no solo conocimiento temático, también competencias pedagógicas para secuenciar contenidos, abordar temas sensibles y generar aprendizajes significativos. En ausencia de estas condiciones, la adaptación por edad podría quedarse en una simplificación de contenidos, sin garantizar el desarrollo de habilidades protectoras.

Asimismo, la escasa referencia explícita al PESCC en la mayoría de las instituciones plantea interrogantes sobre el impacto real de las políticas públicas en la configuración de

los contenidos educativos; ello, se articula con lo observado en las subcategorías de actores y estrategias, reforzando la idea de una brecha entre el diseño normativo y su implementación efectiva. Como lo señalan Mukanga et al. (2024), uno de los principales desafíos en la educación sexual es, precisamente, la dificultad de traducir los marcos políticos en prácticas pedagógicas coherentes y sostenibles.

Ahora bien, los contenidos no pueden analizarse de manera aislada, sino en relación con los actores que los seleccionan y las estrategias mediante las cuales se desarrollan. La ausencia de criterios claros de selección, la limitada formación docente y la debilidad en los procesos evaluativos configuran un escenario donde los contenidos, aunque pertinentes en intención, pueden no alcanzar el impacto esperado en la prevención del abuso sexual.
Si bien existe una intención de contextualizar y adaptar los contenidos a las necesidades de los estudiantes, esta práctica se desarrolla en un marco de débil articulación con los lineamientos oficiales y con limitaciones en su fundamentación pedagógica. Esto plantea la necesidad de avanzar hacia una mayor integración entre políticas públicas, formación docente y diseño curricular, de modo que los contenidos de la educación sexual no solo sean pertinentes, sino también coherentes, sistemáticos y orientados efectivamente a la protección de niños, niñas y adolescentes.

El análisis de las prácticas educativas en sexualidad, en relación con la prevención del abuso sexual en Colombia, enuncia la imposibilidad de comprender y abordar este fenómeno de manera aislada desde la escuela, dado su carácter de problemática compleja que involucra, de manera interdependiente, a las instituciones educativas, las familias, la comunidad y el Estado. Por ello, la prevención exige la construcción de entornos protectores que trasciendan el aula y se articulen en múltiples niveles de intervención.

A pesar de que el país cuenta con orientaciones normativas como el Programa de Educación para la Sexualidad y Construcción de Ciudadanía (PESCC), los hallazgos permiten afirmar lo siguiente: el principal desafío no radica en la ausencia de lineamientos, sino en las condiciones que limitan su implementación efectiva. La falta de acompañamiento institucional, seguimiento sistemático y generación de capacidades en los contextos escolares configura una brecha persistente entre el diseño de la política pública y su materialización en las prácticas educativas.

Antes que concebir las dificultades como problemas aislados —formación docente, recursos, evaluación o participación—, resulta pertinente interpretarlas como parte de una debilidad estructural en la integración de las prácticas educativas. Esto se traduce en procesos

fragmentados que no logran consolidarse como experiencias formativas sostenidas, ni como estrategias efectivas de prevención del abuso sexual. Así, la educación sexual corre el riesgo de mantenerse en un plano declarativo, sin alcanzar un impacto significativo en la protección de niños, niñas y adolescentes.

De manera particular, se identifica que las instituciones educativas enfrentan limitaciones para incorporar los lineamientos estatales en sus dinámicas curriculares, lo cual se ve acentuado por la insuficiente formación especializada del profesorado y la ausencia de equipos interdisciplinarios para respaldar estos procesos. Esta situación restringe la posibilidad de abordar la educación sexual desde un enfoque integral, capaz de desarrollar habilidades protectoras en los estudiantes y de responder a las complejidades del fenómeno del abuso sexual.

Asimismo, factores como la resistencia cultural, la escasez de recursos y la débil capacitación docente continúan configurando barreras significativas para la efectividad de estas prácticas. A ello se suma la ausencia de mecanismos de evaluación que permitan valorar el impacto real de las intervenciones y orientar procesos de mejora continua, reduciendo la capacidad institucional para ajustar estrategias en función de los objetivos propuestos.

Otro aspecto crítico es la limitada participación de las familias y la comunidad, cuyo involucramiento resulta fundamental para la construcción de redes de protección. La prevención del abuso sexual requiere de un trabajo mancomunado que articule acciones educativas, familiares y comunitarias, superando enfoques centrados exclusivamente en el estudiante y favoreciendo una comprensión más amplia y corresponsable del problema.

En este escenario, el rol de los profesionales de la psicología en el ámbito educativo adquiere una importancia estratégica, no solo como orientadores individuales, sino como dinamizadores de procesos institucionales que promuevan la conformación de equipos interdisciplinarios y el desarrollo de aprendizajes integrales —cognitivos, emocionales y sociales— en estudiantes y comunidades. Este enfoque permite avanzar hacia prácticas educativas más conscientes, reflexivas y relacionales, con mayor potencial preventivo.

En síntesis, los hallazgos evidencian la necesidad de continuar profundizando en la investigación sobre las prácticas educativas en sexualidad, enfocada en la perspectiva de la prevención del abuso sexual, dado que aún existe una acotada producción de conocimiento en este campo. Ampliar este horizonte investigativo no solo permitirá comprender con mayor precisión las dinámicas institucionales, sino también aportar insumos relevantes para el

fortalecimiento de políticas públicas más pertinentes, contextualizadas y efectivas; lo anterior, en aras de superar la fragmentación de las prácticas actuales y avanzar hacia modelos más integrados, evaluados y sostenidos, en los que la articulación entre Estado, escuela, familia y comunidad se constituya en el eje central de una educación sexual verdaderamente protectora.

Conclusiones

La presente investigación permite afirmar que la educación sexual en el contexto escolar de las instituciones participantes se encuentra en un punto de fricción entre un marco normativo robusto y unas prácticas educativas que aún no logran consolidarse como procesos integrales, sistemáticos y sostenibles. Esta brecha no responde únicamente a dificultades operativas, sino a una problemática más profunda, relacionada con la capacidad del sistema educativo para traducir los lineamientos de política pública en experiencias pedagógicas con impacto real.

Una primera conclusión central es que las prácticas educativas analizadas no pueden comprenderse de manera fragmentada —en términos de actores, estrategias o contenidos—, por el contrario, hacen parte de un entramado institucional que evidencia debilidades en su articulación. La falta de coherencia entre estos componentes condiciona la posibilidad de que la educación sexual opere como un verdadero factor de protección; de esta manera, la investigación confirma lo planteado por autores como Fullan (2016) y Chavula et al. (2022), en cuanto a la efectividad de las políticas educativas, mencionando que no depende exclusivamente de su formulación, sino de las condiciones de implementación, apropiación y sostenibilidad en los contextos escolares.

En segundo lugar, se concluye que uno de los principales nudos críticos radica en la formación y posicionamiento del profesorado; sin reducirlo a un problema de disposición individual, se observa una insuficiencia estructural en la formación inicial y continua para abordar la educación sexual desde un enfoque pedagógico, ético y contextualizado. Tal como lo señalan Shibuya et al. (2023) y Hendriks et al. (2024), la inseguridad docente, las tensiones culturales y las presiones del entorno constituyen barreras significativas que inciden directamente en la calidad de las prácticas educativas. Esto implica que las políticas públicas, orientadas a la prevención del abuso sexual, no pueden limitarse a definir contenidos, también deben centrarse en el fortalecimiento de capacidades profesionales y en la generación de condiciones institucionales, las cuales respalden el trabajo docente.

En tercer lugar, la investigación permite cuestionar la persistencia de enfoques individualizantes de la prevención, centrados en el estudiante como sujeto de autoprotección.

Los resultados manifiestan una participación limitada de las familias y la comunidad, lo cual restringe la construcción de entornos protectores más amplios. En contraste, la evidencia reciente (Apaydın Cırık & Karakurt, 2024) reafirma que las estrategias más efectivas son aquellas donde se incorporan múltiples actores y niveles de intervención; de este modo, la prevención del abuso sexual debe ser comprendida como un proceso relacional, ecológico y corresponsable, que trasciende el ámbito escolar y requiere una articulación efectiva entre sectores.

Otra conclusión relevante es que las prácticas educativas, en su estado actual, presentan limitaciones importantes en términos de seguimiento y evaluación. La predominancia de indicadores cuantitativos, centrados en cobertura y participación, dificulta valorar el impacto real de las intervenciones en el desarrollo de habilidades protectoras. En coherencia con los aportes de Zabala (2000) y con desarrollos más recientes como los de Wu et al. (2024), se hace necesario avanzar hacia sistemas de evaluación más complejos, permitiendo analizar procesos, resultados y condiciones institucionales, así como la generación de evidencia para la toma de decisiones en política pública.

Bajo este contexto, una de las principales contribuciones de la investigación, radica en su capacidad para desplazar la mirada desde el cumplimiento formal de las políticas hacia el análisis de las condiciones reales de su implementación. Esto permite visibilizar que la problemática no se reduce a la ausencia de programas o lineamientos, sino a la necesidad de fortalecer las capacidades institucionales, la articulación intersectorial y la coherencia pedagógica de las prácticas educativas.

En definitiva, esta investigación invita a replantear el lugar de la educación sexual en la escuela, no como un conjunto de actividades aisladas o como un requisito normativo, sino como un proceso formativo central en la construcción de ciudadanía, en la garantía de derechos y en la protección integral de niños, niñas y adolescentes. Así, el rol de los profesionales de la psicología educativa adquiere una dimensión estratégica, en tanto pueden actuar como agentes de articulación institucional, promoviendo enfoques interdisciplinarios y relacionales que potencien el alcance preventivo de las prácticas educativas.

Corolario, la prevención del abuso sexual en el ámbito educativo, además de enfocarse en qué se enseña, depende del cómo, con quiénes, en qué condiciones y con qué sentido se desarrollan las prácticas educativas. Esta investigación demuestra que avanzar hacia una educación sexual verdaderamente efectiva implica no solo mejorar las estrategias pedagógicas, sino transformar las lógicas institucionales que las sostienen.

Referencias

Acuña, M. (2014). Abuso sexual en menores de edad: Generalidades, consecuencias y prevenciones. *Medicina Legal de Costa Rica, 31*(1), 1–15. https://www.scielo.sa.cr/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1409-00152014000100006

Álvarez, R., Machaca, A., & Mamani, O. (2019). Eficacia de un programa psicoeducativo para prevenir el abuso sexual en menores de educación primaria. *CASUS: Revista de Investigación y Casos de Salud, 4*(2), 54–61. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7083953

Apaydın Cırık, V., & Karakurt, N. (2024). The effectiveness of a child and parent-oriented modular education program on the prevention of child sexual abuse knowledge and parental views: A mixed method study. *Children and Youth Services Review, 161,* 107546. https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2024.107546

Barragán, F. (2020). *Educación sexual y escuela: Tensiones y desafíos contemporáneos.* Editorial Magisterio.

Cardona, Y. M., Varela, B. E., & Morales, R. (2018). Prevención de violencia sexual mediante la investigación como estrategia pedagógica en educación básica. *Cultura, Educación y Sociedad, 9*(1), 1–14. https://doi.org/10.17981/cultedusoc.9.1.2018.15

Cárdenas Gutiérrez, J. (2015). La educación sexual como estrategia de inclusión en la formación integral del adolescente. *Praxis, 11*(1), 103–115. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5907257

Castillo García, S. (2015). *El rol de las buenas prácticas educativas en los centros docentes: Organización, funcionamiento y docencia* [Tesis doctoral, Universidad Pablo de Olavide]. https://rio.upo.es/xmlui/handle/10433/2087

Celik, P. (2024). The effectiveness of school-based child sexual abuse prevention programmes among primary school-aged children: A systematic review. *International Journal of Educational Research Open, 7*, 100348. https://doi.org/10.1016/j.ijedro.2024.100348

Chavula, M. P., Zulu, J. M., & Hurtig, A.-K. (2022). Factors influencing the integration of comprehensive sexuality education into educational systems in low- and middle-income

countries: A systematic review. *Reproductive Health, 19*, 196. https://doi.org/10.1186/s12978-022-01504-9

Congreso de la República de Colombia. (1994, 8 de febrero). *Ley General de Educación.* [Ley 115 de 1994]. Diario Oficial No. 41.214. [1]

Congreso de la República de Colombia. (2013). Ley 1620 de 2013. *Por la cual se crea el Sistema Nacional de Convivencia Escolar y Formación para el Ejercicio de los Derechos Humanos, la Educación para la Sexualidad y la Prevención y Mitigación de la Violencia Escolar.*

Departamento Nacional de Planeación. (2012). *Documento CONPES Social 147.*

Díaz Abregú, C. (2018). Investigación cualitativa y análisis de contenido temático: Orientación intelectual de Universum. *Revista General de Información y Documentación, 28*(1), 119–140.

Díaz Abregú, C., Díaz Pérez, L., & Pérez Castillo, A. (2012). Reflexión teórica sobre el taller metodológico. *Pedagogía y Sociedad.*

Díaz-Barriga, Á. (2020). Didáctica y currículum: *Entre la tradición y la innovación*. Paidós.

Esteban-Guitart, M., Sierralta, A., Searle, D., & Subero, D. (2024). Aportes de la teoría bioecológica de Bronfenbrenner a la investigación e intervención educativa. *Innovación educativa,* (34).Ferragut, M., Cerezo, M. V., Ortiz-Tallo, M., & Rodríguez-Fernández, R. (2023). Effectiveness of child sexual abuse prevention programs on knowledge acquisition: A meta-analytical study. *Child Abuse & Neglect, 145*, 106489. https://doi.org/10.1016/j.chiabu.2023.106489

Fiscalía General de la Nación. (s. f.). *Estadísticas institucionales.* https://www.fiscalia.gov.co

Finkelhor, D. (2009). The prevention of childhood sexual abuse. *The Future of Children, 19*(2), 169–194.

Fullan, M. (2016). *The new meaning of educational change* (5th ed.). Teachers College Press.

Gómez-Duarte, S. V., & Contreras-Sierra, A. L. (2023). Las TIC como herramientas pedagógicas para la educación sexual infantil en escenarios no convencionales. *Nodos y Nudos,* 8(55), 45–53. https://doi.org/10.17227/nyn.vol8.num55-20274

Gutiérrez, M., Buitrago, O., & Valencia, V. (2016). Prácticas educativas reflexivas y la formación del profesorado. *Ediciones Universidad Tecnológica de Pereira.*

Hendriks, J., Mayberry, L., & Burns, S. (2024). Preparation of the pre-service teacher to deliver comprehensive sexuality education. *BMC Public Health, 24*, 1528. https://doi.org/10.1186/s12889-024-18982-0

Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, P. (2016). Metodología de la investigación. 6ta Edición Sampieri. *Soriano, RR (1991). Guía para realizar investigaciones sociales. Plaza y Valdés, 150-155.*

Instituto Colombiano de Bienestar Familiar (ICBF). (2024). *Informe anual del Comité Interinstitucional Consultivo para la Prevención de la Violencia Sexual y la Atención Integral de las Víctimas, vigencia 2024.* Instituto Colombiano de Bienestar Familiar. https://portalsuin.icbf.gov.co/sites/suin/Documents/Pol%C3%ADticas/Ley%201146/INFORME%20ANUAL%20COMITE%20INTERINSTITUCIONAL%20CONSULTIVO%202024%20VF.pdf

Instituto Nacional de Medicina Legal y Ciencias Forenses. (2024). Violencia sexual. *En Forensis 2024: Datos para la vida.* Grupo Centro de Referencia Nacional sobre Violencia. https://www.medicinalegal.gov.co/documents/20143/1269218/Forensis_2024.pdf

Instituto Nacional de Salud. (2024). *Informe de evento: Violencia de género e intrafamiliar y ataques con agentes químicos, Colombia, 2024*. Instituto Nacional de Salud.

López, F. (2015). *La educación sexual: De la teoría a la práctica.* Pirámide.

Martínez, L., & Cubillos, A. (2015). *La educación sexual en Colombia a través de los ojos de la ley colombiana* [Trabajo de grado]. Universidad Pedagógica Nacional.

Ministerio de Educación Nacional. (1993). *Resolución 3353 de 1993.*

Ministerio de Educación Nacional. (2022, marzo 4). *Directiva para la protección contra la violencia sexual en entornos escolares.*

Ministerio de la Protección Social. (2008). *Resolución 425 de 2008.*

Ministerio de Salud y Protección Social. (2010). *Política nacional de sexualidad, derechos sexuales y derechos reproductivos.*

Mukanga, B., Dlamini, S. B., & Taylor, M. (2024). Process evaluation of comprehensive sexuality education programme in Zambia: a focus on contextual factors, mechanisms of impact, quality of development and implementation process. *BMC Health Services Research, 24*(1), 840. . https://doi.org/10.1186/s12913-024-11083-z

Murillo Parra, L. D., Ramos Estrada, D. Y., García Cedillo, I., & Sotelo Castillo, M. A. (2020). Estrategias educativas inclusivas y su relación con la autoeficacia de docentes en formación. *Actualidades investigativas en educación, 20*(1), 168-195.

Organización Mundial de la Salud. (2010). *Estándares para la educación sexual en Europa.*

Organización Mundial de la Salud. (2023). *Comprehensive sexuality education.* https://www.who.int

Policía Nacional de Colombia. (2024). *Estadística Delictiva: Reporte de delitos sexuales.* Sistema de Información Estadístico, Delincuencial, Contravencional y Operativo (SIEDCO); Dirección de Investigación Criminal e INTERPOL.

Quintanilla, C. L. D., Rodríguez, A. F. P., & del Sol, I. R. D. (2012). Reflexiones teóricas sobre el taller metodológico. *Pedagogía y sociedad, 15*(35), 1-10.

Russo Sierra, G. S., & González-Torres, M. C. (2020). Desafíos del sistema educativo frente al abuso sexual en la infancia. *Espacios en Blanco, 30(1)*, 23–40. https://doi.org/10.37177/UNICEN/EB30-262

Shibuya, F., Estrada, C. A., Sari, D. P., Takeuchi, R., Sasaki, H., Warnaini, C., ... & Kobayashi, J. (2023). Teachers' conflicts in implementing comprehensive sexuality education: a qualitative systematic review and meta-synthesis. *Tropical Medicine and Health, 51*(1), 18. https://doi.org/10.1186/s41182-023-00508-w

Tiusaba Rivas, A. (2017). Prevenir y educar. *Praxis & Saber, 8*(17), 85–101. https://doi.org/10.19053/22160159.v8.n17.2017.7202

Tovar, B. (2011). *Nociones de sexualidad y educación sexual en Colombia entre 1970 y 2000: Una arqueología* [Trabajo de grado, Pontificia Universidad Javeriana]. Repositorio

Institucional Pontificia Universidad Javeriana. https://repository.javeriana.edu.co/bitstream/handle/10554/5894/tesis591.pdf

UNESCO. (2018). *International technical guidance on sexuality education.*

UNESCO. (2026). *Comprehensive sexuality education.*

Varón Alvis, L. M. (2017). *Propuesta pedagógica para la implementación de ambientes de aprendizaje mediadas por TIC en el proyecto transversal de educación para la sexualidad y la construcción de ciudadanía* [Tesis de maestría, Universidad del Tolima]. Repositorio Institucional Universidad del Tolima. http://repository.ut.edu.co/bitstream/001/2397/1/T%200945%20590%20CD5946%20APROBADO%20LUZ%20MILA%20VARON%20ALVIS.pdf

Wu, Y., Walsh, K., White, S. L. J., & L'Estrange, L. (2024). Schools' readiness for child sexual abuse prevention education. *Child Abuse & Neglect, 156,* 106884. https://doi.org/10.1016/j.chiabu.2024.106884

Zabala Vidiella, A. (2000). *La práctica educativa: Cómo enseñar.* Graó

Anexo No. 1

Matriz Categorial

Objetivo específico	Subcategoría	Definición teórica	Dimensiones / Componentes	Preguntas orientadoras
Analizar los actores involucrados en las prácticas educativas para la prevención del abuso sexual	Actores	Las prácticas educativas implican la participación de diversos sujetos que intervienen en la construcción, implementación y evaluación de los procesos pedagógicos (Gutiérrez, et. al (2016)	Responsables, criterios de selección, funciones, competencias, participación de estudiantes y familias	¿Quiénes son los responsables del proyecto de educación sexual? ¿Qué criterios se utilizan para su selección? ¿Qué funciones y responsabilidades cumplen? ¿Qué tipo de formación o competencias poseen? ¿Cómo participan los estudiantes? ¿De qué manera se vinculan las familias?
Analizar las estrategias pedagógicas utilizadas	Estrategias pedagógicas	Las estrategias pedagógicas comprenden métodos, técnicas y recursos que orientan el aprendizaje (Cárdenas, 2015; Díaz-Barriga, 2020; Freire, 1970/2005).	Uso de TIC, técnicas (talleres, guías, videos), metodologías, evaluación y seguimiento	¿Qué estrategias pedagógicas se utilizan? ¿Qué técnicas o herramientas se implementan? ¿Se incorporan las TIC? ¿Cómo? ¿Qué metodologías orientan las actividades? ¿Cómo se evalúan los procesos? ¿Qué tipo de seguimiento se realiza?
Analizar los contenidos desarrollados	Contenidos	Los contenidos educativos son saberes, valores y habilidades que orientan la formación y deben ser pertinentes y progresivos (UNESCO, 2018).	Referentes teóricos, selección de temáticas, adaptación por edad, propósitos formativos	¿En qué referentes se basan los contenidos? ¿Qué temas se abordan? ¿Cómo se adaptan según la edad? ¿Qué propósitos formativos orientan los contenidos?
				¿Cómo contribuyen a la prevención del abuso sexual?

EJE 2

CAPÍTULO

03

Estrategia pedagógica transformativa en la matemática: aspectos cognitivos y afectivos en la creación de significado[1]

Transformative pedagogical strategy in mathematics: Cognitive and affective aspects in the creation of meaning

Danna Michelle Guevara Prieto

Universidad Católica de Pereira
danna.guevara@ucp.edu.co
ORCID: https://orcid.org/0000-0001-6703-6508

Ana Lorena Domínguez Rojas

Universidad Católica de Pereira
ana.dominguez@ucp.edu.co
ORCID: https://orcid.org/0000-0003-0122-3364

Angelica García Zapata

Universidad Católica de Pereira
angelica.garcia@ucp.edu.co
ORCID: https://orcid.org/0000-0002-1131-9848

[1] El presente capítulo es producto de un Trabajo de grado y actividad del Semillero de Investigación en Ciencias Cognitivas que pertenece al Grupo de Investigación en Comunicación, Educación y Cultura.

Resumen

El aprendizaje transformativo busca, a partir del diseño de situaciones de aprendizaje desafiantes a nivel cognitivo, la generación de cambios en los marcos de referencia sobre lo que se aprende. Sin embargo, el aprendizaje transformativo se ha estudiado poco en relación a los aspectos afectivos relacionados con el cambio en los marcos de referencia. El objetivo de la investigación fue comprender la transformación de los marcos de referencia producida en un contexto de la implementación de una estrategia pedagógica transformativa, explorando el papel de los aspectos afectivos dentro de la transformación de significados. La investigación tuvo un enfoque cualitativo de estudio de caso intrínseco, con la participación de 19 estudiantes de una clase de matemática III de una facultad de ingeniería, con un promedio de edad de 20 años. Se utilizaron como técnicas tres autorregistros y dos grupos focales para la recolección de la información. Información que fue organizada en tres fases, de acuerdo con la estructura del análisis temático: uno en la fase inicial (antes de la implementación), uno en la fase intermedia (durante la implementación) y el último en la fase final (después de la implementación). Los resultados evidencian la presencia de desafíos cognitivos y afectivos en la experiencia de aprendizaje. Así como, transformaciones en torno a la perspectiva sobre la utilidad de las matemáticas por parte de los estudiantes, el papel de la comunicación y un énfasis en el rol del docente generando conciencia pedagógica frente a sus prácticas en el aula para la construcción de estrategias de regulación emocional y situaciones de aprendizaje que promuevan el diálogo y la construcción de conocimiento conjunto.

Palabras Clave: Aprendizaje transformativo; Pedagogía; Matemática; Afectividad; Aprendizaje colaborativo

Abstract

Transformative learning seeks to generate changes in the frames of reference of what is learned by designing cognitively challenging learning situations. However, transformative learning has been little studied in relation to the affective aspects related to changes in frames of reference. The objective of the research was to understand the transformation of frames of reference that occurred in the context of implementing a transformative pedagogical strategy, exploring the role of affective aspects in the transformation of meanings. The research took a qualitative approach to intrinsic case study, with the participation of 19 students from a mathematics III class at an engineering faculty, with an average age of 20. Three self-records and two focus groups were used as techniques for collecting information. The information was organized into

three phases, according to the structure of the thematic analysis: one in the initial phase (before implementation), one in the intermediate phase (during implementation), and the last in the final phase (after implementation). The results show the presence of cognitive and affective challenges in the learning experience. They also reveal changes in students' perspectives on the usefulness of mathematics, the role of communication, and an emphasis on the role of teachers in raising pedagogical awareness of their classroom practices for the construction of emotional regulation strategies and learning situations that promote dialogue and the joint construction of knowledge.

Keywords: Transformative learning; Pedagogy; Mathematics; Affectivity; Collaborative learning

Introducción

La teoría del aprendizaje transformativo describe cómo el aprendizaje se modifica a partir del diseño de situaciones de aprendizaje desafiantes, en capacidad de promover el pensamiento crítico y reflexivo (Mezirow, 1997). Estas experiencias llevan a los estudiantes a reevaluar sus marcos de referencia, los cuales influyen sobre las expectativas y los intereses, así como sobre aquello que aprenden. En el marco de la educación transformadora, las estrategias transformativas buscan apoyarse a través de metodologías que involucran activamente al estudiante y su capacidad reflexiva, facilitando procesos como la creatividad, el pensamiento lógico, la planeación y la resolución de problemas (Abrahamson et al., 2018; Alghamdi et al., 2019; Blundell, 2020; Chance et al., 2019; Seniuk et al., 2017).

La visión del aprendizaje transformativo, originada en los planteamientos de Mezirow (en adelante se denominará enfoque clásico), ha centrado su interés en la transformación del significado, producto de un desafío a nivel cognitivo (Mezirow, 1992); es decir, una situación que le exige al estudiante cuestionar sus marcos de referencia, sus conocimientos y sus habilidades analíticas y prácticas, al afrontar un dilema desorientador (Arana-Cuenca et al., 2023; Coccoz et al., 2019; Fernandes et al., 2020; Fugate et al., 2018; Gardner, 2020; Johnson y Olanoff, 2020; Kuznetcova y Glassman, 2020; Mezirow, 1997; Müller et al., 2020; Olaniyi, 2020; Seniuk et al., 2017; Tsimane y Downing, 2020).

Este énfasis sobre los procesos analíticos, inherente al aprendizaje transformativo, dialoga con otras dimensiones como la relacional y la emocional, para construir una visión de la transformación más asociada a la creación de sentido (Holland, 2018; Maiese, 2017).

Así, las ciencias cognitivas, y sus aportes al aprendizaje, han permitido mostrar la importancia de los aspectos emocionales e intersubjetivos como parte de la construcción de significado, conectando el cuerpo, el mundo y la cognición.

En general, la investigación se ha centrado en evaluar la transformación individualmente, centrándose en los aspectos autorreflexivos, pero poco se conoce sobre los efectos de una transformación producida en contextos colaborativos que susciten dinámicas afectivas. Esto contrasta con un creciente interés en el estudio de la afectividad y su importancia en el aprendizaje, lo cual ha evidenciado cómo diversos fenómenos afectivos juegan un papel dentro de la experiencia académica (p. ej., el clima emocional del aula, las competencias emocionales o la comunicación) (Buechner et al., 2020; Isohätälä et al., 2020; Lobczowski, 2020; Mänty et al., 2019; Trigueros et al., 2020). En concordancia, la presente investigación trasciende el enfoque clásico e integra la dimensión emocional e interaccional, tratando de argumentar a favor de la importancia de la generación de significado más allá del componente racional.

En este sentido, esta investigación se sirve de la teoría semiótico-cultural, es una ruta de estudio para comprender los procesos afectivos involucrados en la transformación de los marcos de referencia. Desde este enfoque, la transformación de significados va más allá de un asunto cognitivo e individual, y asume a la transformación como un proceso intersubjetivo y afectivo. De acuerdo con la psicología semiótico-cultural, en el encuentro con el otro se genera transformación de los significados (Simão, 2010), producto de las tensiones y experiencias inquietantes que interrogan los marcos de referencia de los estudiantes. Así, acogiendo el marco teórico de la psicología semiótico-cultural, la presente investigación aborda una situación de aprendizaje en donde se implementa una estrategia pedagógica transformativa. Con el objetivo de comprender el proceso de transformación de significados en un espacio de aprendizaje de las matemáticas, indagando sobre la dimensión afectiva durante la transformación de marcos de referencia.

Marco Teórico

Enfoque clásico del aprendizaje transformativo

Los marcos de referencia son estructuras de pensamiento que están formadas a partir de las experiencias previas, incluyendo las creencias, conceptos o sentimientos asociados; además, conllevan modos de interpretación. Estos se manifiestan a través de los hábitos mentales (p. ej., ser organizado es importante para aprender, llevo una agenda y apuntes) y los puntos de vista, como juicios de valor (p. ej., la matemática está presente en la cotidianidad, la matemática es relevante) (Mezirow, 1992; 1997).

Los marcos de referencia sufren transformaciones originadas a partir de sucesos o experiencias que implican un desafío para el sujeto (Mezirow, 1978; 1992); asimismo, el desafío se refiere a aquellas situaciones que representan una dificultad. Esto se evidencia, por ejemplo, en la investigación de Johnson y Olanoff (2020), donde los estudiantes de pedagogía debían resolver problemas de matemáticas sin hacer uso de procedimientos cuantitativos (conversión a porcentajes). De esta manera, se les exigió a los estudiantes razonar cualitativamente para encontrar modelos explicativos que solucionaran el problema planteado.

Tal como lo muestra la figura 1, la transformación del significado está enmarcada en una situación de aprendizaje donde se genere un desafío para un sujeto; en el enfoque clásico es, generalmente, cognitivo. Dicho desafío, posteriormente, lleva a una experiencia desequilibrante; está, al resolverse, conduce a la transformación del significado.

Figura 1

Proceso de transformación de significado con un énfasis cognitivo



Nota. Elaboración propia.

La capacidad de formular un análisis de las situaciones implica la presencia de facultades cognitivas altamente sofisticadas, como el automonitoreo y el autocontrol (Guillan et al., 2021; Mezirow, 1997; Müller et al., 2020). Estas facultades, como logros del desarrollo, requieren una madurez cognitiva asociada a la edad adulta, situación que explica la exploración inicial del aprendizaje transformativo en este grupo etario (Cranton, 2006; Gardner, 2020; Johnson y Olanoff, 2020; Mezirow, 1992; 1997).

Enfoque de la psicología semiótico-cultural: La transformación del significado más allá del desafío cognitivo

La investigación sobre el aprendizaje transformativo ha explorado incipientemente la importancia de la dimensión colectiva del aprendizaje, en la que predominan aún los aspectos internos (racionales) asociados al aprendizaje (Abrahamson et al., 2018; Coccoz et al., 2019; Lozano, 2015; Reid, 2014; Boye y Agyei, 2023; Van Vaerenbergh, 2019). Solo algunas investigaciones aplicadas (p. ej., Gardner, 2020; Tsimane y Downing, 2020; Seo et al., 2023; Seniuk et al., 2017) y teóricas (Maiese, 2017) han indagado cuidadosamente sobre la dimensión intersubjetiva y afectiva dentro de la educación transformadora.

La perspectiva semiótico-cultural (Valsiner, 1998) asume como unidad de análisis a la intersubjetividad, entendida como un proceso de negociación y transformación de significados: "Es un dominio temporal de significados compartidos entre dos o más personas o entre diferentes niveles de funcionamiento de una persona" (Valsiner, 1998, p. 33). La intersubjetividad involucra procesos de interacción, así como la transformación de significados en el marco de dichas interacciones. La negociación de significados no se refiere necesariamente a consenso o igualdad de estos, sino a la existencia de diálogo que implica la construcción y transformación de significados individuales y compartidos.

Al respecto, la investigación constata cómo una mayor coordinación grupal puede aumentar el cambio en las disposiciones de los estudiantes para llevar a cabo las tareas con compromiso y motivación (Buechner et al., 2020; López et al., 2021). En esta misma línea, la investigación recalca que, enfrentar a los estudiantes universitarios a contextos reales donde desafían tanto conocimientos como habilidades, fomenta el compromiso, el discurso racional empático y la apropiación colectiva de conocimiento (Fugate et al., 2018; Gardner, 2020). El uso de dilemas desorientadores, en situaciones de aprendizaje contextual, resulta ser muy positivo para la adquisición de posturas autocríticas (Guillan et al., 2021).

Desde esta perspectiva, no es posible hablar de un proceso de transformación de significados sin involucrar lo afectivo (Rommetveit, 1992; Simão, 2010). Para lograr la transformación se requiere de tensiones, las cuales no se producen únicamente como resultado de un desafío (cognitivo) sobre el contenido de la tarea, por el contrario, se producen también debido a los retos afectivos que emergen al tratar de negociar con el otro (García et al., 2020; Tsimane y Downing, 2020; Seo et al., 2023; Seniuk et al., 2017).

Metodología

Diseño de la investigación

La investigación tuvo un enfoque cualitativo de estudio de caso intrínseco, el cual se centra en la indagación de la particularidad, puntualmente de la experiencia de aprendizaje de los estudiantes de Matemáticas III en el contexto de la estrategia pedagógica transformativa (Stake, 2020). El estudio de caso se empleó para indagar a profundidad los marcos de referencia de los participantes. El diseño metodológico cualitativo (Hays y Singh, 2012; Hernández et al., 2014) permitió organizar, codificar e interpretar las narrativas de los estudiantes sobre las vivencias y cambios en sus significados, construidas a lo largo de un semestre académico.

Participantes

La selección de los participantes fue intencional, debido al acceso al campo y el interés del docente por implementar el diseño en la clase de Matemáticas III. La participación de los estudiantes fue voluntaria (Mejía, 2014); constituida por 19 estudiantes de la carrera de Ingeniería en la clase de Matemáticas III: 6 mujeres y 13 hombres, con edades entre los 17 y 35 años, con un promedio de 20 años. Los criterios de inclusión fueron: pertenecer a la clase de Matemáticas III, cumplir con el desarrollo de los tres autorregistros del proceso de aprendizaje y no presentar diagnóstico de trastornos neurocognitivos.

Contexto de la asignatura

Los objetivos de Matemáticas III en la carrera de Ingeniería se centraron en que los estudiantes fueran propositivos, entendieran y aplicaran los conceptos, modelos y algoritmos matemáticos, en la resolución de problemas del contexto real. En la asignatura se consideraban temas como el cálculo de integrales dobles, triples y en línea, así como la aplicación de teoremas de Green, Gauss, Stoke. En la clase predominaba la metodología magistral, la cual fue reemplazada por espacios colaborativos y dialógicos. Así mismo, por las condiciones de virtualidad que tuvo la clase de matemáticas, debido a las condiciones derivadas de la pandemia, se hizo uso de herramientas como videollamadas, Moodle (plataforma para compartir contenido didáctico y actividades evaluativas) y tablero digital.

Material y método

Entorno transformativo en la clase de Matemáticas III

Para el desarrollo de la investigación se diseñó una estrategia pedagógica con base en los fundamentos teóricos del aprendizaje transformativo. Las investigadoras, en conjunto con el docente, realizaron una revisión de las temáticas de la asignatura y se construyeron las actividades a ejecutar durante las 16 semanas de clase (tabla 1) en un entorno virtual, a causa de la coyuntura procedente de la pandemia.

La estrategia pedagógica se diseñó en función de una organización secuencial: en un primer momento se evaluó a los estudiantes para identificar qué habilidades o temas debían ser reforzados en las actividades. Además, con los resultados de esta evaluación se

generó la división en grupos de trabajo para el desarrollo del proyecto final de clase. Otras de las actividades construidas fueron tres foros junto con talleres de ejercicios. Con esto, se buscó la práctica grupal de las fórmulas y la construcción conjunta de conocimiento sobre la matemática. Los aspectos evaluativos (a nivel cualitativo y cuantitativo) se condensaron en una rúbrica que los estudiantes podían consultar.

Tabla 1

Estrategia pedagógica transformativa implementada en Matemáticas III

Semana académica	Actividad evaluativa de la estrategia	Contenidos de la asignatura
Semana 1	Evaluación diagnóstica	Evaluación de saberes previos en dimensiones conceptuales, procedimentales y aplicaciones
Semana 2 y 3	Foro oral	Temas: biografías de Newton y Kepler Autorregistro 1
Semana 6	Primera entrega proyecto	Asignación de equipos, elección del tema e indagación sobre el enfriamiento de Newton y/o comportamiento del virus SARS-CoV 2
Semana 8 y 9	Foro escrito	Tema: Multiplicadores de LaGrange Autorregistro 2
Semana 13, 15 y 16	Foro oral	Biografía de Gauss Entrega final de proyecto y exposición Autorregistro 3

Nota. Elaboración propia.

Durante todo el curso, los estudiantes debían realizar un proyecto de clase grupal, integrando la indagación y el uso de las fórmulas matemáticas en un contexto real con una problemática. Los temas que se relacionaron al proyecto de clase fueron: el experimento de enfriamiento de la ley de Newton y el modelo SIR para el reconocimiento del comportamiento

de una pandemia. Los estudiantes diligenciaron, en tres momentos, diferentes autorregistros de su proceso de aprendizaje; después de la aplicación de cada uno, se reportaba al docente un informe general para integrar o mejorar prácticas pedagógicas.

Técnicas de recolección de la información

Grupo focal (GF)

Se diseñaron dos grupos focales, técnica puntualizada en el reconocimiento de las percepciones y emociones de las personas frente a una temática específica (Krueger, 1991). El primer grupo focal se centró en las percepciones de los estudiantes con respecto al contenido y las actividades a desarrollar en la asignatura, así como en sus creencias sobre el aprendizaje de las matemáticas. El segundo grupo focal se centró en los significados construidos alrededor de la matemática después de la implementación de la estrategia pedagógica. Ambos grupos focales se realizaron de forma virtual.

Autorregistros del proceso de aprendizaje (AR)

Se emplearon 3 autorregistros aplicados por medio de Google Forms, al inicio, en la mitad y en la última semana de clase, para recopilar las experiencias de los estudiantes en función de las etapas de la implementación de la estrategia pedagógica. Este dispositivo didáctico e instrumento de indagación permitió reconocer, desde las diferentes narrativas escritas de los estudiantes, sus creencias, expectativas, comportamientos y dinámicas grupales, antes, durante y después de la estrategia, como se muestra en la tabla 2.

Análisis de datos

Para este estudio se plantea un análisis de tipo narrativo. Este análisis cualitativo describe las narrativas como secuencias de sucesos o experiencias expresadas por un grupo de personas, de manera oral o escrita, en un orden temporal (Fernández-Núñez, 2015). Se desarrolló, además, un análisis temático de las narrativas, en el que se estructuraron redes con temas básicos, temas organizativos y temas globales aflorados en el discurso de los participantes.

El análisis temático organiza las narrativas en función de una estructura que va de lo general a lo específico. Se parte de un tema global, el cual reúne todos los aspectos generales y centrales de las categorías entrelazadas en el discurso, de este se desprenden temas organizativos relacionados con aspectos específicos de las narrativas; finalmente, se proponen

temas básicos que terminan de exponer las cuestiones más simples relacionadas al tema global (Attride-Stirling, 2001).

Resultados

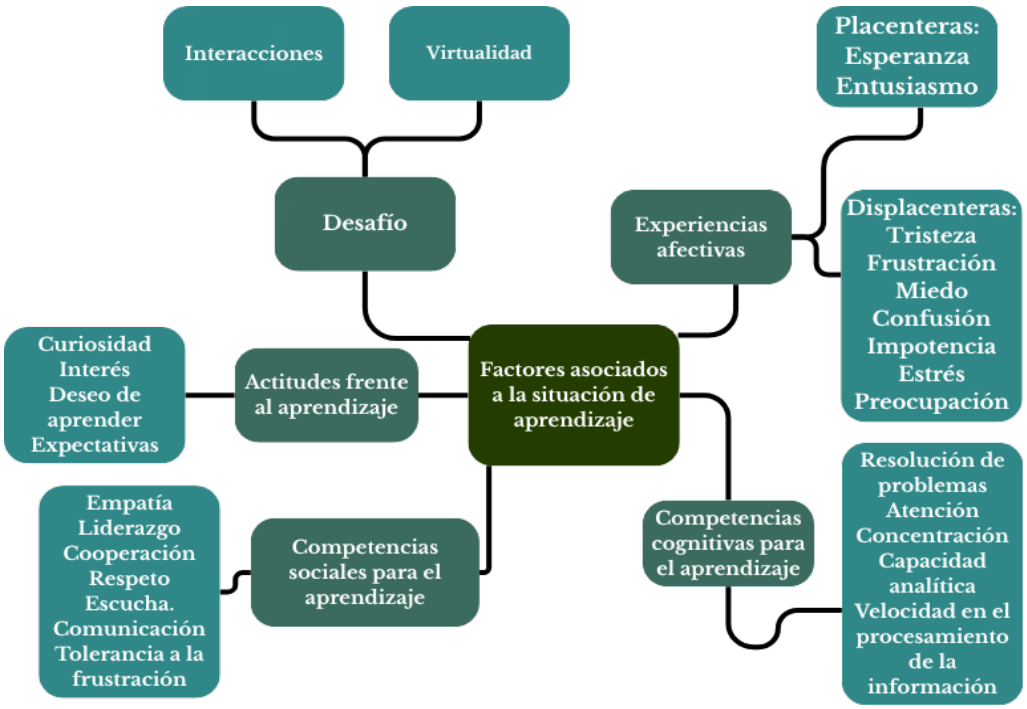
La investigación, ajustándose al proceso temporal que implica la transformación, contempló tres fases: la primera se concentró en el estudio de las percepciones, ideas y expectativas de los estudiantes con respecto a la asignatura y a las matemáticas en general; la segunda exploró las vivencias dentro de la situación de aprendizaje hasta ese momento; finalmente, en la tercera, se abordaron las transformaciones globales y las experiencias generadas en torno al aprendizaje. En cada una se mencionan las técnicas de recolección de información con los códigos: GF1 (grupo focal 1), AR1, AR2, AR3 (autorregistros del proceso de aprendizaje) y GF2 (grupo focal 2). Los participantes se nombraron con el código P.

Primera fase

A partir del análisis temático, se identificaron cinco factores asociados a la situación de aprendizaje, como se aprecia en los temas organizativos de la siguiente gráfica temática.

Figura 2

Red temática primera fase de la investigación



Nota. Elaboración propia.

Por un lado, los estudiantes conciben las interacciones y la virtualidad como desafíos en el aprendizaje de las matemáticas; por ende, al implementar la estrategia en el marco de la virtualidad, los estudiantes, en un primer momento, experimentaron como desafiantes las interacciones con sus compañeros, con el docente y con el entorno de aprendizaje. El desafío de las interacciones estaba relacionado con dos aspectos: a) la dificultad de contactar o compartir para aclarar sus dudas con sus compañeros y b) la dificultad de gestionar trabajos en grupo y solucionar problemas de las actividades académicas por medio de la virtualidad.

En cuanto a la virtualidad y el aprendizaje de las matemáticas, la experiencia generó desafíos para los estudiantes, en tanto ellos consideraban difícil aprender estos temas usando un tablero virtual, sin tener la experiencia de ver al docente directamente o tener el tablero disponible más tiempo para analizar el desarrollo de los ejercicios. Tal como lo señala P1GF1:

> *No estamos acostumbrados a la virtualidad, porque venimos viendo toda una vida un tablero y una metodología presencial; y un cambio tan drástico que es una virtualidad, posiblemente sin verle la cara al profesor, no saber si escribir o no escribir apuntes, ha sido muy difícil, un cambio muy drástico para mí.*

En cuanto a las experiencias afectivas, en donde convergen las vivencias emocionales y los estados de ánimo de los estudiantes, manifestaron una disposición emocional favorable respecto a la estrategia de aprendizaje transformativo diseñada para su participación. Particularmente, expresan entusiasmo por ver la forma en cómo se va a llevar a cabo la clase, dada esta metodología; no obstante, en su gran mayoría la referencia a la dimensión afectiva del aprendizaje recae del lado de las emociones negativas o desfavorables, incluyendo el miedo, la preocupación y el estrés de cursar una materia de matemáticas en la virtualidad. Además de ello, manifiestan que no les gustan las matemáticas, aunque las consideran necesarias para su carrera. En esta línea, P4GF1 señala:

> *A mí no me gustan las matemáticas, ya estoy viendo esta y termino con todas; para mí ha sido la mayor tortura de la carrera; o sea, como que las detesto, no me han podido gustar nunca. Pues yo creo que en el colegio no dan buenas bases y al entrar a la universidad me dio duro, y uno se desanima cuando le empieza a ir tan mal y le fui cogiendo como pereza, creería yo.*

Los estudiantes perciben que competencias sociales como la cooperación, la escucha o el diálogo son claves para llevar a cabo las actividades del curso; por ejemplo, recalcan la importancia de tener una *"buena comunicación a la hora de escuchar y aportar ideas"* (P11AR1); de *"socializar con los integrantes del grupo y proponer ideas para el trabajo"* (P16AR1) o de *"ser abierto para las ideas de los demás"* (P10AR1). Este aspecto puede ser un factor positivo a la hora de enfrentar posibles desafíos, como parte de la implementación de la estrategia.

En relación con las actitudes frente a la situación de aprendizaje, los estudiantes demostraron, tanto en el grupo focal, como en el primer autorregistro, una alta favorabilidad para con la estrategia. En general, expresaron curiosidad por la metodología planteada, señalando que, usualmente, su aprendizaje de las matemáticas se había dado de una forma tradicional, bajo explicaciones del profesor en el tablero y haciendo ejercicios por su cuenta. Por ejemplo, P14AR1 aludía, con respecto a las actividades de aprendizaje: *"Me generan curiosidad ya que son información para una vida profesional y sé que las voy a necesitar en mi día a día"*; P15AR1 también se refería a este aspecto: *"Es un método de estudio nuevo y me causa curiosidad cómo van a ser abordados los temas con la virtualidad"*.

Segunda fase

El objetivo del segundo autorregistro fue conocer la experiencia de aprendizaje en una fase intermedia de la implementación de la estrategia pedagógica. Se identificó que los factores asociados a la situación de aprendizaje se configuraron en dos grupos (figura 3).

Figura 3

Red temática segunda fase de la investigación



Nota. Elaboración propia.

Frente a la pregunta sobre las emociones y la experiencia subjetiva asociada al trabajo con otros, se encuentran valoraciones positivas y negativas. Algunas de las narrativas que dan cuenta de las valoraciones positivas son las siguientes:

"Sí, me gusta saber sobre diferentes puntos de vista y no solo quedarme con el mío" (P15AR2); *"Sí, trabajar en grupo siempre me ha parecido una excelente idea porque así podemos compartir nuestros conocimientos y nos podemos ayudar entre nosotros"* (P17AR2); *"Sí, siento que hay mucho intercambio de ideas entre nosotros, diálogo y respeto"* (P5AR2). En estos casos, la valoración positiva está asociada con la posibilidad de construir conocimiento con otros, mediada por el diálogo y el respeto, además de la percepción de ayuda mutua.

Con respecto a las valoraciones negativas, estas se relacionan con interacciones que obstaculizan la realización del trabajo: *"Sí, siempre es algo duro, pero vamos avanzando* (P18AR2)"; "De momento sí, pero hay momentos donde no se sabe cómo coordinar el grupo y ponerse de acuerdo en algo" (P8AR2); *"No, no me siento cómodo, debido a que no están trabajando, y se les habla y no responden"* (P1AR2). Estos participantes reconocen que la dificultad de trabajar en grupo se asocia más con la exigencia de coordinar el trabajo entre todos y la necesidad de colaboración.

Por otro lado, al desarrollar la estrategia en el contexto de la pandemia, los estudiantes refieren que el trabajo en grupo se constituyó como un factor motivador para el aprendizaje y, en cierto sentido, en un andamiaje emocional para afrontar la situación de aislamiento.

> *La verdad me siento un poco triste al trabajar así, ya que no es lo mismo que trabajar presencial, pero de cierta forma también me siento contento porque podemos seguir trabajando a pesar de las circunstancias.* (P18AR2)

> *A la hora de reunirme en grupo me motivó, ya que vamos a trabajar juntos y todos vamos a compartir un poco de los conocimientos que tenemos, nos complementamos, y si alguien no entiende, otro le explica.* (P12AR2)

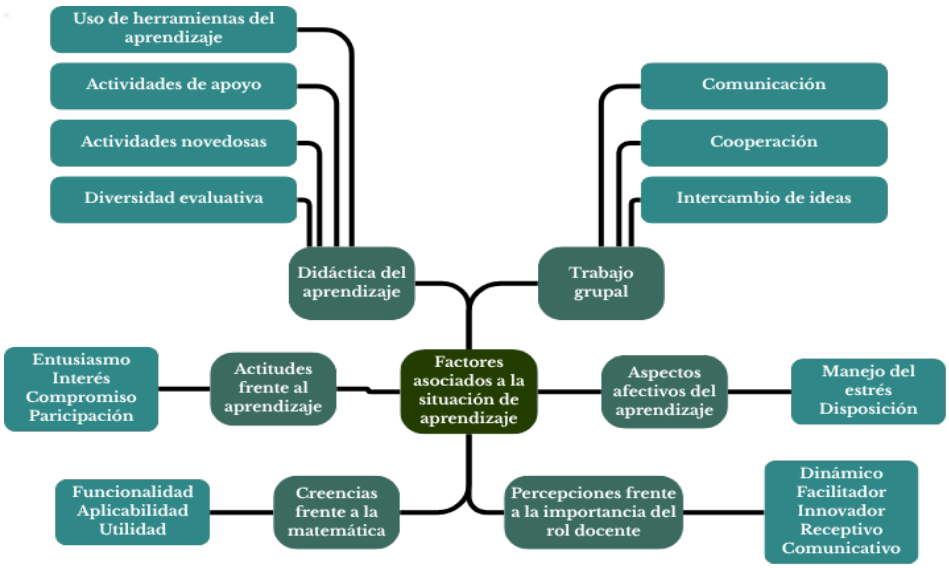
A propósito de la interacción y comunicación entre los participantes, los estudiantes consideran que esta se facilita al existir un vínculo afectivo previo, una relación de amistad y de confianza entre los diferentes integrantes del grupo: *"Muy bien, creo que hay algo de confianza y eso nos ayuda mucho"* (P6AR). Por el contrario, cuando deben resolver la tarea con quien han interactuado poco, el desempeño académico no es tan bueno, tal como se refiere en la siguiente respuesta: *"Creo que sería mejor si en los trabajos grandes e importantes uno pudiera escoger sus compañeros, para así poder tener un desempeño sobresaliente"* (P15AR).

Tercera fase

Las narrativas en la tercera fase ilustran la transformación de los significados después del desarrollo de las actividades. A través de estas se identifican seis temáticas organizativas (figura 4).

Figura 4

Red temática tercera fase de la investigación



Nota. Elaboración propia.

Los estudiantes evidenciaron cambios actitudinales frente al aprendizaje de las matemáticas. Especialmente, hubo una actitud entusiasta en cuanto a las actividades que implicaban el intercambio de ideas con sus compañeros, así como lo expresa P10GF2:

> *Creo que fue algo de entusiasmo, como el ver dónde las matemáticas lo pueden llevar a uno, ver todo[s] los vídeos de biografías o también los videos; no sé si eran experimentos como tal, pero explicaban ciertos fenómenos que habían pasado, y también ver cómo los analizaban otros compañeros y ver que tenían como un punto de vista que, si bien se centraba como en lo mismo, se desarrollaba de forma muy diferente.*

En este sentido, como parte de su actitud de entusiasmo frente al curso, los estudiantes manifestaban también interés y autonomía por construir conocimiento haciendo uso de las herramientas empleadas en la clase. Por ejemplo, P9GF2 señalaba:

> *Los foros eran otra forma de aprender y de desarrollar habilidades, que, como dice el profe, dicen que los ingenieros no tienen como hablar bien y eso. Por ejemplo, en lo personal, a mí como que a veces sí se me dificulta hablar, como por miedo a decir alguna bobada o algo así, pero en realidad sí me ayudó a decir cosas con respecto al video.*

En torno a la didáctica del aprendizaje, se identificó que las actividades innovadoras

para la clase de matemática promovieron la participación y procesos motivacionales en su ejecución. Esto favoreció marcos de referencia más flexibles, como en el caso de aquellos que asocian la matemática con el desarrollo de habilidades para la resolución de problemas en el contexto. En esta línea, P13AR3 indica:

> *Por supuesto que aportaron [las actividades], cambiaron completamente la visión que tenía de la matemática, que era aburrida, que no servía para aplicar en la vida; pero no fue así, generó interés de ir más allá, como tantos matemáticos lo hicieron; generó que me preguntara si también podría aportar algún descubrimiento para hacer la vida más sencilla.*

Por su parte, actividades como el proyecto de clase involucraron al estudiante en un rol autónomo, construyendo aprendizajes significativos sobre la matemática, al manipular los datos y buscar las soluciones:

> *El proyecto de la asignatura, sobre lo de enfriamiento y todo eso, me llamó la atención porque no fue solamente sentarse y analizar y hacer eso, sino que también fue recrear el experimento. Por ejemplo, el hecho de que yo estuve una hora ahí apuntando con un termómetro con líquidos diferentes, tomando las temperaturas cada dos minutos. O sea, puede que sea un poco tedioso en el momento, sí, pero también le parecía a uno muy interesante ver que uno está desde su propio punto, y no solo tomando los valores desde un libro o unos valores ideales, sino que está trabajando con datos reales. (P10GF2)*

Los estudiantes, adicionalmente, construyeron nuevos marcos de referencia sobre el aprendizaje de las matemáticas, particularmente en el reconocimiento de habilidades cognitivas relevantes para llevar a cabo actividades profesionales. Así lo expresa P10AR3: *"También es como lo que dice P9. Yo considero que la matemática ayuda a la lógica; por ejemplo, yo estoy estudiando Ingeniería en Sistemas y en la materia de programación pues es pura lógica de cómo hacer las cosas".*

Al finalizar la implementación de la estrategia, los estudiantes mencionaron la relevancia del rol del docente al mostrarse comprometido y receptivo ante su proceso de aprendizaje. Ellos resaltaron la comunicación bidireccional constante, al considerarla un apoyo para la motivación en su aprendizaje:

> *En mi opinión, el desarrollo del profesor fue excelente, siempre mostró su apoyo y preocupación por nosotros, por darnos a entender cada uno de los temas, dándonos un espacio cuando era necesario y mostrando sus ganas de ayudar y aportar en nuestro proceso.* (P6AR3)

Lo anterior se evidencia en el comentario de P9GF2: *"Con el profe, la metodología de él, como*

que cada ocho días hizo asesorías para ver cómo hacíamos el trabajo final, también hacía que uno lo hiciera en ese tiempo. Entonces, yo me he sentido muy tranquila en esa materia". Este punto refuerza la idea de la importancia del rol docente para la regulación emocional en el aprendizaje; en dirección a los aspectos afectivos, los estudiantes manifestaron mejora en habilidades comunicativas, confianza y disposición en la asignatura. Por ejemplo, P9AR3 describe:

> *He desarrollado la creatividad para resolver algún problema o ejercicio. Puedo verlo y analizar cómo se podría realizar, ya que cuento con más herramientas que antes. También con la habilidad de desenvolverse mejor a la hora de dar mi opinión sobre algún tema, en este caso las matemáticas, debido a los foros.*

Finalmente, en un entorno virtual, para los estudiantes fue fundamental poder potenciar los canales de comunicación con sus compañeros, debido a que el trabajo en grupo implica una estrategia; de este modo, los estudiantes desplegaron el uso de herramientas digitales y trabajo cooperativo e intercambio de ideas: *"La comunicación fue esencial en el grupo, todos propusimos ideas y además cada uno se encargó de hacer lo que más sabía"* (P16AR3).

Discusión y Conclusiones

El objetivo de esta investigación se centró en comprender el proceso de transformación de significados, con énfasis en la esfera afectiva e intersubjetiva, dentro de una situación de aprendizaje transformativo; esto, desde la perspectiva teórica de la psicología semiótico-cultural. Los resultados de la investigación revelan una transformación de significados en la experiencia conjunta de aprendizaje.

A partir de los hallazgos, se refleja la presencia de desafíos cognitivos y afectivos que experimentaron los participantes, con la intención de construir nuevos marcos de referencia sobre la matemática y su propio proceso de aprendizaje en un entorno virtual. Los resultados se relacionan con la teoría del aprendizaje transformativo, la cual, hace énfasis en la relevancia de los desafíos de aprendizaje para la transformación de significados (Mezirow, 1997).

Por ejemplo, en la primera fase los estudiantes expresaron las expectativas al entrar al curso y lo que significaba para ellos el aprendizaje de la matemática en la virtualidad, así como las emociones, generalmente negativas, suscitadas por la asignatura y el nuevo entorno. Ellos veían como desafiante aprender matemáticas en un ambiente digital, debido a sus concepciones previas acerca de la complejidad de la materia. En la segunda fase, por su parte,

se manifestaron diversos aspectos cognitivos y afectivos que iban emergiendo en la situación de aprendizaje, los cuales posicionaban al proceso de transformación en una amalgama con aspectos de la comunicación y gestión colectiva de la tarea, expresados como factores favorables (fluidez en la comunicación) y desfavorables (falta de escucha).

La presencia de la esfera afectiva constituye un aporte frente a lo expuesto por teóricos como Maiese (2017), quien menciona la influencia de la experiencia afectiva en la transformación de los marcos de referencia; en este caso, la percepción ante el aprendizaje de las matemáticas. En la tercera fase se evidenció el papel de las interacciones en el desarrollo de la tarea y una concepción marcada sobre la utilidad de las matemáticas.

La comparación entre la primera fase y la tercera fase proporciona una mirada a los procesos de transformación de significados de los estudiantes, sobre los retos que se presentaban en la virtualidad y las interacciones con los compañeros y el docente. El paso de los estudiantes y el docente a la modalidad virtual significó un desafío para el aprendizaje de las matemáticas, ya que este fue el primer semestre completo en dicha modalidad. Igualmente, los resultados muestran en la última fase marcos de referencia sobre la matemática, los cuales llevan a considerarla como un área interesante y útil tanto para su cotidianidad como para su vida profesional.

Este cambio en el marco de significado puede estar relacionado con la actitud de entusiasmo y expectativa frente al aprendizaje, reflejada en la primera fase de la investigación. Dicho hallazgo dialoga con investigaciones donde se expone cómo las estrategias y actividades que requieren una mayor vinculación del estudiante con el contenido y el quehacer de matemáticas favorecen la transformación de significados (Buechner, 2020; Johnson y Olanoff, 2020).

Al inicio de las clases, se exteriorizaron las bajas expectativas de los estudiantes y sus creencias sobre cómo la virtualidad sería un espacio desfavorecedor para sus procesos de aprendizaje, el mantenimiento de la motivación y las interacciones con sus compañeros. Sin embargo, las percepciones al final de la estrategia reflejan cómo las interacciones con pares en el intercambio de ideas, las actividades novedosas y el continuo apoyo del docente propiciaron la apropiación de los contenidos, el deseo de aprender, la autonomía y la participación en el curso (Buechner et al., 2020; Chwialkowska, 2020; Guillan et al., 2021; Müller et al., 2020; Seniuk et al., 2017; Tsimane y Downing, 2020).

Con base en ello, este estudio apoya investigaciones como las de Abrahamson et al.

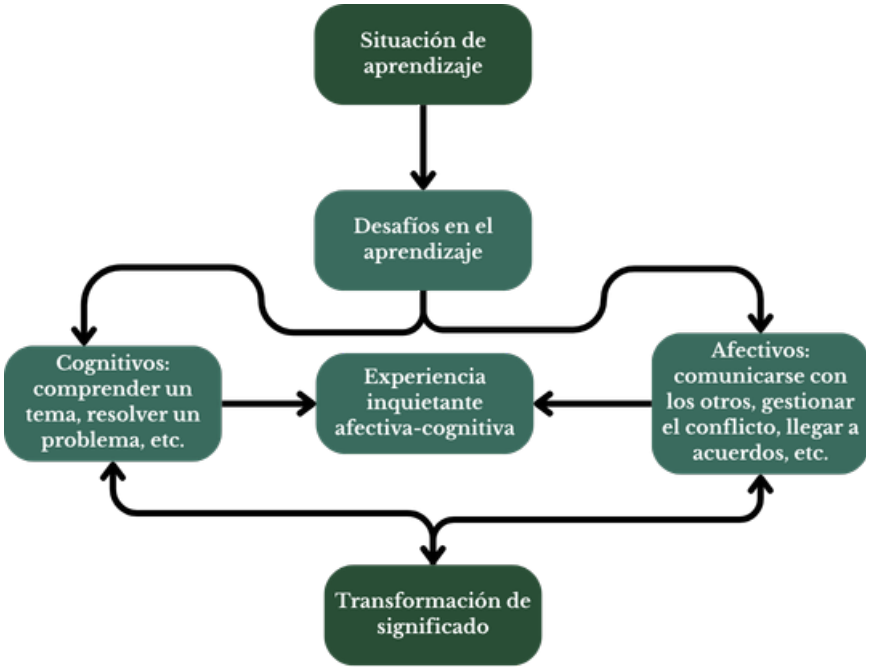
(2018); Fugate et al. (2018); Maiese, 2017; Pozo, (2017); o Seniuk et al. (2017), en las cuales se rescata la importancia de procesos de enseñanza permeados por experiencias vinculadas al entorno físico y social del estudiante, al igual que la promoción de espacios donde se permita experimentar los contenidos de manera activa. De esta forma, la estrategia posibilitó que los estudiantes construyeran un puente entre los contenidos (p. ej., el modelo SIR de medición de pandemias), la importancia del tema para sus vidas profesionales (p. ej., el desarrollo de habilidades de pensamiento lógico, pensamiento crítico y habilidades comunicativas) y el impacto práctico en la sociedad de la cual hacen parte (p. ej., el aporte desde la matemática al reconocimiento de la evolución y manejo del virus SARS-CoV-2).

La investigación plasmó un cambio en la experiencia afectiva asociada con el aprendizaje, fundamentalmente por la presencia de diversas estrategias de regulación emocional, que les permitieron a los estudiantes manejar la ansiedad, el estrés y la frustración (Buechner et al., 2020; Chwialkowska, 2020; Guillan et al., 2021; Müller et al., 2020). También surgió un cambio con respecto a las emociones entre la primera y la segunda fase: en esta última apareció un mayor número de emociones positivas vinculadas con la experiencia relacional entre compañeros. Así, la regulación social y emocional, obtenida en el proceso de aprendizaje, expone la transición de la segunda a la tercera fase.

A diferencia de las visiones tradicionales del aprendizaje transformativo (Mezirow, 1992), los hallazgos permiten reconocer que los desafíos a nivel afectivo se suman a la construcción de nuevos significados frente a la matemática y su aprendizaje (figura 5). Esto aporta al entendimiento del proceso de transformación, en tanto las interacciones, la coordinación conjunta y el trabajo colaborativo se presentan como dilemas desorientadores en capacidad de aportar a la experiencia transformativa.

Figura 5

Proceso de transformación de significado con un énfasis afectivo-relacional



Nota. Elaboración propia.

Lo anterior es coherente con la teoría semiótico-cultural, dado las condiciones relacionales para la transformación de significado, posibilitado por la tensión y necesidad de encontrar estrategias para resolver las tareas propuestas de forma conjunta (Simão, 2010); con precisión, en el papel de las interacciones docente-estudiantes e interacciones entre pares.

Bajo este panorama, los hallazgos representan un avance en la comprensión teórica de los marcos de referencia, al indicar que los desafíos para transformar los significados no se limitan a algo meramente cognitivo (creencias sobre el conocimiento), por el contrario, están incluidos desafíos a nivel afectivo (resolver una tarea conjunta). Desde la perspectiva semiótico-cultural, el aprendizaje transformativo supone la negociación de significados en un espacio intersubjetivo, en el cual se movilizan no sólo una dimensión cognitiva (p. ej., la autorreflexión), sino también afectiva (p. ej., cómo me siento con respecto a la tarea o al trabajo con mis compañeros).

Como implicaciones prácticas del estudio, se destaca la importancia de desarrollar estrategias planificadas de trabajo en grupo en contextos virtuales que favorezcan las interacciones y el involucramiento del estudiante, incorporando significativamente su perspectiva, desde sus intereses y necesidades. A su vez, la importancia del uso de autorregistros

sobre los aprendizajes y la experiencia afectiva de los participantes, posibilitando un seguimiento del proceso, no solo una mirada del resultado; como también, la implementación de estrategias evaluativas diferentes que contemplen la dimensión afectiva. Este estudio destaca la importancia de las prácticas pedagógicas activas y transformativas como facilitadoras de la transformación de significados, flexibilidad cognitiva y desarrollo de habilidades sociales.

Esta investigación muestra que la valoración de la experiencia de aprendizaje no se relaciona exclusivamente con la posibilidad de aprender nuevos contenidos; a diferencia de ello, incluye aspectos vinculados con la experiencia compartida en un ambiente de interacciones facilitadoras (escucha, confianza, conocimiento compartido) u obstaculizadoras (descoordinación, desacuerdos) del aprendizaje. Una de las limitaciones del estudio se relaciona con la carencia de interacciones sociales cara a cara en el trabajo grupal, dada su relevancia para el análisis de los desafíos presentados durante la estrategia.

Para contrarrestar esta limitante, se sugiere un dispositivo metodológico para dar cuenta de las interacciones grupales en tiempo real. Se recomiendan futuras líneas de investigación enfocadas en la intervención pedagógica transformativa, alineadas a propuestas como el aprendizaje colaborativo y el aprendizaje basado en problemas, las cuales vinculan a estudiantes y docentes de diferentes áreas del conocimiento en diversos entornos de aprendizaje.

Referencias

Abrahamson, D., Flood, V. y Ting-Siu, Y. (2018). Enactivism and ethnomethodological conversation analysis as tools for expanding universal design for learning: the case of visually impaired mathematics students. *ZDM The International Journal on Mathematics Education, 51*, 291-303 https://doi.org/10.1007/s11858-018-0998-1

Alghamdi, A., Jltendra, A. y Leln, A. (2019). Teaching students with mathematics disabilities to solve multiplication and division word problems: the role of schema-based instruction. *ZDM The International Journal on Mathematics Education, 52*, 125-137. https://doi.org/10.1007/s11858-019-01078-0

Arana-Cuenca, A., Romero, M., Andrés, S. y García, E. (2023). Emociones y adquisición de conocimiento sobre la luz y los colores mediante un aprendizaje basado en proyectos en educación primaria. *Enseñanza de las Ciencias, 41,* 79-100. DOI - 10.5565/rev/ensciencias.5723

Attride-Stirling, J. (2001). Thematic networks: an analytic tool for qualitative research. *Qualitative Research, 1*(3), 385-405.

Blundell, C., Lee, K. T. y Nykvist, S. (2020). Moving beyond enhancing pedagogies with digital technologies: frames of reference, habits of mind and transformative learning. *Journal of Research on Technology in Education, 52*(2), 178-196. https://doi.org/10.1080/15391523.2020.1726235

Boye, E. y Agyei, D. (2023). Effectiveness of problem-based learning strategy in improving teaching and learning of mathematics for pre-service teachers in Ghana. *Social Sciences & Humanities Open, 7*(1), 100453. https://doi.org/10.1016/j.ssaho.2023.100453

Buechner, B., Dirkx, J., Konvisser, Z. D., Myers, D. y Peleg-Baker, T. (2020). From liminality to communitas: the collective dimensions of transformative learning. *Journal of Transformative Education, 18*(3), 1-27. http://doi.org/10.1177/1523422316646068

Chance, S., Duffy G. y Bowe, B. (2019). Comparing grounded theory and phenomenology as methods to understand lived experience of engineering educators implementing problem-based learning. *European Journal of Engineering Education, 45*(3), 405-442. https://doi.org/10.1080/03043797.2019.1607826

Chwialkowska, A. (2020). Maximizing Cross-cultural learning from exchange study abroad programs: transformative learning theory. *Journal of Studies in International Education, 24*(5), 1-20. https://doi.org/10.1177/1028315320906163

Coccoz, V., Lozada, M., Salsa A. y Scheuer N. (2019). Enactive experience promotes early number understanding: a study with 3-year-old children. *Journal of Cognitive Psychology, 31*(8), 891-901. 10.1080/20445911.2019.1676758

Cranton, P. (2006). Musings and reflections on the meaning, context, and process of transformative learning: a dialogue between John M. Dirkx and Jack Mezirow. *Journal of Transformative Education, 4*(2), 123-139. https://doi.org/10.1177/1541344606287503

Fernandes, F., Fuchter, N., Daleffe, A., Fritzen, D. y Alves de Sousa, R. (2020). Integrating CAD/CAE/CAM in engineering curricula: a project-based learning approach. *Education Sciences, 10*(5). https://doi.org/10.3390/educsci10050125

Fernández-Núñez, L. (2015). Cómo aplicar el análisis narrativo temático a narrativas escritas en entornos online. *REIRE, Revista d'Innovació i Recerca en Educació, 8*(1), 92-106. 10.1344/reire2015.8.1816

Fugate, J., Macrine, L. y Cipriano, C. (2018). The role of embodied cognition for transforming learning. *International Journal of School and Educational Psychology, 7*(4), 274-288. https://doi.org/10.1080/21683603.2018.1443856

García, A., Olivares, H., Simão, L. M. y Dominguez, A. L. (2020). Socioemotional interactions in collaborative learning: an analysis from the perspective of semiotic cultural psychology. *Culture & Psychology, 27*(2), 208-226. https://doi.org/10.1177/1354067X20976513

Gardner, P. (2020). Contemplative Pedagogy: fostering transformative learning in a critical service-learning course. *Journal of Experiental Education, 44*(2), 152-166. https://doi.org/10.1177/1053825920952086

Guillan, C., Jeong, S. y Van der Riet, P. (2021). Undergraduate nursing students' transformative learning through disorientating dilemmas associated with end-of-life care simulation: a narrative inquiry study. *Nurse Education in Practice, 55*, 103174. https://doi.org/10.1016/j.nepr.2021.103174

Hays, D. y Singh, A. (2012). *Qualitative inquiry in clinical and educational settings*. The Guilford Press.

Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, M. P. (2014). *Metodología de la investigación* (6.a ed.). McGraw-Hill Interamericana.

Holland, L. M. (2018). *A philosophy of weather: how we learn in an elemental, aesthetic environment* [Tesis doctoral, Columbia University]. Columbia University Libraries: https://doi.org/10.7916/D8224B6P.

Isohätälä, J., Näykki, P. y Järvelä S. (2020). Convergences of joint, positive interactions and regulation in collaborative learning. *Small Group Research, 51*(2), 229-264. https://doi.org/10.1177/1046496419867760

Johnson, K. y Olanoff, D. (2020). Using transformative learning theory to help prospective teachers learn mathematics that they already "know". *The Mathematics Enthusiast, 17*(2-3), 725-769. 10.54870/1551-3440.1502

Krueger, R. A. (1991). *El grupo de discusión: guía práctica para la investigación aplicada.* Pirámide.

Kuznetcova, I. y Glassman, M. (2020). Rethinking the use of multi-user virtual environments in education. *Technology, Pedagogy and Education, 29*(4), 389-405. http://doi.org/10.1080/1475939X.2020.1768141

Lobczowski, N. G. (2020). Bridging gaps and moving forward: building a new model for socioemotional formation and regulation. *Educational Psychologist, 55*(2), 53-68. https://doi.org/10.1080/00461520.2019.1670064

López, N., Álzate, L., Echeverri, M. y Domínguez, A. (2021). Práctica pedagógica y motivación desde el aprendizaje situado. *Tesis Psicológica, 16*(1), 178-201. https://doi.org/10.37511/tesis.v16n1a9

Lozano, M. D. (2015). Using enactivism as a methodology to characterize algebraic learning. *Mathematics Education, 47*, 223-234. https://doi.org/10.1007/s11858-015-0678-3

Maiese, M. (2017). Transformative Learning, Enactivism, and Affectivity. *Studies in Philosophy*

and Education, 36(2), 197-216. https://doi.org/10.1007/s11217-015-9506-z

Mänty, K., Järvenoja H. y Törmänen, T. (2019). socio-emotional interaction in collaborative learning: combining individual emotional experiences and group-level emotion regulation. *International Journal of Educational Research, 102*, 101589. https://doi.org/10.1016/j.ijer.2020.101589

Mejía, J. (2014). Sobre la investigación cualitativa. Nuevos conceptos y campos de desarrollo. *Investigaciones Sociales, 8*(13), 277-299 https://doi.org/10.15381/is.v8i13.6928

Mezirow, J. (1978). Perspective Transformation. *Adult Education, 28*(2), 100-110.

Mezirow, J. (1992). Transformation Theory: Critique and Confusion. *Adult Education Quarterly, 42*, 250-252. https://doi.org/10.1177/074171369204200404

Mezirow, J. (1997). Transformative learning: theory to practice. *New Directions for Adult and Continuing Education, 74*, 5-12.

Müller, P. A., Bäumer, T. Silberer, J. y Zimmermann, E. (2020). Using research methods courses to teach students about sustainable development a three-phase model for a transformative learning experience. *International Journal of Sustainability in Higher Education, 21*(3), 427-439. https://doi.org/10.1108/IJSHE-08-2019-0252

Olaniyi, N. (2020). threshold concepts: designing a format for the flipped classroom as an active learning technique for crossing the threshold. *Research and Practice in Technology Enhanced Learning, 15*, 2. https://doi.org/10.1186/s41039-020-0122-3

Pozo, J. (2017). Aprender más allá del cuerpo: de las representaciones encarnadas a la explicitación mediada por representaciones externas. *Journal for the Study of the Education and Development, 40*, 219-276. https://doi.org/10.1080/02103702.2017.1306942

Reid, D. (2014). The coherence of enactivism and mathematics education research: a case study. *Avant, 5*(2), 137-172. https://doi.org/10.12849/50202014.0109.0007

Rommetveit, R. (1992). Outlines of a dialogically based social-cognitive approach to human cognition and communication. En A. H. Wold (Ed.), *The dialogical alternative: towards a theory of language and mind* (pp. 19-44.). Scandinavian University Press.

Seniuk, J., Ingram, S., Friesen, M. y Ruth, D. (2017). Action research: a methodology for transformative learning for a professor and his students in an engineering classroom. *European Journal of Engineering Education, 44*(1-2), 49-70. https://doi.org/10.1080/03043797.2017.1405242

Seo, S., Van Orman, D., Beattie, M., Paxson, L. & Murray, J. (2023). Breaking down the silos: Student experience of transformative learning through interdisciplinary project-based learning (IPBL). *Journal of Hospitality, Leisure, Sport and Tourism Education, 32*, 1-11. https://doi.org/10.1016/j.jhlste.2023.100440

Simão, L. (2010). *Ensaios dialógicos: compartilhamento e diferença nas relações eu-outro.* Hucitec.

Stake, R. E. (1998). *Investigación con estudio de casos*. Ediciones Morata.

Trigueros, R., Aguilar, J. M., López, R., Cangas, A. J., González, J. J. y Álvarez J. F. (2020). The role of perception of support in the classroom on the students' motivation and emotions: the impact on metacognition strategies and academic performance in math and english classes. *Frontiers in Psychology, 10*, 2794. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.02794

Tsiboukli, A. y Kokkos, A. (2011). the role of emotions in transformative learning in adult education: challenges and boundaries for adult education. En M. Alhadeff-Jones y A. Kokkos (Ed.), *Transformative learning in time of crisis: individual and collective challenges. proceedings of the 9th international transformative learning conference* (pp. 482-488). Teachers College; Columbia University; The Hellenic Open University.

Tsimane, T. y Downing, C. (2020). A model to facilitate transformative learning in nursing education. *International Journal of Nursing Sciences, 7*(3), 269-276. https://doi.org/10.1016/j.ijnss.2020.04.006

Valsiner, J. (1998). *The guided mind: a sociogenetic approach to personality*. Harvard University Press.

Van Vaerenbergh, S. (2019). Problemas matemáticos, su resolución y dominio afectivo. Diferencias entre alumnos y alumnas del grado de maestro. *International Journal of Developmental and Educational Psychology, 1*(1), 59-68. https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=349859739005

EJE 2

CAPÍTULO

04

Narrativa y aprendizaje significativo: percepciones estudiantiles sobre la Inteligencia Artificial a partir de un cuento[1]

Narrative and Meaningful Learning: Student Perceptions of Artificial Intelligence Based on a Story

Jhon Wilmar Toro-Zapata

Universidad Católica de Pereira
jhon.toro@ucp.edu.co
ORCID: https://orcid.org/0000-0003-4101-6028

Alexandra Jaramillo-Gutiérrez

Universidad Católica de Pereira
alexandra.jaramillo@ucp.edu.co
ORCID: https://orcid.org/0000-0002-5295-7571

[1] Este capítulo documenta una experiencia de aula en pregrado realizada en la Universidad Católica de Pereira en el año 2025. Se presenta como una oportunidad para fomentar la innovación mediante la creatividad y para recuperar el relato cuento como una metodología de aprendizaje.

Resumen

El presente artículo analiza las percepciones de estudiantes universitarios frente a la lectura del cuento La inteligencia artificial: ¿el nuevo alimento de los dioses?, utilizado como experiencia significativa en el aula. Se empleó un diseño cualitativo con análisis de contenido de 101 respuestas en un foro académico. Los resultados muestran que la narrativa funcionó como detonante para reflexiones críticas sobre el papel de la Inteligencia Artificial en la educación, destacando categorías como herramienta, creatividad, dependencia y responsabilidad ética. Se concluye que el uso de narrativas pedagógicas potencia el aprendizaje significativo y fomenta el pensamiento crítico.

Palabras clave: Inteligencia artificial; narrativa; aprendizaje significativo; análisis de contenido; educación superior

Abstract

This article analyzes university students' perceptions regarding the reading of the short story Artificial Intelligence: The New Food of the Gods?, used as a meaningful classroom experience. A qualitative design was employed with content analysis of 101 responses in an academic forum. The results show that the narrative functioned as a trigger for critical reflections on the role of artificial intelligence in education, highlighting categories such as tool, creativity, dependency, and ethical responsibility. It is concluded that the use of pedagogical narratives enhances meaningful learning and fosters critical thinking.

Keywords: Artificial intelligence; narrative; meaningful learning; content analysis; higher education

Introducción

Después de la pandemia se percibe, por parte de maestros de educación superior, un distanciamiento de los estudiantes hacia el rigor académico, dada su apatía para argumentar desde los textos propuestos. Esta problemática desafía a la academia a revisar sus prácticas de aula e invita a explorar alternativas con posibilidad de conectarlos con teorías desde diferentes perspectivas que, en algún momento, pudieron hacer eco en su infancia. En la Universidad Católica de Pereira, esta inquietud motivó a indagar cómo los relatos como el cuento, pueden favorecer la apropiación de contenidos sin perder el carácter formativo.

Si la idea es el aprendizaje con sentido, la exploración de estrategias de comprensión que integren originalidad y pensamiento crítico resulta desafiante y pertinente, aún más, cuando demanda procesos significativos. El uso de narrativas en el contexto educativo ha sido estudiado por autores como Egan (1989), quien señala que las historias constituyen una de las formas más efectivas de transmitir conocimiento, debido a su capacidad para captar la atención, generar curiosidad y facilitar la comprensión de ideas complejas. En este sentido, permiten estructurar los contenidos de manera significativa, promoviendo una mayor conexión entre los conceptos académicos y la experiencia del estudiante. La narrativa, y especialmente el cuento, ofrece una vía para generar conexiones imaginativas que posibilitan interpretar conceptos desde metáforas y símbolos.

En el contexto actual, indagar, desde este enfoque, sobre los modos en que se puede utilizar la Inteligencia Artificial (IA) en fases básicas y disciplinares del contexto universitario, es innovador pues permite comprender un fenómeno actual mediante un recurso expresivo, el cual involucra lo teórico con lo creativo; de tal manera, se genera una permanente búsqueda de estrategias pedagógicas para que el conocimiento cumpla su función en los estudiantes. Estudios como el realizado por Sun & Zhou (2024) y Guo et al. (2025), coinciden en cómo estas tecnologías están modificando tanto las prácticas pedagógicas como las dinámicas de producción del conocimiento en el ámbito universitario.

El capítulo tiene como objetivo explorar el potencial pedagógico del cuento para favorecer la comprensión crítica de textos académicos y el aprendizaje significativo. El uso del relato permite a los estudiantes reorganizar ideas, interpretar teorías y construir sentidos propios, en consonancia con los planteamientos de Bruner sobre la función cognitiva de la narración (Siciliani, 2014) y con Roggerone (2019), quien destaca su capacidad para dinamizar mundos posibles. Para ello, se empleó el cuento La inteligencia artificial: ¿el nuevo alimento de los dioses?, del cual parte la experiencia; a su vez, permite indagar las percepciones

estudiantiles sobre la IA y su vínculo con la lectura crítica, con posibles diagnósticos iniciales para saber cómo se auto perciben los estudiantes y permitir contemplar estrategias de aula por parte del docente a través de las sensaciones derivadas de la lectura.

La IA constituye uno de los fenómenos más influyentes en la educación contemporánea. La UNESCO (2025) reconoce su aporte al cumplimiento de los Objetivos de Desarrollo Sostenible. Toro (2024), por su parte, resalta las oportunidades que ofrece en contextos académicos, así como Buele & Llerena-Aguirre (2025, quienes mencionan cómo genera transformación en el rendimiento académico de los estudiantes; como también, en el trabajo académico, estrategias pedagógicas y en la manera como docentes y estudiantes comprenden el aprendizaje.

Así, su uso sin criterio puede generar nuevos desafíos relacionados con la evaluación, la ética académica y el desarrollo del pensamiento crítico. En este sentido, el capítulo adquiere relevancia al mostrar cómo el cuento funciona como mediación humanizante para pensar la IA de manera crítica. Los cuentos presentados van más allá de las historias, combinan ingenio, emociones del autor y, a la vez, plantean teorías previamente investigadas para dar información veraz. Volver a la niñez y contar experiencias, fortalece la formación integral del estudiante, al articular rigor académico y generación de ideas con perspectivas éticas.

Para revisar un soporte teórico se encuentran tres autores que pudieran servir como base desde lo pedagógico, tal es el caso del aprendizaje significativo, el cual, según Ausubel (2002), ocurre cuando los estudiantes relacionan nuevos conocimientos con sus estructuras cognitivas previas, de manera sustantiva y no arbitraria. De tal modo, la narrativa permite activar conocimientos previos, generar imaginarios colectivos y abrir espacios de interpretación; esto no indica nada novedoso, solo utilizar lo existente y, en el afán de las nuevas tecnologías, se ha marginalizado hasta desaparecer de lo educativo, como es el caso de las narrativas o los cuentos. Tales producciones se convierten en un vehículo de sueños e imaginación, donde la solución innovadora de problemas permite ir más allá de la teoría para entrar en diálogo con los autores o teóricos.

Bruner (1997) sostiene que los relatos son formas privilegiadas de pensamiento y contribuyen a la construcción cultural del aprendizaje. El cuento se enraíza en un contexto cultural, respeta formas, costumbres instaladas en los territorios, construyéndose a partir de los conocimientos populares para consentir, con mayor facilidad, la asociación y el nuevo conocimiento. Vygotsky (1978) enfatiza la mediación cultural en el aprendizaje, y este puede entenderse como un mediador simbólico que potencia el diálogo entre estudiantes, docentes,

comunidad en general; genera, además, vínculos de encuentro, evocando la memoria de enseñanzas ancestrales aprendidas, aisladas en el ámbito educativo.

En este punto, los riesgos pedagógicos vinculados al uso de la Inteligencia Artificial adquieren una dimensión ética y social, en tanto afectan las formas de reconocimiento, autonomía y construcción del sujeto en los procesos educativos, como lo manifiestan Floridi (2019) y Bostrom (2014). En una línea similar, Toro (2023), desde su relato, invita a que esta situación cultural y tecnológica, despierte el ser a la inspiración, en contravía del empobrecimiento del aprendizaje; al ceder la autonomía a una herramienta alimentada de información en red, debe ser verificada en cada momento para no pasar a una exclusión de tipo educativo, donde el saber científico se considera lo último y margina otras formas de comprender textos (Honneth, 2009).

El cuento solo fue una estrategia para revisar hasta dónde puede llegar la imaginación y la capacidad creadora de los estudiantes, con el uso de la argumentación; de esta forma, este escenario da cuenta de documentos complicados en la lectura, difíciles de comprender, ayudando a que se convierta en una experiencia innovadora en el aula por su capacidad de comprender las libertades y el uso de estrategias lingüísticas para lograrlo.

Metodología

Se adoptó un enfoque cualitativo, alineándose con la perspectiva de Hernández (2014), quien enfatiza la importancia de una investigación que se mantenga cercana a los participantes. Tras la recolección de las 156 intervenciones, se procedió a una fase de codificación abierta, identificando unidades de registro significativas en los discursos. Posteriormente, mediante un proceso inductivo, se establecieron categorías emergentes que agruparon los códigos según su afinidad conceptual, permitiendo una sistematización técnica de las percepciones estudiantiles, más allá de la simple identificación de aspectos comunes.

El análisis se llevó a cabo conforme a la propuesta de Bardin (2002), centrada en el análisis de contenido, cuyo objetivo es profundizar en los significados al interpretar los datos. Esta perspectiva se complementa con lo expuesto por Hurtado (2010), quien señala que dicho análisis permite obtener respuestas más específicas y precisas. Los participantes del estudio fueron estudiantes universitarios que leyeron el cuento y participaron en un foro académico durante el segundo semestre del año 2025, generando un total de 156 intervenciones.

El procedimiento incluyó la lectura del cuento, en dos escenarios diferentes: el primero, con estudiantes del programa de pregrado de Negocios Internacionales en la materia metodología de la investigación de segundo semestre, con la participación de 55 estudiantes. En esta etapa se propuso una actividad de discusión académica en la cual cada estudiante respondía y replicaba críticamente los comentarios de sus compañeros sobre el uso responsable de la Inteligencia Artificial en contextos investigativos.

El segundo escenario se realizó en los semestres disciplinares, específicamente entre cuarto y sexto semestre, en el curso Diálogo, Fe y Cultura. El propósito fue analizar cómo los estudiantes comprenden los contenidos teóricos, a través de cuentos y otras narrativas breves, en comparación con textos académicos tradicionales. En esta fase participaron 102 estudiantes de un total de 134 matriculados en los cursos.

Posteriormente, se plantea una fase de discusión en el foro virtual, donde los estudiantes compartieron percepciones, deliberaciones y análisis derivados de las lecturas propuestas. Luego se ejecutó un proceso de codificación, donde se identificaron significados presentes en los discursos estudiantiles. A partir de estos códigos se elaboraron categorías emergentes, que permitieron organizar y sistematizar las distintas posturas expresadas por los participantes.

Finalmente, se llevó a cabo un análisis comparativo entre los dos escenarios de lectura, con el fin de contrastar las percepciones estudiantiles, profundizar en los niveles de comprensión y examinar las diferencias en los procesos de construcción de sentido, según el nivel académico y el tipo de experiencia formativa frente al uso de la Inteligencia Artificial. Para el análisis de la información, se identificaron patrones recurrentes, palabras clave y núcleo de sentido en las participaciones de los estudiantes, permitiendo agrupar las intervenciones en relación con los temas. A partir de este proceso se definieron las siguientes categorías de análisis:

1. **IA como herramienta:** en esta categoría se agruparon las intervenciones en las que los estudiantes describen la Inteligencia Artificial como un recurso o instrumento de apoyo. Estas respuestas tienden a enfatizar su función como herramienta para facilitar tareas académicas, resolver problemas o acceder a información, al tiempo que rechazan la idea de un carácter autónomo o "divino" en la tecnología.
2. **Dependencia tecnológica y autonomía:** en esta categoría se reunieron las apuestas sobre los posibles riesgos asociados al uso excesivo de la Inteligencia Artificial. Los estudiantes mencionaron ideas como la "pereza mental", la pérdida de la capacidad de decisión individual o la posibilidad de que la sociedad se vuelva excesivamente dependiente

de la tecnología.

3. **Creatividad y pensamiento crítico:** se incluyeron las intervenciones que destacan la importancia de las capacidades humanas en el proceso de aprendizaje, como la creatividad, la reflexión crítica y la capacidad de cuestionamiento. En estas respuestas, los estudiantes se centraron en la necesidad de dudar y cuestionar; asimismo, en la identificación de capacidades humanas que la IA no posee, como las emociones e imaginación.
4. **Responsabilidad ética:** agrupa las reflexiones relacionadas con el uso responsable de la Inteligencia Artificial. Hace referencia a la necesidad de desarrollar criterios éticos, autorregulación y conciencia sobre las implicaciones sociales del uso de estas tecnologías, así como interrogantes sobre quién controla estos sistemas y con qué propósitos.
5. **Metáforas narrativas:** se relaciona con el uso de los elementos simbólicos del relato analizado en la actividad pedagógica. Los estudiantes recurrieron a metáforas presentes en el cuento como el "Abuelo Filo", el "alimento", los "dioses" o los "oráculos" para explicar sus interpretaciones sobre el papel de la Inteligencia Artificial en la sociedad contemporánea.

Resultados

Los resultados indican que la mayoría de los estudiantes perciben la Inteligencia Artificial (IA) como una herramienta de apoyo académico. No obstante, también se identificaron inquietudes relacionadas con la dependencia tecnológica, la potencial disminución de la originalidad y la evidente necesidad de responsabilidad ética.

Al considerar las reflexiones escritas por los estudiantes, se evidenciaron ideas recurrentes que permiten notar la percepción sobre el papel y los riesgos asociados al uso de la Inteligencia Artificial. Algunas de las expresiones incluyen:

> "La IA puede volvernos dependientes si dejamos de pensar por nosotros mismos".
> "Es una herramienta útil, pero nunca podrá reemplazar la creatividad humana".
> "La IA es como comida chatarra: fácil y rápida, pero no siempre nutritiva".
> La IA no es un maestro, es solo una herramienta".
> "El verdadero alimento para los humanos no es la IA, sino el pensamiento crítico".
> "No esclavices tu mente con lo superficial; aliméntala con creatividad e innovación".
> "El problema no es el alimento, sino quedarse solo con el sabor" (retomando la metáfora del cuento).
> "La IA no tiene emociones ni sueños; lo verdaderamente humano es nuestra capacidad

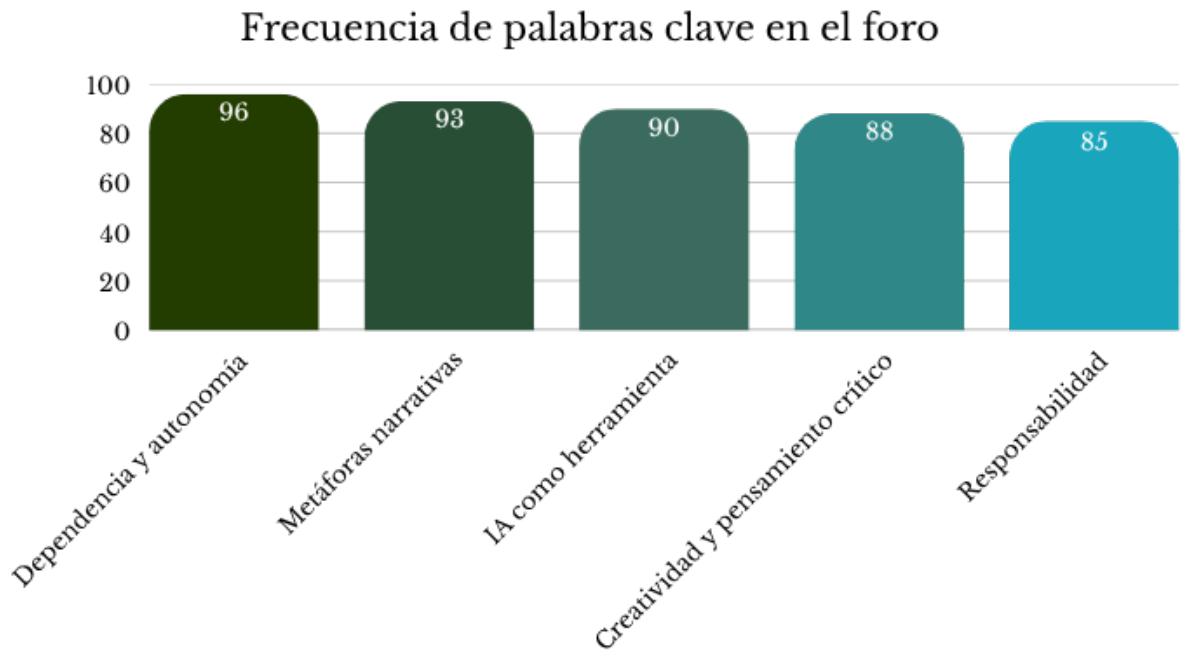
de imaginar".
"Debemos usar la IA con juicio, sin perder nuestra libertad de pensar por nosotros mismos".

Estas frases reflejan la postura crítica de los estudiantes frente al uso de la IA, destacando tanto su utilidad como una herramienta, así como los riesgos asociados a dependencia y debilitamiento del pensamiento autónomo. Mediante las metáforas y comparaciones, identifican que la IA facilita tareas, pero también advierten que no reemplaza la inventiva humana ni garantiza una profundidad conceptual, de manera que debe mantenerse dentro de los límites formativos.

Ahora, al analizar los comentarios de los foros, se consideraron las siguientes categorías: IA como dependencia y autonomía (96 menciones), metáforas narrativas (93), herramienta (90), creatividad y pensamiento crítico (88), responsabilidad ética (85).

Figura 1

Frecuencia de palabras clave en el foro



Nota. La figura ilustra la recurrencia con la que los estudiantes emplean términos idénticos o afines en sus intervenciones.

En dirección a la categoría dependencia y autonomía, correspondiente a 96 menciones, los estudiantes expresaron una preocupación por el riesgo de generar dependencia cognitiva; consideran, a su vez, que el uso sin criterio de la IA puede propiciar comodidad excesiva, pereza mental y una disminución progresiva de la emancipación intelectual. Algunos comentarios de los estudiantes describen la posibilidad de generar un adormecimiento social, el cual podría generarse como resultado de delegar en la IA la capacidad de pensar, decidir o resolver problemas. Este riesgo se relaciona con una tendencia a endiosar la tecnología, depositando en ella una confianza desproporcionada que puede eliminar el criterio propio. Además, estiman un posible desplazamiento de las capacidades humanas cuando se busca una eficiencia en las tareas sobre la reflexión.

Ahora, señalando la IA como herramienta, con 90 menciones, los estudiantes identifican que se constituye como una tecnología diseñada por seres humanos y coinciden con lo mencionado en el relato-cuento: no es ni buena ni mala., por el contrario, sus efectos dependen del uso que las personas le den. La IA es valorada como un apoyo que permite realizar actividades básicas, dinamizar procesos académicos y facilitar algunas tareas. Esta visión instrumental va acompañada de una postura crítica frente al discurso de endiosar la IA con un estatus superior. Los estudiantes refieren que no debe concebirse como una entidad con poder propio, sino como un recurso que puede ser controlado por los usuarios.

En la categoría creatividad y pensamiento crítico, apelada por 88 menciones, el cuento propició reflexiones sobre la necesidad de preservar y fortalecer capacidades humanas que la IA no puede replicar plenamente. Para los estudiantes, la duda, el cuestionamiento y el pensamiento crítico constituyen actos de libertad que deben cultivarse frente a la inmediatez de las respuestas tecnológicas. Confirman que, aunque la IA puede apoyar ciertos procesos, carece de emociones, imaginación y talento creativo genuino; de allí surge la preocupación por la posible disminución de la creatividad individual si se delegan tareas cognitivas complejas a la tecnología. No obstante, algunos estudiantes plantean que la IA también puede convertirse en un estímulo para potenciar el ingenio, especialmente al usarse de forma activa y no como sustituto del razonamiento.

En el ámbito de la responsabilidad ética, bajo 85 menciones, las disertaciones de los estudiantes demuestran una comprensión clara, dialógica en aspectos morales frente a la Inteligencia Artificial (IA). Los estudiantes subrayan la importancia de la tecnología utilizada con criterio, responsabilidad, libertad y comprensión. El relato-cuento refuerza la noción del uso de la IA que recae en las personas, quienes poseen libertad de elección y la capacidad de orientar su uso hacia fines constructivos. Del mismo modo, se identifican preocupaciones

relacionadas con riesgos sociales más amplios, tales como la posibilidad de que la IA profundice las desigualdades, idealicen y se favorezcan relaciones de dominio o, en su defecto, la normalización de la información sin cuestionar sus orígenes.

Finalmente, con respecto a las metáforas narrativas, planteada en 93 menciones, los estudiantes describen que su uso en el relato facilitó la comprensión de conceptos abstractos y propició un análisis más profundo. La interacción entre el abuelo y el niño fue interpretada como un puente generacional, el cual vincula la sabiduría y la curiosidad, favoreciendo la identificación de los estudiantes con ambas perspectivas. La metáfora de la IA como "alimento de los dioses" se convirtió en un recurso conceptual que permitió enfatizar la idea de poder, tentación y dependencia. Asimismo, la distinción entre "el sabor" y "los ingredientes" fue empleada por los estudiantes para cuestionar la tendencia a privilegiar la inmediatez de las respuestas sin examinar su origen o veracidad, derivando en expresiones como "comida chatarra intelectual" para referirse al consumo pasivo de información.

Ahora, en relación con la evaluación de la preferencia de los formatos, se evaluó de manera adicional, la accesibilidad y la funcionalidad de dos formatos de lectura: el relato-cuento y el texto académico (artículo/capítulo científico) con los estudiantes, en la comprensión de teorías complejas, a partir de un análisis de 102 respuestas de estudiantes. Los resultados revelan una clara preferencia por la narrativa en la fase inicial de comprensión e interpretación, mientras que el texto académico formal se emplea para garantizar el rigor y la precisión conceptual.

Con el fin de identificar el formato que los estudiantes consideran más accesible y claro en la comprensión de una teoría o concepto, se presenta lo siguiente:

Tabla 1

Respuestas sobre preferencias del formato

Preferencia de formato	Conteo de participantes	Porcentaje (%)
Relato-Cuento: Más accesible/Fácil de Entender	59	57.84%
Texto Académico: Más Riguroso/Claro/ Estructurado	18	17.65%
Ambos Útiles/Complementarios (C): Funciones distintas	25	24.51%
Total Analizado	**102**	**100%**

Nota. La tabla muestra el conteo de los estudiantes con sus preferencias.

El 57.84% de los participantes considera que el formato narrativo facilita la comprensión de ideas abstractas, promoviendo los sentidos dialógicos y la conexión emocional. Los estudiantes lo perciben como altamente efectivo considerando el lenguaje narrativo, caracterizado por la presencia de personajes y metáforas; esto facilita una comprensión más profunda y permite que sean más claros algunos conceptos complejos. Este estilo narrativo estimula la imaginación, con la finalidad de hacerla lectura más accesible y comprensible.

La narrativa relato-cuento, además de su valor académico, promueve la reflexión personal, extendiendo su influencia más allá del ámbito educativo para permear la esfera individual. El relato ofrece una perspectiva más abordable, humanizando la teoría y facilitando su comprensión. Igualmente, estimula el interés y propicia una apropiación, incentivando la duda como un ejercicio de libertad. El formato narrativo se percibe como más profundo y memorable para la asimilación de las implicaciones éticas.

Por otro lado, el texto académico está más alineado a un análisis formal y de sustentación; por ende, el 17.65%, manifiesta una preferencia por este formato debido a su rigor y precisión. Los participantes que prefieren el formato académico lo describen como más riguroso, con definiciones claras, citas de otros autores y una estructura formal; siendo indispensable para alcanzar rigor investigativo y bases sólidas, así como para comprender los detalles técnicos, fundamentos, ventajas y desventajas. Este formato se encuentra más alineado con una precisión conceptual, al profundizar y sustentar con mayor formalidad.

Finalmente, el 24.51% restante de los estudiantes considera que ambos formatos son útiles y cumplen funciones complementarias del aprendizaje. Los estudiantes reconocen que los formatos poseen funciones distintas, mencionando el relato como puerta de entrada o comprensión inicial intuitiva; mientras el texto académico posibilita profundizar y consolidar el conocimiento con bases sólidas. La combinación de ambos formatos se considera ideal porque la narrativa facilita la comprensión inicial y la introspección; mientras que el artículo aporta el respaldo y la fundamentación académica. La reflexión derivada del relato-cuento sobre la Inteligencia Artificial (IA), se convierte en un objeto de análisis crítico sobre la autonomía, concepto central en la mayoría de las respuestas.

Ahora, se puede considerar que este análisis permitió identificar percepciones ampliamente compartidas por los estudiantes en torno al papel de la Inteligencia Artificial (IA) en los procesos formativos; al mismo tiempo se exhiben matices de las formas que la narrativa del relato-cuento activa procesos de conceptualizaciones diversas. Los hallazgos revelan como los estudiantes no se limitaron a describir el funcionamiento de la IA, también examinaron sus

implicaciones cognitivas, éticas y sociales, posicionándose como un fenómeno que interpela directamente la condición humana, al igual que comprenden el rol de la imaginación y su aporte al conocimiento.

Discusión y Conclusiones

El análisis evidencia que el relato-cuento, utilizado como estrategia narrativa, generó un aprendizaje significativo al promover la reflexión crítica de los estudiantes. Esta función pedagógica de la narrativa puede entenderse desde lo planteado por Bruner (1997), quien considera que los relatos constituyen vehículos privilegiados para la construcción de significado, en tanto permiten a los sujetos relacionar nuevas experiencias con marcos culturales y simbólicos preexistentes. En este caso, el cuento facilitó la comprensión de la Inteligencia Artificial (IA) como fenómeno actual; simultáneamente, posibilitó que los estudiantes valoraran las metáforas y analogías como estrategias de aprendizaje.

El viaje de un niño evoca la memoria de su abuelo desde el cuento, es recordar que los antepasados merecen volver con sus conocimientos para orientar el aprendizaje; una invitación abierta a ubicar la tecnología como herramienta para y no como fin en sí mismo, evitando el fracaso en la autonomía, tal como lo refiere Freire al mencionar el rol de la enseñanza aprendizaje como movilizadores de inclusión (2004); así como lo manifiesta Sieckmann al decir que, los conceptos de dominio propio son parte fundamental para la creación de unidad en diversas concepciones (2008). En consecuencia, el relato trasciende la forma de un simple cuento y se alinea como un espacio de diálogo entre ciencia, inspiración y acción pedagógica.

Los hallazgos también muestran una desigualdad entre el reconocimiento de la IA como herramienta útil y las preocupaciones por sus riesgos éticos y de percepciones autónomas. Este contraste refleja un proceso de pensamiento crítico en el que los estudiantes valoran tanto las oportunidades como las amenazas. La preocupación por la dependencia tecnológica concuerda con advertencias de Floridi (2019), quien plantea la necesidad de orientar el desarrollo y uso de la IA hacia criterios éticos que prioricen el bienestar humano.

La falta de control, como lo advierte Bostrom (2014) sobre el crecimiento tecnológico, genera escenarios de compromisos entre: dimensiones fundamentales de la autorrealización y la creatividad humanas. Desde la mirada de López-Cassà y Bisquerra-Alzina (2024), estos cambios tecnológicos también pueden incidir en la dimensión emocional de las personas, al asociarse con problemáticas como el estrés, la ansiedad y la depresión.

La Inteligencia Artificial es bienvenida en el ámbito educativo cuando se comprende como una herramienta que apoya el aprendizaje; sin embargo, resulta problemático considerarla como una fuente absoluta de soluciones, porque puede debilitar la libertad de acción y el diálogo crítico en los estudiantes. En este contexto, el cuento presentado adquiere un valor pedagógico, pues a través de la narrativa permite acercar esta reflexión a diversos públicos y suscitar una mirada analítica sobre el papel de la tecnología en la formación.

El ejercicio narrativo no generó, al contrastarse entre percepciones positivas y críticas, una visión homogénea ni acrítica, por el contrario, promovió posturas diversas en las que los estudiantes se sintieron con la libertad de expresar sus opiniones y reflexiones. En este sentido, lo planteado por Quiñónez (2023) resulta pertinente al recordar que, desde los derechos humanos y organismos internacionales, se insiste garantizar, a través de la educación, espacios de participación genuina, evitando reducir la voz del estudiantado a simples interpretaciones teóricas.

En consecuencia, mientras algunos estudiantes reconocieron el potencial de la Inteligencia Artificial para optimizar procesos académicos y facilitar aprendizajes, otros manifestaron inquietudes sobre la posible pérdida de imaginación, la disminución del esfuerzo intelectual y la delegación excesiva de tareas en las máquinas, en detrimento del juicio humano. Esta diversidad de posturas coincide con lo señalado por Vygotsky (1978), quien resalta el valor del diálogo social y la interacción en la construcción del conocimiento, en tanto las diferencias se convierten en oportunidades para alcanzar niveles más complejos de razonamiento.
Los estudiantes con sus respuestas reclaman, desde lógicas cercanas, la originalidad para comprender mejor y encontrar sentidos a lo que se aprende.

Desde una perspectiva pedagógica, los resultados evidencian la importancia del acompañamiento docente para orientar las reflexiones hacia un uso consciente, crítico y responsable de la tecnología. De este modo, Torres Cañizález y Cobo Beltrán (2017) advierten que, si bien la tecnología educativa puede potenciar los procesos formativos, no debe reemplazar por completo al docente ni a recursos tradicionales como la pizarra, el libro u otras estrategias mediadoras del aprendizaje.

El relato sobre la Inteligencia Artificial constituye, entonces, una invitación a no temer a su incorporación, limitando su uso en criterios éticos y responsables. La narrativa, empleada como emancipadora de discusión, abre espacios donde los estudiantes pueden desarrollar autonomía intelectual y habilidades metacognitivas, competencias clave en la educación superior contemporánea (Ausubel, 2002).

En el panorama actual, estas capacidades también se relacionan con las denominadas habilidades del siglo XXI, las cuales incluyen pensamiento crítico, innovación, colaboración y alfabetización digital, consideradas esenciales para la formación universitaria, sin desconocer los enfoques antropológicos y ambientales que deben estar en los currículos, tal como lo advierte Duobliené, Kaire y Vaitekaitis (2023). Asimismo, la integración de cuentos con contenido ético y tecnológico favorece un enfoque curricular transversal que articula dimensiones cognitivas, afectivas y axiológicas.

De esta manera, la discusión confirma que el uso de relatos en el aula traspasa las fronteras de un recurso literario, constituyendo un dispositivo pedagógico capaz de articular teoría, práctica y ética. El cuento sobre la IA permitió visibilizar las tensiones entre fascinación y preocupación que caracterizan el debate actual sobre la tecnología; paralelamente, evidenció la necesidad de formar profesionales con juicio crítico y sentido ético frente a los desafíos de la era digital.

Se puede afirmar que el uso de narrativas en el aula constituye una estrategia pedagógica eficaz para potenciar el aprendizaje significativo, al facilitar la vinculación de los nuevos contenidos con las experiencias previas de los estudiantes y estimulan procesos de problematizaciones diversas.

Los participantes valoraron la IA principalmente como una herramienta de apoyo en el ámbito académico y cotidiano; reconociendo riesgos asociados a la dependencia tecnológica y a la posible pérdida de imaginación, lo que evidencia una mirada equilibrada y consciente frente a los alcances y limitaciones de esta tecnología. Las respuestas, además, exhibieron la riqueza expresiva de los estudiantes al recrear metáforas y analogías para representar sus impresiones, confirmando el poder de la narrativa como recurso para la construcción de significado y como potenciador de la imaginación crítica.

Considerando lo anterior, el estudio subraya la necesidad promover en la educación superior un uso responsable y ético de la IA, en el que se privilegie el desarrollo de la autorregulación intelectual, la innovación del pensamiento y la formación de criterios éticos sólidos, con la finalidad de permitir a los futuros profesionales enfrentar los desafíos de la era digital con conciencia y responsabilidad social; como también, es hora de que los docentes sean más cercanos, desde los lenguajes para dar a conocer las teorías de sus apuestas disciplinares. No se deja de ser maestro por dejar que el talento creativo visite las aulas, al contrario, se puede aproximar con mayor facilidad al aprendizaje para dar sentido a lo que se expresa.

Si bien la experiencia se desarrolló con estudiantes de educación superior, el uso de narrativa como estrategia pedagógica para abordar tecnologías emergentes podría aplicarse en otros contextos educativos, especialmente en cursos orientados a la reflexión ética y crítica sobre la tecnología.

Referencias

Ausubel, D. P. (2002). *Adquisición y retención del conocimiento: Una perspectiva cognitiva.* Paidós.

Bardin, L. (2002). *Análisis de contenido.* Akal.

Bostrom, N. (2014). *Superintelligence: Paths, dangers, strategies.* Oxford University Press.

Buele, J. and Llerena-Aguirre, L. (2025). Transformations in academic work and faculty perceptions of artificial intelligence in higher education. *Front. Educ*. 10:1603763. doi: 10.3389/feduc.2025.1603763

Bruner, J. (1997). *La educación, puerta de la cultura.* Visor.

Egan, K. (1989). Teaching as storytelling: An alternative approach to teaching and curriculum in the elementary school. University of Chicago Press.

Duobliené, L., Kaire, S., & Vaitekaitis, J. (2023). *Education for the future: Applying concepts.* from the new materialist discourse to UNESCO and OECD publications. The Journal of Environmental Education, 54(3), 213–224. https://doi.org/10.1080/00958964.2023.2188576

Floridi, L. (2019). *The logic of information: A theory of philosophy as conceptual design.* Oxford University Press.

Freire, P. (2004). *Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa.* São Paulo: Paz e Terra.

Guo F, Li T and Cunningham CJL (2025) One year in the classroom with ChatGPT: empirical insights and transformative impacts. Front. Educ. 10:1574477. doi: 10.3389/feduc.2025.1574477

Hernández, R. (2014). *Metodología de la investigación*. México: McGraw-Hill.

Honneth, A. (2009). *Patologías de la razón: Historia y actualidad de la teoría crítica. Normativa de una teoría social.* Katz Editores.

Hurtado de Barrera, J. (2010). *Metodología de la investigación*. Caracas: Sypal.

López-Cassà, È., Bisquerra-Alzina, R. (2024). Educar en las emociones en tiempos de crisis. *RELIEVE. Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa, 30*(1), 1–19. https://doi.org/10.30827/relieve.v30i1.30381

Quiñónez Gómez, H. A. (2023). Educar para la libertad de expresión: Perspectivas teóricas, metodológicas y prácticas. *Question/Cuestión, 3*(75), 1–20. https://doi.org/10.24215/16696581e80

Roggerone, S. (2019). *Poder, reconocimiento, libertad: Axel Honneth y la actualidad de la teoría crítica de la sociedad.* Instituto de Investigaciones Gino Germani, Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires / Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas.

Sieckmann, J.-R. (2008). The concept of autonomy. En *Law and legal cultures in the 21st century: Diversity and unity. Plenary lectures of the XXIII IVR-World Congress of Philosophy of Law and Social Philosophy* (pp. 149–170). Cracow: Oficina (Kluwers).

Sun, L., & Zhou, L. (2024). Does Generative Artificial Intelligence Improve the Academic Achievement of College Students? A Meta-Analysis. *Journal of Educational Computing Research, 62*(7), 1676-1713.

Toro Zapata, J. W. (2023, noviembre 2). *La inteligencia artificial: ¿el nuevo alimento de los dioses? Pálido de Luz*, (158). https://palido.deluz.com.mx/anteriores/numero-158/158-tarea/1563-la-inteligencia-artificial-el-nuevo-alimento-de-los-dioses

Toro Zapata, J. W. (2024, abril 1). *El enigma de lo espiritual: un diálogo con la inteligencia. Pálido de Luz*, (163). https://palido.deluz.com.mx/anteriores/numero-163/163-usos-multiples/1788-el-enigma-de-lo-espiritual-un-dialogo-con-la-inteligencia

Toro Zapata, J. W. (2024, septiembre 15). *Un viaje al pasado entre la espiritualidad y la emoción. Pálido de Luz,* (168). https://palido.deluz.com.mx/anteriores/numero-168/168-tarea/1198-168-cuentos-en-el-muro/1952-un-viaje-al-pasado-entre-la-espiritualidad-y-la-emocion

Torres Cañizález, P. C., & Cobo Beltrán, J. K. (2017). Tecnología educativa y su papel en el logro de los fines de la educación. *Educere, 21*(68), 31–40. Universidad de los Andes.

UNESCO. (2025, 22 de enero). *Inteligencia artificial en la educación: la UNESCO impulsa competencias clave para docentes y estudiantes.* UNESCO. https://www.unesco.org/es/articles/inteligencia-artificial-en-la-educacion-la-unesco-impulsa-competencias-clave-para-docentes

Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes.* Harvard University Press.

EJE 2

CAPÍTULO

05

Escritura inteligente: uso ético y eficaz de la Inteligencia Artificial (IA) para redacción académica

Smart Writing: Ethical and Effective Use of Artificial Intelligence for Academic Writing

Luisa María Rojas Jiménez

Universidad Católica de Pereira
luisamaria.rojas@ucp.edu.co
ORCID: https://orcid.org/0009-0008-9096-6963

Viviana Lorena Ortiz Villada

Universidad Católica de Pereira
viviana.ortiz@ucp.edu.co
ORCID: https://orcid.org/0009-0002-0154-2373

Resumen:

La escritura académica es un componente fundamental en la educación superior, sin embargo, en la realidad estudiantil universitaria es común observar que algunos estudiantes presentan dificultades al desarrollar un texto. Desde el 2023, con la aparición de herramientas de Inteligencia Artificial (IA) como Chat GPT, se ha observado un impacto significativo en el proceso de redacción académica, por lo que en las instituciones educativas ha surgido una creciente preocupación acerca del uso ético de este tipo de recursos, su dependencia e influencia en los procesos escriturales; por ello, el presente capítulo analizó la percepción de docentes y estudiantes universitarios acerca del uso de la Inteligencia Artificial (IA) para la redacción académica en la Universidad Católica de Pereira mediante un método hermenéutico, en el cual la encuesta y la entrevista semiestructurada fueron las técnicas de recolección de información. A partir de esto, se identificó que los principales motivos de uso por parte de los estudiantes están relacionados con el tiempo, la personalización, la bibliografía y la redacción para composición, revisión y delegación. Los docentes, por su parte, manifiestan su preocupación por el deterioro de las habilidades escriturales y se cuestionan por los límites de uso de la IA; por ende, se propuso una reflexión frente a la redacción académica y la IA como potenciadoras de habilidades escriturales y no un reemplazo de estas.

Palabras Clave: Escritura asistida por IA, estrategias pedagógicas, Inteligencia Artificial en educación superior, redacción académica, uso ético de la Inteligencia Artificial

Abstract

Academic writing is a fundamental component of higher education; however, in the reality of university students, it is common to observe that some students struggle when developing a text. However, since 2023, with the emergence of generative artificial intelligence tools such as Chat GPT, a significant impact on the academic writing process has been observed. However, in educational institutions, there has been growing concern about the ethical use of these types of tools, given that some students have begun to make dependent use of AI. Therefore, this research analyzed the perceptions of university professors and students regarding the use of Artificial Intelligence for academic writing at a Universidad Católica de Pereira through a hermeneutic method in which surveys and semi-structured interviews were the data collection techniques. From these, it was identified that the main reasons for student use are related to time, personalization, bibliography, and writing for composition, revision, and delegation. However, professors express concern about the deterioration of writing skills and question the

limits of AI use. Therefore, a reflection was proposed regarding academic writing and AI as enhancers of writing skills and not as a replacement for them.

Keywords: AI-assisted writing, pedagogical strategies, Artificial Intelligence in higher education, academic writing, the ethical use of Artificial Intelligence

Introducción

La escritura académica constituye un componente fundamental en la educación superior, al ser una herramienta que favorece el desarrollo del pensamiento crítico, la organización del conocimiento y la construcción y comunicación de significados dentro de contextos colaborativos (Peña, 2008). Además, continúa siendo uno de los principales criterios evaluativos en las universidades, donde la elaboración de textos académicos representa un requisito indispensable para evidenciar procesos investigativos con precisión, coherencia y sustento teórico (Villaseñor, 2013). Sin embargo, a pesar de su importancia, muchos estudiantes presentan dificultades en esta competencia debido a limitaciones en hábitos de lectura, comprensión textual, coherencia discursiva, dominio gramatical y organización de ideas, situación que convierte la escritura en un proceso complejo y frustrante; de hecho, autores como Peña (2008) y Anaya et al. (2023) señalan que al menos dos de cada tres estudiantes que ingresan a la universidad no cuentan con las habilidades escriturales necesarias para responder a las exigencias del ámbito académico.

Desde 2023, la aparición de herramientas de Inteligencia Artificial (IA), como ChatGPT, ha impactado significativamente el aprendizaje de los estudiantes, especialmente para la redacción académica. Diversos estudios (Barrett y Pack, 2023; Díaz-Cuevas y Rodríguez-Herrera, 2024; Mahapatra, 2024; y Utami et al., 2023) han demostrado que la integración de la IA, en este proceso, mejora la organización de ideas, el ajuste del vocabulario científico, la corrección gramatical y la recuperación de información, facilitando la producción textual de los estudiantes. No obstante, este fenómeno ha suscitado preocupaciones en el ámbito educativo, ya que algunos han desarrollado dependencia a estas herramientas, empleándolas sin la debida verificación de la información y generando textos mediante indicaciones genéricas.

Barrett y Pack (2023) concluyeron que es aceptable emplear la IA en las etapas iniciales del proceso de escritura, como la generación de ideas y la esquematización, mientras el estudiante posea habilidades suficientes para organizar su pensamiento. Sin embargo,

advierten que su uso para la creación de textos completos, incluso en escritores competentes, es inapropiado, sobre todo cuando no se realiza una declaración explícita de su empleo. Este fenómeno resulta preocupante, en tanto la escritura es una actividad de alta complejidad cognitiva, según la taxonomía de Bloom (1956); al delegarla en la IA, se corre el riesgo de afectar el desarrollo de competencias fundamentales como la lectura crítica, el análisis textual, la interpretación, la argumentación y la creatividad (Cortes, 2023).

Por consiguiente, las instituciones educativas han adoptado distintas posturas frente al uso de la Inteligencia Artificial (IA): algunas han prohibido su empleo, mientras que otras han decidido integrarla con restricciones específicas (Godwin-Jones; Yang; Tseng y Warschauer citados en Barrett y Pack, 2023).

En respuesta a esta necesidad, a partir de 2023 múltiples instituciones, especialmente de educación superior, establecieron lineamientos para su uso (Universidad Andrés Bello, Chile, 2024; Universidad San Ignacio de Loyola, Perú, 2023; Universidad del Rosario, Colombia, 2025; Universidad Externado de Colombia, 2024, entre otras). En su mayoría, estas iniciativas se han fundamentado en las recomendaciones de organismos internacionales como la UNESCO (2024) y, en el caso colombiano, en marcos normativos nacionales como el Proyecto de Ley *Por medio del cual se regula la Inteligencia Artificial en Colombia para garantizar su desarrollo ético y responsable y se dictan otras disposiciones* (Ministerio de Ciencia, Tecnología e Innovación de Colombia [MinCiencias], 2025).

En este contexto, la Universidad Católica de Pereira, institución en la que se centra el presente estudio, estableció, en 2025, los *Lineamientos de integridad académica, originalidad y uso ético de la Inteligencia Artificial*, con el propósito de definir un referente reglamentar, en capacidad de orientar buenas prácticas respecto a la integridad académica en el uso de la IA.

Si bien estos lineamientos contemplan principios éticos, marcos legales, beneficios y riesgos del uso de la IA, así como pautas de uso, declaración y sanción, presentan limitaciones relevantes. En particular, carecen de estrategias pedagógicas concretas que orienten su implementación en el aula y, además, abordan de forma general su uso, sin profundizar en ámbitos específicos como la escritura académica, donde persisten las dificultades.

En consecuencia, se evidencia una brecha entre la formulación normativa y su aplicación efectiva, al igual que en la comprensión del uso de estas herramientas por docentes y estudiantes, en función de dichos lineamientos; por ende, surge la pregunta central de este capítulo: ¿Cuál es la percepción de los docentes y estudiantes universitarios acerca del uso de la

Inteligencia Artificial (IA) para la redacción académica?

De lo anterior, se plantea como objetivo analizar la percepción de los docentes y estudiantes universitarios acerca del uso de la Inteligencia Artificial (IA) para la redacción académica. Ello, iniciando con identificar las herramientas de IA que los estudiantes universitarios utilizan en sus estudios académicos para, posteriormente, caracterizar su empleo en la redacción académica por parte de los actores mencionados; por último, diseñar la estructura de una estrategia que promueva el uso ético y eficaz de herramientas de Inteligencia Artificial (IA).

Cabe resaltar que desde el 2023 ha surgido un creciente interés académico por comprender el impacto de la Inteligencia Artificial (IA) en la educación, particularmente en la escritura académica. Investigaciones en distintos países, como España, India, Indonesia, Estados Unidos, Filipinas y Colombia, han abordado esta cuestión desde diferentes perspectivas, explorando tanto sus beneficios como sus riesgos; mientras algunos estudios resaltan la capacidad de la IA para mejorar la organización textual y la retroalimentación personalizada, otros advierten sobre el peligro de una dependencia excesiva y los dilemas éticos asociados a la autenticidad y el plagio.

Uno de los enfoques más recurrentes en la literatura está relacionado con los beneficios y desafíos que implica el uso de la Inteligencia Artificial en la escritura académica, por lo que diversos estudios han demostrado que herramientas como ChatGPT pueden apoyar la generación de ideas, la estructuración de textos y la corrección gramatical, contribuyendo incluso a disminuir el estrés y la ansiedad asociados a las tareas de escritura (Mahapatra, 2024; Utami et al., 2023). No obstante, aunque existe consenso sobre su potencial como herramienta de apoyo, también emergen preocupaciones relacionadas con la originalidad de las ideas y la dependencia que puede generar en los estudiantes.

En este sentido, Mahapatra (2024) evidenció que la IA puede constituirse en un mecanismo eficaz de retroalimentación durante los procesos de escritura, mientras que Utami et al. (2023) destacan su capacidad para motivar a los estudiantes, aunque advierten riesgos asociados a la autenticidad y construcción de la producción intelectual. Estas discusiones se encuentran en consonancia con las tres grandes líneas de investigación identificadas por Martínez-Olmo y Catalán (2024) correspondientes a las aplicaciones prácticas de la IA en la escritura, las consideraciones éticas derivadas de su uso y el desarrollo de herramientas orientadas a mejorar la calidad textual.

Sin embargo, diversas investigaciones han alertado sobre los riesgos de un uso excesivo y sin regulación de la IA en la escritura académica; para el 2023, una de las principales preocupaciones era la falta de políticas institucionales claras: Según Barrett y Pack (2023), el 94,1 % de los docentes universitarios reportó la ausencia de normativas sobre la IA. Sin embargo, a pesar de que existen proyectos de ley, recomendaciones y lineamientos promovidos por distintas instituciones educativas, sigue siendo frecuente que los estudiantes utilicen la IA para generar textos completos, elaborar síntesis, redactar ensayos o producir informes, lo que puede comprometer el desarrollo del pensamiento crítico y la creatividad. A ello se suma que la amplia disponibilidad de herramientas de acceso público, sin procesos formativos adecuados, incrementa los riesgos de sesgos, información errónea y debilitamiento de las competencias escriturales (Bell, 2023; Sumosa y Sarmiento, 2024).

Desde una perspectiva pedagógica, se han propuesto estrategias para regular el uso de la IA en la educación superior, un ejemplo es *PotencIA:* escritura ética con IA, diseñada por Sumosa y Sarmiento (2024), que busca guiar a los estudiantes en la construcción de textos mediante decisiones críticas sobre la información generada por la IA, basándose en la metodología de *Design Thinking*. De igual forma, se han desarrollado investigaciones sobre la optimización de los *prompts* para mejorar la calidad de los textos generados por IA (Giray, 2023), destacando la importancia de la ingeniería rápida en la formulación de indicaciones precisas para obtener resultados más pertinentes en la escritura académica.

Ahora bien, en Colombia los estudios sobre la IA en la escritura académica han seguido líneas similares a la investigación internacional, destacando tanto beneficios como desafíos. Carrillo et al. (2023) han señalado que la IA optimiza el tiempo en tareas investigativas, mientras que Díaz-Cuevas y Rodríguez-Herrera (2024) han identificado una tendencia positiva en los estudiantes hacia el uso de estas herramientas, aunque persiste la necesidad de capacitación. En el ámbito regional, Torres y Blanco (2023) han enfatizado la importancia de diseñar prompts alineados con la taxonomía de Bloom para un uso más efectivo en la educación superior; no obstante, en Colombia son escasas las estrategias pedagógicas concretas para regular su uso, lo que deja un vacío en la formación docente y estudiantil.

Al respecto, la implementación de herramientas como ChatGPT y otros modelos de generación de texto, conlleva varias implicaciones, lo cual hace imprescindible establecer normativas y políticas que regulen su uso. La UNESCO (2024), por ejemplo, enfatiza que, si bien la IA no resuelve por completo los retos educativos, es necesario garantizar, para docentes, estudiantes e investigadores, beneficios en su aplicación; esto, mediante alternativas de orientación, capacitación en su uso responsable, el diseño de prompts académicos y la detección del plagio.

A pesar del interés creciente en este fenómeno y a la mayoría de las investigaciones son escasas las tácticas concretas para su integración en la educación superior. Desde esta noción, se estructuran tres ejes teóricos fundamentales: la redacción académica, la importancia de las habilidades escriturales y el papel de la Inteligencia Artificial (IA) en este proceso.

En primera instancia, la redacción académica constituye una actividad central en la formación universitaria, no solo por su carácter evaluativo, sino porque es el medio principal a través del cual los estudiantes participan en la construcción y divulgación del conocimiento. Peña (2008) define la escritura académica como un instrumento fundamental para el aprendizaje, el pensamiento crítico y la comunicación dentro de la comunidad científica. Por lo tanto, escribir en la universidad, además de la elaboración de textos con una estructura formal, también implica el desarrollo de habilidades analíticas que permitan a los estudiantes reflexionar sobre los contenidos, generar nuevas ideas y argumentar con base en fuentes confiables.

La redacción académica está vinculada con la teoría de los niveles de complejidad cognitiva propuesta por Bloom (1956). Según esta taxonomía, la escritura requiere procesos que van desde el conocimiento y la comprensión hasta niveles más altos, como el análisis, la síntesis y la evaluación; en este sentido, el estudiante debe ser capaz de identificar información relevante, interpretarla críticamente, compararla con otros enfoques y estructurar sus argumentos de manera lógica y coherente. Sintetizar información, seleccionar el vocabulario adecuado y emplear signos de puntuación correctamente son una parte fundamental de la escritura académica; de esta manera, trasciende la mera construcción de un texto, contemplando la toma de decisiones informadas sobre su estructura y contenido.

Por otro lado, la importancia de las habilidades escriturales radica en su papel como potenciador de las capacidades cognitivas de los estudiantes; esta no solo es un medio para expresar ideas, también es una herramienta para organizarlas, analizarlas y transformarlas en conocimiento (Peña, 2008).

Adicionalmente, la escritura es una competencia transversal e influye en el desempeño profesional y en la vida personal, más allá de las asignaturas específicas. Como señala Peña (2008), la escritura contribuye al desarrollo de la autonomía y la autorregulación del aprendizaje, además de ser fundamental para las relaciones interpersonales y la comunicación efectiva.

Asimismo, uno de los aspectos más controvertidos es la delegación de procesos

cognitivos a la IA, ya que, si bien estas herramientas pueden facilitar la producción de textos, los estudiantes pueden automatizar por completo la escritura, sin reflexionar sobre la información ni desarrollar sus propias habilidades argumentativas. De hecho, Cortes (2023) señala: "los autores (…) deben notificar a los lectores si el contenido ha sido apoyado por herramientas de Inteligencia Artificial (IA) sin comprometer esto la autoría del trabajo" (p. 105), lo que pone en evidencia la necesidad de transparencia en el uso de estas tecnologías.

Metodología

El presente capítulo se desarrolló bajo un enfoque cualitativo, con el propósito de explorar y comprender tanto la percepción como las experiencias de los participantes respecto al uso de la Inteligencia Artificial (IA) en la escritura académica. De acuerdo con Hernández et al. (2014), este enfoque permite acceder a las perspectivas y puntos de vista de los individuos, así como interpretar los significados que construyen en torno a un fenómeno, lo cual resultó fundamental para comprender las valoraciones, tensiones y usos asociados a la IA en contextos académicos.

El método de investigación fue de tipo hermenéutico, en búsqueda de interpretar las experiencias de docentes y estudiantes universitarios en relación con la IA en la escritura académica. Esta metodología permitió no solo describir dichas experiencias, sino también identificar patrones de sentido, relaciones y elementos compartidos en sus discursos, favoreciendo una comprensión profunda del fenómeno estudiado (Hernández et al., 2014).

Para la recolección de datos, se utilizó la encuesta como técnica central, con el propósito de obtener información sistemática sobre la percepción y el uso de la Inteligencia Artificial (IA) en la redacción académica por parte de los estudiantes. El cuestionario constituye un instrumento ampliamente utilizado en la investigación social debido a su capacidad para recopilar información de manera estructurada sobre variables de interés (Brace, 2013; Hernández et al., 2014). Su diseño se orientó a garantizar la coherencia con los objetivos del estudio y el planteamiento del problema, favoreciendo la obtención de información pertinente para la comprensión del fenómeno investigado.

Sin embargo, es importante precisar que, aunque la encuesta incluyó preguntas de carácter cerrado, las cuales permitieron generar datos cuantificables (porcentajes y frecuencias), su uso en esta investigación no responde a un enfoque cuantitativo o mixto; por el contrario, en coherencia con el enfoque cualitativo adoptado, estos datos fueron empleados como insumos descriptivos y contextuales para apoyar la interpretación del fenómeno, sin constituirse en el eje central del análisis ni en un criterio de inferencia estadística.

En concordancia con ello, los resultados numéricos no fueron tratados como fines en sí mismos, sino como elementos complementarios que permitieron identificar tendencias generales y orientar la profundización cualitativa. Tal como señalan autores como Hernández et al. (2014), en estudios cualitativos es posible incorporar datos cuantitativos de forma auxiliar, siempre que estos no desplacen el interés interpretativo ni la construcción de significado.

Adicionalmente, con los docentes vinculados a una asignatura transversal de expresión escrita de la Universidad Católica de Pereira, se llevó a cabo una entrevista semiestructurada con el objetivo de profundizar en sus percepciones sobre la integración de la IA en los procesos escriturales y su impacto en el aprendizaje de los estudiantes. Esta facilitó una construcción conjunta de significados entre entrevistador y entrevistado, permitiendo explorar experiencias, opiniones y valoraciones en torno al fenómeno de estudio (Janesick, 1998, citado en Hernández et al., 2014).

Para el análisis de los datos, se empleó la codificación axial mediante el software ATLAS.ti 9 (Licencia Universidad Católica de Pereira, P-F38-43F), permitiendo la organización y categorización sistemática de la información recopilada, a la vez que la identificación de patrones, relaciones y categorías emergentes a partir de los discursos de los participantes. Este proceso analítico se centró en la interpretación de significados y no en la medición de variables, lo que reafirma la naturaleza cualitativa del estudio.

En cuanto al marco ético, se garantizó la protección de los derechos de los participantes a través de la implementación de un consentimiento informado. Este documento aseguraba el anonimato de los participantes y establecía que la información recolectada sería utilizada exclusivamente con fines académicos. De este modo, se respetaron los principios éticos de confidencialidad y voluntariedad, garantizando la participación libre de coerción y que los datos proporcionados fueran tratados con estricta reserva.

La combinación de estas técnicas de recolección y análisis de datos facilitó una triangulación de la información que favoreció un análisis integral de la problemática, posibilitando una interpretación detallada de las dinámicas, tensiones y desafíos derivados de la incorporación de la Inteligencia Artificial en los procesos educativos, así como una reflexión sobre la escritura académica y la formulación de estrategias pedagógicas orientadas a su uso ético y formativo.

Resultados

A continuación, se presentan los resultados de la encuesta (EC) aplicada a 228 estudiantes de la Universidad Católica de Pereira, matriculados en cursos relacionados con expresión oral y escrita, tomando una muestra a conveniencia de acuerdo con las dinámicas institucionales. Asimismo, se dan a conocer las respuestas de las entrevistas docentes (EN). Para garantizar la confidencialidad de los encuestados, se les asignará un número consecutivo (Estudiante 1: E1) (Docente 1: D1).

Uso de la Inteligencia Artificial en estudiantes universitarios

Los resultados evidencian que el uso de herramientas de Inteligencia Artificial (IA) no es homogéneo entre los estudiantes, aunque una proporción significativa las utiliza, también se identifican posturas de resistencia asociadas a razones éticas, temor al plagio o preferencia por métodos tradicionales, al señalar: "prefiero hacer los textos o trabajos de manera tradicional" (E80) o "siento que soy deshonesta" (E218).

En esta misma línea, el no uso de la IA, según el análisis, también está relacionada con el desconocimiento de las herramientas y la desconfianza frente a la calidad de la información que proporcionan, lo cual se evidencia en afirmaciones como "no confío mucho en la información que aparece en las apps de Inteligencia Artificial" (E182) o "no me genera mucha confianza" (E72).

De igual manera, algunos estudiantes manifiestan una postura deliberada de distanciamiento, al considerar que el uso de estas tecnologías puede generar dependencia o limitar el desarrollo de sus propias capacidades cognitivas, expresando su preferencia por "no apegarse a la herramienta para pensar las cosas" (E107).

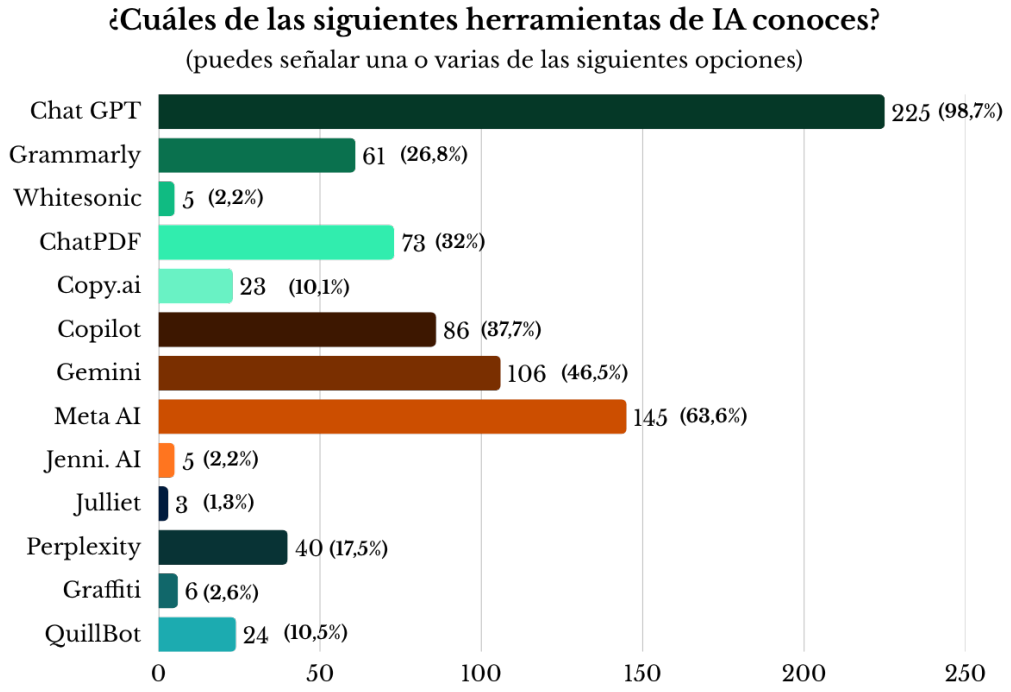
Entre quienes sí emplean IA, se encontró que ChatGPT es la herramienta más conocida y utilizada, con un 98,7% de reconocimiento en la muestra. En términos de frecuencia, 81 estudiantes la usan ocasionalmente, 89 frecuentemente y 21 de forma constante. Las principales razones de uso incluyen la generación de ideas, estructuración de textos y ajustes formales en la escritura, evidenciándose en expresiones como "para sacar ideas sobre títulos, ensayos o creación de textos" (E8) o "para mejorar la redacción de mis documentos y agilizar la búsqueda de información" (E41).

De manera complementaria, se identificó que herramientas como Meta AI, Gemini, Copilot, ChatPDF y Perplexity también presentan niveles importantes de reconocimiento, aunque con una frecuencia de uso menor, siendo empleadas principalmente de manera ocasional o moderada; esto, refuerza la idea de que, si bien existe una amplia oferta de herramientas, los estudiantes tienden a concentrar su uso en aquellas que les resultan más accesibles o funcionales para sus necesidades académicas, tal como sucede con ChatGPT.

A continuación, se presentan otras herramientas de IA identificadas por los estudiantes:

Figura 1

Datos de herramientas IA más conocidas



Nota. Figura que muestra cantidades y porcentajes de conocimiento de algunas herramientas de IA.

En cuanto a los motivos de uso, se establecieron cuatro categorías principales: personalización del aprendizaje, optimización del tiempo, recuperación bibliográfica y redacción académica. No obstante, el análisis detallado de las respuestas permite comprender que estos motivos no operan de manera aislada, por el contrario, se articulan en prácticas concretas en las que los estudiantes utilizan la IA para comprender contenidos complejos, sintetizar información, resolver dudas puntuales y estructurar trabajos académicos, tal como expresan su manera de emplearla "para explicar términos que no comprendo y sintetizar información" (E30) o "para buscar información puntual y estructurar documentos" (E150).

Esta integración de funciones evidencia que la IA no es utilizada únicamente como una fuente de información, sino como un recurso multifuncional que interviene en distintas fases del proceso de aprendizaje.

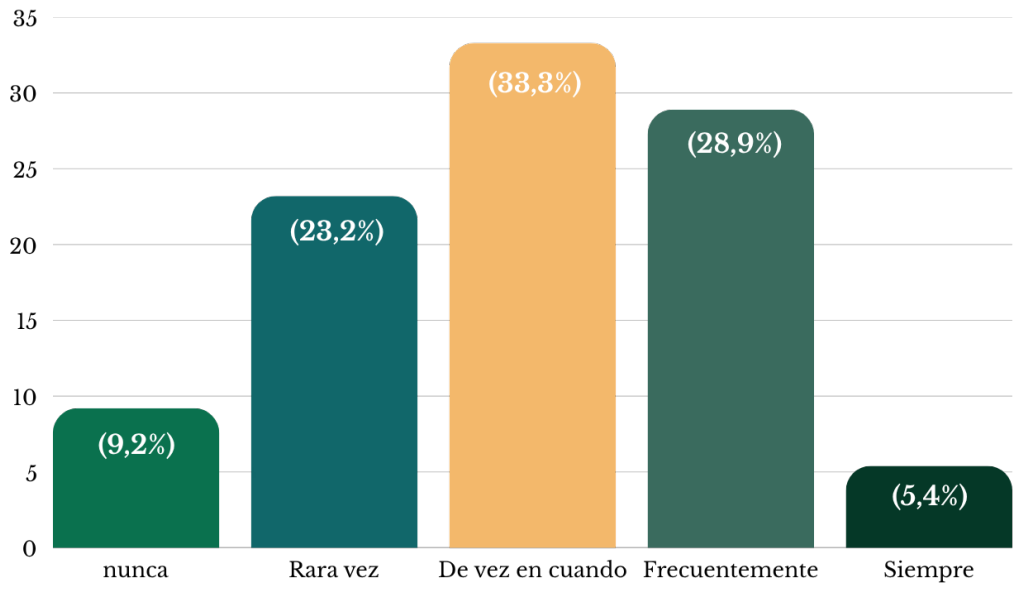
Respecto a la formación en IA, 188 estudiantes manifestaron no haber recibido capacitación formal, indicando que su aprendizaje ha sido intuitivo, lo cual se refuerza en expresiones como "todo ha sido muy intuitivo" (E6) o "solo por encima" (E5). Solo 40 reportaron algún tipo de formación, generalmente en contextos puntuales. Este hallazgo se complementa con el nivel de competencia autopercibido, donde el 41,2% se ubica en un nivel básico, el 50,4% en un nivel intermedio y solo el 8,3% en un nivel avanzado, lo que demuestra una apropiación extendida, pero no necesariamente crítica o especializada de estas herramientas.

Uso de la IA para la redacción académica

En relación con la redacción, los resultados muestran que el uso de IA es recurrente: el 5,4% la utiliza siempre, el 28,9% frecuentemente, el 33,3% de vez en cuando, el 23,2% rara vez y el 9,2% nunca.

Figura 2

Frecuencia de uso de herramientas de Inteligencia Artificial para la redacción



Nota. Figura que muestra frecuencia de uso de algunas herramientas de IA.

La figura 2 revelan que más del 90% de los estudiantes ha utilizado IA en algún momento para procesos de escritura académica, posicionando estas herramientas como un recurso ampliamente incorporado en las prácticas universitarias. Este uso se manifiesta en distintas etapas del proceso escritural, destacándose principalmente la generación de ideas, la organización de contenidos y la revisión de textos, lo cual se refleja en afirmaciones como "lo utilizo mucho para darme ideas" (E17) o "para encontrar errores y ayuda con documentos" (E4).

En efecto, se identificó que los estudiantes recurren a la IA para estructurar ideas (67,1%), organizar información (55,7%) y ajustar o mejorar sus escritos mediante procesos de revisión y corrección. Lo anterior permite evidenciar que estas herramientas intervienen en distintas fases de la escritura académica, desde la generación y organización de contenidos hasta la revisión y perfeccionamiento del texto, tal como lo expresa un estudiante: "le doy un texto para que él me lo escriba mejor" (E212).

A partir del análisis de los prompts, se determinaron tres tipos de uso: composición, revisión y delegación. La composición se asocia con la generación de ideas, la estructuración del texto y la superación de bloqueos creativos, lo cual se constata en expresiones como "lo uso para cuando estoy atascado, eso me ayuda a mejorar mis ideas" (E226); la revisión se vincula con la corrección de aspectos formales como ortografía, cohesión y coherencia, mediante solicitudes como "revisa la ortografía de este escrito" (E6); mientras que la delegación implica la generación parcial o total de textos por parte de la IA, evidenciada en indicaciones como "simplemente le pido que haga un ensayo frente al tema" (E224).

Esta tipología se complementa al evidenciar que los estudiantes utilizan diferentes niveles de complejidad en sus indicaciones, que van desde comandos simples y directos hasta instrucciones más elaboradas que incluyen roles, contextos y parámetros específicos, lo que refleja distintos grados de apropiación de la herramienta.

Asimismo, se identificaron variaciones en la forma de interacción con la IA, incluyendo el uso de solicitudes formales, instrucciones directas, comandos de voz y estrategias de contextualización previa, lo cual sugiere que el uso de estas herramientas no es homogéneo al depender del nivel de experiencia, intención y propósito del estudiante.

Un aspecto relevante es la relación de los estudiantes con la IA en términos de dependencia. Los resultados muestran que, aunque un grupo significativo afirma no necesitar de estas herramientas, reconoce sus ventajas en términos de tiempo, organización y calidad de

los textos, señalando: “no dependo de ellas, pero sí me ahorran tiempo” (E22). Sin embargo, también se identifica un grupo que manifiesta algún nivel de dependencia, con afirmaciones como “desde que llegaron me volví dependiente a ellas” (E91) o “sé que soy capaz, pero por el tiempo o la pereza se lo pido a la IA” (E62), demostrando una transformación en las prácticas de escritura académica mediadas por estas tecnologías.

Finalmente, los estudiantes expresan necesidades de formación orientadas a mejorar su uso de la IA, particularmente en aspectos como la formulación de prompts, la validación de la información, el uso ético de las herramientas y el fortalecimiento de habilidades de redacción académica, incluyendo coherencia, cohesión, vocabulario y citación, tal como lo exponen: “me gustaría aprender a darle órdenes” (E18) o “poder verificar la validez de la información” (E86). Estos elementos permiten evidenciar que, si bien la IA está ampliamente incorporada en los procesos de escritura, su uso no siempre está acompañado de una formación estructurada que garantice su aprovechamiento crítico y responsable.

Realidad docente frente a la IA

Los docentes identifican de manera creciente la presencia de textos generados con IA, reconociendo patrones asociados a puntuación, coherencia y nivel de formalidad. Señalan que los estudiantes, en muchos casos, niegan su uso o lo realizan de manera encubierta, como lo expresa un docente: “logro identificar fácilmente cuando un texto […] es de Inteligencia Artificial” (D1), o cuando afirman que los estudiantes responden “Nooo profe, eso lo hice yo” (D1).

De manera complementaria, los docentes perciben que este fenómeno se articula con dificultades previas en los procesos de escritura, tales como problemas de comprensión lectora, falta de planificación, debilidades en la coherencia y cohesión, así como errores ortográficos, como se puede constatar en las afirmaciones: “no entienden la pregunta y dicen un montón de cosas y no responden” (D4) o “no saben hilar ideas, no saben expresarlas bien” (D3). Esto sugiere que la IA no necesariamente soluciona estas falencias, sino que puede ocultarlas en los productos finales.

Frente a esta situación, se constatan distintas posturas institucionales y pedagógicas, las cuales incluyen desde la prohibición hasta la implementación de estrategias como la escritura en aula o la evaluación presencial. Estas acciones responden a preocupaciones relacionadas con la calidad académica, la formación profesional y la pérdida de habilidades escriturales, aunque

también se reconoce el potencial de la IA como herramienta de apoyo, especialmente en la generación de ideas, como lo expresa un docente: "genera ideas y me parece maravilloso" (D1), siempre que su uso esté mediado por procesos críticos y reflexivos.

Asimismo, los docentes manifiestan inquietudes frente a los altos porcentajes de IA en los informes de evaluación y proponen mecanismos de verificación como la reescritura en tiempo real o la sustentación oral; no obstante, reconocen la necesidad de avanzar hacia estrategias formativas que permitan orientar su uso más allá de enfoques sancionatorios.

Uso ético de la IA en la redacción académica

Los resultados evidencian que el uso de la Inteligencia Artificial en la redacción académica no solo se configura como una práctica extendida, sino también como un escenario atravesado por tensiones éticas. En efecto, junto con los usos orientados a la composición y revisión, se identifican prácticas asociadas a la delegación total del proceso escritural, así como estrategias deliberadas para evitar la detección del uso de estas herramientas.

Al respecto, se encontró que algunos estudiantes utilizan la IA para la elaboración de textos y recurren a estrategias externas para ocultar su uso, lo cual se visualiza en la circulación de "tips" en redes sociales orientados a evadir sistemas de detección. Estas prácticas han dado lugar a la producción de textos "perfectamente redactados", pero que no corresponden al nivel real de competencia escritural de los estudiantes, planteando un cuestionamiento directo sobre la autenticidad de los productos académicos.

Paralelamente, los docentes reconocen este fenómeno en el aula, señalando que los estudiantes, en muchos casos, "simplemente copian y pegan respuestas generadas por la IA sin realizar procesos de lectura, análisis o apropiación del contenido" (D1), e incluso niegan su uso cuando son cuestionados; tal comportamiento exhibe una conciencia implícita sobre la falta de legitimidad de estas prácticas.

De igual forma, se identifican tensiones en torno a lo que podría considerarse un uso aceptable de la IA; mientras algunos estudiantes manifiestan emplearla para mejorar la redacción de sus textos, mediante solicitudes como "mejora la redacción y que se vea un poco más profesional" (E182), los docentes cuestionan hasta qué punto estas intervenciones corresponden a un proceso de apoyo o a una transformación sustancial del texto, desdibujando la autoría del estudiante.

Los docentes, en este panorama, establecen una diferenciación implícita entre usos aceptables y no aceptables, advirtiendo que la IA puede ser pertinente en procesos de revisión, cuando el estudiante mantenga control sobre el texto, pero no al utilizarse para la generación completa del producto académico. Como lo expresa un docente: "lo que no es aceptable es que se tome la producción de alguien o algo más como propio" (D4), subrayando una preocupación centrada en la integridad académica y la formación profesional.

Por otra parte, los resultados enseñan que los estudiantes no siempre cuentan con criterios claros para delimitar el uso ético de estas herramientas, lo cual se refleja en la necesidad expresa de formación en aspectos como el plagio, la validación de la información y el uso adecuado de la IA. Esta situación se ve reforzada por la ausencia de capacitación forma a los estudiantes; por ende, sus prácticas se construyen desde la intuición, la experimentación y, en algunos casos, la reproducción de prácticas socialmente difundidas.

En conjunto, estos hallazgos permiten evidenciar que el uso ético de la Inteligencia Artificial en la redacción académica no está plenamente definido en el contexto estudiado, en tanto se configura como un campo en construcción, atravesado por prácticas diversas, tensiones entre apoyo y sustitución del pensamiento, y una necesidad evidente de orientación pedagógica que permita delimitar su uso en función de los propósitos formativos de la educación superior.

Escritura Inteligente

¿Puede desarrollarse una estrategia que promueva el uso ético y eficaz de herramientas de Inteligencia Artificial (IA) para mejorar la redacción académica? Esta es una alternativa que busca aprovechar la IA en la educación sin derivar en un reemplazo de las funciones cognitivas de los estudiantes. Teniendo en cuenta ello, se presenta una estructura de estrategia de capacitación que consta de 6 módulos con sus respectivos despliegues temáticos, los cuales surgen a partir de guías de la UNESCO (2024) y, principalmente, de las necesidades de formación manifestadas por los estudiantes y docentes en el desarrollo de la investigación, tales como la formulación de prompts, la validación de la información, el uso ético de la IA y el fortalecimiento de habilidades de redacción.

Adicionalmente, esta estructura propende convertirse, desde sus contenidos, en un escenario para el uso responsable y ético de la IA; como también, lograr desarrollar habilidades de escritura, por lo que se configura como una estrategia en doble vía, dirigida tanto a docentes como a estudiantes. Esta doble orientación responde a los hallazgos que sustentan, por un lado, prácticas estudiantiles mediadas por el uso intuitivo de la IA y, por otro, preocupaciones

docentes relacionadas con la calidad de los textos, la autoría y la formación académica, siendo necesario un abordaje formativo integral que involucre a ambos actores del proceso educativo.

Tabla 1

Estructura de estrategia

Estructura estrategia		
Módulo	**Objetivo**	**Contenido clave**
Fundamentos generales de la IA	Brindar una comprensión básica y contextualizada de la IA.	Definición, origen, tipos, funcionamiento, herramientas, uso de prompts y errores comunes.
Inteligencia Artificial (IA) en la educación	Analizar el impacto de la IA en contextos educativos, su potencial y sus riesgos.	Diagnóstico del uso, acciones docentes, peligros, errores comunes, límites éticos, declaración de uso.
Redacción académica potenciada por IA	Potenciar la redacción académica con IA como herramienta de acompañamiento.	Lenguaje formal, coherencia, uso de IA para ideas, estructura, conectores, retroalimentación y pensamiento crítico.
IA y gestión de fuentes académicas	Enseñar a validar, buscar y gestionar información académica con apoyo de IA.	Uso de IA en la bibliografía, limitaciones, errores comunes, validación de fuentes y herramientas alternativas.
Preguntas frecuentes y dilemas éticos	Resolver inquietudes comunes y fortalecer la reflexión ética.	Fuente primaria, uso de IA como fuente, esquemas, derechos de autor, explicaciones temáticas.
Cierre y proyección	Sintetizar aprendizajes, dar recomendaciones finales y proyectar acciones futuras.	Síntesis, recomendaciones, autoformación, postura crítica, ética y creativa.

Nota. Elaboración propia.

La estructura propuesta de la estrategia Escritura Inteligente justifica la posibilidad de orientar el uso de la Inteligencia Artificial hacia prácticas formativas que fortalezcan, en lugar de sustituir, las habilidades de redacción académica de los estudiantes. Así, cada uno de los módulos responde directamente a problemáticas identificadas en los resultados: el uso intuitivo de la IA sin formación previa, las dificultades en la validación de fuentes, la tendencia a la

delegación del proceso escritural y la ausencia de criterios claros frente al uso ético de estas herramientas. Por consiguiente, los seis módulos diseñados permiten una aproximación gradual a los fundamentos de la IA, sus aplicaciones educativas, sus implicaciones éticas y su potencial como herramienta de apoyo en la producción escrita.

De manera similar, la estrategia integra las necesidades reales manifestadas por docentes y estudiantes, garantizando su pertinencia pedagógica y contextual; en particular, el énfasis en la formulación de prompts, la revisión crítica de textos y la gestión de fuentes académicas responde a los usos más frecuentes identificados en la investigación, mientras que la inclusión de un módulo sobre dilemas éticos se vincula con las tensiones evidenciadas en torno a la autoría, el plagio y la dependencia de la IA. Por lo tanto, la estrategia no solo organiza contenidos, articula, de manera coherente, los distintos niveles de uso de la IA identificados en el estudio, orientándolos hacia prácticas formativas conscientes.

La propuesta de la estrategia ofrece lineamientos técnicos y conceptuales, al tiempo que constituye un escenario para el desarrollo de competencias críticas, tales como el análisis de información, la validación de fuentes, la toma de decisiones éticas y la construcción de argumentos propios. Por tal razón, se plantea una propuesta formativa en capacidad de equilibrar la innovación tecnológica con la responsabilidad académica, promoviendo una interacción consciente, transparente y reflexiva con las herramientas de IA generativa.

En general, la estrategia tiene el potencial de convertirse en un recurso institucional para la formación en alfabetización digital, ética de la tecnología y fortalecimiento de la escritura académica. Su implementación, además, podría aportar a la consolidación de una cultura universitaria que reconoce las oportunidades de la IA, sin desatender los riesgos de su uso indiscriminado. Con ello, se abre una ruta de trabajo que invita a continuar investigando, evaluando y ajustando la estrategia para responder a los desafíos emergentes de la educación en la era digital, posicionándose como un resultado del estudio; al igual que una base para futuras intervenciones pedagógicas en contextos universitarios.

Discusión

Los hallazgos de la investigación permiten comprender que el uso de la Inteligencia Artificial en la educación superior se configura como un fenómeno complejo, atravesado por tensiones éticas, pedagógicas y epistemológicas que exceden las interpretaciones basadas únicamente en su aceptación o rechazo. En este sentido, si bien la literatura reciente ha destacado su potencial

como herramienta de apoyo para la escritura académica (Carrillo et al., 2023; Mahapatra, 2024; Utami et al., 2023), los resultados evidencian cómo, en contextos reales, su integración depende menos de su disponibilidad tecnológica y más de las condiciones formativas y culturales en las que se inserta.

En coherencia con el objetivo general del estudio, orientado a analizar la percepción de docentes y estudiantes universitarios acerca del uso de la IA para la redacción académica, los hallazgos muestran que dichas percepciones configuran prácticas diferenciadas y participan en la construcción de los criterios que delimitan la aceptabilidad académica de estas herramientas. Desde esta perspectiva, la percepción trasciende el ámbito de la valoración individual y adquiere un papel orientador en la toma de decisiones asociadas a los modos de uso, los límites éticos y las finalidades atribuidas a la Inteligencia Artificial en los procesos de escritura.

Uno de los aportes centrales del estudio radica en la identificación de tres formas diferenciadas de uso: composición, revisión y delegación, las cuales permiten trascender visiones homogéneas sobre la IA y comprender su impacto en función del grado de agencia del estudiante. Esto responde directamente al segundo objetivo específico del estudio, relacionado con la caracterización del uso de la IA en la redacción académica.

Desde esta perspectiva, su función orientada a la composición y la revisión puede interpretarse como una mediación cognitiva que amplía las capacidades del estudiante, al facilitar la organización del pensamiento y la mejora formal del discurso escrito. Esta lectura se articula con lo planteado por Barrett y Pack (2023), quienes sostienen que la IA puede constituirse en una herramienta legítima, bajo la condición de mantener, por parte del sujeto, el control sobre el proceso escritural.

No obstante, los resultados dan cuenta que esta medición no es neutral; en particular, cuando la IA interviene en la revisión mediante transformaciones profundas del texto, introduciendo vocabulario especializado, estructuras complejas o formulaciones estandarizadas, se diluyen los límites entre asistencia y sustitución. Este fenómeno se relaciona con lo señalado por Turnitin (2024), al evidenciar la tendencia de los sistemas de IA a generar estructuras lingüísticas probabilísticas que homogeneizan la escritura, dificultando la identificación de la autoría y afectando la construcción de una voz académica propia.

En contraste, el uso por delegación representa una ruptura significativa con los principios formativos de la educación superior, en tanto implica la externalización del proceso cognitivo de escritura. Este tipo de uso se aproxima a lo que Barrett y Pack (2023) denominan

plagio tecnológico y, al mismo tiempo, cuestiona la función de la evaluación académica como espacio para evidenciar los aprendizajes alcanzados por los estudiantes. En línea con la UNESCO (2024), este fenómeno pone en riesgo la validez de los procesos de certificación, al permitir la presentación de productos que no corresponden al desarrollo real de competencias.

En la misma línea, el estudio evidencia una problemática crítica en el uso de la IA para la recuperación de información, donde los estudiantes tienden a asumir los resultados generados como fuentes válidas sin procesos de verificación; esta práctica confirma las advertencias de Bell (2023) sobre la generación de datos inexactos o referencias inexistentes, lo cual pone de manifiesto una debilidad estructural en la alfabetización informacional. Más aún, se identifica una dependencia de fuentes abiertas y no especializadas, lo que limita el acceso a producción científica de alta calidad y compromete el rigor académico.

Desde la perspectiva docente, los hallazgos revelan una respuesta predominantemente reactiva, centrada en el control del uso de la IA mediante estrategias como la escritura en aula o la evaluación presencial. Si bien estas acciones responden a preocupaciones legítimas sobre la integridad académica, su alcance es limitado en términos formativos. En este punto, la analogía con la introducción de la calculadora en la educación (Urlaub y Dessein, 2022 citado en Barrett y Pack, 2023) resulta pertinente, en tanto evidencia que las tecnologías emergentes no deben ser prohibidas, sino pedagógicamente integradas.

Pese a ello, este hallazgo permite profundizar en un aspecto crítico: las estrategias institucionales y organizacionales frente al uso de la IA tienden a concentrarse, principalmente, en la definición de rangos de uso permitido, restricciones y mecanismos de control, más que en la construcción de estrategias pedagógicas proyectadas a su uso ético y formativo. Esta tendencia se observa tanto en lineamientos internacionales como en aproximaciones institucionales emergentes, donde predominan enfoques normativos sobre enfoques didácticos.

En el contexto colombiano, aunque el Ministerio de Educación Nacional ha promovido lineamientos asociados a la transformación digital y la calidad educativa, así como el Departamento Nacional de Planeación a través de la Política Nacional de Inteligencia Artificial (CONPES 4144 de 2025), estos instrumentos se han centrado en el desarrollo tecnológico, la innovación y la competitividad, sin desarrollar orientaciones pedagógicas específicas para la integración de la IA en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Esta ausencia de lineamientos educativos concretos coincide con los hallazgos del estudio, en los cuales tanto docentes como estudiantes evidencian incertidumbre frente a los límites, usos y alcances de la IA en la educación superior.

En este marco, la ausencia de formación sistemática en el uso de la IA (identificada en la mayoría de los estudiantes) se configura como uno de los hallazgos más relevantes del estudio, evidenciando una brecha entre el uso cotidiano de la tecnología y la comprensión crítica de sus implicaciones. Tal como lo plantea la UNESCO (2021), el uso ético de la Inteligencia Artificial requiere el desarrollo de capacidades que permitan reconocer tanto sus beneficios como sus riesgos, lo cual no puede dejarse a procesos intuitivos o informales de aprendizaje.

A partir de estos elementos, y en coherencia con el tercer objetivo específico del estudio, correspondiente a diseñar una estrategia que promueva el uso ético y eficaz de la IA, la propuesta para la estrategia Escritura Inteligente se posiciona no solo como una respuesta pedagógica, también surge como una apuesta epistemológica por reconfigurar la relación entre tecnología y conocimiento. Su distribución modular, enfocada en la comprensión de la IA, la redacción académica y los dilemas éticos, responde directamente a las problemáticas identificadas en el estudio y se alinea con los principios de centralidad humana, responsabilidad y transparencia planteados por la UNESCO (2021).

En particular, la estrategia introduce un elemento clave en el debate contemporáneo: la necesidad de diferenciar entre uso instrumental y uso formativo de la IA; mientras el primero se orienta a la resolución eficiente de tareas, el segundo implica la apropiación crítica de la herramienta como mediadora del aprendizaje. Por esta razón, el énfasis en la composición y la toma de decisiones, por parte del estudiante, permite preservar el desarrollo de habilidades como el pensamiento crítico, la argumentación y la escritura académica.

Finalmente, los resultados permiten afirmar que los desafíos asociados a la Inteligencia Artificial en la educación superior se encuentran estrechamente vinculados con la necesidad de consolidar marcos pedagógicos, éticos e institucionales que orienten su uso. En consecuencia, resulta pertinente avanzar hacia modelos educativos capaces de integrar la IA desde una perspectiva crítica, favoreciendo su utilización acompañada de procesos de comprensión, regulación y apropiación responsable. En este contexto, el estudio contribuye a la comprensión del fenómeno y ofrece una ruta de intervención pedagógica orientada a fortalecer la articulación entre el uso de tecnologías emergentes y los propósitos formativos de la educación superior en la era digital.

Conclusiones

Los resultados del estudio permiten concluir que los estudiantes universitarios emplean herramientas de Inteligencia Artificial (IA) principalmente por razones asociadas a la optimización del tiempo, la personalización del aprendizaje, la búsqueda de información y el apoyo en procesos de redacción académica. No obstante, este uso no es homogéneo ni necesariamente crítico, ya que, tal como se evidenció en la investigación, una proporción significativa de estudiantes recurre a estas herramientas de manera intuitiva, sin formación estructurada ni criterios claros para su uso ético.

De tal modo, se reafirma la importancia de que las instituciones educativas, en todos los niveles, realicen diagnósticos contextualizados sobre el uso de la IA por parte de sus estudiantes, no solo con fines de control, sino como punto de partida para el diseño de estrategias pedagógicas que permitan prevenir un posible deterioro en habilidades cognitivas como la escritura, el pensamiento crítico y la argumentación.

Asimismo, resulta pertinente consolidar lineamientos institucionales que combinen criterios de regulación, acompañamiento pedagógico y formación ética, favoreciendo una integración responsable de la IA en los procesos de enseñanza y aprendizaje.

En relación con la redacción académica, se identificaron tres tipos de uso de la IA: composición, revisión y delegación, lo cual constituye uno de los principales aportes del estudio. Esta tipología permite comprender que el impacto de la IA en la escritura está condicionado por el grado de participación de la herramienta en el proceso cognitivo del estudiante, lo que genera implicaciones diferenciadas para la construcción del conocimiento y el desarrollo de competencias académicas.

El uso orientado a la composición puede considerarse pedagógicamente pertinente, en tanto favorece la generación de ideas y la estructuración del pensamiento; sin embargo, su empleo, en procesos de revisión, plantea una zona de ambigüedad, dado que las transformaciones profundas del texto pueden desdibujar la autoría y dificultar la trazabilidad del aprendizaje. Por su parte, la delegación representa un uso no formativo, al implicar la sustitución del proceso escritural, interviniendo directamente la construcción de conocimiento y la evaluación de competencias.

En añadidura, el estudio constata cómo los estudiantes se encuentran expuestos a prácticas y discursos que promueven el uso no ético de la IA, incluyendo estrategias para evadir

sistemas de detección, lo cual refuerza la necesidad una perspectiva formativa para abordar dicho fenómeno. De esta manera, no es suficiente establecer restricciones o mecanismos de control, por ende, resulta fundamental desarrollar procesos de sensibilización que permitan a los estudiantes comprender las implicaciones del uso de la IA en términos cognitivos, éticos y profesionales. Esto incluye reconocer que la IA no puede ser considerada autora de productos académicos y la responsabilidad sobre el contenido recae exclusivamente en el sujeto humano.

Ahora bien, los resultados permiten concluir que existe una brecha significativa entre el uso extendido de la IA y la ausencia de orientaciones pedagógicas claras para su integración en la educación superior. Pese a los avances en lineamientos a nivel internacional y nacional, estos han focalizado la regulación del uso y los principios generales, dejando un vacío en la definición de estrategias didácticas concretas. Esta situación se traduce en respuestas docentes predominantemente reactivas, orientadas al control; estas, aunque atienden problemáticas inmediatas, no contribuyen al desarrollo de competencias críticas en los estudiantes.

En este contexto, la propuesta de la estructura de la estrategia Escritura Inteligente se configura como un aporte del estudio orientado a cerrar esta brecha, al plantear una organización formativa que articula el uso de la IA con el desarrollo de habilidades de redacción académica y el fortalecimiento de criterios éticos. No obstante, se reconoce que esta propuesta constituye una aproximación inicial, por ende, requiere procesos posteriores de validación, implementación y evaluación en escenarios reales, con el fin de determinar su efectividad y pertinencia en distintos ambientes educativos.

En conclusión, el principal desafío no radica en la presencia de la Inteligencia Artificial en la educación superior, sino en la capacidad de las instituciones para orientarla pedagógicamente. En consecuencia, se hace necesario transitar de enfoques centrados en la regulación y el control hacia modelos formativos que promuevan la apropiación crítica, ética y reflexiva de estas tecnologías. Este estudio aporta en esa dirección, al ofrecer una comprensión integral del fenómeno y proponer una ruta inicial para su abordaje en el ámbito educativo.

Referencias

Anaya, T., Brito-Garcías, G., & Montalvo-Castro, J. (2023). Retos de la escritura académica en estudiantes universitarios: Una revisión de la literatura. *Revista Conrado, 19* (91) 86–94. https://www.researchgate.net/publication/373397485_Retos_de_la_escritura_academica_en_estudiantes_universitarios_una_revision_de_la_literatura

Barrett, A., & Pack, A. (2023). Not quite eye to A.I.: Student and teacher perspectives on the use of generative artificial intelligence in the writing process. *International Journal of Educational Technology in Higher Education, 20(1)*, 59. https://doi.org/10.1186/s41239-023-00427-0

Bell, S. (2023). The write algorithm: promoting responsible artificial intelligence usage and accountability in academic writing. *BMC Medicine*, 21, 1- 4. https://doi.org/10.1186/s12916-023-03039-7

Bloom, B. (Ed.). (1956). *Taxonomy of educational objectives: The classification of educational goals. Handbook I: Cognitive domain*. https://web.archive.org/web/20201212072520id_/https://www.uky.edu/~rsand1/china2018/texts/Bloom%20et%20al%20-Taxonomy%20of%20Educational%20Objectives.pdf

Brace, I. (2013). *Questionnaire design: How to plan, structure and write survey material for effective market research* (3rd ed.). Kogan Page. https://courses.worldcampus.psu.edu/welcome/mktg342/001/common/corefiles/Questionnaire_Design.pdf

Carrillo, C. E., Herrera, V. A., & Cortes, J. N. (2023). Inteligencia artificial (IA) para la escritura académica en investigación. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar, 7*(4). 4604-4621. https://ciencialatina.org/index.php/cienciala/article/view/7304

Cortes Osorio, J. A. (2023). Dilemas éticos en la utilización de Inteligencia Artificial (IA) para la redacción de artículos científicos. *Scientia et Technica, 28*(03), 105–107. https://doi.org/10.22517/23447214.25467

Departamento Nacional de Planeación. (2019). *Documento CONPES 4144: Política nacional de Inteligencia Artificial.*

https://colaboracion.dnp.gov.co/CDT/Conpes/Econ%C3%B3micos/4144.pdf

Díaz-Cuevas, A., & Rodríguez-Herrera, J. (2024). Usos de la inteligencia artificial (IA) en la escritura académica: Experiencias de estudiantes universitarios en 2023. *Cuaderno de Pedagogía Universitaria, 21*(42), 25–44. https://cuaderno.pucmm.edu.do/index.php/cuadernodepedagogia/article/view/595

Giray, L. (2023). Prompt Engineering with ChatGPT: A Guide for Academic Writers. *Annals of Biomedical Engineering, 51*(12), 2629- 2633. https://doi.org/10.1007/s10439-023-03272-4

Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., & Baptista Lucio, M. (2014). *Metodología de la investigación* (6.ª ed.). McGraw-Hill. https://www.esup.edu.pe/wp-content/uploads/2020/12/2.%20Hernandez,%20Fernandez%20y%20Baptista-Metodolog%C3%ADa%20Investigacion%20Cientifica%206ta%20ed.pdf

Mahapatra, S. (2024). Impact of ChatGPT on ESL students' academic writing skills: a mixed methods intervention study. *Smart Learning Environments, 11*(1), 9. https://doi.org/10.1186/s40561-024-00295-9

Martínez-Olmo, F., & Catalán, F. G. (2024). Revisión sistemática de tendencias en la aplicación de la inteligencia artificial (IA) al ámbito de la escritura académica en las ciencias sociales. *Digital Education Review, (45)*, 37–42 https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=9624297

Ministerio de Ciencia, Tecnología e Innovación de Colombia. (2025). *Proyecto de ley "Por medio del cual se regula la inteligencia artificial en Colombia para garantizar su desarrollo ético y responsable y se dictan otras disposiciones".* https://minciencias.gov.co/sites/default/files/upload/noticias/pl_ia_finalizado.pdf

Ministerio de Educación de Chile. (2023). *Guía para docentes: Cómo usar Chat GPT para potenciar el aprendizaje activo.* https://ciudadaniadigital.mineduc.cl/wp-content/uploads/2023/05/Guia-para-Docentes-Como-usar-ChatGPT-Mineduc.pdf

Peña Borrero, L. B. (2008). *La competencia oral y escrita en educación superior.* Ministerio de Educación Nacional de Colombia. https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-189357_archivo_pdf_comunicacion.pdf

Sumosa, J. R., & Sarmiento, L. F. (2024). *PotencIA: Escritura ética con IA* [Trabajo de grado de especialización, Universidad del Rosario]. Repositorio Institucional EdocUR. https://doi.org/10.48713/10336_42572

Torres Molina, K., y Blanco Pérez, I. (2023). Arquitectura de prompt académicos para el uso de Inteligencias Artificiales (AI) en Areandina: desafíos, experiencias y obstáculos. *Revista Investigaciones Andina, 25*(46). 62-81. https://doi.org/10.33132/01248146.2258

Turnitin. (2024). Arquitectura y protocolo de prueba del modelo de detección de escritura con IA de Turnitin. https://go.turnitin.com/TII_AI_HE_AIWritingDetectionModel_Whitepaper_AL_ES_1024

Utami, S. P. T., Andayani, Winarni, R., & Sumarwati. (2023). Utilization of artificial intelligence technology in an academic writing class: How do Indonesian students perceive it? *Contemporary Educational Technology, 15*(4), Article ep450. https://doi.org/10.30935/cedtech/13419

UNESCO. (2021). *Recomendación sobre la ética de la Inteligencia Artificial (IA).* https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000381137_spa/PDF/381137spa.pdf.multi

UNESCO. (2024). *Guía para el uso de la IA generativa en educación e investigación.* https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000389227/PDF/389227spa.pdf.multi

Universidad Andrés Bello. (2024). *Lineamientos para el uso responsable de inteligencia artificial en la Universidad Andrés Bello* [Documento institucional]. https://ia.unab.cl/wp-content/uploads/2024/10/IA-Lineamiento-para-el-uso-responsable-de-inteligencia-artificial-en-UNAB-20240926-002.pdf

Universidad Católica de Pereira. (2025). *Lineamientos de integridad académica, originalidad y uso ético de la inteligencia artificial* [Documento institucional] https://www.ucp.edu.co/wp-content/uploads/2026/02/Lineamientos-de-integridad-academica-Codificado-1.pdf

Universidad del Rosario. (2025). *Orientaciones para el uso de inteligencia artificial en la Universidad del Rosario* [Documento institucional]. https://urosario.edu.co/ia-en-accion

Universidad Externado de Colombia. (2024). *Lineamientos para el uso de inteligencia artificial* [Documento institucional]. https://www.uexternado.edu.co/wp-content/uploads/2024/10/Lineamientos-para-el-uso-de-IA-1.pdf

Universidad San Ignacio de Loyola. (2023). *Lineamientos para el uso de inteligencia artificial en la Universidad San Ignacio de Loyola.* [Documento institucional]. https://web.usil.edu.pe/wp-content/uploads/2025/04/LINEAMIENTOS-PARA-USO-DE-LA-INTELIGENCIA-ARTIFICIAL.pdf

Villaseñor, V (2013) Hacia una didáctica de la escritura académica en la universidad. Reencuentro, núm. 66, abril, pp. 90-101 https://www.redalyc.org/pdf/340/34027019010.pdf

EJE

03

DIMENSIONES DEL CONSUMO MEDIÁTICO



EJE 3

CAPÍTULO

01

Exploración de las dimensiones del consumo audiovisual en Colombia: resultados del proyecto Canales[1]

An Exploration of the Dimensions of Audiovisual Consumption in Colombia: Results of the Canales Project

Julia Castaño González
Universidad Católica de Pereira
julia.castano@ucp.edu.co
ORCID: https://orcid.org/0000-0003-3240-896X

Johanna García Ruiz
Universidad Católica de Pereira
Johanna.garcia@ucp.edu.co
ORCID: https://orcid.org/0000-0002-0987-8392

[1] El presente capítulo es producto del proyecto de investigación denominado "Canales" desarrollado por la Universidad Católica de Pereira, financiado por el Ministerio de Ciencia, Tecnología e Innovación (MinCiencias) y la Comisión de Regulación de Comunicaciones (CRC).

Resumen

Este capítulo presenta los resultados más relevantes obtenidos tras analizar el consumo audiovisual en 17 municipios de Colombia, en los que el acceso a la televisión tradicional y digital es reciente y restringido por condiciones geográficas, sociales, económicas o de orden público. A partir de la metodología del proyecto maestro Canales: Televisión digital soñada, se analizaron 788 encuestas aplicadas a niños, jóvenes, adultos y adultos mayores, con el fin de comprender las formas de acceso, uso y consumo de contenidos audiovisuales en estos territorios. Los resultados evidencian las desigualdades en el acceso a la televisión digital, la persistencia de la televisión abierta como medio central de información y entretenimiento, y cómo las condiciones territoriales influyen en las prácticas de consumo mediático. Este análisis contribuye a la comprensión de las dinámicas de consumo audiovisual en contextos periféricos y a la reflexión sobre la televisión digital, la brecha mediática y el derecho a la comunicación en Colombia.

Palabras clave: consumo audiovisual, audiencias, brecha digital, TDT Televisión Digital Terrestre, comunicación y territorio, Colombia

Abstract

This chapter presents the most relevant findings obtained from the analysis of audiovisual consumption in 17 municipalities in Colombia, where access to traditional and digital television is recent and restricted by geographical, social, economic, or public-order conditions. Based on the methodology of the master project Canales: Dreamed Digital Television, 788 surveys administered to children, youth, adults, and older adults were analyzed in order to understand the forms of access, use, and consumption of audiovisual content in these territories. The results reveal inequalities in access to digital television, the persistence of free-to-air television as a central source of information and entertainment, and the ways in which territorial conditions influence media consumption practices. This analysis contributes to the understanding of audiovisual consumption dynamics in peripheral contexts and to the discussion of digital television, the media divide, and the right to communication in Colombia.

Keywords: audiovisual consumption, audiences, digital divide, DTT (Digital Terrestrial Television), communication and territory, Colombia.

Introducción

La accesibilidad a internet se ha convertido en un elemento crucial para el desarrollo social, económico y cultural en la era digital (Ramírez-Correa, et al., 2025). En Colombia, el Gobierno Nacional ha reconocido la importancia de internet como un servicio básico al que todos los ciudadanos deberían tener acceso (Lagos, 2021); sin embargo, pese a dicha validación, persisten disparidades significativas en la penetración de internet, tanto fija como móvil, entre las regiones del país. En muchas zonas del territorio nacional, especialmente en regiones apartadas como la Amazonía y la Orinoquía, la disponibilidad de servicios de conectividad es limitada o incluso inexistente, lo que evidencia una brecha digital que condiciona el acceso a la información, la comunicación y los contenidos audiovisuales (MinTIC, 2023).

En estos contextos, los medios tradicionales, como la televisión o la radio, continúan desempeñando un papel fundamental en la vida cotidiana de las comunidades al constituir fuentes de educación, información y entretenimiento. Con el propósito de reducir las desigualdades en el acceso a la conectividad y promover la inclusión digital, el Gobierno Nacional ha implementado diversas estrategias orientadas a llevar internet a zonas rurales y apartadas, lo que, según los informes oficiales, facilita el acceso a nuevos contenidos, plataformas y formas de interacción mediática (MinTIC, 2024). No obstante, es precisamente en este escenario donde surge la necesidad de comprender qué tanto se modifican las dinámicas de consumo en las poblaciones con uso reciente de internet y cuál es ahora el papel de la televisión tradicional.

La presente investigación , financiada por Minciencias y la Comisión de Regulación de Comunicaciones de Colombia, y ejecutada por investigadores de la Universidad Católica de Pereira, identificó 17 municipios con acceso reciente a internet fijo y con una penetración igual o inferior al 0,0005 % en 2023, según los datos suministrados en la plataforma de Datos Abiertos del Ministerio de Tecnologías de la Información y las Comunicaciones (MinTIC, 2023).

El propósito de la investigación[1] consistió en estudiar las dinámicas de acceso, uso y consumo audiovisuales en internet y su relación con la televisión tradicional en estos territorios, partiendo de la premisa de que la incorporación de la conectividad puede transformar las lógicas de consumo mediático, las formas de apropiación tecnológica y las prácticas culturales asociadas a los contenidos audiovisuales. De esta manera, el estudio analizó cómo las comunidades integran la televisión e internet en su cotidianidad y qué cambios se producen en

[1]La investigación de la cual se desprende este capítulo se titula "Análisis del consumo audiovisual, acceso reciente a internet e interpretación pedagógico-narrativa de la población colombiana a través del Centro Analítico de Producciones Culturales – CaPAZ fase II" y su referencia formal es Canales, televisión digital soñada.

sus hábitos de consumo, en el acceso a la información y en las formas de interacción con los medios.

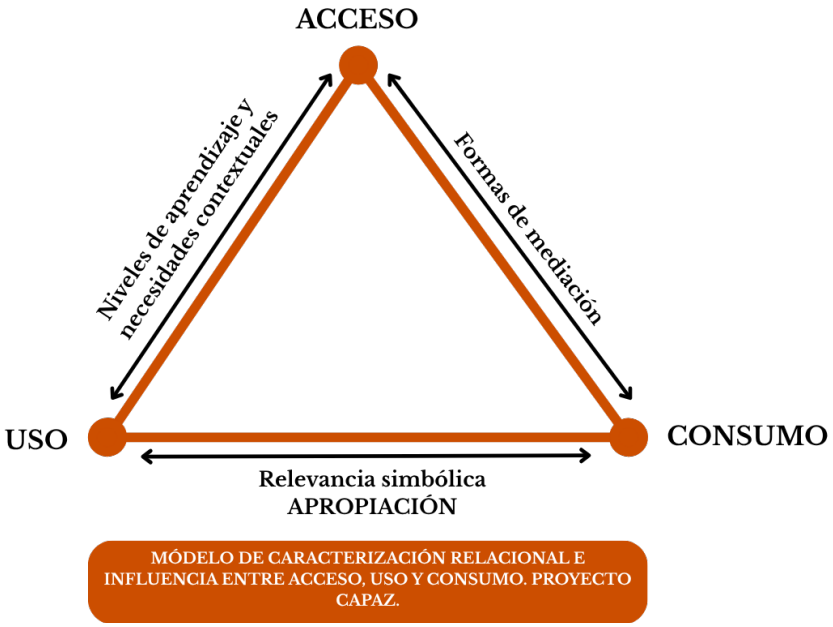
A partir de este contexto, el capítulo desarrolla el análisis del consumo audiovisual en los municipios estudiados de tres regiones: Amazonía, Pacífico y Caribe, con base en los datos obtenidos en las encuestas aplicadas en el marco del proyecto; a su vez, se estructura en torno a cuatro hallazgos principales relacionados con las condiciones de acceso, las dinámicas de uso, los patrones de consumo audiovisual y las brechas digitales presentes en los territorios analizados.

Referente conceptual y modelo analítico

Canales, Televisión digital soñada, como se titula el presente estudio, se fundamenta en una revisión teórica de la literatura sobre la apropiación social de las tecnologías y su vínculo con los contextos culturales en los que estas se insertan. Desde esta perspectiva, surgió una tríada propia del proyecto: acceso-uso-consumo, la cual se convirtió en una categoría relacional; esta, permitió comprender las dinámicas mediáticas desde la disponibilidad tecnológica, pero también desde las prácticas sociales, culturales y simbólicas que se construyen a través de los medios audiovisuales:

Figura 1

Modelo de caracterización relacional e influencia entre Acceso, Uso y Consumo



Nota. Rendón y Betancurth (2024), proyecto Canales.

Esta propuesta se nutre de los aportes de Quezada y Pérez (2016), quienes plantean un modelo de apropiación tecnológica basado en la articulación de diversas perspectivas teóricas, entre ellas el modelo de apropiación tecnológica de Carroll (2001) y el enfoque de apropiación de las TIC en entornos educativos desarrollado por Montes y Ochoa (2006). En dichos modelos, la tecnología se entiende como un proceso dinámico que trasciende su dimensión instrumental y se configura a partir de la interacción entre los sujetos, los dispositivos y el entorno cultural en el que se produce su uso.

Desde la propuesta de Carroll (2001), la tecnología se concibe en dos dimensiones complementarias: como diseño, en tanto artefacto creado por la industria, y como tecnología en uso, es decir, como objeto apropiado y resignificado por los usuarios en sus contextos cotidianos. Esta mirada permite comprender que los dispositivos tecnológicos no tienen un significado único, por el contrario, adquieren sentido en función de las prácticas sociales que los rodean. Por su parte, Montes y Ochoa (2006) proponen un modelo cualitativo de análisis centrado en la apropiación cultural de las TIC, en el que las tecnologías se interpretan a partir de las experiencias, los aprendizajes y las condiciones socioculturales de las comunidades (Rendon & Betancurth, 2024).

A partir de estas perspectivas, Quezada y Pérez (2016) plantean que la apropiación tecnológica se configura en la relación entre tres elementos fundamentales: la sociedad, las personas y la tecnología, que se desarrollan en un entorno cultural que integra valores, costumbres, ideologías, símbolos y formas de organización social. Esta mirada constructivista permite comprender la tecnología como un producto de la acción humana, en la que los sujetos no solo utilizan los dispositivos, sino que también los adaptan, transforman y resignifican de acuerdo con sus necesidades, intereses y condiciones contextuales.

En este sentido, la apropiación tecnológica no puede entenderse únicamente como el acceso a dispositivos o a la conectividad, sino como un proceso sociocultural en el que intervienen factores simbólicos, económicos, políticos y sociales, así como relaciones de poder que inciden en las formas en que las comunidades integran las tecnologías en su vida cotidiana. Esta percepción resulta clave para el proyecto Canales, ya que permite analizar el consumo audiovisual desde un abordaje relacional que articula la disponibilidad tecnológica con los procesos de uso y las prácticas de consumo mediático (Rendon & Betancurth, 2024).

Por su parte, Dimmick (2003), en su teoría de competencia y coexistencia mediática, sitúa la relación entre la televisión tradicional y el internet como un sistema de nichos, en el que ambos medios pueden funcionar como sustitutos o complementos según las necesidades de los

usuarios, la disponibilidad de infraestructura y las lógicas de consumo de cada territorio. Dijk (2005) plantea que la brecha digital, además de la disponibilidad técnica, se limita al implicar diferencias en habilidades, motivaciones y resultados del uso, lo que permite comprender por qué la simple presencia de conectividad no garantiza la apropiación.

En consonancia, Castells (2009), desde su teoría de la sociedad red, sostiene que el acceso a la infraestructura digital condiciona la capacidad de los individuos para participar plenamente en los circuitos contemporáneos de comunicación, de modo que las desigualdades tecnológicas reproducen desigualdades sociales más amplias.

En tal sentido, como modelo propio de Canales, se estableció una primera relación entre Acceso-uso, la cual se interpretó como niveles de aprendizaje y necesidades contextuales. Aquí se observó el uso de los dispositivos en contexto y se analizaron los aprendizajes y la apropiación de la comunidad respecto de dichos dispositivos. La segunda relación se elaboró entre Acceso-consumo, entendidos como las formas de mediación que pueden evidenciarse en la valoración e incluso en la elección de los contenidos audiovisuales, según gustos, necesidades e inclinaciones subjetivas, así como hábitos e intereses de las personas. La tercera y última relación se estableció entre Uso-consumo y se centró en la relevancia simbólica, entendida en términos de la correspondencia entre el uso y el consumo de lo mediático a partir de los artefactos.

Abordaje metodológico

El presente capítulo se desarrolla a partir del análisis de los datos obtenidos mediante la encuesta aplicada en el proyecto Canales: Televisión digital soñada, cuya metodología fue cuantitativa, de tipo descriptivo-analítico. Aunque el proyecto general contempló diversas técnicas de recolección de información como grupos focales, minería de datos y análisis lexicométrico, este capítulo se centra exclusivamente en el análisis cuantitativo de las encuestas aplicadas en los 17 municipios estudiados.

Tabla 1

Municipios estudiados

Ubicación geográfica (región)	Municipios cin acceso reciente a internet e índice de penetración de 0,0005% o menos.	Número total de personas encuentadas
Pacífico	Totoró, Medio Atrato, Lloró, Magüí	788
Caribe	Zapayán, San Zenón, Cerro San Antonio, Pueblo Bello, San Benito Abad, El Roble, Galeras, Montecristo, San Fernando.	
Amazonía	Cumaribo, La Pedrera, Barrancominas, y Cartagena del Chairá.	

Nota. Elaboración propia.

El diseño metodológico correspondió a un estudio no experimental y de corte transversal, en el que se analizaron los datos obtenidos en un único momento de medición, sin manipular variables. La encuesta estructurada constó de 60 preguntas cerradas y de selección múltiple, así como de escalas de medición nominales y ordinales, organizadas en bloques temáticos correspondientes a las tres categorías de análisis del estudio: acceso, uso y consumo, las cuales se alinean con el referente teórico, lo que facilitó la recolección sistemática de la información y la posterior interpretación de los datos. Es importante aclarar que el estudio no pretendió generalizar estadísticamente.

Las variables del estudio se clasifican en:

- Variables de Acceso (disponibilidad de dispositivos, conectividad, infraestructura tecnológica).
- Variables de Uso (frecuencia de uso, prácticas mediáticas, interacción con las tecnologías).
- Variables de Consumo Audiovisual (contenidos, plataformas, hábitos de visualización).
- Variables Sociodemográficas (edad, territorio, condiciones de acceso a los medios).

Operacionalización de las variables

La tabla de operacionalización permite establecer la relación entre los constructos teóricos, los indicadores y los ítems del instrumento de encuesta:

Tabla 2

Operacionalización de las variables

Constructo	Dimensión	Indicador	Ítems de la encuenta (preguntas)	Escala de medición	Tipo de análisis
Caracterización sociodemográfica	Perfil del encuestado	Edad, género, territorio, pertenencia étnica, nivel educativo, condiciones sociales	P1–P7	Nominal y ordinal	Frecuencias y porcentajes
Acceso a tecnologías	Acceso a televisión	Disponibilidad de televisor, tipo de señal, cobertura, condiciones de acceso a televisión	P8–P14	Nominal	Frecuencias y distribución porcentual
Acceso a tecnologías	Acceso a internet	Conectividad, disponibilidad de internet, tipo de conexión, dispositivos de acceso	P15–P22	Nominal	Frecuencias y cruces por región y grupo etario
Uso de medios audiovisuales	Uso de televisión tradicional	Frecuencia de uso, horarios, tipos de contenidos televisivos	P23–P30	Ordinal y nominal	Porcentajes y cruces de variables
Uso de medios audiovisuales	Uso de contenidos audiovisuales por internet	Plataformas digitales, frecuencia de uso, interacción con contenidos	P31–P37	Ordinal y nominal	Distribución porcentual y análisis comparativo
Consumo audiovisual	Consumo de contenidos televisivos	Preferencias de contenido, géneros, hábitos de consumo	P38–P48	Nominal	Frecuencias y análisis descriptivo
Consumo audiovisual	Consumo de contenidos audiovisuales por internet	Plataformas, tipos de contenido, hábitos de visualización digital	P49–P60	Nominal	Cruces de variables y análisis descriptivo

Nota. Elaboración propia.

El instrumento fue sometido a un proceso de validación completo, conformado por una prueba piloto, una prueba de alfa de Cronbach y el juicio de expertos, en el que participaron académicos e investigadores en comunicación, quienes evaluaron la claridad de las preguntas, la coherencia con los objetivos de la investigación, la pertinencia de las categorías y la organización del instrumento. Lo anterior permitió ajustar la redacción de los ítems, fortalecer

la coherencia metodológica y garantizar la validez de contenido del instrumento antes de su aplicación en los territorios, siguiendo criterios de validación de instrumentos propuestos en la literatura metodológica (Hernández Sampieri et al., 2014; Escobar-Pérez & Cuervo-Martínez, 2008).

La selección de los participantes se basó en un muestreo no probabilístico por conveniencia (Creswell & Creswell, 2018). Esta elección se justificó por los desafíos de acceso que enfrentan las poblaciones y los grupos etarios en los municipios incluidos en el marco geográfico de intervención del proyecto. Tales dificultades de acceso estuvieron relacionadas con factores como la infraestructura de transporte limitada, la dispersión geográfica de las comunidades y las condiciones socioeconómicas desfavorables.

Es fundamental destacar que los actores involucrados en el proceso de intervención se esforzaron por garantizar la representación de diversos grupos étnicos y sociales; entre ellos se incluyeron indígenas, afrodescendientes y campesinos, quienes históricamente han enfrentado barreras adicionales para acceder a los servicios y participar en proyectos de investigación y desarrollo. La inclusión de estas poblaciones en la muestra enriqueció la diversidad del estudio y contribuyó a una comprensión más completa de las realidades locales, así como a la identificación de posibles desafíos y soluciones contextualizadas.

En lo referente a los grupos etarios, estos se distribuyeron en: niños: 214; jóvenes: 288; adultos: 218; y adultos mayores: 68. La muestra de participantes fue de 788, correspondiente a una población de 283.475. La región con mayor porcentaje de participantes fue la región Caribe, en la cual se aplicaron 317 encuestas, que corresponden al 40 % de la muestra intervenida; en segundo lugar, se encuentra la región de la Amazonia, con 241 participantes, representando al 31 % de la muestra total; y, finalmente, la región del Pacífico, donde participaron 230 personas, con un 29 % de la muestra total.

El grupo etario que presentó mayor participación fue el de los jóvenes, con un 37 % de la muestra; en segundo lugar, los adultos, con un 28 %; seguidamente, los niños, con un 27 %; y, finalmente, los adultos mayores, con un 9 %. Se evidenció aquí un equilibrio entre el número de mujeres y de hombres que participaron en el estudio, pues la participación de mujeres representó el 51 % del total de la muestra, mientras que la de hombres fue del 49 %. La mayor participación en el proceso, según la distribución muestral, corresponde a los habitantes del municipio de Cumaribo (Vichada), y la menor, al municipio de La Pedrera (Amazonas).
Para la recolección de datos, se elaboró un plan acorde con la distribución de los municipios; durante su implementación, surgieron desafíos significativos de acceso territorial en varios

municipios seleccionados para la intervención. Estas dificultades estaban estrechamente ligadas a la compleja situación de seguridad en la región, donde se registró la presencia de grupos al margen de la ley, como el ELN, el EPL, las AGC y las estructuras de las FARC-EP que no se acogieron al proceso de paz. Dicha situación generó obstáculos adicionales para el equipo de investigación, que adaptó sus estrategias y procedimientos para garantizar la seguridad de los encuestadores y la integridad de los datos recopilados.

Análisis estadístico de la información

El análisis estadístico de la información se realizó a partir de la organización y el procesamiento de los datos obtenidos en la encuesta; por su parte, la base de datos fue consolidada y depurada mediante el uso de hojas de cálculo en Microsoft Excel, lo que permitió la sistematización de las respuestas, la codificación de las variables y la organización de la información según las categorías mencionadas en tablas de síntesis, gráficos comparativos y matrices de frecuencia que sirvieron como sustento para la construcción de los hallazgos.

El tratamiento estadístico se realizó mediante técnicas de estadística descriptiva, que incluyeron el cálculo de frecuencias absolutas, relativas y porcentuales, con el fin de identificar patrones de comportamiento en las variables analizadas. Este proceso permitió caracterizar las condiciones de acceso a la televisión y a internet, las dinámicas de uso de contenidos audiovisuales y los hábitos de consumo mediático en los territorios estudiados, en coherencia con las categorías definidas en el modelo conceptual del proyecto (tríada acceso-uso-consumo).

El desarrollo de la investigación se orientó por los principios éticos establecidos para los estudios con participación de comunidades, garantizando el respeto a la dignidad humana, la confidencialidad de la información y la participación voluntaria. El instrumento de la encuesta fue revisado y avalado por el comité de ética de la Universidad Católica de Pereira, lo que aseguró su pertinencia metodológica y su adecuación al contexto territorial. Todos los participantes firmaron el consentimiento informado y la encuesta se aplicó de manera anónima, lo que evitó la identificación de los encuestados y garantizó el uso exclusivo de la información con fines académicos e investigativos.

Principales hallazgos a partir de la encuesta del proyecto Canales, televisión digital soñada

A través del análisis de los resultados de la encuesta aplicada en los 17 municipios con menos cobertura de internet fijo en Colombia en 2023, se identificaron patrones que evidencian

la coexistencia entre televisión e internet, la segmentación generacional del consumo y la influencia de las condiciones de conectividad en las prácticas audiovisuales.

La tabla 3 ofrece información detallada sobre el acceso a la televisión y el consumo de contenidos televisivos tradicionales. Destaca que el grupo de jóvenes presentó la mayor proporción de personas con acceso a la televisión regional y nacional, seguido por los niños y los adultos, mientras que los adultos mayores presentaron la menor proporción de acceso a este servicio.

Tabla 3

Distribución según el acceso a televisión (grupo etario y sexo) (N = 788)

Grupo etario		Tiene acceso a televisión					Total
		Regional	Nacional	Internacional	No aplica	Sin definir	
Niños	Hombre	6	63	37	8	1	115
	Mujer	5	44	36	12	2	99
Total		11	107	73	20	3	214
Jóvenes	Hombre	8	81	38	34	1	162
	Mujer	3	63	38	19	1	124
	Otro	1	0	0	0	0	1
	Sin definir	0	1	0	0	0	1
Total		12	145	76	53	2	288
Adultos	Hombre	5	61	25	5	1	97
	Mujer	9	77	17	14	4	121
Total		14	138	42	19	5	218
Adultos mayores	Hombre	1	21	2	4	0	28
	Mujer	0	29	7	3	1	40
Total		1	50	9	7	1	68
Total grupo etario	Hombre	20	226	102	51	3	402
	Mujer	17	213	98	48	8	384
	Otro	1	0	0	0	0	1
	Sin definir	0	1	0	0	0	1
Total		38	440	200	99	11	788

Nota. Elaboración propia.

Adicionalmente, se observó que de las 788 personas con acceso a la televisión (regional, nacional o internacional), 402 son hombres, de los cuales 162 son jóvenes, y 384 son mujeres, de las cuales 124 son jóvenes; por ende, son los jóvenes (288 en total) quienes presentan mayor acceso a esta forma de información, especialmente a la televisión nacional. En contraste, se identificó que, en la población infantil, la mayoría prefiere usar dispositivos móviles conectados a internet para ver contenido audiovisual, tanto de televisión regional (7 de 11 niños) como de televisión nacional (71 de 107 niños). En cuanto a los adultos mayores de la muestra (68 en total), la mayoría (59) prefiere utilizar el televisor para ver contenido audiovisual, ya sea de televisión regional, nacional o internacional.

En general, al contrastar el acceso a la televisión con el acceso a internet (tabla 2), se observa que los jóvenes tienen el mayor acceso a internet (257 personas), seguidos de los niños (200), los adultos (202) y los adultos mayores (45). El acceso a la televisión muestra una distribución más equilibrada: 232 jóvenes, 198 niños, 193 adultos y 60 adultos mayores. Estos resultados indican que el internet ha alcanzado una penetración significativa entre los grupos más jóvenes; en cambio, la televisión mantiene una presencia estable en todos los grupos poblacionales.

Tabla 4

Comparativo de acceso a televisión e internet según grupo etario

Grupo etario	Acceso a televisión	%	Acceso a internet	%	Acceso a ambos	%
Niños	198	25.1	200	25.4	185	23.5
Jóvenes	232	29.4	257	32.6	219	27.8
Adultos	193	24.5	202	25.6	180	22.8
Adultos mayores	60	7.6	45	5.7	40	5.1
Total	683	86.6	704	89.3	624	79.2

Nota. Elaboración propia.

Este comportamiento se desarrolla en un contexto territorial caracterizado por un acceso reciente a la infraestructura digital y una baja penetración de la conectividad, lo que sugiere que la disponibilidad tecnológica no es uniforme ni estable en todos los municipios. En este escenario, la televisión continúa siendo un medio accesible y confiable, consolidándose

como un soporte fundamental para las prácticas de información, entretenimiento y educación en territorios con limitaciones estructurales de conectividad.

En cuanto a la procedencia de la señal televisiva, los resultados muestran una clara preferencia por la televisión nacional, con 440 registros, seguida de la televisión internacional (200), la televisión regional (38) y otras categorías con menor participación. Este patrón evidencia que, a pesar de la expansión de internet, la televisión tradicional continúa desempeñando un papel central en la circulación de contenidos audiovisuales en los municipios estudiados.

Asimismo, el televisor sigue siendo el principal dispositivo para acceder a contenidos audiovisuales tradicionales, con 450 registros, seguido de los dispositivos móviles conectados a internet (238) y de los computadores (55). Este resultado confirma que la televisión permanece como el medio dominante en términos de infraestructura disponible, en contraste con los dispositivos digitales, que comienzan a consolidarse como alternativas de acceso complementarias.

En conjunto, estos datos evidencian que el acceso a la televisión e internet no se presenta como una relación de sustitución, sino como una coexistencia mediática en la que ambos medios se integran al ecosistema audiovisual de los hogares, condicionados por las posibilidades tecnológicas del territorio. Por otro lado, el segundo hallazgo se refiere al uso de contenidos audiovisuales, donde se identifica que no existe una sustitución de la televisión por el internet, sino una convivencia entre ambos medios en las prácticas cotidianas de la población. Los promedios de uso de contenidos televisivos tradicionales muestran que los niños presentan un promedio de 2,91; los jóvenes, 2,47; los adultos, 2,41; y los adultos mayores, 2,27, lo que indica que la televisión sigue siendo utilizada por todos los grupos etarios.

Tabla 5

Uso de contenidos audiovisuales

Grupo etario	Televisión tradicional	Redes sociales	Plataformas streaming	Promedio total
Niños	2.91	2.95	1.28	2.40
Jóvenes	2.47	2.46	0.92	2.00
Adultos	2.41	1.69	0.45	1.50
Adultos mayores	2.27	0.73	0.05	0.90

Nota. Elaboración propia.

En cuanto al uso de contenidos audiovisuales en redes sociales, los promedios muestran una mayor presencia en los grupos jóvenes: los niños registran un promedio de 2,95; los jóvenes, 2,46; los adultos, 1,69; y los adultos mayores, 0,73. Esto demuestra que el consumo digital se concentra principalmente en las generaciones más jóvenes, mientras que disminuye progresivamente en los grupos de mayor edad.

Las plataformas de streaming presentan los niveles más bajos de uso, con promedios de 1,28 en niños, 0,92 en jóvenes, 0,45 en adultos y 0,05 en adultos mayores. Este resultado sugiere que el acceso a plataformas de pago o a las de mayor demanda de conectividad es limitado en los municipios analizados, lo que refuerza la importancia de la televisión tradicional y de las redes sociales como medios de acceso a contenidos audiovisuales.

El análisis global del uso muestra que los niños presentan un promedio total de 2,4; los jóvenes, 2,0; los adultos, 1,5; y los adultos mayores, 0,9, lo que indica que el consumo audiovisual disminuye progresivamente con la edad. Esto confirma que la apropiación tecnológica está directamente relacionada con las condiciones generacionales y con la disponibilidad de infraestructura digital.

Tabla 6

Importancia de contenidos televisivos por grupo etario mediante el uso de televisión tradicional

Grupo etario/ Acceso a televisión/ Importancia de contenidos televisivos	Tiene acceso a televisión			
	Entretenimiento	Información	Educación	Promedio
Adultos	3,18	3,44	2,9	3,17
Adultos mayores	3,32	4,02	2,68	3,34
Jóvenes	3,58	3,14	3,09	3,27
Niños	4,18	2,96	3,37	3,5

Nota. Elaboración propia.

Bajo esta premisa, los hallazgos permiten afirmar que el ecosistema audiovisual en los municipios estudiados se configura a partir de un modelo híbrido donde la televisión tradicional y el internet coexisten y se complementan, generando prácticas de consumo mixtas, en capacidad de responder tanto a las preferencias de los usuarios como a las condiciones tecnológicas del territorio.

El análisis de la importancia de los contenidos televisivos y audiovisuales por grupo etario evidencia diferencias significativas en la valoración que cada generación otorga al entretenimiento, a la información y a la educación. En el uso de la televisión tradicional, los niños obtienen la puntuación más alta en entretenimiento (4,18), seguidos por los jóvenes (3,58), los adultos mayores (3,32) y los adultos (3,18). En la categoría de información, los adultos mayores presentan la mayor valoración (4,02), seguidos de los adultos (3,44), los jóvenes (3,14) y los niños (2,96). En educación, los niños obtienen nuevamente la puntuación más alta (3,37), seguidos por los jóvenes (3,09), los adultos (2,90) y los adultos mayores (2,68).

El promedio general indica que los niños alcanzan la mayor valoración global de los contenidos televisivos (3,50), seguidos por los adultos mayores (3,34), los jóvenes (3,27) y los adultos (3,17). El promedio total es de 3,32; por lo tanto, los niños tienden a valorar más los contenidos televisivos, especialmente en términos de entretenimiento y educación; en cambio, los adultos mayores priorizan los informativos. Los jóvenes y adultos presentan valoraciones intermedias, lo que requiere un consumo más equilibrado de los distintos tipos de contenido.

En conjunto, estos resultados muestran que la edad se convierte en un factor determinante en la forma en que se perciben y valoran los contenidos televisivos, lo que tiene implicaciones directas en la producción y programación audiovisuales y en la segmentación de audiencias. El análisis comparativo entre la televisión tradicional y el internet muestra una transformación progresiva del consumo mediático hacia entornos digitales, especialmente entre niños y jóvenes.

En el uso de contenidos audiovisuales en internet, los niños presentan la mayor valoración del entretenimiento (4,10), seguidos por los jóvenes (3,42), los adultos mayores (3,22) y los adultos (3,08). En información, los adultos mayores obtienen la mayor puntuación (3,91), seguidos por los adultos (3,42), los jóvenes (3,12) y los niños (2,91). En educación, los niños vuelven a liderar con una puntuación de 3,28, seguidos por los jóvenes (3,11), los adultos (2,89) y los adultos mayores (2,73).

Tabla 7

Comparación entre el uso de contenidos audiovisuales por internet y contenidos televisivos por grupo etario

Uso contenidos		Grupo etario				Total promedio
		Niños	Jóvenes	Adultos	Adultos mayores	
Televisivos (tradicional)	Noticieros	2,18	2,74	3,26	4,04	3,06
	Series o novelas	3,4	2,82	2,22	2,49	2,73
	Programas educativos	2,67	2,48	2,51	2,18	2,46
	Concursos o Realities	3,02	2,03	1,85	2,13	2,26
	Documentales	2,23	2,08	2,6	1,81	2,18
	Deportivos	3,37	2,85	2,45	2,52	2,8
	Musicales	3,6	3,06	2,28	2,04	2,75
	Programas infantiles	2,84	1,69	2,08	0,97	1,9
	Promedio	2,91	2,47	2,41	2,27	2,52
Audiovisuales (redes sociales)	YouTube	4,1	3,29	3,07	1,58	3,01
	Vimeo	0,88	0,61	0,24	0	0,43
	Facebook video	3,63	3,65	3,1	1,28	2,92
	Reels de Instagram	2,65	2,47	1,3	0,19	1,66
	Snapchat	2,7	1,88	0,71	0,06	1,34
	Tik-tok	3,93	3,07	1,66	0,39	2,26
	Kawai	2,78	2,25	1,04	0,07	1,54
	Promedio	2,95	2,46	1,69	0,73	1,96
Contenidos audiovisuales (Plataformas de televisión-streaming)	Netflix	2,8	1,99	1,3	0,3	1,89
	Disney	2,01	1,32	0,56	0,04	1,75
	HBO	1,31	0,93	0,48	0,06	1,91
	Amazon prime	1,05	0,98	0,37	0	1,79
	Paramount	0,72	0,57	0,16	0	1,8
	Vix	0,58	0,37	0,13	0	1,86
	RTVC-play	0,72	0,5	0,25	0,03	1,81
	Star+	1,02	0,73	0,31	0	1,85
	Promedio	1,28	0,92	0,45	0,05	1,83
Totales		2,38	1,95	1,51	1,02	2,1

Nota. Elaboración propia.

En el análisis comparativo del uso de contenidos, se observa que en la televisión tradicional los noticieros presentan la mayor valoración promedio (3,06); en cambio, en redes sociales, la plataforma más valorada es YouTube (3,01), seguida de Facebook video (2,92) y TikTok (2,26). En las plataformas de streaming, HBO presenta la mayor valoración (1,91), seguida de Disney (1,75) y de Netflix (1,89). En términos generales, los niños presentan la mayor valoración total del uso de contenidos (2,38), seguidos por los jóvenes (1,95), los adultos (1,51) y los adultos mayores (1,02).

Estos resultados evidencian que el ecosistema mediático se está configurando como un sistema híbrido en el que conviven la televisión tradicional, las redes sociales y las plataformas de streaming, con una mayor adopción digital entre los grupos más jóvenes y una menor entre los adultos mayores. El análisis de las preferencias de contenidos y de los hábitos de consumo según los dispositivos muestra que el acceso a medios y tecnologías condiciona directamente la forma en que las personas consumen contenidos audiovisuales. En televisión tradicional, los niños y los jóvenes presentan la mayor valoración promedio de consumo (2,7), seguidos por los adultos (1,7) y los adultos mayores (0,9). En cuanto a contenidos preferidos en internet, las películas representan el 14 % del total, seguidas por deportes y musicales, con el 13 % cada uno; noticieros y novelas, con el 9 %; y series, con el 11 %.

Tabla 8

Preferencias de contenidos por grupo etario

Contenidos preferidos/grupo etario	Adultos	Adultos mayores	Jóvenes	Niños	Total general
Deportivos	3%	1%	5%	4%	13%
Documentales	3%	0%	3%	1%	7%
Musicales	3%	1%	5%	4%	13%
Noticieros o informativos	3%	1%	3%	1%	9%
Novelas	2%	1%	3%	3%	9%
Películas	3%	0%	6%	5%	14%
Productos audivisuales en redes sociales	2%	0%	2%	2%	7%
Programas de concurso o *realities*	1%	0%	1%	2%	4%
Programas infantiles	2%	0%	2%	3%	7%
Series	2%	0%	4%	4%	11%
Tutoriales	2%	0%	2%	2%	6%
Total general	28%	6%	35%	32%	100%

Nota. Elaboración propia.

En la distribución genérica de preferencias, los jóvenes representan el 35 % del total, los niños el 32 %, los adultos el 28 % y los adultos mayores el 6 %, lo que refleja una mayor participación de los grupos jóvenes en el consumo de contenidos audiovisuales. En términos de acceso, se observa una tendencia generalizada a mayor acceso a internet que al de la televisión en la mayoría de los grupos etarios, con la excepción de los adultos mayores, quienes presentan menores niveles de adopción digital.

Estos resultados permiten identificar una brecha digital generacional, en la que los jóvenes y los niños se consolidan como audiencias multiplataforma, en contraste con los adultos mayores, quienes mantienen un consumo más centrado en la televisión tradicional. Esta situación plantea desafíos para la inclusión digital y el diseño de contenidos dirigidos a distintas audiencias.

Conclusiones

El análisis realizado proporciona una visión integral del acceso a internet y a los medios tradicionales, así como de las preferencias y hábitos de consumo de diversos grupos etarios. Se concluye que el acceso a la conectividad no implica necesariamente la sustitución de la televisión tradicional, sino la configuración de un ecosistema mediático híbrido en el que la televisión y el internet coexisten y se complementan según las condiciones territoriales, generacionales y tecnológicas de las comunidades.

Aun así, los resultados revelan una clara preferencia por el acceso a internet frente a la televisión, especialmente entre los jóvenes y los niños; por ende, sugieren una mayor adopción de la tecnología digital por estos grupos demográficos. En otras palabras, se evidencia que la televisión continúa siendo un medio central en los territorios estudiados, debido a su mayor estabilidad en el acceso, a la disponibilidad de infraestructura y a su facilidad de uso. Aunque el internet ha logrado una penetración significativa, especialmente entre niños y jóvenes, la televisión mantiene un papel fundamental en la circulación de información, entretenimiento y contenidos educativos, lo que confirma que, en contextos de baja conectividad, los medios tradicionales siguen siendo estratégicos para garantizar el derecho a la comunicación.

El estudio demuestra que las dinámicas de uso audiovisual no responden a una lógica de sustitución tecnológica, sino a una convivencia mediática en la que los usuarios combinan televisión, redes sociales y plataformas digitales según sus posibilidades de acceso. Esta coexistencia está condicionada por la infraestructura disponible, el costo de la conectividad y las habilidades digitales de los usuarios, lo que refuerza la idea de que la apropiación

tecnológica es un proceso sociocultural y no únicamente técnico.

El análisis comparativo de las preferencias televisivas y online muestra diferencias significativas entre los grupos etarios: los niños y los jóvenes valoran más el entretenimiento y la educación en internet, mientras que los adultos mayores muestran una preferencia por la información en televisión. Se identificó una brecha digital generacional significativa, donde los niños y jóvenes se consolidan como audiencias multiplataforma, con mayor interacción con redes sociales y contenidos en internet; al respecto de los adultos mayores, mantienen un consumo centrado en la televisión tradicional, especialmente en contenidos informativos. Esta diferencia evidencia que la edad, las habilidades tecnológicas y las condiciones de acceso influyen directamente en las prácticas de consumo audiovisual.

Por otro lado, el análisis del uso de contenidos televisivos y audiovisuales revela una variedad de preferencias según los dispositivos de acceso: los niños y los jóvenes muestran una alta preferencia por musicales y videoclips; en contraste, los adultos y los adultos mayores optan por deportes, documentales y contenidos religiosos. Estos hallazgos tienen importantes implicaciones para la comprensión de los hábitos de consumo de medios en diferentes grupos etarios y sugieren la necesidad de desarrollar estrategias de contenido adaptadas tanto a las preferencias como a las necesidades de cada grupo. Además, plantea la necesidad de diseñar intervenciones orientadas a mejorar la inclusión digital y a promover el acceso equitativo a la información y al entretenimiento en la era digital.

Asimismo, los resultados permiten afirmar que el consumo audiovisual en territorios periféricos está profundamente condicionado por el contexto territorial, la disponibilidad de conectividad y las condiciones socioeconómicas de las comunidades, lo que limita el acceso a las plataformas de streaming y refuerza el uso de medios de bajo costo, como la televisión abierta y las redes sociales.

Finalmente, el capítulo aporta evidencia empírica para comprender la televisión digital desde una perspectiva territorial, mostrando que las políticas de conectividad deben ir más allá de la infraestructura técnica e incorporar estrategias de apropiación social, de alfabetización digital y de producción de contenidos contextualizados que respondan a las necesidades de las comunidades. En función de ello, el proyecto Canales, televisión digital soñada, contribuye a la reflexión sobre el derecho a la comunicación, la inclusión digital y el papel de la televisión en la construcción de ciudadanía en territorios históricamente excluidos del ecosistema mediático nacional.

Referencias

Carroll, J. B. (2001). *Psicología de la educación.* McGraw-Hill.

Castells, M. (2009). *The rise of the network society* (2nd ed.). Wiley-Blackwell. https://doi.org/10.1002/9781444319514

Creswell, J. W., & Creswell, J. D. (2018). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (5th ed.). SAGE Publications.

Dimmick, J. W. (2003). *Media competition and coexistence: The theory of the niche.* Lawrence Erlbaum Associates.

Escobar-Pérez, J., & Cuervo-Martínez, Á. (2008). Validez de contenido y juicio de expertos: una aproximación a su utilización. *Avances en Medición, 6,* 27–36.

Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., & Baptista Lucio, P. (2014). *Metodología de la investigación* (6.ª ed.). McGraw-Hill.

Lagos, G. (2021, 29 de julio). *Ley 2108 de 2021.* https://tribunalsuperiordecucuta.gov.co/wp-content/uploads/2021/08/Ley-2108-de-2021-internet-como-servicio-publico-esencial.pdf

Ministerio de Tecnologías de la Información y las Comunicaciones — MinTIC. (2023). *Estudio comercio electrónico en las regiones de Colombia: Comparativo años 2020-2021.* https://observatorioecommerce.mintic.gov.co/797/articles-333475_recurso_1.pdf

Ministerio de Tecnologías de la Información y las Comunicaciones — MinTIC. (2024). *Plan integral de expansión de conectividad digital 2022–2033.* https://mintic.gov.co/micrositios/PlanConectividadDigital/

Montes, J. L., & Ochoa, C. (2006). *La enseñanza de la matemática en la educación básica.* Pearson.

Quezada, C., & Pérez Comisso, M. (2016). De telegrafía sin hilos a radiodifusión: Apropiación tecnológica de la radio en Chile, 1901-1931. *Revista de Historia Iberoamericana, 9*(1), 103–125. https://doi.org/10.3232/RHI.2016.V9.N1.05

Ramírez-Correa, P. E., Melo Mariano, A., & Rocha Santos, M. (2025). Digital and sustainable education and social inclusion: A bibliometric review with the Consolidated Meta-Analytical Approach. *Sustainability, 17*(13), 5677. https://doi.org/10.3390/su17135677

Rendón Cardona, P. A., & Betancurth Becerra, C. M. (2024). Modelo de caracterización de acceso, tipo y modos de apropiación social y cultural de las TIC, para análisis del consumo audiovisual en municipios con reciente acceso a internet. En J. Castaño González et al. (Eds.), *CANALES. Más allá del dato, hacia una televisión digital soñada.* Universidad Católica de Pereira. https://doi.org/10.31908/eucp.84.c737

Universidad Católica de Pereira (UCP). (2021). *Formulario proyecto: Análisis del consumo audiovisual, acceso reciente a internet e interpretación pedagógica-narrativa de la población colombiana a través del Centro Analítico de Producciones Culturales - CaPAZ (fase II). Convocatoria No. 908 de 2021.*

Van Dijk, J. A. G. M. (2005). *The deepening divide: Inequality in the information society.* SAGE Publications. https://doi.org/10.4135/9781452229812

EJE 3

CAPÍTULO

02

Colombia cada 90 minutos: épica, guerra, fe y patria en la narración futbolística televisiva[1]

Colombia Every 90 Minutes: Epic, War, Faith and Homeland in Televised Football Narration

Jhon Mario Zuluaga Morales

Universidad Católica de Pereira
jhon.zuluaga@ucp.edu.co
ORCID: https://orcid.org/0000-0001-8587-0547

Eliana Lucía Bernal Correa

Universidad Católica de Pereira
Eliana.bernal@ucp.edu.co

[1] El presente capítulo es producto del proyecto de investigación Narratividad en el periodismo deportivo colombiano. Análisis del relato de los referentes de la locución televisiva del fútbol en la década del 90 en Colombia, que fue financiado por la Universidad Católica de Pereira.

Resumen

Partiendo de seis transcripciones de cinco partidos de la Selección Colombia de mayores, disputados entre 1989 y 2001, este capítulo analiza la narración futbolística televisiva colombiana. Desde una perspectiva histórico-hermenéutica articulada con el análisis crítico del discurso, se realizó la transcripción completa y fidedigna de seis transmisiones de dos equipos periodísticos que pertenecían a las dos casas editoriales de mayor reconocimiento en el cubrimiento del fútbol para la televisión; para, posteriormente, identificar recurrencias léxicas y patrones narrativos. El estudio permitió identificar cuatro ejes estructurales: épica, guerra, fe y patria. Para organizar la información, se propusieron microcategorías que podrían contener y explicar las particularidades del relato teniendo en cuenta los contextos deportivos e históricos. El análisis permite definir que los ejes propuestos no trabajan de manera individual, por el contrario, interactúan entre sí creando una especie de ritual que, a través de una carga simbólica significativa, crea una identidad colectiva. La narración, mientras en un plano básico cuenta y describe un partido de fútbol, obviamente, construye y comparte una imagen de país, especialmente en momentos en que Colombia se batía en un duelo cerrado con los carteles de la droga y afrontaba una violencia descarnada que se alimentaba de una crisis institucional sin par. Así, este texto permite entender cómo el periodismo deportivo, más allá de transmitir información, produce unas imágenes colectivas que nos representan.

Palabras clave: Narración futbolística, Análisis del discurso, Identidad nacional, Épica deportiva, Televisión colombiana

Abstract

Based on six transcripts of five matches of the Colombian national team, played between 1989 and 2001, this chapter analyzes Colombian televised football commentary. From a historical-hermeneutical perspective, combined with critical discourse analysis, a complete and faithful transcription was made of six broadcasts from two journalistic teams belonging to the two most renowned media outlets covering football on television. The aim was to subsequently identify lexical recurrences and narrative patterns. The study identified four structural axes: epic, war, faith, and patriotism. To organize the information, microcategories were proposed that could contain and explain the particularities of the narrative, taking into account the sporting and historical contexts. The analysis reveals that the proposed axes do not operate individually; rather, they interact with each other, creating a kind of ritual that, through significant symbolic weight, forges a collective identity. The narrative, while on a basic level recounting and describing a football match, obviously constructs and shares an image of the country, especially

at a time when Colombia was locked in a fierce battle with drug cartels and facing brutal violence fueled by an unparalleled institutional crisis. Thus, this text allows us to understand how sports journalism, beyond simply transmitting information, produces collective images that represent us.

Keywords: Football narrative, Discourse analysis, National identity, Sports epic, Colombian television

Introducción

Entre 1989 y 2001, cada partido de la selección Colombia fue contado en la televisión más allá del simple, pero no fácil, relato de acciones. Los juegos fueron narrados como epopeyas en medio de combates simbólicos, con invocaciones recurrentes a la fe, a Dios, a la divina providencia. Todo esto, en gran medida, con la intención de que el país se viera representado en el relato.

En esos 12 años, en los que Colombia parecía ahogarse en medio de noticias de bombas, narcotráfico, extradición y conflicto, el seleccionado tricolor vivió, de manera paradójica, uno de sus periodos más gloriosos; ya que volvió a un mundial (Italia 90) después de 28 años de ausencia, goleó 5 – 0 a Argentina en Buenos Aires, logró las clasificaciones a los mundiales de Usa 94 y Francia 98 y, como cereza en el postre, logró la Copa América 2001, el único título que ostenta el seleccionado de mayores a nivel continental.

El capítulo nació a partir de una intuición: la narración televisiva del fútbol de esa década de los 90 no pudo ser solo un relato entusiasta y folclórico de unos narradores que buscaban atrapar a sus audiencias con unos recursos estilísticos propios. En el ejercicio de transcribir, agrupar y analizar las seis transcripciones de los cinco partidos elegidos, emerge una arquitectura narrativa compuesta por cuatro ejes en diálogo mientras el balón rueda: épica, guerra, fe y patria.

En los partidos sistematizados y analizados, las narraciones de Édgar Perea y William Vinasco Che no produjeron un relato descontextualizado o sin esencia. Los llamados constantes a Dios, el uso recurrente del pronombre 'nosotros', insistir en la idea de que la Selección es Colombia y calificar a la nación como amable, sufrida y merecedora, construyen un estadio discursivo propicio en el que el mismo país se ve contado y se reafirma. Fairclough (1995) advierte que los medios no solo reflejan la realidad social, también participan

activamente en la construcción de identidades y relaciones de poder.

En el juego de repechaje para la clasificación al Mundial Italia 90, frente a Israel, William Vinasco llama el juego como "el más importante de los últimos 28 años para Colombia". Ya en ese mundial, en el juego ante la poderosa Alemania, equipo que al fin se quedó con el título del torneo, el mismo William Vinasco invoca la justicia divina, ya que, según su entendimiento —y el de muchos de nosotros, seguramente—, Colombia no merecía perder.

Tres años después, en pleno estadio de River Plate, en Buenos Aires, Colombia vapuleó 0-5 a Argentina. Allí, tanto Édgar Perea como William Vinasco pasan de la súplica a la euforia, al paso demoledor y aplastante de la contundente victoria que se convierte en humillación para el rival.

En 1997, en Barranquilla, la derrota de Colombia ante Argentina, con un gol increíble del 'Piojo' López ante la mirada aterrada, pero pasiva, del arquero colombiano Faryd Mondragón, se cuenta con dolor; aun así, con una dignidad firme, Édgar Perea sentencia que Colombia fue más equipo y no mereció perder así.

El último partido analizado en este periodo, en el 2001, es una página gloriosa de la historia futbolera del país. Tras vencer a México 1 por 0, en Bogotá, la Selección Colombia se quedó con el título de la Copa América. Édgar Perea, en su narración, afirma que este logro es una especie de reparación para un país sufrido, un "país de tanto dolor". No solo es anécdota, es el ir y venir en la construcción de un discurso que se adapta para explicar y exacerbar las emociones del momento.

Para concretar, hablamos de la locución deportiva televisiva colombiana como un dispositivo cultural de cohesión, alimentada de frases rimbombantes o de microenunciados con alta carga simbólica para construir una experiencia colectiva en el que todo un país sufrió, luchó y gozó. Todas las gestas, todas las derrotas, las hicimos nosotros como país.

En ese sentido, la pregunta guía de este trabajo fue: ¿cómo se construyó, a través de la narración futbolística televisiva, una arquitectura discursiva en la que interactuaron la épica, la guerra, la fe y la patria para producir sentidos de identidad nacional?

A partir de esta pregunta, el objetivo general consistió en analizar la narración futbolística televisiva colombiana, entre 1989 y 2001, como un dispositivo discursivo que

articuló distintos registros simbólicos para representar y producir una imagen de país. De manera específica, se buscó, en primer lugar, identificar las recurrencias léxicas y los patrones narrativos presentes en las transmisiones seleccionadas; en segundo lugar, organizar dichos elementos en ejes y microcategorías que permitieran comprender su funcionamiento interno; y, finalmente, interpretar cómo estos ejes no operan de forma aislada, sino que interactúan para construir sentidos de nación en un contexto atravesado por la violencia y la incertidumbre.

Este tipo de investigaciones ponen al periodismo deportivo, nuevamente, en un sitio privilegiado como objeto de estudio serio, capaz de revelar dimensiones culturales profundas en el modo en cómo una sociedad se cuenta a sí misma.

En el campo de los estudios sobre comunicación y deporte, la narración futbolística ha sido abordada, principalmente, desde sus dimensiones mediática, cultural y emocional. Diversos trabajos han señalado que el relato deportivo, además de informar, construye sentidos colectivos, moldea memorias compartidas y contribuye a la configuración de identidades nacionales, especialmente en acontecimientos de amplia visibilidad mediática como los mundiales o las eliminatorias (Alabarces, 2018; Boyle, 2020; Rowe, 2019). En América Latina, estas aproximaciones han puesto el foco en el vínculo entre fútbol, cultura popular y nación, entendiendo el deporte como un espacio privilegiado para observar cómo se narran, se negocian y se disputan los significados de lo colectivo. Más recientemente, los estudios sobre transmisión deportiva televisiva también han mostrado que estos relatos funcionan como acontecimientos mediáticos que articulan emociones, memoria e identidad alrededor del espectáculo deportivo (Frandsen, 2021).

En el caso colombiano, aunque existen investigaciones sobre periodismo deportivo y consumo mediático del fútbol, son aún limitados los trabajos que se concentran en la materialidad del relato televisivo y en sus operaciones discursivas concretas. Este capítulo se inscribe en esa línea, proponiendo una lectura que reconoce el valor cultural de la narración deportiva y que se detiene en sus mecanismos internos: las palabras, las repeticiones, las metáforas y las formas de nombrar que, al reiterarse, terminan por configurar una experiencia compartida de país.

Metodología

La investigación tuvo un enfoque histórico-hermenéutico, apalancado en el análisis de seis transcripciones de cinco transmisiones televisivas de partidos de la Selección Colombia, entre 1989 y 2001, con el objetivo de identificar su arquitectura discursiva.

Bajo el presupuesto que los relatos construyen experiencias y, a su vez, le dan coherencia a una serie de eventos (Ricoeur, 1995), los partidos de fútbol fueron abordados más allá de la unión de palabras y frases que cuentan y describen jugadas aisladas. Las transcripciones, las cuales priorizaron la literalidad de las transmisiones, permitieron identificar cuatro ejes recurrentes, en cuya órbita se movilizaba, una y otra vez, cada relato: épica, guerra, fe y patria.

Corpus

De entrada, se decidió hacer una elección de partidos y transmisiones con criterios puntuales y no aleatorios. Los partidos fueron elegidos con tres criterios básicos: aquellos disputados en el periodo propuesto (1989 – 2001), relevancia histórica y la facilidad de acceso a archivos completos y en buen estado en plataformas como Youtube.

En relación con las transmisiones, se tuvo en cuenta un componente sociocultural. Los grupos deportivos analizados estaban liderados por Édgar Perea, narrador proveniente de la región Caribe, y William Vinasco Che, representante del interior del país. Esta elección estuvo motivada por las posibilidades y matices presentes, hipotéticamente, en los relatos influenciados por rasgos culturales diversos, entendiendo que cada forma de narrar y de comentar respondería a estos, donde se mezclan con el ritmo, léxico, folclorismo, expresividad, entonación, modulación y demás. Cada uno cuenta el mundo a través de su campo experiencial, lo hace sin neutralidad y no siempre respondiendo a patrones universales. Cada relato bebe de tradiciones orales, repertorios lingüísticos y marcos culturales específicos (Schirato, 2014).

La elección de dos grupos periodísticos liderados por profesionales de diversas regiones de Colombia no tuvo, en ningún momento, la intención de establecer jerarquías o de emitir juicios de valor, los cuales llevaran a pensar en las sentencias de qué estilo es mejor o más apropiado.

Partidos seleccionados:

1. Colombia 1 – Israel 0 (1989), narración de William Vinasco Che.
2. Colombia 1 – Alemania 1 (1990), narración de William Vinasco Che.
3. Argentina 0 – Colombia 5 (1993), narración de Édgar Perea y narración de William Vinasco Che.
4. Colombia 0 – Argentina 1 (1997), narración de Édgar Perea.
5. Colombia 1 – México 0 (2001), narración de Édgar Perea.

El juego entre Argentina y Colombia, en 1993, que favoreció al seleccionado tricolor por 0-5, cuenta con las transcripciones de los dos equipos periodísticos seleccionados, ante la posibilidad de realizar una caracterización desde las diferencias estilísticas, narrativas y demás a la hora de contar un mismo juego, considerado uno de los dos más importantes en la historia futbolística de Colombia.

Por otro lado, se decidió el periodo comprendido entre 1989 y 2001 porque este tuvo una paradoja poderosamente llamativa: Colombia vivió momentos de desesperanza por la violencia generada en la guerra contra carteles, guerrillas y grupos irregulares, pero disfrutó de uno de los momentos más brillantes del seleccionado nacional de mayores, que le permitió estar en tres mundiales y ganar su única Copa América. No se puede olvidar, además, que ambos escenarios se relacionaron en diferentes estadios durante la época, como sucedió con el lamentable hecho de 1994: el asesinato del jugador antioqueño Andrés Escobar, quien en el Mundial USA 94 tuvo el infortunio de anotar un autogol en la derrota de Colombia 1-2 con el local Estados Unidos.

Esta contextualización histórica resulta relevante para comprender la carga simbólica atribuida a la selección nacional en ese periodo.

Transcripciones

La transcripción de los partidos fue concebida como una fase vital en el proceso, no como una tarea simple en la fase de instrumentalización. Tras identificar los videos de los cinco partidos completos, alojados en diversas plataformas, se procedió a la descarga para, posteriormente, extraer los audios. Para hacer el primer borrador de las transcripciones, se emplearon herramientas como ChatGPT (OpenAI), Gemini (Google) y Google Pinpoint.

La idea, desde un principio, fue respetar la literalidad de las transmisiones, incluyendo intervenciones del narrador principal, comentaristas y periodistas en campo. Luego, cada

transcripción fue sometida a una fase artesanal de revisión auditiva detallada, con el fin de corregir errores de reconocimiento automático, verificar literalidad y conservar marcas propias de la oralidad. Esta fase incluyó momentos de escucha y reescucha, en tiempo real, con el objetivo de contar con transcripciones fiables, fidedignas y verdaderas.

Este doble procedimiento, con la reiteración antes mencionada, se decidió tras la detección, en unas primeras revisiones, de unas inconsistencias que amenazaban la fidelidad de los datos, algo totalmente inconcebible en un material estructural del proceso investigativo. Lo anterior, permitió asegurar fidelidad textual sin sacrificar matices expresivos esenciales para el análisis discursivo. La decisión de mantener repeticiones, exclamaciones y microenunciados en transcripciones con un promedio de 20 y 25 mil palabras respondió a la necesidad de preservar la literalidad de la locución televisiva, una empresa mayúscula por la velocidad de pronunciación de los narradores y la poca calidad de los archivos de video de los partidos analizados.

Recurrencias léxicas

Con la construcción minuciosa de comandos, se exploraron las transcripciones depuradas para identificar recurrencias léxicas y patrones discursivos. En un primer momento, con el uso de herramientas de IA, especialmente ChatGPT y Gemini, se realizó la detección y agrupamiento de las palabras y las frases claves que podrían ubicarse en estas categorías: lucha, alma, patria, Dios, batalla, nosotros e historia fueron algunas de las palabras que generaron esos patrones identificados.

Así, con una lógica de análisis cualitativo asistido por herramientas de sistematización textual (Saldaña, 2016), se estableció que las cuatro categorías emergentes en los relatos estaban relacionadas con la épica, la guerra, la fe y la patria.

El agrupamiento por recurrencias no generó un dictamen definitivo en la primera fase; ahora, en un segundo momento, se procedió a la verificación lectura contextual completa para cotejar tanto la palabra como la frase y su respectivo contexto, con el objetivo de comprobar su uso en relación con los campos semánticos, evitando que algunos de ellos fueran descontextualizados o respondieran a usos accidentales.

Codificación y criterios de análisis

Se definió una unidad de análisis flexible que permitiera captar tanto la extensión como la

intensidad del relato. De este modo, se trabajó con enunciados y microenunciados producidos en la narración, como frases completas, expresiones breves y segmentos de intervención de narradores o comentaristas siempre que contuvieran una carga semántica relevante. Esta decisión permitió no limitar el análisis a estructuras largas, sino incorporar también unidades mínimas de sentido, fundamentales en un discurso marcado por la reiteración y la emotividad.

La codificación se realizó a partir de criterios lingüísticos y discursivos concretos. Cada eje fue identificado mediante la presencia de indicadores recurrentes: en la épica, verbos de acción y expresiones de esfuerzo, como lucha, aprieta, se la juega; en el campo bélico, metáforas de confrontación como batalla, masacrado, acorralados; en el religioso, invocaciones explícitas a lo divino como Dios mío, gracias Señor; y en el eje de la patria, marcas de identificación colectiva, especialmente el uso de la primera persona plural como nosotros, nuestro y referencias directas a Colombia y la patria.

Ante la alta densidad simbólica presente en el relato, fue frecuente que un mismo fragmento activara más de un eje. En estos casos, se optó por una codificación múltiple, entendiendo que los dispositivos discursivos no operan de manera aislada, sino en interacción, especialmente en momentos de alta tensión narrativa.

Finalmente, la construcción de microcategorías respondió a un criterio de saturación analítica, en donde el proceso de codificación se consideró suficiente cuando las nuevas revisiones del corpus no aportaban, en los patrones identificados, variaciones relevantes, lo que permitió estabilizar las categorías y consolidar una estructura consistente.

Microcategorías emergentes

La lectura hermenéutica, tras el conteo antes mencionado, permitió establecer unas microcategorías para ordenar los sentidos construidos a partir de palabras y frases que hacían parte de cada eje; esto se explicará en el apartado de los resultados. La triangulación entre recurrencia léxica, lectura contextual y comparación permitió reducir el riesgo de subjetividad interpretativa.

La fase final consistió en integrar los hallazgos léxicos y categoriales en un análisis discursivo articulado. Los supuestos de que el relato configura de manera significativa el tiempo (Ricoeur, 1995) y que el discurso de los medios es una especie de quehacer social en capacidad de producir identidad (van Dijk, 1998) fueron una doble perspectiva para entender cómo los cuatro ejes planteados (épica, guerra, fe y patria) son, en realidad, pilares de una arquitectura narrativa que describe, emociona, cohesiona.

Alcances y limitaciones

Se cuenta con un corpus de seis transmisiones televisivas de cinco partidos de la Selección Colombia. De entrada, no se piensa en la generalización o universalización de los hallazgos, por lo que no se podrá transpolar dichos resultados a la narración de otros deportes, a otras épocas o a otros formatos como la radio y la prensa, por ejemplo. La consistencia de los datos alcanza para afirmar que la narración televisiva del fútbol funcionó en los 90 como un dispositivo cultural estructurado y no solo como improvisación o desahogo emocional.

Resultados

En este caso, la nación no se asume como una entidad fija o dada, sino como una producción discursiva que emerge en el propio acto de narrar. Es en la reiteración de ciertas formas lingüísticas donde ese "nosotros" se vuelve tangible.

De este modo, el análisis priorizó marcas discursivas concretas: la pronominalización en primera persona plural (nosotros, nuestro), que integra narrador, equipo y audiencia en un mismo sujeto; las modalizaciones valorativas, que intensifican la carga emocional del relato; las metáforas bélicas, que organizan el conflicto en términos de enfrentamiento; las apelaciones a lo divino, que buscan explicar o tramitar la incertidumbre; y los actos de habla imperativos dirigidos al televidente (cántelo, celébrelo, súbale el volumen), que activan su participación simbólica en el acontecimiento. Estas marcas funcionan como constructores de sentido, permitiendo entender cómo el relato deportivo configura, de manera reiterada, una experiencia compartida de nación, lo que dialoga con la propuesta de Billig (1995), quien sostiene que la identidad nacional se reproduce mediante recordatorios cotidianos que terminan naturalizando la pertenencia a una comunidad.

Como se explicó anteriormente, los cuatro ejes formulados (épica, guerra, fe y patria) no son una decisión ideada en momentos previos a la fase de exploración; estos se construyeron tras el análisis de las transcripciones a partir de la recurrencia sistemática de determinados campos semánticos, como la aparición insistente de palabras, giros y estructuras, así como verbos de combate y esfuerzo, apelaciones a la patria, invocaciones a Dios y metáforas de conflicto.

En el ejercicio de codificación, se identificó que en cada eje las palabras o frases agrupadas presentaban diferencias semánticas. En el caso de la épica, por ejemplo, no todas las referencias al esfuerzo tenían el mismo valor narrativo, en tanto algunas remitían al

combate físico, otras a la resistencia moral y otras a la inscripción histórica del acontecimiento. Entonces, en cada eje, se plantearon unas microcategorías para establecer una reagrupación bajo las diferencias y contrastes, lo que daría mayor sentido y pulcritud a la hora del análisis.

Ahora, se expone la sistematización de patrones que, al repetirse y articularse, revelan una arquitectura regular. Los ejemplos que sustentan estos criterios se desarrollan en las tablas analíticas de cada eje, donde se presentan fragmentos textuales del corpus, los cuales posibilitan observar la aplicación de la codificación.

La épica (eje 1)

La narración futbolística televisiva cuenta el partido como si tratara de un momento épico. No se habla aquí de una épica literaria recurrente en los libros clásicos, donde la historia desde su inicio hasta su desenlace teje un relato de hazañas, de actos heroicos y legendarios. En las narraciones lo que se pudo determinar fue la existencia de una épica fragmentada, es decir, tal relato de gestas y proezas no es sostenido, aparece en momentos claves con el uso reiterativo de verbos, exclamaciones, palabras y demás. Así, se concretan seis microcategorías.

1. Épica del combate. Predominan verbos con referencia a la confrontación que produce una intensidad heroica: “La lucha el Tren Valencia”, “El Tino lucha la pelota”, “Aprieta Colombia”, “Se la juega con todo”, “Colombia mete toda la carne en el asador”, “Defiende Colombia con el alma”, “Hay que aguantar”.

2. Épica del sacrificio. Invoca recurrentemente la voluntad de alguien por lograr la gesta. Es el sacrificio el que valida o le da sentido a la confrontación, sin importar muchas veces el resultado: “Se ha venido a entregar con el alma”, “No nos falta corazón”, “Corazón y alma no nos va a faltar”, “Este es un equipo que ha luchado contra todo”, “Se juega a morir”.

3. Épica de la resistencia. En la adversidad, la épica no desaparece, se transforma o se reconfigura en dignidad, por ende, algunas derrotas pueden ser asumidas con menos dolor que otras: “A patadas no nos van a ganar”, “Vendió cara la derrota”, “No por inferioridad ante Argentina”, “Nos salvamos”, “Colombia es más en el terreno de juego”.

4. Épica histórica. El juego se inscribe en un momento crucial, en una oportunidad para hacer historia: “Se inició el encuentro más importante de los últimos 28 años”,

"Estamos a 80 minutos del paso más grande de Colombia", "Nunca, nunca se había escrito ese nombre tan alto", "Colombia 5, para la historia del mundo", "Colombia escribe con letras de oro", "Colombia, campeón de América".

5. Épica del triunfo. La épica aquí se apoya en la demolición del rival y la magnificencia del juego: "Masacrado el equipo argentino", "Debacle", "Lo está arrollando el equipo colombiano", "Qué exhibición de fútbol.", "Gran segundo tiempo", "Colombia a la gloria con este 5 a 0".

6. Épica de la redención. El botín se muestra como una reparación, como compensación por los esfuerzos y por el sufrimiento: "Un título inmenso para este pueblo sufrido", "Un título inmenso para este país de tanto dolor", "Por fin ganamos algo", "Dos minutos para que Colombia sea campeón de América".

Tabla 1

Microcategorías del eje Épica

Microcategoría	**Rasgo dominante**	**Ejemplos textuales**	**Función narrativa**	**Partido donde predomina**
Combate	Acción y confrontación directa	"Aprieta Colombia", "Hay que aguantar"	Intensificar la acción y dramatizar el duelo	Argentina 0– Colombia 5 (1993, Perea)
Sacrificio	Entrega expresada en alma y corazón	"No nos falta corazón", "Se juega con el alma"	Legitimar el esfuerzo más allá del resultado	Colombia 1– Alemania 1 (1990, Vinasco)
Resistencia	Dignidad en contextos adversos	"Vendió cara la derrota", "No por inferioridad"	Sostener la identidad colectiva en la derrota	Colombia 0– Argentina 1 (1997, Perea)
Histórica	Inscripción en la memoria nacional	"Para la historia del mundo", "Escribe con letras de oro"	Convertir el partido en acontecimiento histórico	Argentina 0– Colombia 5 (1993, Vinasco)
Triunfo	Dominio y superioridad sobre el rival	"Masacrado el equipo argentino", "Debacle"	Magnificar la gesta y la superioridad	Argentina 0– Colombia 5 (1993, Perea)
Redención	Reparación simbólica del sufrimiento	"País de tanto dolor", "Un título inmenso"	Conectar el logro deportivo con la historia social	Colombia 1– México 0 (2001, Perea)

Nota. Elaboración propia.

Guerra (eje 2)

El lenguaje bélico aparece para intensificar la confrontación. No se trata de metáforas aisladas ni de excesos estilísticos de los equipos periodísticos movidos por un éxtasis contextual, se refiere a una invocación recurrente al campo semántico de la guerra para dramatizar el juego y ordenar el conflicto en términos comprensibles, aunque estos no impliquen una violencia real, sino una retórica entendida. Se construyeron cinco microcategorías.

1. Campo de batalla. El terreno es disputado por combatientes que se baten en duelo, con diversas armas, para doblegar al rival y quedarse con el botín: "A patadas no nos ganan", "Colombia tiene acorralados a los israelíes", "Israel montó el cerrojo", "Colombia carga con todo", "Defiende Colombia con el alma".

2. El rival como enemigo. El otro equipo no es un simple rival, es un adversario, es el antagonista que debe ser vencido: "Colombiano contra argentino", "Masacrado el equipo argentino", "Debacle", "Tragedia", "Destrozó todo el sistema defensivo argentino", "Nunca le habían hecho tanto daño", "Hemos derrotado a los mexicanos".

3. Territorio estratégico. El terreno de juego se convierte en espacio táctico, como si se tratara del mapa en donde se libra una guerra: "Colombia pone las reglas del juego", "Colombia juega cómodo aquí", "Colombia pone las condiciones en el estadio de River", "Colombia está apretando", "Hay que aguantar", "Hay que cerrar".

4. Resistencia. La guerra es defensa, es repliegue, es una trinchera: "Nos salvamos", "Vendió cara la derrota", "No por inferioridad", "Aguantar", "No nos falta corazón", "Hay que aguantar".

5. Intensificación. Hay una exageración de la magnitud de las acciones para dramatizar el conflicto: "Masacrado", "Debacle", "Tragedia", "Lo está arrollando", "Una tromba", "La furia de Colombia".

Tabla 2

Microcategorías del eje Guerra

Microcategoría	Rasgo dominante	Ejemplos textuales	Función narrativa	Partido donde predomina
Campo de batalla	Confrontación física y duelo directo	"A patadas no nos ganan", "Colombia carga con todo", "Defiende Colombia con el alma"	Dramatizar el enfrentamiento como combate	Colombia 1–Alemania 1 (1990, Vinasco)
El rival como enemigo	Construcción del adversario como antagonista	"Colombiano contra argentino", "Masacrado el equipo argentino", "Debacle"	Intensificar el antagonismo y la demolición simbólica	Argentina 0–Colombia 5 (1993, Perea)
Territorio estratégico	Control táctico y dominio del espacio	"Colombia pone las reglas", "Colombia juega cómodo aquí", "Hay que cerrar"	Representar el campo como espacio de disputa	Argentina 0–Colombia 5 (1993, Vinasco)
Resistencia	Defensa y repliegue en la adversidad	"Vendió cara la derrota", "Nos salvamos", "Hay que aguantar"	Sostener la dignidad en contextos adversos	Colombia 0–Argentina 1 (1997, Perea)
Intensificación bélica	Exageración e hipérbole del conflicto	"Masacrado", "Tragedia", "Una tromba", "La furia de Colombia"	Amplificar la tensión y magnificar el conflicto	Argentina 0–Colombia 5 (1993, Perea)

Nota. Elaboración propia.

Fe (eje 3)

La apelación a lo divino va más allá de una exclamación coloquial. Cuando los equipos periodísticos hacen referencia a lo religioso, a la misma fe, lo hacen con el objetivo de tramitar la incertidumbre, asirse a la esperanza, explicar el azar y explicar el porqué del sufrimiento.

Como era de esperarse, la intensidad religiosa aparece con mayor fuerza en contextos de angustia y marcador incierto, en los que se necesita legitimar la esperanza colectiva y convertir el triunfo en una recompensa por el sufrimiento. Se identificaron cinco microcategorías:

1. La súplica. Dios juega un papel fundamental en el relato, es quien decide qué va a suceder ante lo incontrolable de la confrontación: "Dios quiera que venga el golcito", "Dios quiera que venga el segundo", "Dios mío, no me hagas sufrir más ya", "Si solamente le pedimos al Señor que si quiere nos ayude", "Dios mío, ayúdanos", "Dios bendito, danos una manito, Dios todopoderoso".

2. La gratitud. Cuando las condiciones favorecen al seleccionado nacional, la súplica se convierte en agradecimiento: "Gracias Señor", "Gracias Señor por oírnos", "Gracias Dios", "Gracias, Dios mío, por este privilegio".

3. Nacionalización de la divinidad. La fe y la necesidad de tener una ayuda más allá de lo factual, hace que emerjan frases con connotaciones donde Dios deja de ser universal y se pone la camiseta colombiana: "Dios es colombiano", "Que Dios acompañe a Colombia", "Que el espíritu santo siga acompañando esta gente que hace sonreír a nuestra tierra".

4. Justicia divina. Ante la injusticia, se invoca la justicia de Dios. La vida, de por sí, ya cuenta con muchas injusticias como para tener que soportarlas en el fútbol: "Que haga un poquito de justicia", "Dios, esto no es justo".

5. Reparación. Aunque no siempre se menciona a Dios en estas frases, el discurso se construye con la lógica de la redención, ya que, si hemos sufrido, merecemos una recompensa: "Un título inmenso para este pueblo sufrido", "Un título inmenso para este país de tanto dolor", "Que Dios nos ayude".

Tabla 3

Microcategorías del eje Fe

Microcategoría	Rasgo dominante	Ejemplos textuales	Función narrativa	Partido donde predomina
Súplica	Petición directa en contextos de incertidumbre	"Dios quiera que venga el golcito", "Dios mío, ayúdanos", "Dios bendito, danos una manito"	Gestionar la incertidumbre y sostener la esperanza	Colombia 1–Alemania 1 (1990, Vinasco)
Gratitud	Agradecimiento tras un desenlace favorable	"Gracias Señor", "Gracias Señor por oírnos", "Gracias Dios"	Cerrar el relato con reconocimiento divino	Colombia 1–México 0 (2001, Perea)
Nacionalización de la divinidad	Asociación de lo divino con la nación	"Dios es colombiano", "Que Dios acompañe a Colombia"	Integrar fe y nación en el relato	Colombia 1–Alemania 1 (1990, Vinasco)
Justicia divina	Invocación ante la percepción de injusticia	"Que haga un poquito de justicia", "Dios, esto no es justo"	Legitimar la esperanza frente a la adversidad	Colombia 1–Alemania 1 (1990, Vinasco)
Reparación	Redención tras el sufrimiento colectivo	"Un título inmenso para este país de tanto dolor", "Que Dios nos ayude"	Conectar el triunfo con la compensación simbólica	Colombia 1–México 0 (2001, Perea)

Nota. Elaboración propia.

Patria (eje 4)

La apelación a Colombia como la casa, como nuestro lugar seguro y común, no se hace solo para adornar el relato o para ubicar geográficamente a los televidentes. Se constata al enfocarse en los siguientes datos: la palabra Colombia aparece 412 veces; el enunciado 'nuestro', 97; el vocablo 'nosotros' y palabras parecidas, 163; y fórmulas como 'la patria', 'todo el país', 'toda Colombia' registran 28 usos. Todos los microenunciados construyen un campo semántico que, recurrentemente, apela a la patria. En este eje, se determinaron siete microcategorías:

1. Patria emotiva. Se menciona a Colombia como la casa, como el lugar amado, con

palabras que muestran sin tapujos el amor y la devoción por el terruño: “Mi patria querida”, “Te amo Colombia”, “Qué grande es Colombia”, “Un título inmenso para este país de tanto dolor”, “Este país es amable, sencillo, lleno de ilusiones”.

2. Patria como nosotros. El uso de la primera persona plural es persistente, porque en realidad no se está hablando sobre un país, sino que el relato se origina desde la nación misma: “Nos salvamos”, “Hemos demostrado que somos mejor equipo”, “Nos merecemos lo que hemos ganado”, “No nos falta corazón”, “Nos sentimos orgullosos de ser colombianos”.

3. Patria histórica. En muchos eventos se juega la historia misma de la nación. En una interacción con el eje épico, hay partidos que toman un matiz de gesta, inscribiéndose en la memoria colectiva: “El triunfo más importante de Colombia en toda la historia”, “Colombia escribe con letras de oro”, “Momento histórico”, “Colombia rumbo a Italia 90”, “Colombia campeón de América”.

4. Patria territorializada. El partido no solo se juega en la cancha, el relato, a su vez, asume que el compromiso se disputa en todo el país, que en cada casa hay colombianos quienes, al hacer fuerza por el triunfo colombiano, están inmersos en el juego: “Toda Colombia paralizada”, “En cada pueblo de Colombia”, “Esta tierra colombiana”, “Todo nuestro país”, “Barranquilla es la voz de la patria”.

5. Patria imperativa. Si bien el televidente no tiene una influencia tangible en el desarrollo del juego, es llamado reiterativamente a la acción. Los equipos periodísticos lo llaman a ello: “Celébralo colombiano”, “Grita, baila, goza”, “Cántelo conmigo, Colombia”, “Pueden sacar el aguardiente”, “Aplausos allá en sus casas”, “súbamele el volumen al televisor”.

6. Patria frente al otro. Estar frente al rival activa y reafirma la identidad del colombiano: “Colombiano contra argentino”, “Nosotros vamos a Estados Unidos; Argentina, a Australia -al repechaje-”, “Hemos derrotado a los mexicanos”, “Para que Alemania sepa que Colombia juega al fútbol”.

7. Patria divina. Los ejes de patria y fe interactúan en momentos claves, usualmente de angustia, en tanto conllevan a pensar que lo divino le pertenece a Colombia: “Dios es colombiano”, “Que Dios acompañe a Colombia”, “Gracias Señor por oírnos”, “Dios nos ayuda y vamos a terminar felices”.

Tabla 4

Microcategorías del eje Patria

Microcategoría	Rasgo dominante	Ejemplos textuales	Función discursiva	Partido donde predomina
Patria emotiva	Vocativo afectivo y exaltación sentimental	"Mi patria querida", "Te amo Colombia", "Qué grande es Colombia"	Declarar pertenencia y vínculo emocional con el país	Colombia 1–México 0 (2001, Perea)
Patria como nosotros	Uso de la primera persona plural	"Nos salvamos", "Hemos demostrado que somos mejor equipo", "No nos falta corazón"	Integrar audiencia y selección en un mismo sujeto colectivo	Colombia 1–Alemania 1 (1990, Vinasco)
Patria histórica	Inscripción en la memoria nacional	"El triunfo más importante de Colombia en toda la historia", "Colombia escribe con letras de oro"	Convertir el resultado en acontecimiento histórico	Argentina 0–Colombia 5 (1993, Vinasco)
Patria territorializada	Expansión simbólica del país como escenario	"Toda Colombia paralizada", "En cada pueblo de Colombia", "Todo nuestro país"	Extender el escenario del juego al conjunto de la nación	Colombia 1–México 0 (2001, Perea)
Patria imperativa	Llamado directo a la acción colectiva	"Celébralo colombiano", "Cántelo conmigo, Colombia", "Grita, baila, goza"	Activar la participación emocional del televidente	Colombia 1–México 0 (2001, Perea)
Patria frente al otro	Oposición simbólica frente al rival	"Colombiano contra argentino", "Hemos derrotado a los argentinos"	Delimitar la identidad nacional frente al adversario	Argentina 0–Colombia 5 (1993, Perea)
Patria divina	Articulación entre fe y nación	"Dios es colombiano", "Que Dios acompañe a Colombia", "Dios nos ayuda"	Sostener la esperanza mediante la nacionalización de lo divino	Colombia 1–Alemania 1 (1990, Vinasco)

Nota. Elaboración propia.

Discusión

Como se explicó con anterioridad, el análisis de las seis transcripciones permitió identificar cuatro ejes fundamentales en los que se sustentó el relato deportivo del fútbol en Colombia entre 1989 y 2001: épica, guerra, fe y patria.

Un primer hallazgo se vincula con la interacción de los ejes en las narraciones, especialmente en momentos de alta tensión. Por ejemplo, en el empate de Colombia con Alemania (1-1), en el Mundial Italia 90, el equipo periodístico liderado por William Vinasco Che advierte, desde un inicio, que "corazón y alma no nos va a faltar", haciendo referencia a la Selección Colombia y a la patria. Luego, en un momento de fulgor, hace una advertencia: "a patadas no nos van a ganar", cuando el sistema defensivo alemán juega con fuerza en su propio territorio. Ante el gol de Alemania, ya en las postrimerías del partido, el narrador sentencia: "Dios mío, no es justo". Segundos después, cuando el seleccionado nacional logra la paridad en una espectacular definición de Freddy Rincón, el narrador grita: "Dios mío, no me hagas sufrir más ya". Al finalizar el juego, cierra su discurso: "Colombia está escribiendo con letras de oro su historia".

Durante el partido, van y vienen palabras y frases que hacen referencia a los cuatro ejes ya planteados, creando un escenario simbólico donde el país, sufre, resiste. En la final de la Copa América 2001, en Bogotá, ante el seleccionado mexicano, el equipo periodístico liderado por Édgar Perea, en consonancia con el momento histórico que se vivía, dice: "Defiende Colombia con el alma". Luego, deja claro: "hay que aguantar" para lograr defender el 1 a 0 a favor, que le permitiría a Colombia lograr su primer título de Copa América. "Gracias Señor", con esa sentida frase se le agradece a la divina providencia por ayudar a Colombia a ganar dicha final. Y la sentencia para cerrar: "un título inmenso para este país de tanto dolor". En esta simple compilación de palabras, frases y emociones se ven reflejados los ejes, su interacción, su carga simbólica y la construcción de sentidos.

Otro hallazgo está relacionado con la influencia que tiene el contexto inmediato del juego en cada eje. Por ejemplo, en 1989, cuando Colombia enfrentó a Israel en la serie de repechaje para clasificar al Mundial Italia 90, tras 28 años de ausencia en las citas orbitales, el eje de la fe se manifiesta más como súplica en la transmisión del equipo liderado por William Vinasco Che. "Dios quiera que venga el golcito" o "Dios quiera que venga el segundo", enunciados recurrentes para tratar de inflar la esperanza en momentos de incertidumbre y calmar los nervios en momentos muy tensos por lo que estaba en disputa.

Un año después, en pleno Mundial, frente a la máquina alemana, que al final fue el campeón invicto del certamen, el mismo William Vinasco dice: "Dios es colombiano"; solo Dios podría haber ayudado para empatar un partido que estaba perdido. Tras el gol de los alemanes, a dos minutos para concluir el juego, William, en una desesperanza dolorosa, dice: "No hay derecho, no nos lo merecíamos, Dios mío, la verdad, no hay derecho". Y el equipo de comentaristas siguió: "Toca la pelota y nos mata Littbarski, nos mató por el palo izquierdo de Higuita. No hay derecho".

Después de expresar que "ya no hay tiempo", llegó el empate de Colombia en el minuto 97. Euforia total: "Viene Colombia, Dios mío, golllllllllllllllllllllllllllll, impresionante, viva Colombia, qué gol hermoso, Colombia, Dios es colombiano. Golllllllllllllll, gracias, Dios mío, gol de mi Colombia querida, qué gol hermoso, hermoso, viva Colombia, Colombia escribe con letras de oro el momento más importante de su historia", frases fueron y vinieron en medio de gritos y llanto de todos los integrantes de la transmisión.

Tres años después, cuando Colombia goleó 0-5 a Argentina en Buenos Aires, la súplica no fue recurrente. Este partido, que para esta investigación contó con las transcripciones de los dos equipos periodísticos definidos, liderados por Édgar Perea y William Vinasco, tuvo algunas palabras aisladas de agradecimiento a Dios. En ambos relatos predominó la épica de la victoria y la subyugación del rival, advirtiendo que Argentina fue "masacrada", viviendo una "debacle". Se afirma, además, que "nunca se había escrito ese nombre tan alto". La poca interacción del eje de la fe en momentos de gloria y de tranquilidad, acentúan la primera lectura: la fe ayuda a tramitar la incertidumbre, aparece para gestionar mejor el sufrimiento; en contraste, durante la alegría hay algunos excesos en la parafernalia, acompañando a quien acaba de ganar una batalla.

En 1997, en una "inesperada" derrota con Argentina (0-1), en el estadio Metropolitano de Barranquilla, por las Eliminatorias Sudamericanas al Mundial Francia 1998, el eje de la fe aparece nuevamente como súplica. Se lee: "Dios mío, ayúdanos" y "Dios bendito, danos una manito" cuando el partido se pierde por un error inconcebible e inexplicable del arquero colombiano Faryd Camilo Mondragón, ante un suave remate del argentino 'Piojo' López.

En ese partido, el milagro no se concreta, no hay ayuda divina. Ante tal situación, se activa el eje de la épica de la resistencia, declarando, en reiteradas ocasiones que Colombia "vendió cara la derrota", "no por inferioridad ante Argentina"; una mezcla de fe y de épica permite entender que la derrota también es humana y que, en este caso, no se materializó en humillación.

Otro descubrimiento tiene conexión con el uso de la reiteración para la construcción de los relatos. Para instalar la épica, la guerra, la fe o la patria, los narradores no siempre tienen que construir enunciados largos para generar mayor sentido. En gran medida, la reiteración de uso de palabras o frases cortas como "lucha", "aprieta", "hay que aguantar", "se la juega", "defiende con el alma", "mi patria querida", "vamos Colombia", "Dios mío" y "Gracias Señor" permiten generar recordación e intensidad.

Un cuarto hallazgo, muy particular de por sí, es que el relato de dichos partidos hace justicia con un país sufrido, un "país de tanto dolor". Tanto en la derrota como en la victoria, se expresa la exigencia del triunfo, porque realmente Colombia lo necesita y lo merece. Es una especie de compensación simbólica con una nación que sufre violencia y diversas crisis.

Así, todo tiene sentido porque no es la reparación simbólica a un grupo específico del país, es a todos como patria. La guerra tiene sentido porque es para defender a la nación y porque nos representa a todos. La victoria es un logro descomunal, porque es un logro de todos como país. Aquí la patria aparece como una figura articuladora. Sin esos vocablos 'nosotros', nuestro', 'hemos', 'nos', entre otros, la interacción de los cuatro ejes determinados perdería sentido.

En conclusión, se puede aseverar, entonces, que esos relatos operaron como un dispositivo cultural complejo, el cual le permitió a Colombia sentirse unida, luchar, ganar, perder, hacer historia.

Conclusión

La experiencia colectiva en torno a una Selección Colombia exitosa, como la que se vivió entre 1989 y 2001, puede entenderse como un ritual simbólico de seducción a un país, que decidió sentarse frente a un televisor para callar, por momentos, el sonido de balas y bombas.

Los cuatro ejes planteados hicieron que los relatos emocionaran, dramatizaran, gestionaran la desesperanza y le diera una sensación de futuro a la nación. En línea con lo expuesto por Ricoeur (1995), los relatos de profesionales del periodismo deportivo organizaron experiencias y le brindaron coherencia, con tensión, conflicto, prueba, sufrimiento, esperanza y resolución.

El uso estratégico del 'nosotros', con todas sus variaciones, le permitió al país sentirse

parte de una gesta. Los triunfos, los momentos inolvidables como el regreso a un Mundial tras 28 años de ausencia, el empate a Alemania en los últimos segundos en Italia 90, la goleada a Argentina 0-5 en Buenos Aires y el título de la Copa América 2001 no solo fueron logros de los jugadores, cuerpo técnico y dirigentes de la Federación Colombiana de Fútbol, fueron victorias de la patria, con la ayuda de Dios ("Dios es colombiano").

De otro lado, no se puede hablar de una uniformidad en el uso de los cuatro ejes determinados. La construcción discursiva, con base en la interacción de dichos ejes, depende del momento histórico y de las particularidades de cada partido. Ante la incertidumbre, Dios aparece, brilla el acervo religioso del país, por ejemplo.
En esencia, este capítulo no es una ratificación de que el fútbol resolvió conflictos del país, pero sí propone una lectura sobre cómo la narración deportiva le ofreció un mundo posible a una nación, a una patria, donde hubo reparación o compensación, una ayuda divina porque Dios, al menos en esos momentos de nuestra historia, estuvo de nuestro lado.

No se trató solo de gustos o estilos de narradores y comentaristas, se trató de la construcción de un dispositivo más complejo y funcional que convocó a un país en un mismo estadio. A lo largo de 12 años, los colombianos no solo vieron jugar a la Selección Colombia, jugaron, sufrieron, fueron determinantes. Y eso, para muchos, también es hacer patria.

Referencias

Alabarces, P. (2018). *Historia mínima del fútbol en América Latina*. El Colegio de México.

Billig, M. (1995). *Banal nationalism*. SAGE.

Boyle, R. (2020). *Sports journalism: Changing journalism practice.* Routledge.

Fairclough, N. (1995). *Media discourse.* Edward Arnold.

Frandsen, K. (2021). *Sports broadcasting and media events in the digital era.* Communication & Sport, 9(1), 3–21.

Google. (2025). Gemini [Modelo de inteligencia artificial]. https://gemini.google.com/

Google. (2025). Pinpoint [Herramienta de análisis documental]. https://journaliststudio.google.com/pinpoint/

OpenAI. (2025). ChatGPT (versión basada en GPT-4/5) [Modelo de lenguaje]. https://chat.openai.com/

Rowe, D. (2019). Media sport: Cultural sensibilities and sport in the media age (2nd ed.). Routledge.

Ricoeur, P. (1995). *Tiempo y narración* (Vols. 1–3). Siglo XXI Editores.

Saldaña, J. (2016). *The coding manual for qualitative researchers* (3rd ed.). SAGE.

Schirato, T. (2014). *Understanding sport culture.* SAGE.

van Dijk, T. A. (1998). *Ideology: A multidisciplinary approach.* SAGE.

EJE 3

CAPÍTULO

03

Cuando la democracia ya no alcanza. Acción ciudadana, frustración política y mutaciones del poder en el siglo XXI[1]

When Democracy Is No Longer Enough. Citizen Action, Political Frustration, and Mutations of Power in the Twenty-First Century

Fabian F. Villota Galeano

Universidad Católica de Pereira
fabian.villota@ucp.edu.co
ORCID: https://orcid.org/0000-0002-1734-4964

Heiller Abadía Sánchez

Universidad Católica de Pereira
heiller.abadia@ucp.edu.co
ORCID: https://orcid.org/0000-0001-8130-4855

Carlos M. Betancurth Becerra

Universidad Tecnológica de Pereira
cmbetancurth@utp.edu.co
ORCID: https://orcid.org/0000-0001-8920-5018

[1] El presente capítulo es producto del proyecto "Cultura política y democracia digital", avalado por la Dirección de Investigaciones e Innnovacion DII de la Universidad Católica de Pereira.

Resumen

Este capítulo analiza la transformación de la acción ciudadana en el siglo XXI, y muestra cómo el descontento pasó de cuestionar el modelo económico neoliberal a erosionar los fundamentos de la democracia liberal desde su interior. A través de una indagación histórica y comparativa que contrasta hitos como la "Batalla de Seattle" y el levantamiento zapatista con el ascenso de la derecha radical en Europa y el fenómeno de Donald Trump, se identifica una paradoja estructural: la ciudadanía no abandona la democracia, por el contrario, utiliza intensivamente sus mecanismos —como el voto y el referéndum— para expresar una frustración que contribuye a debilitar el pluralismo y los contrapesos institucionales. El texto revela que América Latina funcionó como un laboratorio anticipado de este desgaste, donde la brecha entre las promesas de bienestar y la desigualdad material generó sistemas más plebiscitarios y polarizados. Se concluye que la democracia no enfrenta un colapso repentino, sino un proceso de vaciamiento hasta volverse políticamente irrelevante frente al surgimiento del "tecno-feudalismo", donde las instituciones mantienen su forma, pero pierden su capacidad real de decisión y transformación social.

Palabras clave: Democracia, Liberalismo, Participación ciudadana, Cambio político, Globalización

Abstract

This chapter examines the transformation of citizen action in the twenty-first century, showing how discontent shifted from questioning the neoliberal economic model to eroding the foundations of liberal democracy from within. Through a historical and comparative inquiry that contrasts landmark events such as the "Battle of Seattle" and the Zapatista uprising with the rise of the radical right in Europe and the phenomenon of Donald Trump, the chapter identifies a structural paradox: citizens do not abandon democracy; rather, they make intensive use of its mechanisms—such as voting and referendums—to express a frustration that ends up weakening pluralism and institutional checks and balances. The text reveals that Latin America functioned as an early laboratory for this wearing-down process, where the gap between promises of well-being and material inequality gave rise to more plebiscitary and polarized systems. It concludes that democracy is not facing a sudden collapse, but rather a gradual hollowing-out process that renders it politically irrelevant in the face of the emergence of "techno-feudalism," in which institutions retain their form but lose their real capacity for decision-making and social transformation.

Keywords: Democracy, Liberalism, Citizen participation, Political change, Globalization

La democracia como promesa y como vía de corrección
Protesta social y crítica al neoliberalismo al final del siglo XX

Al revisar retrospectivamente las disputas ciudadanas que cerraron el siglo XX y se extendieron durante la primera década del XXI, es posible identificar un rasgo común y, al mismo tiempo, una diferencia fundamental respecto de la crisis democrática actual. En aquel momento, la crítica se dirigía al modelo económico, a sus consecuencias sociales y al incumplimiento de las promesas de bienestar que le acompañaban; sin embargo, esas disputas no cuestionaban el régimen democrático. Antes bien, contribuían a reforzarlo. La paradoja actual consiste en que formas similares de acción ciudadana, desplegadas a través de los propios mecanismos democráticos, han comenzado a erosionar la democracia liberal desde su interior. Esta afirmación, sin embargo, exige ser situada histórica y políticamente.

A finales del siglo XX, las movilizaciones y protestas ciudadanas se dirigieron contra la expansión radical del libre comercio, entendido como la expresión de un proyecto de reorganización económica mundial que, en adelante, sería identificado con la globalización. Uno de los hitos más importantes en esta época fue la denominada "Batalla de Seattle" que, en noviembre de 1999, reunió a miles de manifestantes —activistas, sindicatos, organizaciones ambientalistas, defensores de derechos humanos y distintos movimientos sociales— para protestar contra la cumbre ministerial de la Organización Mundial del Comercio (OMC).

La cumbre era la reunión del órgano decisorio de más alto nivel de la OMC y tenía como propósito, en general, iniciar las negociaciones para ampliar la liberalización del comercio mundial; un asunto cuyos preparativos habían empezado, en 1996, en el encuentro celebrado en Montevideo, Uruguay.

Las protestas en Seattle cuestionaban el modelo neoliberal y el papel de las corporaciones en la configuración del orden económico global. Denunciaban las consecuencias de la liberalización comercial para el empleo, la precarización laboral y la laxitud en la protección del medio ambiente; así como las profundas diferencias entre las economías centrales y periféricas. Al mismo tiempo, se reclamaban límites al libre mercado, la reivindicación del comercio justo como alternativa y la consideración del problema de la deuda de los países emergentes; por otro lado, se estimaba que la acción de la OMC era nociva porque atentaría contra la soberanía de los estados nación.

La crítica ciudadana no estaba dirigida hacia la democracia liberal, sino hacia el modelo económico que se había permitido consolidar. Por eso la Batalla de Seattle se convirtió

en uno de los eventos de mayor visibilidad internacional del movimiento antiglobalización; en otros términos, se trataba del movimiento contra el neoliberalismo.

Este ciclo de protestas no fue un fenómeno aislado. La aparición del Ejército Zapatista de Liberación Nacional EZLN, en Chiapas, México, en 1994, constituyó otro antecedente importante. El levantamiento zapatista irrumpió calculadamente en la escena política, el día en que entraba en vigor el Tratado de Libre Comercio de América del Norte TLCAN (entre Canadá, México y Estados Unidos), y se presentó como gesto de impugnación al modelo neoliberal y sus efectos sobre los pueblos históricamente diferenciados, especialmente campesinos e indígenas. Aunque el EZLN articuló una crítica profunda al Estado mexicano y a las formas de representación política, su discurso nunca se orientó a negar la democracia como horizonte normativo, enfatizando en denunciar su vaciamiento social y su subordinación a un proyecto económico excluyente.

Subrayamos que las disputas ciudadanas de finales del siglo XX y comienzos del XXI cuestionaban directamente el modelo económico dominante, pero no constituían un rechazo sistemático al modelo democrático. De hecho, en algunos casos, se exigía la ampliación de la democracia o su aplicación precisa y su radicalización, aun así, nunca su fin, que sí se demandaba para el modelo económico.

Las protestas y la ciudadanía que las protagonizaban no solo cuestionaban el neoliberalismo; al mismo tiempo, reafirmaban la legitimidad de la democracia como el mecanismo desde el cual era posible corregir sus excesos. La crítica al modelo económico se formulaba desde una confianza todavía vigente en la democracia representativa, entendida como el espacio legítimo para elegir gobernantes, deliberar públicamente y ampliar derechos. En esa medida, el problema no era la democracia en sí misma, sino la forma como el neoliberalismo había limitado su capacidad para cumplir las promesas de bienestar e inclusión que la legitimaban.

Los acontecimientos ocurridos en América Latina en los primeros años del siglo XXI refuerzan esta idea. Las protestas y movilizaciones en contra del proyecto del Área de Libre Comercio de las Américas (ALCA), tenían como propósito oponerse a la expansión del libre comercio en el continente. El ALCA fue una iniciativa lanzada durante la cumbre de las Américas celebrada en Miami, en 1994, que entró de lleno en la agenda política regional en la cumbre de las Américas de 2001, celebrada en Quebec; con el objetivo de crear un espacio continental de libre comercio antes de 2005 (CEPAL, 1999).

A diferencia de lo ocurrido en Seattle, en las protestas contra el ALCA no solo participaron movimientos sociales, sindicatos, organizaciones campesinas e indígenas, también contaron con el respaldo de jefes de Estado, de gobiernos elegidos democráticamente. Presidentes de la época como Hugo Chávez de Venezuela, Luiz Inácio Lula da Silva de Brasil, Néstor Kirchner de Argentina y Tabaré Vázquez de Uruguay, asumieron posiciones críticas frente a la iniciativa, cuestionando sus implicaciones económicas y sociales. En este caso, la democracia liberal, además de funcionar como el marco en el que fue posible la protesta, se incluyó como el mecanismo institucional que posibilitó el rechazo al proyecto.

Finalmente, en 2005, en Mar del Plata, Argentina, en la denominada contra-cumbre, y con la presencia de algunos mandatarios como el de Venezuela y Argentina; junto a miles de ciudadanos, agrupados en movimientos sociales, sindicatos, etc., El ALCA fue rechazado definitivamente, tanto por la movilización ciudadana como por la decisión política de varios gobiernos latinoamericanos.

Más allá de evaluar las razones y eficacia de las movilizaciones ciudadanas a finales del siglo XX y principios del XXI, lo relevante para nuestro argumento es que la impugnación del neoliberalismo se produjo por vías democráticas, sin poner en entredicho el régimen político como tal. De nuevo las protestas ciudadanas no estaban dirigidas, por decirlo de alguna manera, contra el sistema político: la democracia; en cambio, sí en oposición a su brazo económico: el libre mercado o neoliberalismo.

Visto en perspectiva, la agenda política de inicios del siglo XXI parecía relativamente clara: expandir y afianzar la democracia y corregir los excesos del libre mercado. No se trataba del fin de la historia, pero sí de un horizonte que hacía posibles procedimientos y límites tanto claros como deseables. Parecía haber un relativo consenso, en el cual se asumía que la democracia, con sus variaciones y limitaciones, seguía siendo el sistema menos contraproducente y el más adecuado para tramitar el conflicto social y promover el bienestar colectivo.

La crisis financiera de 2008 reforzó esta percepción: originada en Estados Unidos y rápidamente propagada al resto del mundo, causando el colapso sistémico del sistema financiero internacional como consecuencia de la desregulación financiera, la creación de productos financieros dudosos, la especulación y el endeudamiento excesivo; esta, evidenció las fallas estructurales del neoliberalismo y dejó una lección clara: los mercados, especialmente los financieros, necesitan regulación. En adelante, la respuesta ciudadana fue demandar mayores regulaciones, vigilancia y correcciones. En Estados Unidos, por ejemplo, Barack Obama lo hizo

a través de la ley Dodd-Frank, que implementaba regulaciones más estrictas sobre bancos y servicios financieros. La democracia liberal parecía, una vez más, el instrumento legitimo para encauzar estas demandas y reformar el modelo económico.

Pero como la historia difícilmente puede ser lineal, fue justo en esta época cuando aparecieron los síntomas de lo que varios años después se consideraría, esta vez sí, una crisis directa y concreta de la democracia. El desplazamiento fue decisivo: de la crítica al modelo económico a la sospecha acerca de cómo la propia estructura democrática había dejado de ser un dispositivo eficaz de inclusión, representación y justicia.

Los disturbios en Francia, en 2005, iniciados en Clichy-sous-Bois, a las afueras de París, tras la muerte de dos jóvenes que huían de la policía, revelaron con crudeza el inicio de ese desplazamiento. Durante varias semanas, en distintos barrios de la periferia, se presentaron incendios y bloqueos, mientras miles de jóvenes protestaban contra la precariedad, el desempleo, la discriminación y la desigualdad. Las protestas encontraron tal eco que pronto se expandieron a otros países, como Bélgica y Alemania. No se trataba solo de una crítica al neoliberalismo; consistía, a su vez, en una demanda al sistema político y social, percibido como excluyente por quienes eran migrantes, pobres o étnicamente diferenciados. El problema no era únicamente el libre mercado, sino la distancia entre lo que prometía la democracia y la realidad material de sus periferias.

El malestar ciudadano con el orden político y social también fue síntoma en el rechazo a la constitución europea, en 2005, inicialmente en Francia y Países bajos, para luego ni siquiera ser sometida a voto ciudadano en los demás países que pretendían validarla. En España, en 2011, esa sensación se traduciría en una expresión concreta: “no nos representan”, en clara alusión a las élites gobernantes. Así surgió el 15M o movimiento de los indignados, como consecuencia de la crisis financiera de 2008; este rechazaba, una vez más, el modelo económico debido, entre otras razones, a los recortes en los programas sociales y a los excesivos beneficios otorgados a los bancos. También protestaba contra la corrupción y exigía una democracia más participativa. No por nada, una de sus consignas más representativas fue: “¡Democracia real ya!”.

Con todo, la democracia seguía siendo deseable, como lo evidenció la llamada Primavera Árabe entre 2010 y 2011, nombre con el que se conoció la sucesión de protestas ciudadanas en el norte de África y Medio Oriente, iniciadas en Túnez y extendidas a Egipto, Yemen y otros países, donde se exigían mayores libertades y más democracia. Algo similar ocurrió en Grecia cuando, en 2015, los ciudadanos eligieron a Alexis Tsipras, líder de una

coalición de izquierda, con el propósito fundamental de oponerse a los planes de ajuste promovidos por las instituciones financieras y económicas europeas. Una vez más, a través de la democracia, la ciudadanía buscaba impugnar el modelo económico y sus consecuencias. Si hubiera que sintetizar los principales reclamos ciudadanos de la primera década del siglo XXI en una sola idea, sería esta: el rechazo al sistema de libre mercado y, sobre todo, a su versión más acabada, el neoliberalismo. La creciente percepción de una crisis de la democracia no provenía únicamente de sus instituciones, sino de la incapacidad del modelo económico para cumplir la promesa de bienestar que legitimaba ese orden político. Cuando la economía deja de ofrecer oportunidades y profundiza la desigualdad, también comienza a resquebrajarse la confianza en la democracia.

El Giro "inesperado". Cuando la democracia empieza a ser usada contra sí misma

Fue entonces, a partir de la segunda década del siglo XXI, cuando el malestar ciudadano comenzó a desplazarse de manera significativa. Si durante los años anteriores la crítica se había dirigido principalmente contra el modelo económico y sus efectos sociales, progresivamente ese descontento empezó a expresarse como una impugnación más amplia del funcionamiento de la democracia liberal. Lo que estaba en juego ya no era únicamente la corrección de los desmanes del mercado, había escalado a la percepción de que las instituciones democráticas dejaron de ser capaces de representar, proteger y decidir en nombre de la ciudadanía.

Es aquí donde emerge la paradoja que atraviesa este texto: la ciudadanía no se retira de la democracia; por el contrario, hace uso intensivo de sus mecanismos y discursos: elecciones, referendos, consultas populares, la apelación a principios como la libertad, se convierten en los principales vehículos de expresión de su malestar. Sin embargo, esa misma intensificación de la acción ciudadana, lejos de fortalecer el orden democrático, comienza a revelar —y en ciertos casos a profundizar— sus limitaciones estructurales. La democracia liberal deviene así, en el escenario desde el cual se expresa su propio cuestionamiento.

Como diría la BBC, en 2016, en varios países de occidente, votantes descontentos u olvidados por el establishment le dieron un contundente puntapié al tablero político; azuzado por el miedo, la rabia, el sentimiento antiinmigrante, la frustración con la globalización, entre otros factores. Esta vez, la acción ciudadana ya no estaba dirigida exclusivamente a exigir reformas económicas, requerían, a su vez, manifestar un rechazo más amplio sobre cómo la democracia liberal había sido capturada por elites políticas y económicas crecientemente desconectadas de la experiencia cotidiana de la gente.

Ese desplazamiento del malestar se expresó claramente en dos acontecimientos que marcaron un punto de inflexión en el debate democrático: por un lado, en junio de 2016, el referéndum para la salida del Reino Unido de la Unión Europea y, por otro, la elección de Donald Trump como presidente de Estados Unidos en noviembre del mismo año. En ambos casos, se trató de decisiones tomadas por medio de mecanismos democráticos, pero que ponían en entredicho pilares fundamentales del orden democrático, revelando una distancia amplia entre la ciudadanía y las elites políticas tradicionales.

No por nada, los electores de Donald Trump se caracterizaban mayoritariamente por ser hombres blancos, de mayor edad, sin título universitario, pertenecientes a zonas rurales y vinculados al cristianismo evangélico. Algo similar ocurrió en el Reino Unido: el apoyo al Brexit fue especialmente alto entre adultos mayores, personas sin educación universitaria, sectores conservadores y población blanca que coincidían en atribuir a la inmigración buena parte de los problemas socioeconómicos, así como las consecuencias del ajuste fiscal posterior a la crisis financiera. Asimismo, compartían la idea de que, con la salida del bloque europeo, el Reino Unido recuperaría su soberanía nacional. En este contexto, la democracia comenzó a aparecer como un dispositivo que reproducía la impotencia política y no como un espacio de poder ciudadano.

Lo inquietante de este giro no estaba en los discursos reaccionarios o excluyentes, sino en que habían logrado articularse con los mecanismos democráticos. Votar, tradicionalmente concebido como la manera en que la ciudadanía podía ampliar sus derechos y controlar el poder, devenía en un instrumento para expresar la desconfianza en la democracia. La acción ciudadana más que retirarse, paradójicamente se intensifica, pero ya no con un propósito democratizador. Ese gesto empezaba a mostrar la vulnerabilidad de la democracia hasta amenazarla.

Que la democracia es vulnerable no es una afirmación nueva. Los sucesivos golpes de Estado, después de la Segunda Guerra Mundial, son evidencia de ello: Tailandia, en 1947, en Guatemala en 1954, Pakistán en 1958, 1977 y 1999; en Turquía en 1960, Republica Dominicana en 1963, Brasil en 1964, Ghana en 1966, Nigeria en 1966, 1975 y 1985; en Grecia en 1967, Perú en 1968, el de Chile en 1973 al igual que en Uruguay, en Argentina en 1976 y el inventario podría continuar.

Por supuesto no todos los golpes de Estado fueron iguales, en algunos, de carácter clásico, los militares tomaron el poder, disolvieron el congreso y gobernaron, como en Chile en 1973 o en Turquía en 1980; otros eran producto de alianzas cívico-militares como el de

Uruguay, también en 1973; podían ser de derecha anticomunistas como, otra vez, el de Chile o el de Grecia en 1967; o revolucionarios de izquierda, como el llevado a cabo por Thomas Sankara, en Burkina Faso en 1983.

Con todo, los golpes de Estado posteriores a la Segunda Guerra Mundial, tenían algo en común: la mayoría, por no decir todos, habían ocurrido en países de América Latina, África, algunos países del sur de Europa y Asia; es decir, en lugares donde las democracias aún estaban en proceso de consolidación. De esta manera, en muchas ocasiones, los golpes eran interpretados no tanto como una amenaza o una crisis de la democracia, sino como parte del propio proceso de construcción y consolidación de los Estados democráticos. Se suponía que algo así nunca ocurriría en las afamadas democracias anglosajonas o europeas, consideradas fuertes y consolidadas.

La novedad de la alarma democrática actual no está en la posibilidad de repetir el escenario de golpes militares del pasado, cuando el consenso en torno al sistema democrático es más o menos general; está en que proviene de esos lugares donde la democracia siempre se creyó consolidada, estable y fuerte. En ese desplazamiento se incubaron los procesos con los cuales se permitiría comprender el declive de la democracia, no como un colapso repentino sino como un proceso que incluso ha tendido a normalizarse.

En 1999, en Austria el partido para la libertad logró la mejor votación para uno de este tipo desde la Segunda Guerra Mundial, para luego convertirse en la segunda fuerza política del país. Pero Austria no es toda Europa y difícilmente podía ser mostrado como ejemplo de democracia consolidada y estable, por ende, por sí solo, este evento no causaba la alarma que causarán los eventos subsiguientes.

Pocos años después, en Francia, en 2002, el representante del partido Frente Nacional logró pasar a la segunda vuelta en las elecciones presidenciales; a la postre no tenía muchas opciones de ganar, pero tal acontecimiento representó un quiebre simbólico frente al lugar que le había correspondido a la derecha radical en una de las democracias "consolidadas", una suerte de campanazo de alerta sobre cómo el país podría ser presa de las incursiones y crecimiento de la derecha radical.

En adelante, el proceso se profundizó. Después de Austria y el campanazo en Francia, fue en Hungría donde en 2010, la alianza Fidesz–KDNP, denominada la alianza de solidaridad húngara, obtendría la mayoría absoluta en las elecciones legislativas. Luego, nuevamente el Frente Nacional francés, afianzaría su crecimiento al obtener 24, 86% de la votación para el

parlamento europeo, lo que significaba pasar de 3 marginales escaños a 24, representando un ascenso importante.

No obstante, sería a partir de 2015 el momento en el cual ese discreto ascenso se aceleraría hasta que la derecha radical devino en poder concreto y mayoritario. Eventos como la crisis migratoria y los atentados terroristas en París y Bruselas azuzaron la percepción de inseguridad, así como los nacionalismos y los ímpetus soberanistas de los euroescépticos. La concreción de todo esto sería inmediata: en 2015 en Polonia, el partido Law and Justice logra un poco más del 37% de la votación y arma mayoría para gobernar; en 2016 el partido Alternativa para Alemania AFD, considerado de derecha o de extrema derecha, logra hacer parte de parlamentos regionales, y es cuando el Reino Unido decide su salida de la Unión europea.

Desde entonces, el fenómeno dejó de ser marginal para convertirse en una dinámica estructural de la política europea. En Francia, el Frente Nacional (hoy Agrupación Nacional) pasó de ser una fuerza de oposición a disputar seriamente el poder, mientras Marine Le Pen incrementó su votación en la segunda vuelta presidencial del 33,9 % en 2017 al 41,45 % en 2022. En Austria, el Partido de la Libertad se convirtió en la primera fuerza legislativa en 2024 (28,8 %), y en Países Bajos el Partido por la Libertad ganó las elecciones de 2023. En Alemania, Alternativa para Alemania consolidó su presencia parlamentaria, al tiempo que fuerzas similares alcanzaron el segundo lugar en Suecia y Finlandia. Esta tendencia también se reflejó en el Parlamento Europeo, donde las bancadas de derecha radical y conservadora aumentaron su representación de 135 de 751 escaños a 187 de 720 en las elecciones de 2024.

Las razones por las cuales se ha interpretado el ascenso de estos movimientos como una amenaza para la democracia o como un síntoma de su crisis, radican en su rechazo a los pilares de la democracia como el pluralismo, el derecho de las minorías, los contrapesos institucionales e incluso el estado de derecho; a su vez, ideológicamente comparten también algunas características: el euroescepticismo, un nacionalismo cada vez más radical y el populismo, así como el planteamiento de dicotomías como el pueblo puro contra las elites corruptas, o los nacionales contra los migrantes. Todo esto combinado con la idea de la defensa de la soberanía nacional frente a las entidades supranacionales, concretándose en una agenda que cada vez tiende a normalizarse.

El fenómeno, percibido en Europa como un asunto regional, adquirió una densidad completamente distinta cuando una dinámica similar se instaló en el centro simbólico y geopolítico de la democracia liberal. El ascenso de Donald Trump, visto como un outsider

de la política y un antisistema que cuestiona las reglas, reacio a aceptar su derrota en 2020, insinuando un fraude, hizo que Estados Unidos se asemejara más a las llamadas democracias imperfectas de otros lugares del mundo, mas no la fuerte y consolidada que creíamos. Trump ha cuestionado a las instituciones y a los jueces, se ha referido peyorativamente a la prensa opositora y ha sumado a todo ello una agenda antiinmigrante, nacionalista y soberanista, acorde con el antiglobalismo en auge y alineada con lo sucedido en Europa. Todo esto no solo confirmó que ninguna democracia estaba exenta de estos procesos, al tiempo generalizó la idea de una democracia en crisis como un asunto global.

El declive de la democracia pareciera no requerir la suspensión de las elecciones, ni la eliminación explicita de derechos políticos. Los regímenes pueden conservar las formas democráticas mientras minan progresivamente las instituciones que los contienen, así como el pluralismo y las reglas del juego. Es como si los reclamos ciudadanos de las protestas y movilizaciones mencionadas en la primera parte del texto, dirigidas al modelo económico, hubiesen alertado sobre la amenaza representada por un modelo económico en extremo desigual, donde había pocos ganadores, pero muchos perdedores. A la postre, los ciudadanos usarían las vías democráticas institucionales para canalizar ese descontento, posteriormente aprovechado por los radicales para sumar a ellos otros elementos a la ecuación: migración, integración y soberanía pasaron a ser parte de la amenaza.

América Latina: el laboratorio anticipado. Neoliberalismo, presidencialismo y democracia en tensión

Si bien, en general las democracias latinoamericanas han sido consideradas como democracias en consolidación, es decir, vulnerables e incompletas; en nuestra óptica, América Latina anticipó buena parte de las transformaciones que después experimentarían las democracias del norte global. Las reformas neoliberales llevadas a cabo en las décadas de 1980 y 1990 se tradujeron en efectos sociales por lo menos adversos: por ejemplo, según la CEPAL (2002), después de 1998, América Latina ingresó en un quinquenio de menor crecimiento económico, mayor desempleo y pobreza en igual proporción o en aumento. Asimismo, la OIT y la OCDE han negado la precariedad como problema, ya que alrededor de la mitad del empleo siguió siendo informal, con baja protección social y baja productividad; de igual manera, el BID ya había identificado, a principios de este siglo, que el problema de la baja productividad era estructural.

América Latina parecía el laboratorio del futuro de las decisiones socioeconómicas; antes de las consecuencias nocivas del neoliberalismo experimentadas en el norte global,

América latina ya había adelantado las reformas que apuraron las mismas. Es decir, el modelo económico implementado en América Latina también adelantaría el malestar y desafección con la democracia, porque no se traducía en bienestar para sus gentes.

En un contexto en el que los ciudadanos latinoamericanos responsabilizaban a las élites políticas por las sucesivas crisis económicas, la región experimentó una profunda reconfiguración política. Desde la elección de Hugo Chávez en Venezuela (1998), pasando por la alternancia en México (2000) y el ascenso de nuevos liderazgos en Brasil, Argentina, Uruguay, Bolivia, Ecuador y Colombia, se reorganizaron los sistemas de partidos, se promovieron reformas constitucionales y se fortalecieron liderazgos presidenciales de distinto signo ideológico. Aunque estos procesos ampliaron la competencia política y, en varios casos, el acceso a derechos sociales, también consolidaron democracias cada vez más plebiscitarias, personalistas y polarizadas hacia mediados de la década de 2010.

La reconfiguración no fue homogénea, en muchos casos, los nuevos gobiernos lograron avances importantes en materia social, acceso a derechos y regulación de la pobreza; pese a ello, se debilitaron los contrapesos institucionales, hubo exceso del poder presidencial, reformas constitucionales a medida y uso frecuente de plebiscitos, tensionando los controles democráticos que se estilaban y profundizando la polarización.

El resultado ha sido una democracia más inestable: competitiva en las urnas, pero frágil en representación, contrapesos y confianza ciudadana; quizás, un costo muy alto si de garantizar beneficios sociales y económicos para todos se pretendía. Por otro lado, países como Colombia y Perú consolidaron economías abiertas en las que persistían altos niveles de desigualdad y pobreza. Allí, la democracia conservaba sus procedimientos formales, aunque perdía capacidad de realización efectiva en asuntos como la distribución de la riqueza, la regulación de los mercados o la garantía de derechos; se trataba, en el fondo, de una profunda asimetría entre las formas democráticas y sus realizaciones efectivas.

Todo esto sugiere que los problemas de la democracia no se tratan de anomalías regionales ni coyunturales, se relacionan, en igual medida, con asuntos estructurales que confirman la idea de la crisis democrática o de una amenaza inminente; la gran novedad estaba en que dicha amenaza y crisis provenía de las entrañas mismas de los dispositivos democráticos establecidos, fundamentalmente: el voto ciudadano.

El declive que no colapsa. Frustración democrática, polarización y normalización del desgaste

La preocupación por la suerte de la democracia a raíz de la elección de Donald Trump, en 2016, fue un lugar común en el ámbito académico. Su elección representó un síntoma de cómo los políticos de EE. UU. comenzaban a normalizar discursos y acciones que antes se consideraban impensables; a su vez, eran vistos como rasgos exclusivos constitutivos de las crisis democráticas en otros lugares. Al respecto Steven Levitsky y Daniel Ziblatt (2018) señalan:

> los políticos estadounidenses actuales tratan a sus adversarios como enemigos, intimidan a la prensa libre y amenazan con impugnar los resultados electorales. Intentan debilitar las defensas institucionales de la democracia, incluidos los tribunales, los servicios de inteligencia y las oficinas de ética. (p. 9)

En esa misma línea, David Runciman (2018) afirmó que la elección de Donald Trump supuso "la reductio ad absurdum de la política democrática" (p. 7), así como "síntoma de un clima político sobrecalentado que parece cada vez más inestable, desgarrado por la desconfianza y la intolerancia mutuas, alimentado por acusaciones desmedidas y por campañas de ciberacoso" (p. 7). No obstante, el autor advirtió que este fenómeno no era exclusivo de Estados Unidos, pues "en muchos lugares, no solo en Estados Unidos, la democracia comienza a dar señales de desquiciamiento" (p. 7).

Yascha Mounk (2018), otro destacado politólogo, sostiene que este fenómeno "ha sido la manifestación más llamativa de la crisis de la democracia" (p. 7), pues "por vez primera en su historia, la democracia más antigua y poderosa del mundo ha elegido a un presidente que muestra un indisimulado desdén por ciertas normas constitucionales básicas" (p. 7). Aunque para David Runciman (2018), el ascenso de Trump no implica un fin de la democracia, sí considera que es un buen momento para contemplar el significado de ello.

Por su parte, Anne Applebaum (2020), analiza esta elección como un síntoma y como acelerador de una crisis democrática que opera, en primer lugar, de manera moral y cognitiva, socavando la convicción pública sobre la importancia de una posible defensa del orden liberal democrático. Del mismo modo, la coyuntura llevó Adam Przeworski (2019) a reflexionar sobre las limitaciones de las instituciones democráticas de ser subvertidas, desde el gobierno y por vías legales; mientras que, Timothy Snyder (2018), advirtió cómo la elección de Trump ha demostrado que la democracia estadounidense, considerada consolidada y sólida, puede transitar los caminos de la vulnerabilidad, antes vistos en otros lugares.

Aun cuando el ascenso de Donald Trump a la presidencia de Estados Unidos ha sido contemplado como uno de los hitos más representativos de la crisis de la democracia, varios de estos autores reconocen que dicha crisis no se trata de un evento abrupto en capacidad de fragmentar por completo el orden democrático, sino de un proceso progresivo, e incluso legal, explicado por:

1. Una frustración y agotamiento con la democracia, en tanto no satisface las demandas ciudadanas, sean efectivas o simbólicas. Según Yascha Mounk (2018), cuando la gente siente que el sistema democrático no resuelve problemas concretos como la provisión de servicios, esto puede traducirse en una ruptura entre la representación política y la experiencia social, de tal modo: "cuando las personas sienten que ya no controlan su destino colectivo, se vuelven receptivas a líderes que prometen devolver el poder al pueblo, incluso si para ello erosionan las instituciones liberales" (p.18) y así la soberanía popular se impone sobre los límites constitucionales y el pluralismo. Esa insatisfacción también produce un quiebre simbólico, porque la democracia ya no implica un horizonte al que la ciudadanía desea aspirar; esto, según Snyder (2018), conlleva una crisis del régimen de verdad, porque la democracia se debilita cuando la política deja de organizarse en torno al futuro y se encierra en relatos de inevitabilidad o eternidad, donde la desinformación normalizada impide la deliberación pública.

2. Dicho agotamiento de la democracia termina reventando los diques que impiden los desbordes del poder, provocando, por ejemplo, la distorsión de una competencia legítima hasta convertir al adversario legitimo en un enemigo, quien representa todos los males (Levitsky & Ziblatt, 2018) y, por ende, debe ser extirpado, consolidándose como polarización; en ese contexto: "Perder deja de ser una parte rutinaria del proceso democrático y se convierte en una catástrofe a gran escala" (p.116). Por eso, según Przeworski (2019), ante la incapacidad de la democracia para tramitar los conflictos y disputas de manera pacífica y aceptada por todos los actores, las derrotas políticas terminan siendo inaceptables; con ello, además, se termina cuestionando la legitimidad de los resultados, al hacerlo, declina la legitimidad institucional y la confianza general en la democracia.

3. En medio de la vulnerabilidad, el declive democrático termina siendo también apalancando, no solo por la ciudadanía en general, por su agotamiento, sino por la participación de las elites, que según Anne Applebaum (2020), terminan abandonando su compromiso con el pluralismo y comienzan a justificar prácticas autoritarias por razones de estatus, resentimiento o cálculo político. Como señala, hay élites que están dispuestas, incluso ansiosas, de abandonar la democracia si eso les garantiza estatus, poder o reconocimiento. Lo

que antes parecía impensable se vuelve aceptable, y luego normal.

En definitiva, uno de los mayores riesgos, propuesto Runciman (2019), es asumir que enfrentamos una crisis similar a la del siglo XX (el fascismo militarista); cuando en realidad, la democracia puede "caer aun permaneciendo intacta", manteniendo la apariencia de sus instituciones —parlamentos y jueces—; estas, ya no cumplen la función para la que fueron creados. En lugar de un final dramático, se impone una muerte por irrelevancia, por fatiga o por incapacidad de ofrecer sentido y futuro. "Cuando la democracia se termine, probablemente nos sorprenderá la forma en que lo hará" (p. 11), advierte el autor, sugiriendo que nuestra fijación con el modelo de 1930 nos impide ver las amenazas del presente.

En suma, estos diagnósticos convergen en una tesis inquietante: la democracia contemporánea no muere de golpe, por el contrario, se normaliza en su propio declive. Se vacía mientras sigue funcionando, se debilita mientras conserva su forma y se vuelve vulnerable no por un exceso de participación, sino porque participa en un sistema que ya no decide. El resultado no es el colapso inmediato, es una democracia exhausta, expuesta a salidas plebiscitarias, autoritarias o cínicas, capaz de desaparecer sin la existencia de un instante único donde podamos afirmar, con certeza, que ha terminado.

Cuando se rompe el lazo ciudadano con el sistema democrático, ya sea por su paquidermia, ineficacia o inercia, se resquebrajan los límites que regulan las tensiones producidas por las diferencias en juego; de ahí se desencadena la frustración, el vaciamiento de la democracia, el mantenimiento de las formas o la disputa para grupos e interés, sean elites o populismos. Es aquí donde resulta pertinente la postura de Alvaro García Línera (2024), quien enfatiza la incapacidad de la democracia liberal para cumplir lo que promete, por ejemplo, promete igualdad, pero termina naturalizando la desigualdad; promete inclusión, pero reproduce la exclusión o, peor, la cooptación.

En América Latina esta deuda pendiente genera agravios cruzados: para las clases populares cuando el sistema es inoperante; para las elites cuando los sectores favorecidos alcanzan el poder. Esa disputa distorsiona la democracia, que mantiene las formas y, aun así, altera sus efectos. En la actualidad, ya no se necesitarán golpes de Estado como los de los años 70, en su defecto, aparecen maneras formalmente legales como el llamado *lawfare*, la cual, sin acudir a la violencia, ha logrado ser tan eficaz para la desestabilización política como las intervenciones militares del pasado.

Dos informes permiten confirmar que el malestar con la democracia se ha vuelto

estructural: *el Latin American public opinión Project* (LAPOP), a través del *Barómetro de las Américas: pulso de la democracia (2023)*, ha documentado, desde 2014, una caída sostenida en el apoyo a la democracia en America Latina, junto a un aumento en la aprobación hacia alternativas autoritarias bajo la promesa de eficacia. De la misma manera, el informe Open Society Barometer: Can Democracy Deliver?, elaborado por la Open Society Foundations, muestra que sectores cada vez más amplios de la población, especialmente entre los jóvenes, están dispuestos a aceptar gobiernos no democráticos, siempre y cuando estos garanticen orden, crecimiento económico y seguridad.

Ambos informes coinciden en que la crisis contemporánea de la democracia emerge de la experiencia reiterada de la frustración con esta, mas no por su ideal normativo. La brecha entre promesa y desempeño erosiona la legitimidad democrática y convierte la democracia, realmente existente, en una fuente de frustración, incertidumbre y desafección, antes que en un horizonte compartido de futuro.

Cuando participar no es decidir. Tecno feudalismo y el límite histórico de la democracia liberal

La crisis de la democracia no puede ser comprendida solamente como un retroceso autoritario, ni como un rechazo ciudadano a la democracia en cuanto tal. Lo que observamos es una paradoja estructural: nunca hubo tanta acción ciudadana —en forma de protesta, voto, movilización, impugnación— y, sin embargo, nunca fue tan visible la incapacidad de la democracia para procesarla políticamente. Esta no declina por falta de participación, lo hace por su incapacidad de tramitar esa participación y convertirla en acciones eficaces, las cuales confirmen sus principios, como el de bienestar y equidad, y en horizontes de futuro.

En nuestra perspectiva, la acción ciudadana, en democracia, no puede constituir una amenaza, sino su prueba más exigente. Cuando la ciudadanía actúa es porque espera algo de la democracia: protección, redistribución, reconocimiento, capacidad de incidencia. El problema emerge cuando esas expectativas chocan reiteradamente contra un dispositivo democrático reducido a su dimensión burocrática o formal. En ese momento, la democracia evidencia su límite constitutivo: confundir la igualdad formal con la real, las instituciones con los hechos, representación con escucha, participación con decisión. Como ha señalado Álvaro García Linera (2024), la democracia agregativa e individualista es incapaz de captar la densidad social de las demandas colectivas y, por ello, queda expuesta cuando se intensifican.

Este agotamiento se torna más agudo en el marco de la transformación digital del

capitalismo, lo que Yanis Varoufakis (2023) ha denominado "tecnofeudalismo" y describe como una nueva forma de dominación. En este nuevo escenario, la democracia enfrenta desafíos inéditos, pues las plataformas digitales y la infraestructura de la información redefinen las relaciones de poder económico y político, incidiendo profundamente en la circulación de la información, la visibilidad de los actores y la coordinación de la acción colectiva, todos ellos elementos centrales para el funcionamiento democrático. Así, la paradoja se profundiza: la ciudadanía actúa, pero lo hace en infraestructuras que no controla; se expresa, pero su expresión es convertida en dato, tráfico y renta; se moviliza, pero su movilización es amplificada, distorsionada o neutralizada por arquitecturas tecnológicas ajenas al interés público.

El resultado es una doble desposesión: por un lado, una democracia liberal que ya no logra decidir ni transformar; por otro, un orden tecno político que reorganiza la comunicación, la verdad y el conflicto sin control democrático. En ese cruce, la frustración democrática no solo persiste, también se vuelve estructural. Las salidas plebiscitarias, los liderazgos personalistas o la erosión de los contrapesos institucionales no deben leerse como pulsiones antidemocráticas primarias, sino como síntomas de una demanda insatisfecha de eficacia política, en un contexto donde los dispositivos clásicos de la democracia han perdido capacidad de respuesta y, paralelamente, los nuevos poderes económicos y tecnológicos operan por fuera de cualquier soberanía popular.

Desde esta clave teórica, lejos de representar el "fin de la democracia", esto supone el fin de la suficiencia histórica de la democracia liberal; defenderla sin interrogar sus límites equivale a profundizar el desencanto que la atraviesa. Como antes ocurrió con el neoliberalismo, el tecno feudalismo amenaza con vaciar la democracia de contenido sin abolirla formalmente. El desafío político e intelectual que se abre no es restaurar una democracia idealizada del pasado ni blindar sus procedimientos; consiste en reimaginar su capacidad de decisión, su relación con la igualdad material y su autonomía frente a los nuevos poderes económicos y tecnológicos. De lo contrario, la paradoja seguirá operando: cuanto más actúe la ciudadanía en busca de futuro, más evidente será que la democracia, tal como hoy existe, ya no alcanza para contener ni orientar esa búsqueda.

Referencias

Applebaum, A. (2020). *El ocaso de la democracia: La seducción del autoritarismo*. Debate.

Banco Interamericano de Desarrollo. (2018). *La era de la productividad: Cómo transformar las economías desde sus cimientos.* Banco Interamericano de Desarrollo.

BBC News Mundo. (2016, 16 de diciembre). Del Brexit a Donald Trump: ¿fue 2016 un mal año para la democracia? *BBC*. https://www.bbc.com/mundo/noticias-internacional-38342673

Comisión Económica para América Latina y el Caribe. (1999). La conformación del Área de Libre Comercio de las Américas (ALCA): Aspectos institucionales. Naciones Unidas.

Comisión Económica para América Latina y el Caribe. (2002). Panorama social de América Latina 2001–2002. Naciones Unidas.

García Linera, Á. (2024). *La democracia como agravio.* CLACSO.

Levitsky, S., & Ziblatt, D. (2018). *Cómo mueren las democracias.* Ariel.

Mounk, Y. (2018). *El pueblo contra la democracia: Por qué nuestra libertad está en peligro y cómo salvarla.* Paidós.

Open Society Foundations. (2023). Open society barometer: Can democracy deliver? Open Society Foundations.

Organización Internacional del Trabajo. (2014). Panorama laboral 2014: América Latina y el Caribe. OIT.

Przeworski, A. (2019). *Las crisis de la democracia.* Siglo XXI Editores.

Runciman, D. (2018). *Así termina la democracia.* Paidós.

Snyder, T. (2018). *El camino hacia la no libertad*. Galaxia Gutenberg.

Varoufakis, Y. (2023). *Tecnofeudalismo: El sigiloso sucesor del capitalismo.* Deusto.

Zechmeister, E. J., Lupu, N., Rodríguez, M., & Wilson, C. J. (Eds.). (2023). *Pulse of democracy. LAPOP Lab,* Vanderbilt University.

EJE 3

CAPÍTULO

04

RadioLab como modelo de investigación-creación en la radio universitaria[1]

RadioLab as a Research-Creation Model in University Radio

Paula Andrea Rendón Cardona

Universidad Católica de Pereira
paula.rendon@ucp.edu.co
ORCID: https://orcid.org/0000-0003-4069-8493

[1] El presente capítulo es producto de la reflexión del proyecto de investigación "Radio UCP, Ciberemisora Universitaria tipo Radiolab para la ASCTI" código PI-024-17.

Resumen

La premisa de que los laboratorios radiofónicos no se constituyen únicamente como espacios de producción mediática, sino como escenarios educativos de experimentación, colaboración y mediación cultural, orienta el análisis desarrollado en este capítulo. Es así como se examina el RadioLab como dispositivo metodológico inscrito en el campo de la investigación-creación y orientado a la apropiación social del conocimiento.

El proceso aquí documentado, se inscribe en un enfoque interpretativo sustentado en la sistematización de experiencias sociales que, siguiendo los postulados de Jara, O. Se comprende como una que trasciende lo descriptivo o meramente evaluativo para constituirse en un proceso crítico de reconstrucción, interpretación y producción de conocimiento a partir de una práctica social concreta. Esta metodología ha sido empleada previamente para documentar el trayecto de Radio UCP en procesos formativos con semilleros de investigación y en la configuración de su parrilla de contenidos.

La sistematización de Radio UCP como RadioLab consolida una década de experiencia de la emisora virtual como escenario de investigación-creación de la Universidad Católica de Pereira. Este recorrido permite identificar productos, aprendizajes y desafíos metodológicos que han contribuido a la construcción de un modelo propio.

A partir de esta experiencia, el capítulo propone un modelamiento transferible a otras emisoras interesadas en articular creación, interés público y apropiación social del conocimiento. La revisión de casos emblemáticos ofrece referentes para el diálogo y la construcción colectiva de modelos en la radio universitaria, una necesidad cada vez más apremiante frente a las transformaciones tecnológicas, las exigencias de impacto y la integración entre comunicación, estética sonora y conocimiento.

Desde esta perspectiva, el RadioLab se presenta no solo como una experiencia local, sino como una propuesta metodológica para repensar el medio radiofónico.

Palabras Clave: RadioLab, Sistematización, ASCTO, Investigación-creación, Radio universitaria

Abstract

Starting from the premise that radio laboratories are not merely spaces for media production but educational settings for experimentation, collaboration, and cultural mediation, this chapter examines RadioLab as a methodological dispositif situated within the field of research-creation and oriented toward the social appropriation of knowledge.

The process documented here is grounded in an interpretive approach based on the systematization of social experiences which, following the postulates of Oscar Jara, transcends descriptive or merely evaluative accounts to become a critical process of reconstruction, interpretation, and knowledge production derived from a concrete social practice. This methodology has previously been employed to document the trajectory of Radio UCP in formative processes with undergraduate research groups and in the configuration of its programming structure.

The systematization of Radio UCP as RadioLab takes place at a stage of institutional maturity of the virtual station and emerges from a research project that has enabled its projection as a research-creation scenario at the Universidad Católica de Pereira. Its ten-year trajectory makes it possible to recover not only emblematic radio productions but also the processes, learning experiences, and methodological tensions involved in modeling research-creation within this type of medium.

As a result of this systematization, the chapter presents the lessons learned, condensed into a critical reflection on the experience and into an initial proposal for a transferable model applicable to other radio stations seeking to orient their production toward public-interest creation and the social appropriation of knowledge.

Making explicit the emblematic cases that shaped a particular mode of performance, their trajectory within the modeling process, as well as their convergences and divergences, provides a reference point for other stations that share similar horizons. This is far from a minor endeavor, as dialogue, model-sharing, and consensus-building among university media constitute today not merely an expected practice but a necessity within a field traversed by technological development, increasing demands for impact measurement, and the urgency of consolidating dispositifs that articulate aesthetics, communication, and knowledge.

At this intersection stands RadioLab, not only as a local experience but as a methodological proposal for rethinking the medium itself.

Keywords: RadioLab, Systematization of Experiences, Situated and Collaborative Learning Environments in Science, Technology and Society (ASCTO), Research-Creation, University Radio

Introducción

La convergencia entre medios universitarios, prácticas educativas y producción sonora multimedial ha dado lugar a oportunidades de creación y a campos de reflexión epistemológica en la educación superior; en este escenario, los laboratorios de creación sonora o RadioLab emergen no solo como espacios técnicos de producción radiofónica, sino como dispositivos de investigación-creación, orientados a la apropiación social del conocimiento-ASCTO.

Tal ASCTO, entendida, desde la perspectiva de Marín (2012), como "un proceso que convoca a las comunidades científicas y a los medios de comunicación a asumir un compromiso social, proyectando estrategias encaminadas a socializar los conocimientos obtenidos de sus investigaciones para que los diferentes actores de la sociedad logren comprenderlos y asimilarlos" (p. 56). De esta manera, se consolida el reto de comprender que la acción de medios como la radio universitaria, no se limitan a la divulgación, por el contrario, está llamada a garantizar condiciones de experimentación, creación y promoción en la apropiación del conocimiento científico y tecnológico gestados en y desde la universidad, favoreciendo su integración en la vida social de las comunidades.

La radio universitaria, históricamente concebida como escenario de extensión y mediación cultural, encuentra en el ecosistema digital una expansión estructural de sus posibilidades. La producción sonora ya no se limita a la emisión lineal, sino que se integra en redes y plataformas bajo demanda, además de estrategias colaborativas que redefinen tanto sus lógicas narrativas como sus modelos de circulación.

En línea con Manovich (2005), lo anterior representaría la confluencia tecnológica, de la cual hace parte la radio virtual, que transformó los medios tradicionales en nuevos, dotándolos de características expandibles. La radio y su operatividad como Lab se conciben más que como una frecuencia de carácter lineal, como una interfaz provista de modularidad y variabilidad, con potencia para co-crear.

Esto postula a los RadioLabs, como caminos para que la creación deje de ser un complemento expresivo y así, convertirse en forma legítima de producción de saber, aprovechando su condición híbrida de producción desde la experiencia o el llamado "aprender

haciendo", su reflexión frente a los modos de conocimiento y la narratividad de ello con las comunidades y el territorio.

En este punto, la experiencia como manifestación y culminación de la interacción humana con su contexto, según Dewey, posibilita un intercambio atento con el mundo, consolidándose como interpretación completa, vital y elevada de los acontecimientos. Esta forma de involucrarse en la producción "en lugar de recluirse en sentimientos o sensaciones privadas implica un intercambio activo y consciente con el entorno" (Dewey, 2008, p. 21).

La experiencia estética propuesta por Dewey, para quien el arte no es un objeto aislado, sino un proceso integrado a la vida social en el que percepción, acción y significado se articulan, potencian la producción radiofónica; allí, la investigación adquiere forma experiencial y pública. Así, la experiencia en los RadioLabs resulta nodal, en tanto la relación de los sujetos con los productos sonoros deja de instrumentalizar, para involucrarlos desde la experimentación, proceso de intervención activa que conduce a dinámicas de investigación y producción de conocimiento.

Lo anterior, aunado a las reflexiones de Sennett (2009) sobre la habilidad del artesano como una forma de conocimiento, llama a la reflexión acerca de la experiencia como elemento esencial para la relación de los sujetos con los objetos del conocimiento, la concepción de la creación como proceso cognitivo, no en dirección a ilustrar una teoría previa, más bien como un dispositivo de experimentación y reflexión crítica, propiciando la adquisición de conocimiento bajo trayectos propios que les validan.

Desde esta perspectiva, en el RadioLab la habilidad creativa puede entenderse como un espacio análogo al taller artesanal descrito por Sennett; un entorno donde la interacción prolongada con la materia sonora: voces, musicalización y efectos, en relación con la necesidad de conocimiento e indagación natural del creador, da materialidad a productos mediáticos, sin olvidar los procesos de indagación, ajuste y descubrimiento.

Por consiguiente, la habilidad técnica en la creación sonora deja de ser una destreza instrumental para convertirse en un modo de pensamiento performativo, configurando, en el RadioLab, espacios donde el saber disciplinar, la experimentación estética y la pertinencia social se articulan bajo principios colaborativos.

No se trata únicamente de producir piezas sonoras, es consolidar entornos en capacidad de activar procesos donde la investigación se traduce en experiencia sensible. La noción

de “hacer reflexivo” desarrollada por Sennett resulta aquí particularmente iluminadora: el conocimiento no antecede a la práctica, se produce en ella. Por tal razón, si se investiga mientras se crea, el producto sonoro no solo es un objeto de la comunicación, es, en sí mismo, un resultado de una experiencia sensible de investigación-creación en la que el sujeto reorganiza su relación con el conocimiento.

En el contexto latinoamericano, donde la investigación-creación ha sido progresivamente reconocida como modalidad válida de producción científica, el RadioLab adquiere una relevancia estratégica. Al producir contenidos basados en procesos investigativos, se convierte en mediador entre universidad y sociedad, fortaleciendo la comunicación pública de la ciencia y ampliando las formas en que el conocimiento circula y se experimenta.

Como flujo natural entre la experiencia y la práctica creativa, al momento de presentar el saber, la investigación-creación puede desarrollarse en la producción mediática. Esta concepción se encuentra en desarrollo en países como Colombia y cuenta con reconocimiento en instancias como MinCiencias, en cuyo concepto se resalta el potencial, desde diversas áreas, para generar nuevo conocimiento, desarrollo tecnológico e innovación con características de trazabilidad. En ella:

> Los procesos de creación artística, al igual que la investigación, manejan estructuras planificadas en donde la experimentación constante juega un rol importante en la consecución del producto final, el cual se caracteriza por manejar un lenguaje plástico (como la música, la escultura, la danza, el audiovisual, entre otros). (MinCiencias, 2026, párr. 2)

Dicho de esta manera:

Investigación-creación se puede interpretar como aquel modelo de generación de conocimiento que, si bien acude a lenguajes proposicionales y utiliza herramientas del método científico, se encuentra más cercano a las disciplinas creativas, pues el conocimiento que produce se inscribe principalmente en sus resultados de creación y su apropiación social. (MinCiencias, 2026, p. 11)

Al describir el canal del modelamiento para diseñar productos de ASCTO en Radio UCP, bajo los principios de la investigación-creación, este capítulo se presenta como un compromiso académico y político, al alinearse ideológicamente con el medio, sus modos de participación y su impacto social, trascendiendo la mera descripción para ofrecer un marco transferible y problematizable.

Metodología

El diseño metodológico es híbrido y emergente, coherente con la lógica de la investigación-creación y con la sistematización de experiencias, por ende, el ejercicio de la de Radio UCP como RadioLab no responde a una secuencia rígida, es, en cambio, un proceso de análisis crítico de la experiencia y desarrollo de un modelamiento transferible.

La sistematización, desde la perspectiva de Jara (1994), se comprende como una interpretación crítica de la experiencia, la cual explicita la lógica, los factores y las decisiones que han configurado el proceso; este enfoque no solo reconstruye lo realizado, también se acerca al conocimiento a partir de la práctica, lo que resulta especialmente pertinente cuando se busca aportar a procesos de ASCTO.

Tal como se ha abordado, la ASCTO no se limita a la divulgación de resultados científicos, por el contrario, implica procesos dialógicos y participativos, mediante los cuales distintos actores sociales interactúan con el conocimiento, lo resignifican y lo incorporan en sus prácticas. Desde esta noción, el RadioLab se dispone como un dispositivo mediático-pedagógico.
Es por ello, que la sistematización de la experiencia de Radio UCP como RadioLab no busca estandarizar la práctica, sino hacer explícitas sus lógicas de producción en función del conocimiento; con la finalidad de dialogar con otras radio educativas y universitarias, cuya medición de desempeño, en lugar de un rendimiento por estadística normalizada por clics, busquen indicadores de impacto social, lo que es más coherente con sus propósitos constitutivos.

Con respecto al proceso, este parte por problematizar la radio universitaria como infraestructura cultural de CTeI, capaz de mediar procesos de circulación, co-creación para el conocimiento. En este plano, la radio se entiende como espacio de encuentro entre saber experto y saber social, favoreciendo dinámicas participativas propias de la apropiación social. Con esta claridad la sistematización plantea dos fases para el modelamiento del RadioLab:

Fase 1- Propuesta de modelamiento de investigación-creación

En esta fase se identifican los modos de participar, tipos abordajes narrativos y devoluciones de conocimiento, los cuales permiten identificar flujos de producción tipo laboratorio. La propuesta no se deriva estrictamente de una secuencia metodológica preestablecida, sino de

la lectura estructural de las prácticas productivas de la emisora en línea con la investigación-creación bajo los postulados de Dewey, (2008).

En consonancia, el esquema organiza el proceso en cinco momentos interrelacionados: contextualización y problematización; experimentación y creación; comunicación y divulgación; y, por último, problematización para nuevas aplicaciones, que operan como dinámica espiralada, propia de un laboratorio mediático.

Figura 1

Propuesta de modelamiento de investigación-creación en RadioLab



Nota. Elaboración propia.

En detalle:

1. Contextualización y problematización: En esta etapa se refiere el tema o área de interés para el proyecto sonoro, teniendo en cuenta las necesidades o intereses de los participantes. Asimismo, se revisan los marcos teóricos y conceptuales pertinentes (Hall, 2005) para formular, de manera conjunta, las preguntas que detonarán el trayecto de la producción.

2. Experimentación y creación narrativo-sonora: En esta fase se llevan a cabo actividades creativas y experimentales en dos niveles: en una primera instancia, se determinan las formas mediante las cuales se recogerán las percepciones y proyecciones

de las comunidades frente a la pregunta que direcciona el interés de la producción radial, constituyendo, en sí mismo, un interés investigativo. Posteriormente, y mediante talleres de creación, se diseñan los productos sonoros que serán producidos en la emisora; estos presentarán, orgánicamente, las maneras como las comunidades gestionan, narran y vivencian el tema predilecto.

3. Comunicación y difusión: Se diseña una estrategia integral de circulación para el proyecto sonoro, en esta fase, como parte del proceso de creación ya sea como programa radial o podcast mediático, se acompaña de un recurso multimedial que amplía sus posibilidades de acceso e interacción. Esto se planea de manera intencionada, considerando los públicos, los contextos de escucha y los espacios académicos o comunitarios donde el contenido puede generar diálogo.

4. Problematización para nuevas aplicaciones: Entendiendo la problematización como las preguntas acerca de cómo conocemos el mundo y construimos realidad en torno a él, se propicia un espacio para reflexionar sobre el desempeño de las producciones, sus impactos en las comunidades involucradas y nuestras propias formas de ser y producir como emisora, en línea con los postulados de la ASCTO y el interés público.

La problematización, más que un acto reflexivo particular, se transversaliza a través de la preparación y presentación de informes y análisis narrativos de las producciones, implementando tanto lecturas actanciales como análisis lexicométrico de los relatos.

Este tipo de procesamientos no se aplican a todos los productos de creación, por lo que no se constituyen como una fase, más bien como una potencia de modelamiento al movilizar lecturas de la estructura semántica y temática del discurso sonoro, así como al describir la arquitectura narrativa y las dinámicas de sentido.

Fruto de esta reflexión se presentan los resultados en ponencias, textos académicos y socializaciones comunitarias que den cuenta de los resultados y las obras. Esto implica, además de la réplica del producto en otros escenarios, pensar la sistematización y el análisis de la experiencia narrativa en un lenguaje académico y analítico, el cual permita reflexionar sobre este acto sonoro en otros niveles; por lo tanto, el ejercicio es un proceso espiralado e inacabado. La problematización, en esta dirección, se concibe como una reflexión permanente sobre la práctica, su coherencia y su proyección como medio.

Esta forma de modelar constituye uno de los resultados centrales del ejercicio de sistematización, en tanto el esquema se proyecta como una estructura replicable para emisoras educativas.

Fase 2- Formalización del modelamiento de investigación-creación en RadioLab

En esta fase se reconstruye estructuralmente el trayecto de las producciones de la emisora en el modelamiento, posibilitando comprender la consolidación de Radio UCP como RadioLab, al igual que sus continuidades y desplazamientos.

Para lo anterior, se seleccionaron, de las 98 series producidas a lo largo del tiempo, cinco casos nodales: dos correspondientes a los primeros años de la parrilla, fundamentales en la configuración inicial de dinámicas de producción tipo laboratorio; como también, tres programas desarrollados durante la transición cuando la estación asume, formalmente, su declaratoria como RadioLab.

La selección responde a su relevancia en momentos clave del proceso y su influjo por replicabilidad en otras producciones del RadioLab, permitiendo observar cómo se articulan formas de participación, dispositivos narrativos y modalidades de circulación del conocimiento. Más que evaluar el modelo, este análisis propende hacer visible la trayectoria histórica de la producción, lo cual, a su vez, facilita aspectos susceptibles de fortalecimiento dentro del propio esquema.

A continuación, se presenta la rejilla de análisis, esta evidencia el flujo de las mencionadas producciones del estudio de caso en el esquema de investigación-creación.

Tabla 1

Rejilla de análisis-flujo de producciones hito en el esquema de investigación-creación tipo RadioLab

Proyecto sonoro	Contextualización y problematización	Experimentación y creación	Comunicación y divulgación	Problematización para nuevas aplicaciones
Colonias: historias de vida, realidades de barrio (2017)	Este espacio sonoro nace de la inquietud de líderes y lideresas de la comunidad de Las Colonias, en Pereira, Risaralda. Tras un proceso de desplazamiento interno provocado por la construcción de un megaproyecto en la ciudad, la comunidad llega con la intención de trabajar narrativas sonoras que movilizan la identidad, visibilizaran liderazgos y destacaran proyectos representativos, con el propósito de reconstruir el tejido social del barrio. La pregunta que orientó el proyecto fue: ¿Cuáles son los valores, talentos e historias que fortalecen nuestra comunidad y la mantienen sólida pese a la adversidad?	Tras una serie de talleres de creación, se creó un magazín semanal con cuatro temporadas al aire, centradas en los perfiles de artistas, emprendedores y educadores de la comunidad, resaltando su irremplazable valor para la cohesión y la fuerza territorial.	La serie se programó en la franja prime de la emisora y se promovió su reproducción en escenarios de encuentro comunitario, como la escuela y la caseta de acción comunal del barrio.	Este proyecto constituyó un punto nodal para la emisora, que desarrolló un modelo de taller de creación para acompañar líderes y a los agentes comunitarios en la producción de proyectos sonoros, abordando aspectos clave del lenguaje radial como la estructura del magazín, la elección de una estética narrativa y, sobre todo, la apertura a estilos locutivos basados en la naturalidad y la empatía, evitando que lo estético prevaleciera sobre la potencia del mensaje comunitario. El proyecto inspiró un modelo de producción del cual emergieron otras iniciativas de la estación, entre ellas: "Podcast para la Paz" una iniciativa con el propósito de acompañar a docentes, integrantes de semilleros e investigadores de la Región Cafetera en la construcción y producción de contenidos comprometidos con la paz. "Actualidad ARN" un espacio para hablar de reconciliación, una iniciativa de la Agencia para la Reincorporación y la Normalización. "Voces reales: conoce lo bacano de nuestra creación" desarrollado con el CAE CIP CREEME con adolescentes en situación de restablecimiento de derechos.

Helena: semillero Fonema 16 (2019)	Este proyecto se desarrolló en el marco de un semillero de investigación en radio y convocó a estudiantes de distintos semestres de Comunicación Social – Periodismo a partir de la pregunta explícita: ¿Los jóvenes no se interesan por la investigación científica?	A partir de esta inquietud, los participantes tomaron proyectos de investigación institucional y apostaron por traducir sus impactos en una serie radial tipo feature, un formato especializado que permitió la confluencia entre relato ficcional tipo radionovela y el testimonio periodístico. El producto piloto fue Helena, historia de una mujer cuya vida estaba atravesada por el consumo de tabaco. A través de su narrativa se movilizaron los resultados del proyecto Photoboy, enfocado en los riesgos del consumo de tabaco en jóvenes en etapa escolar en la ciudad de Pereira.	Helena fue el primero de cuatro Features que constituyeron la serie. Cada capítulo abordó un proyecto de investigación diferente, lo que convirtió la serie en una experiencia significativa no solo en la radio, sino también en escenarios académicos, con ponencias en encuentros nacionales de semilleros. Además, fue merecedora de reconocimientos como mejor radio-creación en los Premios Corte Final en 2018 y 2019.	Este producto antecedió a otros de naturaleza similar en Fonema 16 como Heloísa, Elizabeth, también inspiró producciones de otros programas e Historias conscientes para vivir y no morir en el intento del programa de Psicología. El proyecto movilizó el campo de la producción académica de la emisora: fue el primer producto con reconocimiento académico formal y mediático. Asimismo, consolidó una discusión de larga data en torno a la necesidad de que la educación dialogue con la estética del entretenimiento.

Eureka: la radio a la medida de tu ciencia (2024)	Como proyecto de lanzamiento de la declaración formal de Radio UCP como RadioLab, esta serie estrenó el modelamiento propuesto, lo que implicó partir de una pregunta proveniente de una necesidad académica: ¿Cuál es la piel de la ciencia? Se desarrolló una creación participativa bajo el formato de perfil comentado y una estrategia de circulación centrada en el docente-investigador como líder narrativo.	La serie fue co-creada por docentes y estudiantes, abordando la ciencia desde las historias de vida de investigadores. Contó con dos temporadas: la primera conducida por una docente como voz líder y la segunda completamente producida por estudiantes. El proyecto desplegó una estrategia multimedia centrada en la comunidad académica interna de la universidad.	Este proyecto tuvo una estrategia multimedial con centro en la comunidad académica interna de la universidad.	Marcó un hito en la producción de la emisora al presentar temas académicos desde una dinámica centrada en la empatía, permitiendo visibilizar la proyección investigativa y el quehacer científico institucional. Asimismo, acercó a diversos investigadores a la emisora, quienes posteriormente impulsaron sus propios proyectos de investigación-creación sonora, consolidando una línea para contar la ciencia en la emisora, incluyendo especiales y podcasts de Radio UCP.

La comunidad de la montaña (2022)	En el marco del Verano de Investigación en la Red Delfín, Margarita López Navarro realizó una serie sonora que narra los triunfos y las luchas cotidianas de una asociación comunitaria, invitando a reflexionar sobre la riqueza natural de Risaralda. Durante su pasantía, la estudiante decidió abordar desde la radio una iniciativa de paz basada en el respeto por el territorio y el trabajo comunitario, preguntándose por la relación entre paz y territorio desde el papel preponderante de los colectivos.	Los capítulos bajo el formato de perfil, sistematizaron la investigación de una pasante de la Red Delfín; la serie relata la historia de Yarumo Blanco, asociación local que, a través del ecoturismo comunitario en la cuenca del río Otún, conserva y protege su territorio.	La serie desplegó una estrategia multimedia de circulación y fue sistematizada como proyecto de pasantía de investigación.	Esta producción marcó una tendencia en la estación al abordar temas relevantes para la agenda nacional, como la paz, desde el campo sonoro. Se integró a una línea de podcast y paz de la emisora, junto a otros proyectos como Druidas en la actualidad y La paz viaje alrededor de mi habitación, entre otros.

La maravillosa historia de mireya la semilla (2025)	Esta historia tipo feature nace de la iniciativa conjunta entre la emisora y una comunidad educativa. Ambas desplegaron un proceso narrativo en el que la radio operó como dispositivo para abordar, desde un lenguaje liderado por estudiantes, asuntos relacionados con la vocación formativa de la escuela, como la "ciudadanía".	La serie invita a seguir el viaje de Mireya, una semilla de café que crece entre relatos cargados de imaginación, conciencia y vida. En ocho episodios de 25 minutos se explora la "cuidadanía": el derecho al cuidado de sí mismo, de los otros y del entorno. La producción surge de la alianza entre estudiantes de Comunicación Social – Periodismo de la Universidad Católica de Pereira y la Institución Educativa Técnico Agropecuario Taparcal, en Belén de Umbría.	Por la naturaleza de la propuesta, los escenarios de circulación se expanden: no sólo se difunde en la plataforma de Radio UCP (virtual y podcast), sino también mediante alianzas con radios universitarias y comunitarias. El proyecto de sistematización fue presentado en espacios nacionales de jóvenes investigadores como REDSIM Innovous y AFACOM.	La serie consolida un modelo de trabajo con comunidades educativas, trascendiendo el dispositivo sonoro hacia escenarios de intervención, creación y apropiación social de la radio. Su fortaleza radica en el acompañamiento de residentes de trabajo de la emisora, quienes, articulados al proyecto de investigación de Radio UCP, desarrollan un ejercicio de investigación-creación y sistematización de la experiencia, permitiendo que la universidad, a través de su emisora, dialogue activamente con la comunidad

Nota. Elaboración propia.

Resultados y discusión

El RadioLab exige reconocer que los medios no reflejan la realidad; estos la producen discursivamente, como advierte Hall (2005). La radio universitaria es, en este sentido, un espacio de articulación simbólica donde se negocian sentidos culturales, científicos y territoriales. Cuando el dispositivo sonoro se orienta a la apropiación social del conocimiento, deja de operar bajo una lógica unidireccional de divulgación y se desplaza hacia una interacción dialógica, en la línea de lo planteado por Marín (2012) al mencionar que, no se trata únicamente de transmitir saberes, sino de posibilitar su resignificación y uso social.

A partir de ello, se plantearán a continuación: las continuidades, discontinuidades y proyecciones del modelamiento sistematizado, buscando avivar un diálogo más allá de resultados definitivos, planteándose como punto de partida para otros radialistas.

Como continuidad del modelo, desde su aplicación en los casos analizados, enseñando toda una forma de producción en el RadioLab, podríamos indicar que la investigación-creación no opera como una metodología instrumental ni como un formato replicado mecánicamente, sino como un proceso relacional.

Su consolidación se arraiga al expandir su trabajo con comunidades diversas y validar sus intereses como punto de partida para la mediación y aplicabilidad de las fases, concebidas desde la modularidad (Dewey, 2008) y la adaptación funcional. Nótese cómo los pasos de la propuesta de modelamiento de investigación-creación: contextualización y problematización, experimentación y creación narrativo-sonora, comunicación y difusión, y problematización para nuevas aplicaciones; se consolidan como momentos estructurales que pueden desarrollarse y/o adaptarse según los tiempos y las necesidades de ordenamiento de la creación del producto sonoro: se inicia y se concluye con una problematización.

La replicabilidad del modelamiento no radica en la repetición de estructuras basadas en el lenguaje sonoro, lo hace en la persistencia de una lógica de funcionamiento concentrada en cuatro momentos articulados: apertura a la demanda situada, co-creación del dispositivo narrativo, traducción del saber especializado a lenguajes cotidianos y circulación estratégica en escenarios significativos.

El uso público de la palabra no es estético; uno de los hallazgos más significativos es el desplazamiento del canon radiofónico tradicional. La legitimidad de la enunciación deja de estar asociada exclusivamente a la estética de la voz o a estándares técnicos convencionales, reubicándose en el saber y poder del mensaje de los sujetos involucrados. La voz radial se configura como dispositivo político de enunciación social antes que como recurso estético y locutivo.

Asimismo, el modelo evidencia una relación horizontal entre academia y comunidad. Desde una perspectiva cercana a los enfoques de Ciencia, Tecnología y Sociedad -CTS y a los procesos de Apropiación Social del Conocimiento, la radio opera como mediadora y no como filtro selectivo. En lugar de evaluar proyectos bajo cánones excluyentes de radiabilidad, acompaña a los actores en la consolidación de sus temas, diseñando productos sonoros orientados a comunidades específicas. Esta postura configura un laboratorio de incubación

narrativa del conocimiento, donde estudiantes, docentes, investigadores y actores comunitarios participan en condiciones de corresponsabilidad.

En términos de impacto, los resultados muestran una innovación significativa en tres dimensiones: circulación de voces territoriales incluso en franja prime, humanización del discurso científico y posicionamiento de agendas públicas propias vinculadas a paz, educación y territorio. Se trata de un impacto predominantemente cualitativo, relacionado con la democratización simbólica y ampliación del espacio público del conocimiento que bien podría pensarse desde indicadores de monetización social.

En la discusión convocada, la proyección del modelamiento resulta esencial en tanto retoma la idea anterior y sitúa el debate en términos de la valoración del impacto social. Desde esta perspectiva, se enfatiza en problematizar la insuficiencia de los sistemas convencionales de medición de impacto para valorar procesos de investigación-creación con incidencia social. En coherencia con ello, concebir la radio como laboratorio implica reconocer que su huella no se agota en indicadores cuantitativos como el número de reproducciones o el alcance digital.

El análisis sugiere la necesidad de desarrollar modelos alternativos de valoración que incorporen dimensiones de impacto social; esta, puesta en observación como un elemento que urge monetizar, se articula con referentes como los indicadores SROI e IRSCOM-RADCC, ambos reconocen el valor de los intangibles en los medios y su impacto en las comunidades.

Entre los ítems valorados, se destacan los aportes a la cultura, el territorio, la gestión comunitaria y la información con enfoque de proximidad, así como el papel de sus parrillas y programas en la educación y la formación ciudadana, en el marco de esquemas de monetización del impacto social en radios de naturaleza comunitaria.

A tal horizonte, se pueden sumar aspectos como la transformación narrativa de los actores, la apropiación temática por parte de comunidades específicas, la incidencia curricular, la escalabilidad metodológica y la sostenibilidad de las redes creadas, entre otros; estos, evidencian que el modelo no solo produce contenidos, también activa procesos formativos, relacionales y simbólicos, los cuales, por su complejidad, demandan instrumentos de evaluación acordes con su naturaleza social.

Finalmente, es menester mencionar los límites y las discontinuidades del modelamiento. Si bien se reconoce su trazabilidad interna, debe señalarse como limitación estructural que su validación se ha producido principalmente en el contexto institucional de Radio UCP. La

ausencia de pruebas sistemáticas en otros escenarios educativos o comunitarios impide afirmar, de manera concluyente, su replicabilidad absoluta.

No obstante, esta discontinuidad no debilita la propuesta; por el contrario, la sitúa en una fase de maduración que abre posibilidades de contraste interinstitucional y transferencia metodológica. La sistematización actual funciona como punto de partida para la retroalimentación comparativa con otras emisoras universitarias y educativas de interés público.

Conclusiones

El RadioLab se proyecta como un modelamiento estratégico en la investigación-creación de la radio universitaria, enfocándose en la producción y circulación del conocimiento. No se trata de un objeto de producción sonora, es una metodología que integra creación, formación crítica y apropiación social en un mismo proceso articulado, partiendo de las habilidades y saberes de los sujetos involucrados.

Su principal aporte radica en romper la fragmentación entre teoría y práctica: la creación deja de ser un ejercicio técnico para convertirse en operación de sentido, cada producto sonoro es simultáneamente experiencia estética, ejercicio formativo y acto de mediación cultural. Así, la radio funciona como laboratorio expandido donde el conocimiento se experimenta, se traduce y se moviliza hacia una circulación pública.

El Radiolab, en este orden de ideas, fortalece la comunicación pública de la ciencia al desplazarla del registro exclusivamente académico hacia narrativas accesibles, sin sacrificar complejidad conceptual. De igual manera, promueve dinámicas de aprendizaje colaborativo que reconfiguran la relación entre docentes, estudiantes y comunidades, estableciendo un ecosistema horizontal de co-creación.

En consecuencia, el Radiolab no solo amplía las posibilidades del medio, sino que propone una manera distinta de comprender la universidad en diálogo con su entorno: como laboratorio vivo donde investigar, crear y mediar constituyen una misma práctica.

Referencias

Dewey, J. (2008). *El arte como experiencia* (J. Claramonte, Trad.). Paidós. (Obra original publicada en 1934)

Hall, S. (2005). *La representación de la realidad: Discursos sobre el lenguaje y los medios.* Paidós.

Jara, H. O. (1994) Para sistematizar experiencias: Una propuesta teórica y práctica. Centro de estudios y publicaciones, ALFORJA.

Manovich, L. (2005). *El lenguaje de los nuevos medios de comunicación: La imagen en la era digital.* Ediciones Paidós.

Marín Agudelo, S. A. (2012). Apropiación social del conocimiento: Una nueva dimensión de los archivos. Revista Interamericana de Bibliotecología, 35(1), 55-62.

Ministerio de Ciencia, Tecnología e Innovación – MinCiencias. (2026, 25 de febrero). ¿Qué es investigación + creación? Recuperado de https://minciencias.gov.co/investigacion-creacion/que-es-ic

Ministerio de Ciencia, Tecnología e Innovación – MinCiencias. (2021). *Investigación + Creación: Definiciones y reflexiones* (Código M601PR04G02). https://minciencias.gov.co/sites/default/files/ckeditor_files/M601PR04G02%20Investigacion%20%2B%20Creacion%20-%20Definiciones%20y%20reflexiones.pdf

Sennett. R. (2009). *El artesano* (M. A. Galmarini, Trad.). Anagrama. (Obra original publicada en 2008)

EJE 3

CAPÍTULO

05

“No sé qué es ser mujer”: excombatientes de las FARC-EP tras su llegada a la civil[1]

“I don’t know what it means to be a woman”: Former FARC-EP combatants after their transition to civilian life

Johanna García Ruiz

Universidad Católica de Pereira
Johanna.garcia@ucp.edu.co
ORCID: https://orcid.org/0000-0002-0987-8392

[1] El presente capítulo es derivado de una tesis de la Maestría en Estudios Culturales de la Universidad Católica de Pereira

Resumen

El capítulo presenta las experiencias de vida de tres excombatientes de las FARC-EP para indagar lo que significa para ellas ser mujer en tres etapas de su vida: niña, guerrillera y civil. A partir de una revisión teórica con enfoque feminista en clave de estudios culturales, se analizan las historias de Yuri, Daniela y Carmen mediante una metodología híbrida inspirada en el círculo particular de vida de Marcela Lagarde. Pereira, la ciudad que hoy habitan, es el escenario desde el cual se examinan, a partir de sus relatos biográficos, los significados que atribuyen a su posición como mujeres frente a las dinámicas patriarcales y las relaciones de poder en cada etapa de sus vidas, mientras que, en su "nueva vida", buscan mimetizarse frente a las expectativas sociales asociadas al ideal normativo de feminidad.

Palabras clave: Mujeres excombatientes, exguerrilleras, feminidad ideal, postconflicto, FARC, desmovilización, reincorporación, reintegración

Abstract

This chapter presents the life experiences of three former FARC-EP combatants to explore what it means for them to be women at three stages of their lives: as girls, as guerrilla fighters, and as civilians. Drawing on a theoretical review with a feminist focus grounded in cultural studies, the stories of Yuri, Daniela, and Carmen are analyzed using a hybrid methodology inspired by Marcela Lagarde's "circle of life." Pereira, the city where they now live, serves as the setting from which—based on their biographical accounts—the meanings they attribute to their position as women in the face of patriarchal dynamics and power relations at each stage of their lives are examined, while, in their "new life," they seek to conform to the social expectations associated with the normative ideal of femininity.

Keywords: Women ex-combatants, former guerrilla fighters, ideal femininity, post-conflict, FARC, demobilization, reincorporation, reintegration

Introducción

¿Qué significa ser mujer cuando la experiencia vital ha transitado por la violencia doméstica en la infancia, la militancia armada en la guerrilla y la reintegración a la vida civil en un contexto de estigmatización social? Este capítulo sostiene que la identidad femenina de tres excombatientes de las FARC-EP no se fractura entre guerra y paz, por el contrario, se reconfigura continuamente en un entramado de relaciones patriarcales que atraviesa sus trayectorias como niñas, guerrilleras y civiles. La guerra no inaugura la violencia de género en sus vidas, así como la paz no la clausura; ambas forman parte de un continuum que transforma, pero no disuelve, las jerarquías de poder que estructuran sus experiencias.

Desde un enfoque feminista, en clave de estudios culturales, el análisis se apoya en la noción de posicionalidad para comprender cómo "ser mujer" no remite a una esencia estable, sino a una ubicación histórica y relacional que cambia según las condiciones materiales, políticas y simbólicas de cada etapa vital. A partir de una metodología híbrida inspirada en el círculo particular de vida de Marcela Lagarde, se examinan los relatos biográficos de Yuri, Daniela y Carmen, reconstruyendo tres momentos analíticos: infancia, vida guerrillera y transición a la civilidad, como configuraciones diferenciadas de poder, agencia y subordinación.

En el contexto posterior al Acuerdo de Paz de 2016, la ciudad de Pereira se convierte en el escenario donde estas mujeres intentan rehacer sus vidas; sin embargo, la reintegración no es únicamente un proceso jurídico o económico: implica una reconfiguración corporal y simbólica en la que deben negociar su pasado armado frente a las expectativas sociales de una feminidad normativa. En esta "nueva vida", la búsqueda de anonimato y aceptación adopta formas de mimetización que revelan tensiones entre autonomía, estigma y la presión por encarnar un ideal de mujer socialmente aceptable.

Apuntes metodológicos

La naturaleza de los estudios culturales permitió gestar una metodología híbrida desde diferentes aportes propuestos por Marcela Lagarde, Sandra Harding y Martha Patricia Castañeda. Marcela Lagarde (1990) referencia a Gramsci cuando afirma que una persona puede participar en muchos círculos sociales y, de esta manera, se integra el género humano. Así, ella determina que los círculos particulares de vida se construyen a partir de considerar que cada mujer surge y es recreada por un conjunto tanto de determinaciones como de características genéricas; su adscripción a los otros, su edad, preferencias sexuales, su definición ideológica, cultura política y costumbres particulares, entre otros.

La elaboración del círculo particular de vida de las excombatientes también se complementó con "el punto de vista" (Harding, 1998) y consistió en revisar la expectativa de cada etapa de sus vidas; en esta labor, se confrontó la experiencia vivida con las concepciones dominantes en la sociedad, encontrando allí un cruce interesante con las posturas de las teóricas.

La revisión de la historia de cada mujer desde sus propias características se hizo en tres momentos o dimensiones de su vida: niña, guerrillera y civil, con una guía analítica en la que una de las categorías más importantes es la posicionalidad del sujeto, propuesta por Linda Alcoff (1988), que indica que la identidad es relativa a un contexto continuamente cambiante y, por lo tanto, constituye una categoría que atraviesa todas las etapas de sus vidas.

Otras categorías importantes de análisis fueron: Mujer, desde los planteamientos de diferentes autoras como Linda Alcoff, Gabriela Castellanos y Marcela Lagarde, contrastados con las situaciones vividas por cada una de las entrevistadas en cada etapa; al igual que cuerpos de guerra, una categoría inspirada en los textos de Rita Laura Segato; limbo social, categoría propia del estudio, que se interesa por el silencio que en muchos casos es el protagonista en su vida como civil como sujetas diaspóricas, así como la "deuda social" que ellas indican que los colombianos tienen con su lucha; entre otras categorías como feminidad ideal, continuum de la violencia y empoderamiento.

La recopilación de la información se realizó a través de charlas informales, entrevistas a profundidad con las excombatientes y con investigadoras; asimismo, se aplicó la observación participante, revisión de textos, diario de campo, grupo focal, ejercicios de grabación en video y juegos con palabras[1]. Con la información recopilada a través de estos instrumentos se generaron los relatos biográficos. Tres mujeres: Daniela, Yuri y Carmen[2], son el hilo conductor del presente análisis; además, en algunos ejercicios de recolección de información participaron otras mujeres excombatientes que amplían el espectro del estudio y permiten comprender el concepto de desmovilización, desde su perspectiva.

Las mujeres participantes en la investigación coinciden en que son de origen campesino, ingresaron al grupo cuando eran menores de edad, participaron en combate (de allí el término combatiente, ya que algunas mujeres militaron en el grupo, pero no integraban el cuerpo militar), son desmovilizadas, son madres y actualmente viven en la ciudad de Pereira, Risaralda, Colombia. Entre ellas no existe ningún lazo de filiación ni se conocían antes de llegar a la vida civil.

[1] Los ejercicios de grabación en video fueron realizados por las mujeres excombatientes en sus propios hogares, con el fin de crear un banco de imágenes que nos pudiera mostrar su cotidianidad de manera más íntima. Los juegos con palabras pretendían extraer sensaciones o definiciones de lo que es ser mujer en cada una de las etapas.

[2] Los nombres de las excombatientes y de las personas que se cruzan en su vida fueron cambiados por seguridad y por solicitud de las entrevistadas en algunos casos.

"No sé qué es ser mujer"[1]

En su tesis, Linda Alcoff afirma que la mujer, en tanto sujeta histórica, se constituye a partir de su experiencia. La posicionalidad, como categoría, permite afirmar que "la identidad es relativa a un contexto continuamente cambiante, a una red de elementos que tiene que ver con los otros, con las condiciones económicas, con las instituciones culturales y políticas, con las ideologías" (Alcoff, 1988, p.433).

En este sentido, pensar la identidad como situada es una característica de los estudios sobre las mujeres, pero cuando la teoría deja de ser efímera y se aplica a sujetas, es comprensible que el contexto es continuamente cambiante en un ciclo de vida lineal; sin embargo, en los casos en mención, el contexto cambia, además, a partir de la movilidad corporal/espacial de cada una de ellas. Sus dinámicas de vida, su posición, su rol, su denominación (nombre) y sus propios significados se van modificando a partir de la localización y las dinámicas sociales que surgen en cada experiencia.

Definirse como mujer resulta un desafío para Daniela, Yuri y Carmen cuando, en retrospectiva, analizan sus propias historias de vida; aun así, ninguna de ellas describe el "ser mujer" a partir de una condición biológica o anatómica. Este asunto resulta interesante porque los estudios sociales, históricos o filosóficos no mencionan a la mujer más que cuando se relacionaba con su característica reproductiva o sexual. Además, los filósofos clásicos siempre se refirieron al ser humano como "hombre" y "Kant se refiere al hombre haciendo énfasis en la libertad, en la racionalidad, en la autonomía, o sea, en la capacidad de elección, a la mujer se la define como un ser sobredeterminado, siempre igual" (Castellanos, 1995. p.40).

Ideas de guerra de una niña

Daniela, Yuri y Carmen nacieron en el seno de familias campesinas y tienen 40, 32 y 25 años, respectivamente. A pesar de compartir características similares como el origen rural, hicieron parte de familias muy diferentes; en contrapeso, sus testimonios sí coinciden en que las posiciones ideológicas de sus madres y abuelas, expresadas a través de enunciados cargados de significados y acciones concretas, desplegaban una respuesta en su comportamiento, cargada de abnegación y sumisión. Por otro lado, se encuentran las posiciones masculinas colmadas de acciones opresivas y machistas, donde las obligaban a realizar tareas de limpieza, relacionadas con la atención y el cuidado, o de orden sexual a quien representara el poder, en este caso, el hombre.

[1] En una charla informal, Daniela mencionó que "aunque soy mujer a veces no sé qué es ser mujer. O pienso que yo no puedo ser mujer porque si yo opto por ser femenina me la van a montar o voy a ser débil ante los demás"..

En consonancia con ello, los aportes de Teresa De Lauretis se refieren a la idea de una subjetividad construida en un proceso permanente que se basa en la experiencia. "Es en esa trayectoria donde cada persona adquiere su género. Desde esta concepción, la subjetividad no está (sobre) determinada por la biología, ni tampoco por una "intencionalidad libre y racional", sino por la experiencia que la misma define en la interacción semiótica (Alcoff, 2001:90)". (Zambrini y Iadevito, 2009, p. 170)

Las situaciones de abuso sexual enfrentadas en algunos casos constituían, incluso, un hecho común desprovisto de atención y corrección. El marcado accionar del patriarcado[1], que para Celia Amorós (2001) es un sistema de pactos entre hombres, en pro de asegurar su dominio sobre las mujeres, ubica a estas niñas en una posición de sumisión que se convierte en el detonante para huir de casa y enlistarse en la guerrilla.

Ese fue el caso de Daniela quien, después de recibir continuos abusos sexuales por parte de su padrastro, decidió partir y unirse al grupo guerrillero sin contárselo a nadie, ni a su mamá, de quien jamás recibió apoyo:

> Al principio fue muy duro. Yo no me fui para allá porque quería ser una guerrillera o porque me diera orgullo. Yo tenía otros pensados, pero no se podía. Yo en la casa sufría abusos de mi padrastro, era horrible la vida que yo tenía allá. Entonces era la única salida que yo tenía… Sí, era común allá en mi tierra enlistarse en la guerrilla. Entonces yo pensaba que todos los hombres eran así y yo les tenía mucho miedo a los hombres. (Daniela, 2019)

Ser niña e imaginarse las implicaciones de convertirse en una mujer mayor a partir de tales experiencias, incluía no solo el hecho de ser sumisa y esperar para ser, tarde o temprano, esposa y madre; se trataba de ofrecer su cuerpo a los hombres para ser usado a su merced, como tuvieron que hacerlo ella y sus hermanas. El sentimiento de impotencia rondaba día a día por su mente hasta que decidió huir de casa. ¿En qué se quería convertir? En cualquier cosa, excepto una "mujer" por lo que "eso" significaba para ella. Por tal razón, tomó la decisión de enlistarse en la guerrilla, como ya lo había hecho unos años antes, su hermana mayor. Nunca se despidió de su mamá.

Por otro lado, Yuri, quien también se unió de manera voluntaria al grupo armado, lo hizo impulsada por los ataques que recibió su familia por parte del Ejército Nacional, porque su padre era un campesino colaborador de las FARC-EP y miembro del Partido Clandestino;

[1] Marcela Lagarde, citando a Martha Moia, también define el patriarcado como "un orden social caracterizado por relaciones de dominación y opresión establecidas por unos hombres sobre otros y sobre todas las mujeres y criaturas" en su libro Los cautiverios de las mujeres: madres, esposas, monjas, putas, presas y locas" (Lagarde, 1990, p.90).

además, veía en las guerrilleras el ideal de mujer en el que no se convertiría si continuaba con su vida rutinaria:

> Tenía 13 años cuando me fui para las FARC y duré 23 años en la guerrilla. Soy paisa, de Antioquia y soy campesina pura. Mi familia toda la vida fue de una vereda, ahí nací y ahí me crie. Mi familia fue muy atropellada por la violencia: fuimos desplazados, mi familia perdió la finca, mis hermanos fueron encarcelados, a mi hermanito, el más pequeño de la casa, lo mataron hace siete años. Y todo eso fue lo que me impulsó a irme a las filas. Porque el ejército entraba, nos hacía correr, escondernos y amanecer en el monte y nosotros bien niños. Y mi papá ¡corra! porque si lo veían lo mataban por ser colaborador de la guerrilla. Yo le decía a mi mamá: "yo me voy para la guerrilla, yo no aguanto, es que yo no veo cómo estudiar ni cómo vivir aquí" y mi mamá se reía de mí. Ella ignoraba esos comentarios, me decía que yo tan debilucha y resabiada qué iba a aguantar por allá. (Yuri, 2019)

Tenía una buena relación con su madre, una mujer abnegada, encargada de sus hijos, del cuidado del hogar y de su esposo. Vivía con sus dos hermanos y su hermana menor, con quien compartía las labores de la casa.

> Y entonces yo decía ¡qué dicha yo ser guerrillera! Yo no quiero ser campesina ni vivir en una casa. Asear, lavar ropa, estudiar, qué pereza. Me tocaba estudiar muy lejos y me tocaba caminar mucho para ir a la escuela… Esas guerrilleras como son de bonitas, como les queda de lindo ese uniforme, decía yo, y todo el mundo me ignoraba. Nadie pensó que eso iba a pasar. (Yuri 2019)

Cuando decidió vincularse al grupo armado, envió, a escondidas de su familia, una carta al comandante del frente que se ubicaba en su territorio pidiendo su vinculación. Luego, fue citada, y sin avisarle a nadie de su familia, asistió a la reunión donde, en un comienzo, le negaron el ingreso por su corta edad. Sin embargo, tras su interés e insistencia, fue recibida como guerrillera de las FARC-EP. Yuri tampoco se despidió de su familia. Su madre se enteró de su decisión un mes después de estar vinculada oficialmente.

Daniela y Yuri ingresaron de manera voluntaria a las FARC, pero cada una tuvo diferentes motivos. Pese a ello, ambas tenían el deseo de alejarse de lo que significaba ser mujer en su contexto campesino; buscar nuevas alternativas, incluso a ciegas, fue la elección de vida de estas niñas de 12 y 13 años, respectivamente. "Mi primer hecho revolucionario fue irme para la guerrilla", afirma Daniela cuando intenta explicar por qué una niña de 12 años

se va de casa y se adentra en la guerra. Por otra parte, Yuri afirma que su corta edad no le permitía visualizar con qué se encontraría en la guerrilla; tampoco si el ideal de mujer estaba personificado en aquellas guerrilleras que "se vestían tan elegantes y siempre estaban tan bien puestas".

Ante dichas situaciones, se permitieron el "derecho al mal", concepto explorado por Celia Amorós (2001), inspirándose en los aportes de Amelia Valcárcel, en tanto no actúan de manera complaciente o condescendiente con los demás. Esta es una forma de romper con las características que se han naturalizado como propias de la feminidad, mencionadas previamente. Así, su deserción fue prácticamente un acto de decolonización; estaban defendiendo "nuestro derecho de construir nuestra propia identidad como mujeres, escogiendo nuestra posición política frente a las características culturales que algunos nos quieren imponer como única manera "natural" de ser mujer" (Castellanos, 1995, P.47). La sumisión y el popular e irrompible estereotipo de mujer impuesto por la religión católica, queda a un lado con su ingreso al grupo.

"Yo no comprendía por qué debía aceptar que me violaran o que abusaran de mí. Prefería cualquier cosa, incluso que me mataran. Así que cuando me fui, cualquier cosa era ganancia", afirma Daniela mientras cierra sus ojos y recuerda la infancia que le correspondió vivir. Por otro lado, Yuri afirma. "yo me soñaba con ser una guerrillera". Dos posturas diferentes que llevaron a una misma decisión. Asimismo, las dos están de acuerdo en cuanto no sabían qué esperar en la guerrilla ni cómo debían comportarse como mujeres guerrilleras.

Rita Laura Segato afirma que la primera lección de poder y subordinación es el teatro familiar de las relaciones de género, pero, como estructura, la relación entre sus posiciones "se replica ad infinitum, y se revisita y ensaya en las más diversas escenas en que un diferencial de poder y valor se encuentren presentes" (Segato, 2016, p.92).

Por su parte, Carmen nació en 1993 en la región rural de Caquetá.; vivía con su madre, su hermana y su primo. No obstante, cuando tenía siete años, se enteró de una verdad que sumó desconsuelo a sus circunstancias: a quien conocía como su madre, era en realidad su abuela; y su hermana, quien tiene un retraso mental moderado, era su madre. Nació tras un romance prohibido con un profesor; o de un abuso, nunca supo la verdad. "De hecho, yo tengo los apellidos de mi abuela. Yo tengo recuerdos de muy pequeña porque hay muchas cosas que me marcaron. Mi mamá verdadera tiene un retraso mental y nunca se hizo cargo de mí. Me enteré por casualidad de que era mi mamá" (Carmen, 2020). Aunque intentó cumplir el rol de madre, la abuela de Carmen siempre la rechazó. Se hizo cargo de ella y la registró como suya; pero después, aun siendo una pequeña niña, la vendió como esclava sexual.

> El esposo de mi tía era el que abusaba de mí. Él fue el primero, a los seis años. Mi abuelita no tenía dinero y el esposo de mi tía le llevaba mercado… y ella me vendía a él por el mercado. Después de eso, ya no era solo con él; se iba para el puerto y me ofrecía: "tengo una niña, deme tanto". Y se fue regando la bola[6] de que mi abuela me vendía y le traían tulas de mercado llenas y le daban plata. Y lo más irónico, es que ella contaba la plata delante mío. Yo no alcanzo a recordar cuánto era porque yo era una niña, pero ella contaba el dinero y me decía: "váyase y se porta juiciosa con el señor, lo que él le vaya a hacer, se deja, oyó. No vaya a gritar porque después se la lleva el Bienestar Familiar; o la matan y se le llevan los órganos". Con ese pánico era muy difícil contarle a alguien. (Carmen, 2020)

Los recuerdos que Carmen tiene como una pequeña niña son tan solo estos. Por algunos momentos menciona a su primo Carlos, con quien vivía y con quien jugaba, pero desde que tiene memoria, los abusos físicos y psicológicos perpetrados por quien consideraba su madre, abundan en su mente.

Esta forma de sexo forzado, impuesto por su figura materna, es una forma de hacer guerra en lo que puede ser, aún, el espacio doméstico. Segato, al respecto, explica que el saqueo ejercido sobre la mujer, "se manifiesta tanto en formas de destrucción corporal sin precedentes como en las formas de tráfico y comercialización de lo que estos cuerpos puedan ofrecer, hasta el último límite" (Segato 2014, p.17).

Carmen vivió estos desmanes desde los seis hasta los ocho años. No se trataba tan solo del beneficio económico que se extraía de ella, sino de la violencia efectuada en su contra, ahora sí con cofradía masculina (y femenina), incluyendo pactos de silencio y complicidad. Tras escapar de su abuela, Carmen consiguió trabajo en la finca cocalera de su primo Antonio; debía cocinar para todos los trabajadores. Su primo no sabía nada sobre los abusos a los que ella fue expuesta. El padrastro de Antonio fue el primer y constante violador de Carmen, así que ella no se lo contó. Fue allí, cerca al río, donde se encontró con un grupo de combatientes de las FARC y fue reclutada a la fuerza.

Así fue como Daniela, Yuri y Carmen llegaron a participar en una guerra sin siquiera saber su definición. Cada una emprendió un camino que marcó la segunda etapa de su vida: la de guerrillera. El ingreso de estas niñas a las filas de las FARC-EP se da en el marco de un conflicto interno y de una guerra donde, entre otros asuntos, esta guerrilla poderosa y con ideales comunistas, intentaba desestabilizar y desmontar el gobierno de derecha imperante por tradición en Colombia y acabar con las desigualdades del sistema. Era una "lucha armada

[1] Modismo colombiano que significa que la información se filtró o que "corrió el rumor".

contra el régimen oligárquico y la dominación imperialista yanqui" (FARC, 2007, p.23).

> El entrenamiento impartido y sometido es un:
> Proceso de alienación psicológica y física que un niño o una niña difícilmente está en capacidad de desafiar, dado su énfasis en cancelar toda voluntad de resistir o desertar, y en obligar a estos niños a presenciar castigos ejemplares, que, en el caso de la deserción, es la pena de muerte por 'traición'. (Springer, 2012, p.27)

Así, la incorporación infantil a la guerrilla no puede entenderse como una elección plenamente autónoma, sino como un proceso de sometimiento que restringe la voluntad y condiciona las posibilidades de resistencia mediante el miedo y la coerción. De esta manera, estas pequeñas niñas comenzaron la que sería, incluso hasta ahora, la etapa más larga de su vida. En este contexto, como militares, comenzaron a construir, basándose en sus propias experiencias, una serie de significados sobre ser mujer y, a su vez, ser también, guerrillera.

Ideales de guerrillera

Para ninguna de estas tres niñas el móvil de la guerrilla era claro; es decir, ni Daniela, ni Yuri, ni Carmen comprendía el porqué de la guerra, pero sí coinciden en comprender la desigualdad presente en su contexto: de clase, de raza y de género, principalmente. La única que en realidad cuestionaba desde una posición política la situación era Yuri, por la relación que su padre tuvo con el Partido Clandestino y la militancia con el grupo desde lo civil.

Daniela, en cambio, sabía que su decisión era simplemente eso, una opción, y debía adaptarse a los sucesos de ello, porque ya no había vuelta atrás. La historia de Carmen tiene una suerte de encadenamiento de diferentes tipos de violencias, las cuales ha vivido en distintos escenarios, y en este caso, en dos etapas de su vida: niña y guerrillera. Analizando, desde una dimensión temporal, aquí puede identificarse ya un marcado círculo de violencia que se asocia, en palabras de Ochy Curiel:

> Al continuum de la violencia, una categoría que no solo las feministas decoloniales, si no las feministas en general trabajan y es cómo el cuerpo, la sexualidad y su historia de la vida, se convierten en una reproducción continua y prolongada de violencia. (O. Curiel, comunicación personal, 2020)

Por ende, Carmen menciona:

> Debido a todo esto me volví muy dura, y más estando allá en el grupo. Tal vez suene muy feo, pero a mí no me importaba nada, podía estar viendo a alguien que se le estuviera yendo la vida en un momento y me daba igual, pudiendo ayudar. O antes hacía algo para que se muriera más rápido. (Carmen, 2020)

Las violencias enfrentadas, de manera diferente, por cada una de las excombatientes, se relacionan entre sí y se reflejan como consecuencias de las anteriores; es decir, cada situación violenta, genera una nueva experiencia violenta. Otra forma de la "circularidad de las violencias", la base del concepto de continuum, es visible siguiendo las trayectorias de desplazamiento de algunas víctimas que hacen evidente cómo tras las violencias familiares, escolares, laborales y comunitarias, así como, luego de la violencia por parte de un actor armado, deben abandonar su territorio para desplazarse a un nuevo lugar donde el ciclo vuelve a comenzar, en tanto ocupan la marginalidad que los expone a las dinámicas del conflicto armado.

La alteración de los roles que tuvieron Daniela, Carmen y Yuri al ingresar a la guerrilla se relacionó con empezar a comportarse de manera similar a los hombres. Los roles tradicionales con labores asignadas a las mujeres dentro de un núcleo familiar se diluyeron, de inmediato, con el entrenamiento militar. Tras su ingreso, las reglas de convivencia y combate fueron explicadas haciendo énfasis en cómo las relaciones de pareja y la maternidad estarían supeditadas a las decisiones de los comandantes. La primera regla arraigada en su cabeza es que debían comportarse como un hombre y no podían tener hijos. Debían adherirse a la cultura hegemónica masculina donde tenían los mismos deberes y derechos que sus camaradas guerrilleros, pero donde nunca alcanzarían niveles de jerarquía importantes.

Hacer parte de la guerra es, en últimas, ingresar al entramado de una lógica patriarcal. Existe una lógica de dominación y otra de subordinación, cada una de las excombatientes comprendió, a partir de su propia historia y experiencia desde la ruralidad, las características inherentes de lo que, hasta ese momento, era su corta vida de niña. Penetrar el mundo masculino (como históricamente se han concebido las guerras) las lleva a comportarse como lo hacían los varones a pesar de haber adoptado, apropiado y comprendido el discurso de igualdad de derechos que se inculcaba en el grupo guerrillero. Este es un análisis procedente de sus historias de vida, porque, a pesar de sus diferentes experiencias, cada una coincide en las prácticas machistas que se vivían dentro de la organización.

Yuri afirma que cuando llegó al grupo se percató: "lo de ser una guerrillera bonita era una ilusión, es como una proyección, eso a uno se le quita. Ser mujer allá era ser igual, ser

militar. Todas teníamos que ser muy amachadas[1], cargar pesado, uno se tenía que comparar con ellos" (Yuri, 2019). Yuri, quien siempre se ha identificado con los ideales de las FARC, considera que allá no había diferencia en cuanto a ser hombre o mujer, a excepción del concepto biológico. En el grupo se promulgaba una igualdad sin privilegios ni discriminación; sin embargo, afirma que:

> Hubo machismo todo el tiempo. Siempre se luchó contra eso, pero siempre lo hubo, eso sí existió. Y ahora es que entiendo que por el machismo es que no hubo tantas mujeres comandantes. ¿Usted vio que en el secretariado no había ni una mujer?... Es que uno en la guerrilla luchaba dizque por una igualdad, pero no luchaba por una igualdad de género, una equidad de género, eso yo no lo interpretaba así. (Yuri 2020)

Carmen, por su parte, asevera que cuando ingresó a las FARC comenzó a hacerse preguntas a partir de su historia de vida, marcada por la opresión y el abuso. ¿Por qué los hombres tienen más poder que las mujeres? El interrogante surgía a partir de ver que en el grupo se manejaba el concepto de la igualdad. "Allá comencé a pensar eso porque a todos nos tocaba cargar igual, caminar igual, nos tocaba hacer todo lo mismo, ¡todo lo mismo! Todas las armas eran lo mismo. Yo podía disparar lo que fuera. Soy muy buena disparando" (Carmen, 2020).

Al respecto, Daniela comenta que desde su incorporación a las FARC se puso una coraza de masculinidad: "si el hombre se alzaba, yo también; si el hombre caminaba, yo también; yo tenía que ser como un hombre también y medirme a la fuerza del hombre para tener respeto y para que no me dijeran débil" (Daniela, 2019), alejándose de los conceptos de feminidad idealizada que critican las feministas poscoloniales. Pero, a su vez, el concepto de la feminidad es aquel asociado, por las excombatientes, con ser la mujer que no podían ser. La feminidad es la "que subraya los contenidos hegemónicos del modelo patriarcal y heterosexual de la familia", concepto que toma Martha Patricia Castañeda de Blackwell (Castañeda, 2011, p.33).

Daniela, Yuri y Carmen vivieron parte de la infancia, toda la adolescencia y parte de su adultez en las FARC. Para ellas, "la guerrilla aparece como un espacio productor de sentido, de discursos y prácticas que dan nuevos significados a la identidad de género (Londoño y Nieto, 2006)" (Machado, 2018, p.111). Según sus testimonios, esto se refleja en la normatividad y las dinámicas cotidianas comportamentales, que, en este caso, se asocian directamente con la masculinidad.

[1] Amachada: expresión usada para referirse a una mujer que parece un macho, que se comporta como un hombre en relación con sus ademanes, uso de la fuerza y demás estereotipos de masculinidad.

Cuerpos sexuados, cuerpos asignados, cuerpos de guerra

La violencia sobre las mujeres se presentó de una manera u otra al interior de la guerrilla, así sea de una manera sutil. En algunos textos e investigaciones se denuncian maltratos y violaciones sexuales al interior de las FARC, los cuales tienen como víctimas a las mujeres combatientes. En el imaginario de las personas ajenas a la militancia, las mujeres guerrilleras se asocian con la violencia sexual; se piensa que ellas eran "violadas y obligadas a estar allá" (Grupo focal, 2019). La violencia en la organización sería una forma de presión para lograr la subordinación de alguno de sus miembros o para acceder a su sexualidad (por ejemplo, desde el poder y el llamado a la solidaridad) (Vásquez, 2001, p.63).

Esos hechos, que se convertirían, en palabras de Rita Laura Segato, en crímenes de guerra, más allá de una motivación sexual, tendrían una marcada relación con el abuso del poder dentro del conflicto:

> Que acaba siendo análogo al mandato de la pandilla o corporación armado que ordena reducir, subordinar, masacrar moralmente mediante la violación sexual de la mujer asociada a la facción antagonista o al niño que no se deja reclutar o que desobedece. (Segato, 2014, p. 25)

Mientras Yuri afirma que todas esas acusaciones de violencia sexual dentro del grupo son calumnia para generar desprestigio, Daniela comenta: "no faltaba el comandante de alto rango y le echaba el ojo a uno y le mandaba a decir que la esperaba en la caleta. Y tocaba ir. Cuando uno es nuevita le pasa, a uno le toca y es duro, pero no es siempre. Pero ya cuando uno es antiguo, llega el comandante y dice eso y uno dice, oigan a este, ¡suerte! Así lo sancionen a uno… y las sanciones eran reales" (Daniela 2019).

Daniela menciona haberlo padecido algunas veces, pero que, debido a su actitud rebelde no le importaba negarse sin importar las consecuencias. "Quería morirme de alguna manera", afirma. Indica que el comandante la mandó a llamar y no asistió porque conocía muy bien el reglamento, era consciente de no estar incumpliendo ninguna regla; era él quien quería abusar de su jerarquía. "Muéstreme dónde en el reglamento dice que, si el comandante quiere acostarse conmigo, yo tengo que acceder. ¡Bendito! yo me sabía ese reglamento al derecho y al revés porque era mi arma. Y no fui. Pero eso es porque antes me había tocado ceder a presiones de poder" (Daniela, 2019).

Limbo social

El principal desafío, cruzando las percepciones de Daniela, Yuri y Carmen, es ser reconocidas como mujeres, a partir del significado que esta categoría adquiere, en el contexto donde se les recibe una vez salen de la guerrilla. Es decir, desaprender lo que era ser mujer en la insurgencia, para aprender a ser mujer en la sociedad civil y comprender e imitar los códigos propios de las mujeres. No solo de las mujeres en la sociedad civil, sino de las mujeres pereiranas, consciente o inconscientemente; con ayuda o sin ayuda. Ellas han buscado mimetizarse y ser indiscernibles en algunos casos; o, todo lo contrario, luchar contra ello y tratar de mantener su esencia de mujeres guerrilleras, pero como ya no lo son a los ojos del mundo, ¿quiénes son?

Celia Amorós (2001), sobre su idea de igualdad y diferencia, explica cómo las mujeres al movernos en un espacio de "idénticas" nos corresponden "naturalmente" unos lugares y unos roles específicos, siendo esto lo natural y en contraste, cualquier otra opción es lo desviado. Cuando llegan a habitar la civil, como ellas denominan a esta nueva realidad, la sociedad espera de ellas cosas muy diferentes a las esperadas en la guerrilla: asumir funciones y cargos que "naturalmente" les corresponden, aquellos asociados a la responsabilidad del cuidado y a estar privadas de movimiento, de derechos naturalizados como masculinos; en palabras de Marcela Lagarde, todo esto está ligado al concepto de feminidad ideal, representado a través de atributos como el recato, la discreción, la delicadeza, el pudor y la obediencia (Molina, 2019, p.32). Eso fue lo más difícil, comentan.

> Siento que la mujer es muy excluida en todo aquí en esta sociedad. O será porque yo estaba acostumbrada a que hacíamos lo mismo que los hombres. Pero una mujer ahora no se mete en nada. Yo me pongo a ver que la mujer es tan excluida y le tienen como destinado su rol. Usted no mira que es muy extraño ver a un hombre en un peaje. Ese rol se lo pusieron exclusivamente a las mujeres. ¿Por qué un hombre no puede estar en un peaje? Las mujeres no manejan volquetas, cuando en la guerrilla sí las veíamos en la zona de despeje. Esas mujeres aprendieron a todo eso, y ¿por qué no? si eso es un trabajo para un ser humano, no solo para un hombre. Y lo peor es que ellos siempre son los que sobresalen. (Yuri, 2020)

La negación por convertirse en otra mujer (como las de la civil) surge a partir de la imperante normativa de la sociedad ante el estereotipo de mujer (ligado a la feminidad). No se trata tan solo de "a qué me dedico" sino "cómo me comporto y cómo me veo".

Vestirse con prendas apretadas, llevar el cabello suelto, ponerse tacones, maquillarse, pintarse las uñas, usar faldas, etc.; son características asociadas con la mujer que ellas nunca habían sido. "Entonces uno se mantiene allá muy cubierto y ponerme un jean o algo apretado así (señalando sus caderas), me sentía casi encuerada. Y yo, ¡no! yo no voy a salir así, no soy capaz de andar con esto, ¡qué vergüenza! Entonces yo me compraba los pantalones anchos. Digamos, si yo era talla 10, entonces los compraba 14", indica Daniela.

Ella misma cuenta que veía tutoriales de YouTube para aprender a caminar. "Porque me sentía una militar y cuando vine, seguía sintiéndome una militar. Me sentía atrapada en eso. Sentía que, si me salía de ahí, estaba saliéndome del yo, de lo que yo era. Yo estaba tan mentalizada, yo decía que eso no lo podía usar. Yo soy una militar y eso no es para mí. Eso es para las civiles. ¡Pero yo ya era civil y eso era lo que yo no entendía!" (Daniela, 2019).

La interpelación como "guerrilleras" es una especie de fantasma del que huyen por la carga social que tiene dentro del contexto colombiano. Intentando huir a esa denominación, las tres mujeres han intentado modificar, incluso, sus movimientos y ademanes, para no verse como una "militar", cuestión que hasta podría asociarse con otro concepto. Por ejemplo, a Carmen, una amiga le dijo que no esperara el bus recostada en una pared y con una pierna doblada y apoyada en ella, porque parecía una prostituta. "Aquí no se puede hacer es nada? ¿Cómo es que son las mujeres aquí pues?", respondió.

Carmen usa la palabra "adaptación" para indicar el proceso que debió vivir cuando llegó a la sociedad civil. "Yo ya estaba adaptada a otras cosas" (Carmen, 2020). Indica, además, que ciertas rutinas eran (son) muy tediosas para ella: arreglar la casa, por ejemplo. Esto nos remonta a la negación de Daniela por hacer trabajos domésticos y nos da paso para hablar de Yuri, quien nunca se imaginó vivir en una casa y cumplir con ciertos roles propios de la división sexual trabajo" Nosotras siempre de esclavas. ¿Por qué los empleados domésticos no pueden ser hombres? Ellos son siempre los que sobresalen (Yuri, 2020).

Por otro lado, está la autocensura de su pasado ante la sociedad, omitiendo su condición de excombatientes a sus vecinos, conocidos, compañeros de trabajo, parejas e, incluso, ante sus hijos. Se trata de una especie de autodiscriminación, buscando el anonimato frente al estigma al que son expuestas. Ninguna de las tres excombatientes revela su pasado a las personas de su círculo social, a excepción de sus familias o las personas que las conocen desde antes. De hecho, Yuri, quien es una activa líder del partido FARC, no se relaciona con sus vecinos ni con personas ajenas a los procesos de activismo que realiza.

Conclusiones

La posicionalidad define la singularidad a partir de las diferencias. Si bien las tres mujeres excombatientes comparten una condición histórica, difieren en sus situaciones particulares, porque cada una tuvo un modo de vida diferente, concebían el mundo diferente y tuvieron un grado diferente de opresión, asociada con el poder en cada una de sus etapas. Su origen rural, en efecto, marca de manera importante su posición frente al mundo y el significado que, desde allí, le dan al ser mujer en cada etapa de su vida. En palabras de Marcela Lagarde (1990), vivir en un entorno patriarcal hace a las mujeres identificarse y desidentificarse con las mujeres, con los hombres, con lo masculino y con lo femenino. No viven una identificación directa con la mujer y lo femenino, ni está excluida su identificación con los hombres y con lo masculino. "Es común que voluntaria o compulsivamente, las mujeres dejen de vivir hitos de su feminidad y encuentren formas nuevas de vida" (Lagarde, 1990, p.3).

En cuanto a las características que comparten, Yuri, Daniela y Carmen han sido, en cada período de su vida (niña, guerrillera), evaluadas con estereotipos imperantes en cada contexto, con los cuales han tenido que lidiar para "encajar". Es así como la heterogeneidad, multiplicidad y simultaneidad es un carácter relativo y cambiante de las identidades en solo una existencia, en solo una mujer. Ni siquiera es una cuestión histórica, es, más bien, vivencial (Arango, et ál, 1995), en tanto el signo "mujer" puede tener diversas significaciones según quien lo use; todo depende de la ideología individual que está mediada por la experiencia. Ahora bien, el significado social, histórica y culturalmente construido de mujer también está supeditado a la expectativa, a la proyección de la mujer que se podría ser; es decir, se es mujer en el presente, no solo referenciando en retrospectiva los espacios o tiempos y experiencias vividas, sino lo que significaría ser diferente en el futuro.

Es interesante deducir que cada una de ellas se consideraba una mujer cuando vivía una etapa, pero cuando se mira al espejo y referencia su pasado, el significado de esa mujer de antes, cambia. En otras palabras, una cosa era ser mujer guerrillera durante la época de guerrillera; otra, es analizar a esa mujer guerrillera que fue, mientras se ubica y se autodenomina, ahora, como mujer civil. Esa mujer guerrillera del pasado es quizá aceptada o no por ellas mismas, según los criterios presentes en la actualidad. Esto, consolida cómo la posicionalidad de las sujetas define tales identidades; además, modifica la percepción propia de estas cuando se cambia de posición. Cada una de ellas es un ser concreto, demostrando que las identidades no son esenciales, son constructos en capacidad de armarse y fragmentarse de acuerdo con las circunstancias.

Referencias

Alcoff, L. (1988). Cultural Feminism versus Post-Structuralism: the identity crisis in feminist theory. *Signs,* No. 3, pp. 405-436.

Amorós, C. (2001). *Feminismo: igualdad y diferencia.* México: Universidad Nacional Autónoma de México. En: https://metodologiainvestigacionfeminista.files.wordpress.com/2018/05/epistemologia-y-metodologia-feminista.pdf

Arango, L.G, et al. (1995). *Género e identidad, ensayos sobre lo femenino y masculino*. Bogotá: Tercer Mundo Editores.

Castañeda, M. (2011). Perspectivas metodológicas feministas para el estudio de las identidades de género. En: *Teorías y métodos para su análisis.* Universidad Nacional Autónoma de México.

Castellanos, G. (1995). ¿Existe la mujer? Género, identidad y cultura. En L. G. Arango, M. León, & M. *Viveros, Género e identidad. Ensayos sobre lo femenino y lo masculino* (págs. 39-60). Bogotá: Tercer Mundo Editores.

FARC - EP (2007). *Estatutos. 2007*. Recuperado de: www.farc-ep.com

Harding, S. (1998). ¿Existe un método feminista? En E. Bartra (Comp.), Debates en torno a una metodología feminista (págs. 9-34). México: PUEG - UAM-Xochimilco.

Lagarde, M., Identidad Femenina, 1990. Texto difundido por CIDHAL (Comunicación, Intercambio y Desarrollo Humano en América Latina, A. C. - México). http://www.laneta.apc.org/cidhal/lectura/identidad/texto3.htm

Machado, M. (2018). *Ser mujer y ser guerrillera. Una aproximación a la constitución de los roles femeninos en las FARC-EP.* Universidad del Cauca.

Molina, A. (2019). *"Berracas y querendonas" Cuerpos y sexualidades de mujeres pereiranas: representaciones y subjetividades desde la clase media*. México .D.F.

Segato, R. (2016). *La guerra contra las mujeres.* Madrid, España. Traficantes de Sueños.

Segato, R. (2014). *Las nuevas formas de la guerra y el cuerpo de las mujeres.* Coyacán, México. Universidad Nacional Autónoma de México.

Springer, N. (2012). *Como corderos entre lobos.* Bogotá, Colombia. Springer Consulting Services.

Vásquez, M. E. (2001). Entre la guerra y la paz: resignificación del proyecto de vida en las mujeres excombatientes. Recuperado de: https://repositorio.unal.edu.co/handle/unal/53086

Vásquez, M. (2001), Entre la guerra y la paz: resignificación del proyecto de vida en las mujeres excombatientes. En: Nova&Vetera. No. 42. Enero-marzo. Bogotá.

Zambrini, L. Iadevito, P. (2009). Feminismo filosófico y pensamiento post-estructuralista: teorías y reflexiones acerca de las nociones de sujeto e identidad femenina. Revista Sexualidad, Salud y Sociedad. n.2 2009 pp.162-180

EJE 3

CAPÍTULO

06

Transformaciones del campo académico de la Comunicación en el Eje Cafetero

Changes in the Academic Field of Communication in the Coffee Region

César Alberto Aristizábal Valencia
Universidad Católica de Pereira
cesar.aristizabal@ucp.edu.co
ORCID: https://orcid.org/0000-0003-1743-4019

Resumen

En este capítulo se realiza un recuento histórico y se dan trazos de como se configura la enseñanza de la comunicación social y el periodismo en la región del Eje Cafetero, teniendo como eje articulador la experiencia de la Universidad Católica de Pereira. Mediante una revisión crítica documental, se examina la transición curricular desde enfoques instrumentalistas hacia modelos complejos que integran la ecología de los medios y las humanidades digitales. La discusión se sitúa entre las demandas globales de la sociedad de la información (jalonadas por las nuevas tecnologías) y las particularidades socioculturales del territorio cafetero, evidenciando cómo la academia ha respondido a los desafíos de la convergencia mediática y la responsabilidad ética en el horizonte del 2025.

Palabras clave: Enseñanza de la Comunicación, Periodismo, Educación Superior, Territorio, Currículo

Abstract

This chapter provides a historical overview and outlines the development of social communication and journalism education in the Coffee Region, using the experience of the Catholic University of Pereira as a central focus. Through a critical review of the literature, it examines the curricular transition from instrumentalist approaches toward complex models that integrate media ecology and the digital humanities. The discussion is situated between the global demands of the information society (driven by new technologies) and the sociocultural particularities of the coffee-growing region, highlighting how academia has responded to the challenges of media convergence and ethical responsibility as we look toward 2025.

Keywords: Communication Education, Journalism, Higher Education, Territory, Curriculum

Introducción: El Territorio como escenario de mediación

La formación universitaria, hasta ahora impartida, en el área de la comunicación social - periodismo, en el Eje Cafetero, ha transitado por una reconfiguración profunda en las últimas décadas, impulsada no solo por la disrupción tecnológica, sino por la necesidad de repensar el tejido social de la región. En este escenario, la Universidad Católica de Pereira se ha consolidado como un actor clave en la construcción de una oferta académica que dialoga con las tensiones entre lo global y lo local.

Analizar los programas de comunicación en esta zona de Colombia implica ir más allá de la revisión de mallas curriculares; requiere, a su vez, entender la educación como una respuesta a un entorno marcado por la hibridación cultural y los retos del desarrollo regional. Como lo ha expresado Scolari (2025), los programas académicos contemporáneos deben superar la visión mediacentrista para enfocarse en las relaciones intermediales, donde lo importante, además del dominio técnico, es la capacidad de interpretar las narrativas transmedia que configuran la identidad territorial.

Este capítulo aborda dicha evolución bajo la premisa de que el territorio cafetero no es solo un espacio geográfico, es, también, una matriz cultural compleja. Siguiendo la línea renovada de la ecología de los medios, autores como Hirose (2021) plantean que vivimos en ellos, lo cual obliga a las instituciones educativas a formar profesionales que no solo produzcan contenido, por el contrario, comprendan la vida mediática de las comunidades, para, de esta manera, conocer los entramados tejidos en estos nuevos medios. Así, el concepto de prosumidor toma fuerza, creando una nueva ecología de los medios de la información y la comunicación.

La adaptación de modelos educativos a la realidad de Pereira y sus alrededores ha exigido una lectura crítica, definida como mediaciones por Martín-Barbero (2002). Sin embargo, esta visión se actualiza hoy con los postulados de quien advierte que la innovación en comunicación no reside en la adopción de gadgets, más bien, lo hace en la transformación de las culturas profesionales y en la capacidad de gestionar la incertidumbre en ecosistemas informativos saturados.

Antecedentes y génesis del campo académico regional

La institucionalización de la enseñanza de la comunicación en Pereira, Manizales y Armenia emergió con fuerza hacia finales del siglo XX, en un periodo caracterizado por una urbanización acelerada y la necesidad de profesionalizar el ejercicio periodístico empírico. Este surgimiento coincidió con un momento de ruptura epistemológica en América Latina: mientras las escuelas tradicionales se centraban en la transmisión de información, el contexto regional exigía una mirada más sociológica. Retrospectivamente, se observa cómo la región experimentaba lo que se describe como la triple marginalidad de los estudios de comunicación fuera de las capitales: geográfica, institucional y teórica, constituyendo una mirada mucho más amplia, la cual exige pensar el territorio desde sus usos e interacciones. En este orden de ideas, superar esta condición implicó:

- Transición de modelos: El paso de un enfoque técnico-instrumental (oficio periodístico) hacia una visión integradora de las ciencias sociales.
- Descentralización: La adaptación de currículos importados de Bogotá o Medellín a las dinámicas propias del Paisaje Cultural Cafetero.
- Vinculación territorial: El intento de cerrar la brecha entre la academia y los medios regionales tradicionales, que a menudo operaban bajo lógicas comerciales estrictas.
- Limitaciones iniciales: Una infraestructura tecnológica incipiente que obligaba a centrar la formación en la retórica y la teoría, más que en la producción digital.

En este contexto, la Universidad Católica de Pereira apostó por diferenciar su propuesta educativa: en lugar de replicar modelos tecnocráticos, la institución alineó su visión con las tendencias que Barranquero y Sáez-Baeza (2021) identifican como comunicación para el cambio social, priorizando la dimensión ética y humanista. Esta decisión estratégica anticipó la crisis de credibilidad de los medios masivos, preparando el terreno para un perfil profesional más resiliente ante las transformaciones de la industria.

Consolidación de la propuesta formativa en la UCP

El programa de Comunicación Social-Periodismo de la Universidad Católica de Pereira, formalizado en la segunda mitad de la década de los 90, se estructuró sobre la base del humanismo cristiano y la responsabilidad social. Esta génesis le permitió distanciarse de la oferta puramente técnica, predominante en otras latitudes.

La evolución del programa valida la tesis de Salaverría (2020), quien sostiene que el periodismo y la comunicación deben reinventarse constantemente frente a la abundancia comunicativa. Desde sus inicios, el currículo buscó trascender la instrumentalización, integrando el análisis cultural y la participación ciudadana; esta perspectiva resuena con los planteamientos actuales sobre la alfabetización mediática crítica: ya no basta con saber usar las herramientas, es imperativo entender las estructuras de poder que subyacen a los algoritmos y a las plataformas digitales.

El modelo pedagógico adoptado logró integrar:

1. Sólida base humanística: Entendiendo que la tecnología cambia, pero la necesidad de comprensión humana permanece.
2. Lectura del entorno: Capacitando a los estudiantes para intervenir en problemáticas locales con visión global.
3. Flexibilidad curricular: Adaptándose a lo que Jenkins (2018) denomina cultura participativa, donde las audiencias son prosumidoras activas.

Como se evidencia en la revisión documental, la particularidad del programa radicó en su negativa a separar la teoría de la praxis. Al contrario, se propiciaron espacios de convergencia (laboratorios, prácticas sociales y observatorios) que funcionaron como interfaces de aprendizaje, es decir, escenarios interactivos, los cuales permitieron, desde la creación, afianzar competencias transversales. Esta estrategia es coherente con quienes argumentan que la educación en comunicación hoy debe ser Inter metodológica, combinando el factor relacional con la competencia digital avanzada, con la finalidad de formar estrategas de la comunicación y no simples operadores de medios, sin una visión crítica de los contenidos que producen o replican.

La arquitectura curricular de los programas de comunicación en la región se ha cimentado sobre cuatro pilares fundamentales que trascienden la instrucción técnica. Estos ejes articuladores han permitido construir una identidad académica, estos son:

1. Enfoque Territorial y Cartografías Culturales: La propuesta formativa se distingue por un reconocimiento profundo de las particularidades ontológicas del Eje Cafetero. No se trata únicamente de estudiar en la región, sino de pensar desde ella. Esta perspectiva retoma lo que Martín-Barbero (2010) conceptualizó como cartografías culturales, herramientas indispensables para navegar las intersecciones entre comunicación, cultura y política. Sin embargo, autores contemporáneos como García

Canclini (2020) han expandido esta noción, sugiriendo que la territorialidad hoy se disputa también en los escenarios digitales, por ende, exige una comprensión híbrida del espacio. El currículo asume este reto al integrar el análisis de las dinámicas glocales, donde lo regional no se opone a lo global, al contrario, se reconfigura en una relación dialéctica de mutua transformación.

2. Praxis Reflexiva e Integración Teoría-Práctica: Se ha superado el modelo pedagógico tradicional que escindía la conceptualización de la ejecución. La estrategia actual se alinea con la crítica de Scolari (2022) sobre la falsa oposición entre teoría y práctica, promoviendo en su lugar una praxis reflexiva desde los semestres iniciales. Este enfoque resuena con los postulados de Kaplún (revisitado por Gumucio-Dragon (2018) quien aboga por una pedagogía de la comunicación donde el hacer comunicativo es, en sí mismo, un acto de producción de conocimiento. Así, en lugar de enseñar la técnica como un fin, se funde como un medio de intervención social que requiere un posicionamiento ético y teórico previo, entendiendo que toda narrativa multimedia conlleva una responsabilidad discursiva sobre la realidad representada.

3. Ecología de Medios e Investigación Formativa: El componente investigativo se ha robustecido para abordar la complejidad de los fenómenos actuales. Ya no basta con analizar el mensaje; es imperativo comprender el entorno. Siguiendo a Scolari (2018) y su actualización sobre la ecología de los medios, el programa fomenta el estudio de los ambientes mediáticos como ecosistemas vivos donde coevolucionan tecnologías, audiencias y contenidos. A esto se suman las nuevas formas de revisión estética de los datos, impulsando a los estudiantes a investigar no solo las narrativas superficiales, sino las estructuras algorítmicas y los flujos de información que subyacen a la interacción social contemporánea, preparando al comunicador como un analista crítico de la big data.

4. Ethos Comunicativo y Responsabilidad Social: En una era marcada por la posverdad y la infoxicación, el componente ético se erige como la columna vertebral de la formación. Retomando la visión de Martín-Barbero (2002) sobre la comunicación como cuestión de re-conocimiento, y dialogando con las advertencias de Byung-Chul Han (2024) sobre la crisis de la narración, el programa enfatiza la recuperación del sentido humano en la comunicación. La formación axiológica no es una cátedra aislada, es, de igual manera, un eje transversal que cuestiona el impacto de las tecnologías en la psique colectiva y promueve una comunicación orientada al tejido social, la defensa de los derechos humanos y la sostenibilidad democrática.

Esta evolución curricular no ha sido estática; en contraste, ha mostrado una plasticidad notable para incorporar las narrativas transmedia y la innovación pedagógica sin sacrificar su esencia humanista. Este equilibrio refleja lo que Jenkins (2023) define como competencias de navegación transmediática, esenciales para operar en la actual ecología de la comunicación.

Transformaciones curriculares y nuevos paradigmas en la formación de comunicadores

El análisis longitudinal de los microcurrículos y planes de estudio en el Eje Cafetero desvela una metamorfosis profunda en la concepción misma de la disciplina. Las modificaciones observadas a lo largo de las últimas dos décadas no son meros ajustes cosméticos, surgen como respuestas estructurales a lo que Castells (2024) denomina la reconfiguración de la galaxia internet. Estas transformaciones se pueden categorizar en tres estadios evolutivos, evidenciando la transición de un modelo lineal a uno reticular y complejo:

Primera Etapa (1997-2005): La hegemonía de la consolidación disciplinar

Este periodo fundacional se caracterizó por una fuerte influencia de las teorías funcionalistas y estructuralistas. La formación priorizaba el dominio de los medios masivos (prensa, radio, TV) bajo una lógica unidireccional.

- Predominio de la lectoescritura periodística clásica y la oratoria tradicional.
- Enfoque instrumentalista con escasa reflexión sobre la mediación tecnológica.
- Planes de estudio rígidos, herederos de las escuelas de sociología y periodismo de mediados del siglo XX.
- Una desconexión palpable entre la academia y el incipiente entorno digital, situación que nos hace evidente que a nivel epistemológico hay vacíos sustanciales que se deben revisar en una cultura de la inmediatez y de consumo cultura de rápido tránsito.

Segunda Etapa (2006-2014): Diversificación, convergencia y especialización

Coincidiendo con la explosión de la Web 2.0, los programas académicos iniciaron un proceso de apertura y flexibilización. Se evidencia aquí el impacto de la cultura de la convergencia teorizada por Jenkins (2018), donde los viejos y nuevos medios comenzaron a colisionar.

- Surgimiento de énfasis profesionales específicos (comunicación organizacional, desarrollo social, producción audiovisual digital).

- Incorporación curricular de las TIC no como herramientas auxiliares, sino como lenguajes propios.

- Reconocimiento de las hipermediaciones (Scolari, 2018), entendiendo que la interactividad transformaba radicalmente el rol del usuario/audiencia.
- Inicio de la internacionalización del currículo y la movilidad académica como factores de calidad.

Tercera Etapa (2015-Actualidad): El paradigma del ecosistema transmedial y datificado

La fase actual representa una ruptura ontológica con los modelos anteriores. La formación se centra en la gestión de la complejidad y la incertidumbre. Por lo anterior mencioando, los comunicadores deben ser ahora arquitectos de sistemas narrativos.

- Fusión de saberes: el comunicador como gestor de datos, narrador transmedia y estratega digital.

- Metodologías activas: Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP) y laboratorios de innovación ciudadana.

- Emprendimiento en industrias creativas como competencia nuclear frente a la precarización del empleo tradicional.

- Enfoque en la sostenibilidad de los medios y la ética algorítmica.

En este escenario evolutivo, la institución analizada ha logrado liderar una propuesta de vanguardia al articular comunicación, desarrollo y territorio. En este sentido, la fortaleza

del modelo radica en su capacidad de hibridación: integrar la tecnicidad mediática como dimensión estratégica de la cultura (Barbero, 2010) con una visión crítica de la sociedad red.

Como sostiene Orozco (2018) en sus estudios sobre la educación superior en comunicación en América Latina, el desafío contemporáneo, lejos de enseñar a usar las herramientas, enfatiza en formar criterios para interactuar en un mundo donde la comunicación es el entorno mismo de la existencia. La apuesta curricular actual busca materializar esta visión ecosistémica, preparando profesionales capaces de descifrar las mediaciones que articulan los procesos comunicativos con las dinámicas de poder, resistencia y cambio social propias del siglo XXI, asumiendo su rol de refugio.

El Eje Cafetero, más que una delimitación geográfica, se configura como un territorio simbólico en constante tensión, presentando particularidades socioculturales en capacidad de condicionar la arquitectura epistemológica de sus programas de comunicación. Estas dinámicas regionales no pueden leerse simplemente como un escenario de fondo, en tanto constituyen lo que Martín-Barbero (2002) definió como las lógicas del hábitat comunicativo, espacios donde las dimensiones territoriales, históricas y culturales configuran modos específicos de producción, circulación y apropiación de los mensajes. No obstante, en la contemporaneidad, este hábitat ha mutado hacia lo que García Canclini (2020) describe como ciudadanías reemplazadas por algoritmos, donde las tensiones entre lo local y lo global se exacerban.

La transformación de las economías regionales, tradicionalmente ligadas a temas agrícolas y, en particular, a una cultura arraigada del cultivo del café, la cual ha generado desencuentros culturales profundos que reconfiguran las identidades locales. Esta situación obliga a la academia a repensar sus modelos más allá de la preservación patrimonial estática, para adentrarse en la gestión de una identidad híbrida que oscila entre la tradición rural y una modernidad periférica acelerada. Aunque los modelos de estéticas globales se imponen, desde la academia se ha buscado preservar aquellas expresiones orientadas a generar identidad; no obstante, algunas siempre recaen en asuntos estereotipados de una añoranza cafetera, cuyo enfoque en la realidad ya no ocupa un lugar trascendental en el entorno.

A este escenario se suma el fenómeno de la urbanización acelerada en ciudades intermedias como Pereira, proceso que ha dado lugar a lo denominado por Scolari (2018) como interfaces urbanas, espacios híbridos donde la distinción entre el átomo y el bit se disuelve, generando interacciones complejas que modifican la experiencia ciudadana. Lo anterior, ocurre en un contexto de asimetrías comunicacionales estructurales, donde la relación centro-periferia en el sistema mediático colombiano sigue reproduciendo desigualdades en los flujos informativos. De esta manera, las nuevas narrativas digitales permiten una contienda

simbólica desde las regiones, desafiando la hegemonía de los relatos capitalinos.

En este sentido, los programas académicos se enfrentan al reto de interpretar las dinámicas migratorias y su impacto en las identidades culturales, gestionando ecologías comunicativas híbridas donde conviven matrices culturales campesinas con prácticas de consumo digital globalizado, en un territorio que, además, debe gestionar las narrativas del posconflicto y la memoria histórica.

Innovación académica y estrategias de interfaz (2015-2025)

Frente a la complejidad de este panorama, la Universidad Católica de Pereira ha trascendido la reacción instrumental para desarrollar estrategias académicas que operan como verdaderos dispositivos de innovación social. La institución ha interpretado estos desafíos no como obstáculos, sino como oportunidades para implementar lo que Scolari (2015) nombra como estrategias de interfaz cultural, entendidas como mecanismos de traducción e integración entre lógicas comunicativas dispares. Esta postura se materializa en la reingeniería de sus espacios de investigación y práctica, alejándose de la noción tradicional de extensión universitaria para abrazar el concepto de apropiación social del conocimiento mediado tecnológicamente, con estrategias como Radio UCP.

Una de las respuestas más contundentes ha sido la consolidación de ecosistemas de investigación aplicada, como el Otún MediaLab. Este espacio ha evolucionado desde el análisis de contenido tradicional hacia la implementación de metodologías de Big Data Cultural, inspiradas en la necesidad de cartografiar lo que Martín-Barbero (2010) llamaba mapas nocturnos: rastrear las huellas de los procesos comunicativos en las prácticas cotidianas, ahora mediadas por algoritmos y redes sociales. Paralelamente, la creación de este tipo de espacios responde a la urgencia de integrar las tradiciones culturales locales con formatos contemporáneos.

Así, la academia se posiciona como un nodo articulador en un ecosistema donde la tecnología sirve para potenciar, y no para reemplazar, el tejido social.

Impacto de los egresados en el ecosistema mediático regional

El análisis del desempeño profesional de los egresados de los programas de comunicación del Eje Cafetero revela patrones sofisticados de inserción laboral, los cuales trascienden la empleabilidad tradicional. Se evidencia una contribución sustancial al desarrollo regional, reflejando lo que Scolari (2024) reitera en sus obras más recientes como profesionalidades líquidas e híbridas, perfiles que no solo combinan competencias comunicativas y digitales, también integran la gestión de datos y la inteligencia artificial como nuevas gramáticas de producción.

Esta reconfiguración del perfil profesional se manifiesta en dimensiones clave:

• Diversificación y plasticidad ocupacional: Se observa una migración de roles tradicionales hacia áreas de Big Data aplicado a la comunicación, gestión de crisis en entornos de polarización digital y curaduría de contenidos automatizados. Este fenómeno coincide con lo que Van Dijck (2025) define en su análisis de la sociedad de plataformas, donde los comunicadores actúan como nodos críticos que humanizan y contextualizan los flujos algorítmicos. Los egresados de la Universidad Católica de Pereira han demostrado una notable adaptabilidad, ocupando espacios donde la comunicación estratégica se amalgama con la arquitectura de la información territorial.

• Emprendimiento en la economía de creadores: La emergencia de agencias creativas y medios de nicho por parte de los graduados valida la tesis de Jenkins (2023) sobre la cultura participativa monetizada. Los datos institucionales más recientes (2025) indican que, cerca del 35% de los egresados, lideran iniciativas independientes bajo la exploración de modelos de sostenibilidad alternativos, alejándose de la dependencia de la pauta oficial y acercándose a modelos de crowdfunding y gestión de comunidades, en una clara respuesta a la precarización laboral del sector tradicional.

• Gobernanza comunicacional en el sector público: Existe una participación incidente en la arquitectura de políticas públicas. Esta tendencia materializa la visión de Castells (2024) sobre el poder en la red, donde la administración pública requiere interfaces comunicativas que legitimen la gestión gubernamental ante una ciudadanía digitalmente activa y crítica. Los profesionales formados en la región han logrado insertar agendas de transparencia y gobierno abierto en municipios que anteriormente carecían de estrategias comunicativas estructuradas.

• Mediación tecnológica y apropiación social: Los egresados fungen como traductores de innovación, facilitando la apropiación tecnológica y las narrativas inmersivas a las necesidades de las PYMES y organizaciones sociales del Eje Cafetero, cerrando brechas digitales desde una praxis situada.

Los estudios de seguimiento a graduados (2024-2025) evidencian que el sello distintivo radica en la capacidad de articular visión estratégica con sensibilidad antropológica. Como sugieren los informes de autoevaluación institucional más recientes, el profesional actual no se limita a la transmisión de mensajes; opera como un arquitecto de sentidos sociales capaz de navegar la incertidumbre algorítmica sin perder la brújula ética, una postura que resuena con los planteamientos de Han (2024) sobre la necesidad de rescatar la narrativa humana frente a la data pura.

Investigación y producción académica: Aportes desde el territorio

La producción investigativa en el Eje Cafetero ha experimentado un salto cualitativo hacia la transdisciplinariedad, superando la endogamia disciplinar para dialogar con la sociología, la ciencia de datos y los estudios culturales. Estas contribuciones reflejan lo que Reguillo (2024) denomina paisajes insumisos, investigaciones que cartografían las resistencias y nuevas existencias en territorios atravesados por violencias y esperanzas.

Las líneas de investigación actuales se han complejizado para abordar:

1. Tecnopolíticas del desarrollo rural: Investigaciones que analizan cómo la conectividad rural y la apropiación de dispositivos móviles están reconfigurando las identidades campesinas, en línea con trabajos sobre la mediación tecnológica en entornos no urbanos.

2. Patrimonio y Arqueología de Medios: Proyectos que no solo digitalizan el pasado, sino que crean experiencias inmersivas (realidad aumentada/virtual) para la preservación del Paisaje Cultural Cafetero, aplicando conceptos de Parikka (2023) sobre la materialidad de los medios y la ecología profunda de la comunicación.

3. Algoritmos y Ciudadanía Local: Estudios críticos sobre cómo la datificación afecta la opinión pública regional, explorando lo que O'Neil (2024) advierte sobre los sesgos algorítmicos, pero desde una perspectiva local: ¿cómo los algoritmos de redes ociales reconfiguran la agenda pública en ciudades intermedias como Pereira o Manizales?

Conclusiones

La trayectoria de los programas de comunicación en el Eje Cafetero, específicamente el caso de la Universidad Católica de Pereira, permite extraer conclusiones fundamentales sobre el devenir de la formación en comunicación en contextos regionales frente a los desafíos globales de la tercera década del siglo XXI:

• Del Instrumentalismo a la Complejidad Ecosistémica: Se ha superado definitivamente la etapa fundacional centrada en el adiestramiento técnico para medios masivos. Los programas han transitado hacia una comprensión de la comunicación como un sistema nervioso de la cultura y la sociedad. La formación actual responde a una ecología de medios (Scolari, 2024) donde, además de solo producir contenidos, se prioriza gestionar las interacciones, las interfaces y los flujos de datos que configuran la realidad social.

• El Territorio como Laboratorio Epistemológico: La región no es un mero escenario de aplicación de teorías foráneas, es, de igual manera, un lugar de enunciación teórica propia. La integración de conceptos como el Paisaje Cultural Cafetero en el currículo demuestra que la academia local ha logrado pensar la comunicación desde la cultura (Martín-Barbero), generando conocimientos situados que dialogan directamente con las tendencias globales de las industrias creativas y la innovación social.

• La Resiliencia Curricular ante la Disrupción Tecnológica: La incorporación de la inteligencia artificial, la analítica de datos y las narrativas transmedia se ha realizado como una transformación estructural de las mediaciones. La academia ha entendido que la tecnología (IA, algoritmos) no es neutral, por lo tanto, requiere profesionales con un fuerte componente ético y humanista capaz de gobernar la técnica en lugar de ser gobernados por ella.

• El Comunicador como Gestor de Incertidumbres: El perfil del egresado ha mutado de un informador a un estratega de la complejidad. En un mundo marcado por la posverdad y la saturación informativa (Han, 2025), el valor agregado de la formación universitaria en el Eje Cafetero reside en entregar a la sociedad profesionales capaces de curar, verificar, contextualizar y humanizar la información, sirviendo como garantes de la democracia y el desarrollo territorial.

Referencias

Barranquero, Á., & Sáez-Baeza, C. (2021). *La comunicación desde abajo: Historia, sentidos y prácticas de la comunicación alternativa en España.* Gedisa.

Castells, M. (2024). *Redes de indignación y esperanza: Los movimientos sociales en la era de internet (Edición actualizada).* Alianza Editorial.

Fujita Hirose, J. (2021). *¿Cómo imponer un límite absoluto al capitalismo? Filosofía política de Deleuze y Guattari.* Editorial Tinta Limón.

García Canclini, N. (2020). *Ciudadanos reemplazados por algoritmos*. Siglo XXI Editores.

Gumucio Dagron, A. (2018). La comunicación para el desarrollo y el cambio social en América Latina: De la participación a la incidencia política. En R. Winocur & M. L. Linsalata (Eds.), *Cultura y pandemia: debates y perspectivas desde América Latina* (pp. 43-62). CLACSO.

Han, B.-C. (2024). *La crisis de la narración.* Herder Editorial.

Han, B.-C. (2025). *El espíritu de la esperanza: Hacia una nueva comunicación.* Herder Editorial.

Jenkins, H. (2018). *Cultura participativa: Una introducción para educadores.* Gedisa.

Jenkins, H. (2023). *Participatory Culture in a Networked Era: A Conversation on Youth, Learning, Commerce, and Politics (Updated Edition).* Polity Press.

Martín-Barbero, J. (1998). *De los medios a las mediaciones: Comunicación, cultura y hegemonía.* Convenio Andrés Bello.

Martín-Barbero, J. (2002). *Oficio de cartógrafo: Travesías latinoamericanas de la comunicación en la cultura.* Fondo de Cultura Económica.

Martín-Barbero, J. (2010). La comunicación en las transformaciones del mapa cultural.Revista Comunicar.

O'Neil, C. (2024). *The Shame Machine: Who Profits in the New Age of Humiliation.* Crown.

Parikka, J. (2023). *Operational Images: From the Visual to the Invisual.* University of Minnesota Press.

Orozco Gómez, G. (Ed.). (2018). *Comunicación y educación en la era digital: Retos y oportunidades.* Universidad de Guadalajara.

Reguillo, R. (2024). *Necromáquina: Cuando las vidas no importan.* Ned Ediciones.

Salaverría, R. (2020). *Periodismo y comunicación: Reinventarse constantemente frente a la abundancia comunicativa* [Tesis doctoral]. Universidad de Navarra.

Scolari, C. A. (2015). *Ecología de los medios: Entornos, evoluciones e interpretaciones*. Gedisa.

Scolari, C. A. (2018). *Las leyes de la interfaz: Diseño, ecología, evolución, tecnología.* Gedisa.

Scolari, C. A. (2024). *La guerra de las plataformas: Del papiro al metaverso.* Anagrama.

Scolari, C. A. (2025). *Evolución mediática y coexistencia: El futuro de la comunicación humana.* Editorial Comunicación y Sociedad.

Universidad Católica de Pereira. (2024). *Informe de Autoevaluación Institucional y Seguimiento a Egresados.* Dirección de Planeación.

Van Dijck, J. (2025). *The Platform Society: Public Values in a Connective World* (Rev. Ed.). Oxford University Press.

Comprender al ser humano implica explorar las múltiples formas en que sentimos, aprendemos y nos comunicamos.

Bienestar, aprendizaje y comunicación: perspectivas nodales en el desarrollo humano reúne investigaciones que, desde diferentes campos y metodologías, exploran los vínculos que configuran nuestras experiencias y transforman realidades. Los capítulos de este libro abordan temas contemporáneos que van desde la salud mental y las relaciones interpersonales, hasta los desafíos de la educación, la tecnología, los medios y la participación ciudadana.

Una obra que invita a la reflexión interdisciplinaria y al diálogo entre saberes, para comprender la complejidad humana y construir sociedades más conscientes, empáticas y justas.







Universidad Católica de Pereira
Editorial
VIGILADO MINEDUCACIÓN