

Versión Impresa ISSN 2071 - 081X

Versión Digital ISSN 2411 - 0035



FIDES ET RATIO

Revista de difusión
CULTURAL & CIENTÍFICA

VOL. N° 32
2026



Revista de difusión
CULTURAL & CIENTÍFICA





Revista de difusión
CULTURAL & CIENTÍFICA
de



Nº 32
Septiembre 2026

Visibilidad

- EBSCO
- Scielo Bolivia
- Latindex
- Revistas Bolivianas
- VLEX
- Google Académico
- Dialnet



**Diseño y Diagramación:**

Roberto Carlos Mamani Mayta

Diseño de Tapa:

Roberto Carlos Mamani Mayta

Impresión:

Universidad La Salle Bolivia

El contenido de los artículos publicados en la Revista Fides et Ratio es responsabilidad exclusiva de los autores.

E-mail: fidesetratio@ulasalle.edu.bo

Web: fidesetratio.ulasalle.edu.bo

Depósito Legal:

4-1-211-06

ISSN:

2071-081X (versión impresa)

2411-0035 (versión digital)

Dirección:

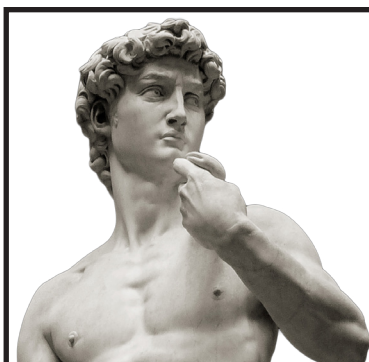
Campus Universidad La Salle Bolivia: Av. Jorge Carrasco, esquina Calle Las Palmas, N°. 450 (Bologna)

Teléfonos: (591-2) 2723588, (591-2) 2723598

www.ulasalle.edu.bo

fidesetratio.ulasalle.edu.bo

La Paz-Bolivia

**Portada :**

David de Miguel Ángel entre (1501 - 1504), por encargo de la Opera del Duomo de la catedral de Santa María del Fiore de Florencia

FIDES ET RATIO
REVISTA DE DIFUSIÓN CULTURAL Y CIENTÍFICA
DE LA UNIVERSIDAD LA SALLE BOLIVIA
EQUIPO EDITORIAL

Dirección

José Antonio Diez de Medina

Universidad La Salle en Bolivia - ORCID: 0009-0001-8274-0525

Editor en Jefe

Wilma Nelly Peñafiel Rodríguez

Universidad La Salle en Bolivia - ORCID: 000-0002-4436-2754

Editores Asociados

Ximena Borda de Bravo

Universidad La Salle en Bolivia - ORCID: 0000-0002-9587-475X

Dolly Alcoba Meriles

Universidad Católica Boliviana - ORCID: 0000-0002-1147-8240

Marlon Soza Mamani

Universidad Católica Boliviana - ORCID: 0000-00001-7437-2112

Lucio Cuentas Pizarroso

Universidad La Salle en Bolivia - ORCID: 0009-0007-2581-9978

Cristian Marcelo Viruez Yapur

Universidad La Salle en Bolivia - ORCID: 0009-0004-9015-0009

COMITÉ CIENTÍFICO

AREA TECNOLÓGICO- EMPRESARIAL

Dra. Diana Lancheros Cuesta

(Universidad La Salle-Bogotá-Colombia), dialancheros@ulasalle.edu.co

M.Sc. Maribel Quiroz Pilco

(Universidad La Salle Arequipa-Perú), mquirozp@ulasalle.edu.pe

Dra. Carmen Luperdi Román

(Universidad de Ciencias y Artes de América Latina-Perú), carmenluperdi@gmail.com

M.Sc. Yasiel Pérez Vera

(Universidad La Salle Perú, Arequipa-Perú), yperez@ulasalle.edu.pe

Dr. Sergio Andrés Manco

(Corporación Universitaria Lasallista), Medellín-Colombia, semanco@lasallista.edu.co

Dr. José Gallardo

(Universidad Católica del Norte, Antofagasta-Chile), jgallardo@ucn.cl

Dr. Josep Casanovas

(Universidad Politécnica de Catalunya-España), josepk@fib.upc.es

Dr. José Ignacio Núñez Leiva

(Universidad Católica de Chile, Santiago-Chile), jinunez@uc.cl

Dr. Oscar Holguín Rodríguez

(Stephachers, Norwich UK), oscar.hr@cantab.net

Dr. Sergio Curilef Huichalaf

(Universidad Católica del Norte, Antofagasta-Chile), scurilef@ucn.cl

Dr. Nelson David Muñoz Ceballos

(Politécnico Colombiano Jaime Isaza Cadavid, Colombia), ndmunoz@elpoli.edu.co

Dr. Jorge Eliecer Giraldo Plaza

(Politécnico Colombiano Jaime Isaza Cadavid, Colombia), jегiraldo@elpoli.edu.co

Dr. Glen Arce Larrea

(Universidad La Salle de Arequipa-Perú), garce@ulasalle.edu.pe

Dr. Rogelio Ladrón de Guevara Cortez

(Universidad Veracruzana-México), roladron@uv.mx

M.SC. Mónica Chacón Delgado

(Universidad Mayor de San Andrés, la Paz-Bolivia), monicachacon@hotmail.com

Dr. Harold Angulo Bustinza

(Universidad La Salle de Arequipa-Perú), angulo.harold@gmail.com

M.Sc. Gerardo Mendieta

(Universidad Católica Boliviana San Pablo), mendieta_gerardo@hotmail.com

AREA SOCIAL

Dra. Sulma Farfán Sossa

(Universidad Antonio Nebrija, España), sfarfan@nebrija.es

Dr. Ricardo Esteban Jurado Eraso

(Politécnico Colombiano Jaime Isaza Cadavid), rejuradoe@gmail.com

Dr. Milton Gamarra Escobar

(Universidad Andina de Cuzco-Perú), mitlongamarraes@gmail.com

Dra. Lorena Taborda Morales

(Fundación Universitaria CEIPA), Antioquia-Colombia), lorena.taborda@ceipa.edu.co

Dr. Alixon Reyes

(Universidad Adventista de Chile- Chillán-Chile), alixdavid79@gmail.com

M.SC. Ivan Rojas Jofré

(Universidad Politécnica de Catalunya, España), ivan.rojas.j@gmail.com

Dr. Diego Alejandro Perez

(Fundación Universitaria CEIPA, Antioquia-Colombia), diego.perez@ceipa.edu.co

Dr. Jhon Holguín Alvarez

(Universidad Cesar Vallejo, Lima-Perú), jhonholguinalvarez@gmail.com

Dr. Luis Sarmiento Jaramillo

(Corporación Universitaria Lasallista, Colombia), lsarmiento@unilasallista.edu.co

Dra. María Trinidad Labajo González

(Universidad La Salle Campus Madrid-España), irune@lasallescampus.es

Dr. Martín Morales Barahona

(Ministerio de Justicia y Derecho Humanos de Chile), marmoba@gmail.com

Dr. Juan Carlos Restrepo Botero

(Corporación Universitaria lasallista, Caldas, Antioquia-Colombia), juanrestrepo@lasallistadocentes.edu.co

Dr. Eduardo Leal

(Instituto Tecnológico de Monterrey, Monterrey-Mexico), eduardo.leal@infinitummail.com

Dra. Lina María Uribe Gil

(Universidad de León España), linauribeg@hotmail.com

Dra. Amelia del Pilar Bravo Garza

(Universidad Autónoma de Nuevo León), amelia.bravogr@unal.edu.mx

Dr. Rodrigo Rolando Leyton Sepulveda

(Universidad Autónoma, Chile), ps.rodrigoleyton@gmail.com

Dra. Bárbara Cerda Aedo

(Universidad Nacional de Chile), barbara.cerda@unach.cl

Dra. Cecilia Meza Peña

(Universidad Autónoma de Nuevo León, México), cecilia.mezapn@uanl.edu.mx

Dr. Jorge Ricardo Heliz Llopis

(Universidad de Alicante, España), jorge.heliz@ua.es

Dra. Claudia Castro Campos

(Universidad Autónoma de Nuevo León, México), claudia.castrocmp@uanl.edu.mx

M.Sc. David Alexis Guzman Rendón

(Instituto Tecnológico de Formación y Capacitación Profesional), david.renguz@gmail.com

M.Sc. Hugo Covarrubias Valenzuela

(Universidad Central de Chile), hcovarrubiasv@ucentral.cl

Dr. José Ignacio Núñez Leiva

(Universidad Autónoma de Chile), jinunez@uc.cl

Dra. Betzabé Araya Peschke

(Universidad de Castilla La Mancha, España), betzabe.araya@hotmail.com



INDICE

Fides Et Ratio - Vol. 32 - Septiembre 2026

E200

EDITORIAL

Vanessa Zegarra Asturizaga

1

ÁREA SOCIAL.....

E196

15

ESTUDIO COMPARATIVO DEL AUTOCONCEPTO,
AUTOESTIMA Y EL NIVEL DE PERFECCIONISMO EN
PERSONAS CON Y SIN SINTOMATOLOGÍA COMPATIBLE
CON TRASTORNOS DE LA CONDUCTA ALIMENTARIA
**Pardo Ferrando Rebeca, Navarro Soria Ignasi, Rubio Sánchez-Molina
Inés, Gutiérrez Martínez Alba, Torrecillas Martínez Manuel y Siles
Torrelío Jimena Lourdes**

E197

45

AUTOESTIMA EN CONTEXTOS DE ACOSO SEXUAL
CALLEJERO: UN ESTUDIO TRANSVERSAL EN MUJERES
JÓVENES CHILENAS
**Percy Leonardo Álvarez-Cabrera, Javiera Fernanda Patricia Miranda
Abarzúa, Katerin Monserrat Fernández Badilla, Valeria Emperatriz
Paco Cáceres y María Arqueros**

E195

69

EL TDAH Y LA TOM. UNA REVISIÓN SISTEMÁTICA
**Nieves Preciado Sánchez, Ignasi Navarro Soria, Alba Gutiérrez
Martínez, Inés Rubio Sánchez-Molina y Ana María Guerra**

E192

99

RECONOCIENDO AVANCES EN LA INVESTIGACIÓN DE LA
VIOLENCIA ECONÓMICA: UN ENFOQUE DOCUMENTAL
**Barbara Eliana Coaguila Mitta, Estefany Gladys Cruz Llamoca,
Lisbeth Diana Colque Arotaype y Anthony Hugo Ramirez Mendoza**

E198

131

DEMOCRACIA Y ELECCIONES
Oscar Abel Hassenteufel Salazar



INDICE

Fides Et Ratio - Vol. 32 - Septiembre 2026

<i>E199</i>	151
FACTORES TECNOPEDAGÓGICOS QUE INCIDEN EN LA INCLUSIÓN Y EXCLUSIÓN EN LA EDUCACIÓN UNIVERSITARIA BOLIVIANA Héctor Julián Portilla Moroco, David Alexis Guzmán Rendón	

ÁREA TECNOLÓGICO-EMPRESARIAL.....

<i>E194</i>	175
GIMKIT COMO HERRAMIENTA DE GAMIFICACIÓN PARA LA MEJORA DEL DESEMPEÑO EN CONCEPTOS DE CONTABILIDAD BÁSICA Oliver Fernando Cabrera Morales	

<i>E193</i>	203
EVOLUCIÓN DEL EMPRENDIMIENTO EN TURISMO: TRAYECTORIAS, TENSIONES Y PERSPECTIVAS CIENTÍFICAS Enrique Mauro Villavicencio Luna, Roxana Cynthia Chara Mamani, Glenda Liss Graciela Jano Pinares y Kimberly Valeria Grovas Laura	

POLÍTICA EDITORIAL E INSTRUCTIVO PARA LOS AUTORES	237
--	------------

PRESENTACIÓN DE LA REVISTA FIDES ET RATIO

FIDES ET RATIO NO. 32

Fides et Ratio No. 32, en su trigésima segunda edición, presenta a la comunidad científica, investigaciones en las áreas: social y tecnológico-empresarial, desarrolladas por investigadores nacionales y extranjeros, quienes corrigieron observaciones realizadas por el comité editorial con mucha dedicación y esmero.

En esta edición se presentan nueve artículos de investigación, distribuidos en tres artículos originales, tres artículos de revisión bibliográfica, dos artículos de reflexión y un artículo editorial. Asimismo, es importante destacar que, a partir de esta edición, la revista incorpora la modalidad *preprint*, con el propósito de fortalecer la difusión temprana del conocimiento científico. Cabe señalar que estos manuscritos han cumplido previamente con el proceso de arbitraje académico y han sido evaluados favorablemente por nuestro Comité Científico Editorial.

En cuanto a las áreas de investigación, siete artículos corresponden al ámbito de las ciencias sociales y dos al área tecnológico-empresarial, reflejando la diversidad temática y el carácter multidisciplinario que promueve nuestra publicación. A continuación, se presentan los artículos en el orden de su publicación:

En el área social:

El Artículo: "Estudio comparativo del autoconcepto autoestima y el nivel de perfeccionismo en personas con o sin sintomatología compatible con trastornos de la conducta alimentaria", abordó los trastornos de la conducta alimentaria TCA, como la anorexia y la bulimia que afectan la relación de las personas con la alimentación, el peso corporal y la imagen que tienen de sí mismas. Este estudio buscó comprender si existen diferencias en la forma

de percibirse, valorarse y exigirse entre personas con síntomas compatibles con un TCA y aquellas que no presentan estos síntomas. La investigación demostró que el autoconcepto emocional bajo y la preocupación excesiva por cometer errores son los factores que mejor diferencian a las personas con síntomas de trastornos alimentarios de aquellas que no los presentan, lo que los convierte en posibles indicadores de riesgo y en objetivos prioritarios para la prevención e intervención psicológica.

La investigación: “Autoestima en contextos de acoso sexual callejero: un estudio transversal en mujeres jóvenes analizó la relación entre el acoso sexual callejero y la autoestima en 218 mujeres de entre 18 y 35 años residentes en Arica, Chile. Los resultados mostraron que la mayoría de las participantes había experimentado alguna forma de acoso sexual callejero, siendo las manifestaciones más frecuentes el acoso expresivo y las persecuciones. Sin embargo, no se encontró evidencia estadísticamente significativa de una asociación lineal entre las dimensiones del ASC y la autoestima. Estos resultados indicarían que la autoestima global podría no captar por sí sola las consecuencias psicológicas del ASC, por lo que futuras investigaciones deberían incorporar variables como ansiedad, estrés postraumático, percepción de inseguridad, apoyo social, resiliencia y estrategias de afrontamiento.

El artículo: “El TDAH y la ToM. Una revisión sistemática”, analiza la relación entre el Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad (TDAH) y la Teoría de la Mente (ToM), entendida como la capacidad de comprender los pensamientos, emociones e intenciones de otras personas. A partir de una revisión sistemática de 25 estudios publicados entre 2013 y 2022, los autores confirmaron que los niños y adolescentes con TDAH presentan déficits significativos en la Teoría de la Mente (ToM), manifestándose en dificultades para reconocer emociones, comprender intenciones y regular la conducta social. Estos hallazgos son consistentes con el objetivo planteado de conocer las alteraciones de la ToM en el TDAH y su relación con las EF y los psicoestimulantes. Por otro lado, los estudios analizados demostraron que la ToM en el TDAH están estrechamente vinculadas a las Funciones

Ejecutivas, particularmente al control inhibitorio y la memoria de trabajo, y que el uso de tratamientos psicoestimulantes como el metilfenidato pueden mejorar de forma significativa el desempeño en tareas de ToM. Asimismo, la presencia de comorbilidades como el TEA agrava los déficits observados.

El manuscrito: “Reconociendo Avances en la Investigación de la Violencia Económica: Un Enfoque Documental” estudia la evolución sobre la violencia económica durante los últimos años, mediante una revisión bibliográfica de 43 investigaciones científicas realizadas durante el 2020 y el 2024, mediante el protocolo PRISMA. Los autores identificaron que la violencia económica ha pasado de entenderse como una forma de control financiero dentro de las relaciones personales, sino que se concibe como un fenómeno multidimensional vinculado con desigualdades estructurales de género presentes en los ámbitos laboral, jurídico, sanitario y social. El estudio concluye que, que la violencia económica es una manifestación estructural de las desigualdades contemporáneas, y al sistematizar los avances teóricos y metodológicos de los últimos años el trabajo sienta las bases para un debate más profundo sobre los vínculos entre poder, género y economía, ofreciendo una referencia analítica útil para el diseño de políticas públicas, marcos jurídicos y estrategias educativas orientadas a su prevención y erradicación.

La Reflexión: “Democracia y Elecciones”, tuvo como objetivo analizar la evolución histórica, conceptual y jurídica de la democracia, destacando que este concepto ha cambiado a lo largo del tiempo desde sus primeras manifestaciones en la Grecia clásica hasta las democracias contemporáneas. El autor sostiene que la democracia no debe entenderse únicamente como la realización periódica de elecciones, y la participación ciudadana, sino como una forma de vida basada en valores como la libertad, la igualdad, el respeto a los derechos humanos, la tolerancia, el diálogo y la autoridad de la ley. Asimismo, explica las principales formas de democracia, incluyendo la directa, representativa y comunitaria, con especial énfasis en el modelo de Democracia Intercultural vigente en Bolivia desde la Constitución

de 2009. Finalmente, examina el papel de las elecciones y los sistemas electorales como mecanismos fundamentales para traducir la voluntad popular en representación política, resaltando que el sistema electoral mixto boliviano busca equilibrar la representación de mayorías y minorías para garantizar la legitimidad democrática y la participación ciudadana.

La reflexión: “Factores tecnopedagógicos que inciden en la inclusión y exclusión en la educación universitaria boliviana”, analiza críticamente cómo los factores tecnopedagógicos influyen en los procesos de inclusión y exclusión en la educación universitaria boliviana. A partir de una reflexión teórica sostenida en literatura especializada, los autores identifican que las prácticas docentes mediadas por tecnología, la brecha digital cualitativa, las competencias digitales del profesorado y las políticas institucionales son elementos interrelacionados que condicionan las oportunidades de aprendizaje y participación estudiantil. El estudio concluye que cuando las prácticas educativas se implementan desde lógicas instrumentales o estandarizadas, tienden a generar barreras que afectan especialmente a estudiantes con trayectorias educativas diversas o provenientes de contextos socioeconómicos vulnerables, los cuales pueden sufrir discriminación. Por otro lado, pone de manifiesto que la brecha digital constituye uno de los principales factores de exclusión en la educación universitaria boliviana, donde el estudiante con conectividad limitada, acompañamiento limitado de docentes sin formación tecnopedagógica, puede ocasionar riesgo de exclusión educativa

En el área Tecnológico-empresarial

La investigación “Gimkit como herramienta de gamificación para la mejora del desempeño en conceptos de contabilidad básica”, tuvo como objetivo evaluar el uso de Gimkit como herramienta de gamificación para mejorar el desempeño de estudiantes en Contabilidad Básica. Los resultados del estudio evidencian que la mejora progresiva observada en la tasa de aciertos por minuto y el desempeño de los repases integradores sugieren que la herramienta favoreció indicadores de consolidación y automatización cognitiva. Esto permitió a los estudiantes responder con mayor rapidez

y precisión conforme avanzó la intervención, observándose una mejora en el desempeño y motivación, especialmente durante el primer bloque. Asimismo, el impacto de la gamificación no fue lineal ni homogéneo a lo largo del tiempo. Se evidenció una disminución parcial del rendimiento en el Bloque 2, demostrando que tras una fase inicial de exploración y entusiasmo, los estudiantes desarrollaron una mayor familiarización con la plataforma y estabilizaron su desempeño.

El artículo: “Evolución del Emprendimiento en Turismo: Trayectorias, Tensiones y Perspectivas Científicas”, tuvo como objetivo sistematizar y analizar críticamente las líneas de investigación que han configurado el emprendimiento en turismo, identificando ejes, tensiones y oportunidades de integración. Metodológicamente, se desarrolló una revisión bibliográfica de publicaciones indexadas en Scopus a través de la aplicación del protocolo PRISMA. Desde la perspectiva teórica, el estudio contribuyó a comprender el emprendimiento turístico como un campo multidimensional, configurado por interacciones entre territorio, sostenibilidad, género, formación, innovación y nuevas tipologías turísticas. Los resultados indican que, aunque cada uno de estos ejes ha generado avances significativos, persisten vacíos de articulación que dificultan la consolidación de un marco teórico integral capaz de explicar, de manera conjunta, las dinámicas y tensiones que caracterizan al emprendimiento en turismo.

La Universidad La Salle desea expresar su profundo agradecimiento a los investigadores por elegir la Revista *Fides et Ratio*, y por contribuir al conocimiento con la publicación de sus trabajos de investigación. Apreciamos profundamente el esfuerzo y las horas de dedicación invertidas que contribuyen significativamente a la comprensión y solución de diversas problemáticas sociales.

Asimismo, hacemos extensivo nuestro reconocimiento al comité editorial nacional e internacional, cuya valiosa labor, compromiso se reflejan en la orientación, observaciones y las sugerencias que brindan para enriquecer los artículos de los investigadores. Su trabajo desinteresado y su alto sentido de responsabilidad son fundamentales para mantener la calidad de la revista.

Finalmente, agradecemos al personal administrativo y al equipo técnico que colabora de manera constante en la preparación y publicación de la revista, tanto en su versión impresa como en línea. Su apoyo y dedicación hacen posible que este proyecto editorial continúe creciendo.

M.Sc. Wilma Peñafiel Rodríguez
Editora Revista Fides et Ratio
<https://orcid.org/000-0002-4436-2754>

Investigar al servicio del desarrollo humano integral: un desafío educativo en el mundo emergente

Research in the Service of Integral Human Development: An Educational Challenge in the Emerging World

Vanessa Zegarra Asturizaga¹
zegarravane@gmail.com

DOI: <https://doi.org/10.55739/fer.32.200>

Resumen

El vertiginoso avance de las tecnologías emergentes y, de manera particular, de la inteligencia artificial, ha puesto a la educación superior frente a desafíos que no admiten respuestas improvisadas. Este artículo editorial reflexiona sobre la responsabilidad formativa que asumen las universidades católicas en dicho escenario, entendiendo la investigación como el cauce institucional a través del cual la Iglesia dialoga con la cultura de su tiempo. Se sostiene que el reto no es meramente instrumental, sino profundamente antropológico: preservar el sentido de la verdad, la centralidad de la persona y la vocación de servicio que dan identidad a la universidad católica. A partir de los pilares y fines de la investigación señalados por Ex Corde Ecclesiae, de la Constitución Apostólica Veritatis Gaudium y de la reciente nota vaticana Antiqua et Nova (2025), se argumenta que la formación de profesionales competentes solo alcanza su plenitud cuando se articula con el desarrollo humano integral. El artículo concluye que la universidad católica está llamada a ejercer un liderazgo ético frente a la inteligencia artificial, no absteniéndose de ella, sino acompañando su uso con discernimiento, diálogo interdisciplinar y una renovada pedagogía del pensamiento crítico reflexivo.

¹ Profesional en psicología. Filiación institucional en Universidad Salesiana de Bolivia y Centro Psicopedagógico de Investigación y Educación Superior de la Universidad Mayor de San Andrés. Doctora en Ciencias de la Educación con formación de posgrado en Educación Superior. Diplomada en Educación Superior por Competencias y Tecnologías para el Aprendizaje, Investigación y Producción Científica asistida con Inteligencia Artificial, Metodología de la Investigación y Comunicación Académica, Formación y Producción Científicas, Aprendizaje Significativo, Educación Especial, Organización y Administración Pedagógica del Aula, Gestión y Edición de Revistas Científicas. Estudios superiores en Comunicación Social con mención en Comunicación Educativa. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-6498-8885>

Palabras clave

Educación superior, tecnologías emergentes, ética de la investigación, universidad católica, desarrollo humano integral, inteligencia artificial, aprendizaje crítico reflexivo.

Abstract

The rapid advancement of emerging technologies—and artificial intelligence in particular—has confronted higher education with challenges that do not allow for improvised responses. This editorial reflects on the educational responsibility assumed by Catholic universities in this context, viewing research as the institutional channel through which the Church engages in dialogue with the culture of its time. It argues that the challenge is not merely instrumental but deeply anthropological: preserving the sense of truth, the centrality of the person, and the vocation of service that define the identity of the Catholic university. Drawing on the pillars and purposes of research outlined in **Ex Corde Ecclesiae**, the Apostolic Constitution **Veritatis Gaudium**, and the recent Vatican note **Antiqua et Nova** (2025), the article contends that the training of competent professionals only reaches its full potential when integrated with integral human development. The article concludes that the Catholic university is called to exercise ethical leadership regarding artificial intelligence—not by abstaining from it, but by guiding its use through discernment, interdisciplinary dialogue, and a renewed pedagogy of reflective critical thinking.

Keywords

Higher education, emerging technologies, research ethics, Catholic university, integral human development, artificial intelligence, critical reflective learning.

Introducción

Pocas veces una generación de educadores ha tenido que replantear tan rápido lo que significa enseñar y aprender. En apenas un par de años, la irrupción de la inteligencia artificial generativa ha obligado a las aulas universitarias a cuestionar su tradición formativa con interrogantes sobre el rol que ocupa el educador frente a la efectividad con la que trabaja la IA y sobre el reto de formar el criterio humano del futuro profesional

ante la avalancha de un sistema automatizado. Estas necesidades atraviesan, hoy en día, cualquier proyecto en educación superior y las instituciones, entre ellas las universidades católicas, están llamadas a dar respuesta.

El Dicasterio para la Doctrina de la Fe y el Dicasterio para la Cultura y la Educación (2025) publicaron la nota *Antiqua et Nova* sobre la relación entre la inteligencia artificial y la inteligencia humana. El documento no rehúye las tecnologías, pero advierte con firmeza que la inteligencia artificial “debería utilizarse únicamente como un instrumento que complementa la inteligencia humana, y no para sustituir su riqueza” (n. 112). Esa advertencia expresa el núcleo del problema que este artículo examina al establecer que el riesgo no está en la tecnología en sí misma, sino en la posibilidad de que la comodidad que ofrece empobrezca la razón misma de la educación: personas capaces de pensar, discernir y comprometerse con la verdad.

Las reflexiones presentadas sitúan el fenómeno de las tecnologías emergentes bajo el paradigma del quehacer humano desde la investigación articulada al desarrollo, tal como ha sido formulada en documentos como *Ex Corde Ecclesiae* (Juan Pablo II, 1990) y actualizada en la Constitución Apostólica *Veritatis Gaudium* (Francisco, 2017). Ambos textos confluyen en que la investigación universitaria católica no se agota en la producción de conocimiento útil, sino que se ordena a la búsqueda de la verdad y, a través de ella, al crecimiento integral de la persona.

El propósito de este artículo, entonces, se orienta a mostrar que el desafío que representan las tecnologías emergentes para la educación actual exige, antes que soluciones técnicas, una reflexión ética sostenida en los pilares y fines que la tradición educativa católica ha reconocido a la tarea investigativa: el diálogo entre fe y razón, la integración del saber, la perspectiva teológica y las implicaciones ético-morales de toda indagación científica. Además, argumenta que ese ejercicio debe traducirse en una pedagogía concreta centrada en el aprendizaje crítico reflexivo, capaz de formar profesionales que integren la tecnología en su quehacer sin renunciar al aprendizaje que da sentido último a su formación.

Desarrollo

Las instituciones de educación superior en distintas regiones del mundo enfrentan, de manera simultánea, la promesa de una enseñanza más personalizada y eficiente y el riesgo de una dependencia tecnológica que erosiona la integridad académica y las formas tradicionales de evaluación (Ramos y Castro, 2025). Una revisión sistemática reciente sobre las recomendaciones éticas para el uso de la inteligencia artificial en la educación superior confirma que este fenómeno, si bien ofrece herramientas efectivas para atender desafíos pedagógicos, trae consigo preocupaciones éticas de magnitud, entre ellas la privacidad de los datos, la equidad en el acceso y la necesidad de nuevas competencias docentes (Valdez Corral y Tapia Ruelas, 2025).

La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, 2023) fue explícita al advertir, en su primera guía global sobre inteligencia artificial generativa, que el uso de estas herramientas debe mantener la intervención humana como condición irrenunciable, de modo que la tecnología beneficie efectivamente a estudiantes, docentes e investigadores en lugar de sustituir su criterio. Las instituciones educativas están llamadas a construir capacidades internas, desarrollar marcos de política institucional y renovar la formación docente para no quedar rezagadas ni, en el extremo opuesto, adoptar la tecnología sin ningún tipo de discernimiento (UNESCO/IESALC, 2023, citado en Ramos y Castro, 2025).

Justamente, la mayoría de los estudios sitúa el problema en el terreno de la gestión institucional, la regulación de políticas o la capacitación docente, pero pocos se detienen en la pregunta antropológica de fondo, es decir, en qué tipo de persona se está formando cuando se delega en un sistema automatizado el esfuerzo cognitivo que exige el estudio. Como advierten Cedeño López et al. (2024), la inclusión de la inteligencia artificial en el escenario universitario no puede entenderse solo como una cuestión de herramientas, sino como un enfoque que compromete la manera en que el individuo desarrolla su propio conocimiento; de ahí que la ética no pueda

tratarse como un apéndice regulatorio añadido al final del proceso, sino como una dimensión que debe atravesar cada decisión pedagógica.

Es precisamente en este punto donde la tradición de la universidad católica tiene importantes aportes al sostener que todo hallazgo se use para el bien auténtico y que la investigación germinada en este fundamento responda al objetivo de la presencia cristiana frente a los grandes problemas de la sociedad y de la cultura (Juan Pablo II, 1990, n. 7 y N. 13).

- El diálogo entre fe y razón en la búsqueda de la verdad

El primer pilar sobre el que se sostiene esa tarea investigativa es el diálogo entre fe y razón. Durante el siglo pasado, la cultura académica occidental asumió que la fe pertenecía a un orden distinto del que ocupaba la ciencia (Herrera y Pérez, 2013). Hoy se reactiva el diálogo entre fe y razón ante una ciencia que corre el riesgo de volverse contra su propio origen y cuyo método experimental, por sí solo, no basta para responder a las preguntas éticas y existenciales profundas, sino que exige la necesidad urgente de un abordaje interdisciplinar para comprender problemas de una complejidad creciente (Giménez (2017).

Antiqua et Nova alude a este análisis cuando advierte que ninguna de las capacidades que hoy exhiben los sistemas de inteligencia artificial equivale a la comprensión, la conciencia o la libertad propias de la persona humana, y que precisamente por ello la técnica más sofisticada exige, más que nunca, una reflexión antropológica y ética que la acompañe (Dicasterio para la Doctrina de la Fe y Dicasterio para la Cultura y la Educación, 2025). En otras palabras, cuanto más se perfecciona la simulación de la inteligencia, más necesario resulta el diálogo entre fe y razón que Ex Corde Ecclesiae situó, hace más de tres décadas, en el corazón de la investigación universitaria católica.

- **La integración del saber como respuesta interdisciplinar**

El segundo pilar de la investigación en la universidad católica, la integración del saber, adquiere una relevancia particular cuando se piensa en la inteligencia artificial, porque ningún campo del conocimiento puede, por sí solo, dar cuenta cabal de sus implicaciones. Ex Corde Ecclesiae recuerda que la integración del saber implica la colaboración entre investigadores de diversas disciplinas, sostenida en la voluntad de encuentro y en la puesta en marcha de estudios inter y multidisciplinarios (Juan Pablo II, 1990, nn. 15-20). Esa tarea que fue entendida a principios del siglo como la especialización del conocimiento acompañada de humanismo (Juan Pablo II, 2002), resulta hoy imprescindible.

La adopción responsable de estas tecnologías exige colaboración sostenida entre universidades, gobiernos y sector privado, además de formación continua y políticas éticas claramente definidas, precisamente porque ningún actor aislado puede abordar el fenómeno en su totalidad (Mora et al., 2023, como se cita en Kroff et al., 2024). En la misma línea, una revisión reciente sobre las recomendaciones éticas en el uso de inteligencia artificial en educación superior insiste en que resulta indispensable fomentar el acceso equitativo al conocimiento sobre estas tecnologías para reducir las brechas digitales, y en que se requieren competencias previas que permitan una formación adecuada tanto en docentes como en estudiantes (Valdez Corral y Tapia Ruelas, 2025).

La universidad católica, con su tradición de integración del saber, asume este desafío desde su vocación interdisciplinar como una convicción teológica de fondo sustentada en que la verdad, si se busca con auténtico rigor científico y conforme a las leyes morales, no puede ser contraria a la fe (Juan Pablo II, 1990, n. 17). Desde esa convicción, asume el diálogo entre ciencias de la información, educación, ética teología y otros campos en torno a la inteligencia artificial.

- **Perspectiva teológica y ética de la investigación**

El tercer y el cuarto pilar señalados por Ex Corde Ecclesiae, la perspectiva teológica y las implicaciones ético-morales de la investigación, son quizás los que con mayor claridad orientan el análisis respecto a las tecnologías emergentes. La teología desempeña un papel particularmente importante en la búsqueda de una síntesis del saber y en el diálogo entre fe y razón, brindando a las demás disciplinas una orientación que no está contenida en sus propias metodologías (Juan Pablo II, 1990, n. 19). Aplicado al terreno de la inteligencia artificial, este aporte se traduce en una pregunta existencial ¿para qué se está creando y utilizando esta tecnología y a qué visión de la persona humana responde?

Los avances tecnológicos implican una variedad de riesgos que conllevan nuevas preocupaciones éticas, entre ellas la integridad académica, el riesgo de dependencia tecnológica y la necesidad de nuevas estrategias de evaluación que consideren honestamente el modo en que estas herramientas participan del proceso de aprendizaje (Clemente et al., 2024, como se cita en el estudio de López-Pulido y Sánchez Ramírez, 2025). Cabrera et al. (2025), en un análisis reciente sobre los avances y retos éticos de la inteligencia artificial en la educación de América Latina, coinciden en que la región enfrenta el desafío adicional de una brecha digital que puede profundizar desigualdades ya existentes si la adopción tecnológica no se acompaña de políticas de equidad.

Ex Corde Ecclesiae ya había anticipado el criterio con el que deben leerse estos hallazgos, al establecer que toda preocupación ética debe organizarse alrededor de tres principios orientadores: la prioridad de lo ético sobre lo técnico, la primacía de la persona humana sobre las cosas y la superioridad del espíritu sobre la materia (Juan Pablo II, 1990, n. 18). La ciencia, solo puede servir a la causa del ser humano si el saber permanece unido a la conciencia.

Antiqua et Nova ofrece una actualización valiosa de estos principios. El documento reconoce los beneficios que la inteligencia artificial

puede aportar a campos como la investigación científica, la medicina o la educación, pero subraya que su desarrollo debe estar guiado por una responsabilidad ética compartida entre desarrolladores, instituciones y usuarios, precisamente porque una tecnología que se aparta de esa responsabilidad corre el riesgo de convertirse en un instrumento al servicio de intereses ajenos al bien de la persona (Dicasterio para la Doctrina de la Fe y Dicasterio para la Cultura y la Educación, 2025). La nota vaticana insiste en que la genuina sabiduría no puede reducirse a la acumulación de información ni a la destreza en resolver problemas, exige, además, una relación con la verdad marcada por la humildad y la apertura, cualidades que ningún sistema artificial posee por sí mismo.

- El aprendizaje crítico reflexivo en la era de la inteligencia artificial

Si el problema de fondo es antropológico y ético, la respuesta pedagógica requiere una renovación de la manera en que se enseña a pensar. El pensamiento crítico-reflexivo ha sido descrito como la base que permite un aprendizaje significativo, situado en un contexto concreto y sostenido en la aplicación de las habilidades indispensables para aprehender el conocimiento, comprenderlo y aplicarlo en escenarios reales (Acosta-Sarasty y Zambrano-Acosta, 2022). Desde esta definición, lo que distingue a un profesional capaz de utilizar tecnologías emergentes de otro que simplemente las consume, es su capacidad de discernimiento sobre el propio proceso de pensamiento, asumiendo la responsabilidad última de sus decisiones.

Brockbank y McGill (2002), en un texto ya clásico sobre el aprendizaje reflexivo en la educación superior, sostiene que este tipo de aprendizaje no se reduce a la adquisición de contenidos, sino que compromete la emoción, la acción y la cognición del estudiante en un proceso que le permite dar sentido personal a lo que aprende. Esa perspectiva integral resulta indispensable frente al riesgo, señalado por varios estudios recientes, de que la inteligencia artificial generativa favorezca una relación pasiva y fragmentada con el conocimiento, en la que el estudiante recibe respuestas sin haber recorrido su propio camino (Yutong, 2024, como se

cita en el estudio de López-Pulido y Sánchez Ramírez, 2025). Frente a ese riesgo, la alfabetización digital ética se ha señalado como una estrategia clave para evitar que la inteligencia artificial derive en mecanización o en pérdida de humanidad en los procesos formativos (López-Pulido y Sánchez Ramírez, 2025). La evidencia sugiere que la respuesta más eficaz frente a la inteligencia artificial no es prohibir su uso, sino intensificar precisamente aquello que la máquina no puede sustituir: la narración de la propia experiencia, la argumentación fundamentada, la deliberación ética y la capacidad de justificar por qué se sostiene una idea y no otra.

Para la universidad católica, este planteamiento pedagógico se articula naturalmente con su propia tradición formativa en la que el aprendizaje crítico reflexivo se constituye en la traducción didáctica de un principio teológico y antropológico de fondo, la persona humana no se realiza por la acumulación de respuestas correctas, sino por el ejercicio libre y responsable de su propia razón, iluminada por la fe.

- Desarrollo humano integral como responsabilidad social en educación superior

Lo expuesto se articula con el fin último que Ex Corde Ecclesiae reconoce a la investigación universitaria católica: la promoción de la dignidad humana, la justicia y la inclusión social. El documento es explícito al señalar que investigar en una universidad católica supone asumir la responsabilidad de contribuir concretamente al progreso de la sociedad en la que la institución opera, con especial atención a las poblaciones marginadas o a los grupos que tradicionalmente han sido privados de la satisfacción de sus necesidades básicas (Juan Pablo II, 1990, n. 34).

Aplicado al debate sobre las tecnologías emergentes, este fin exige que la universidad católica no se limite a preguntarse cómo aprovechar la inteligencia artificial para mejorar sus propios procesos internos, sino que se pregunte también qué consecuencias tiene la brecha digital para quienes no tienen acceso a estas herramientas. La UNESCO ha insistido en que urge que los países que aún no cuentan con normativa sobre ética de la

inteligencia artificial la articulen y la apliquen, dado que en 2023 solo se habían identificado alrededor de cuarenta estrategias nacionales al respecto (UNESCO, 2024, como se cita en Valdez Corral y Tapia Ruelas, 2025). Esa carencia normativa afecta de modo desproporcionado a los países y a las poblaciones con menos recursos.

El desarrollo humano integral, entendido en la tradición social de la Iglesia como un principio que busca el crecimiento de toda la persona y de todas las personas en sus dimensiones material, social, cultural y espiritual, ofrece el criterio que permite evaluar si una tecnología determinada contribuye realmente al bien común o solo beneficia a quienes ya cuentan con ventajas previas. Ninguna innovación tecnológica puede evaluarse solo por su capacidad de generar crecimiento económico, sino que debe medirse también por su aporte al cuidado de la persona, de la comunidad y de la creación (Pontificio Consejo Justicia y Paz, 2004, n. 470). Desde la formación universitaria, este criterio implica que la inteligencia artificial debe evaluarse no solo por su capacidad de optimizar procesos administrativos o de personalizar el aprendizaje, sino por su aptitud real para formar profesionales comprometidos con el desarrollo de sus comunidades, capaces de devolver a la sociedad lo que han recibido en su formación.

La Constitución Apostólica *Veritatis Gaudium* recoge esta misma preocupación cuando recuerda que el desarrollo de los pueblos debe ser integral, es decir, debe promover a todos los hombres y a todo el hombre, y que ese desarrollo requiere pensadores de reflexión profunda capaces de construir un humanismo nuevo que permita a la persona contemporánea encontrarse a sí misma en medio de una época de cambios acelerados (Francisco, 2017, n. 3). Esa es, en última instancia, la tarea que las tecnologías emergentes imponen a la universidad católica: no la de administrar con eficiencia una herramienta más, sino la de formar, desde la investigación y la docencia, a las personas capaces de pensar ese humanismo nuevo que la época reclama.

Conclusión

El recorrido reflexivo propuesto en este artículo permite sostener una conclusión que, sin pretender agotar el debate, ofrece una orientación clara para la universidad católica contemporánea: el desafío que representan las tecnologías emergentes, y en particular la inteligencia artificial, no se resuelve con la sola adopción o el simple rechazo de nuevas herramientas, sino con el ejercicio renovado de los pilares y fines que desde hace décadas dan identidad a la investigación en estas instituciones. El diálogo entre fe y razón, la integración del saber, la perspectiva teológica y las implicaciones ético-morales de toda indagación científica no son categorías arcaicas frente a la novedad tecnológica; son, por el contrario, las herramientas conceptuales más adecuadas para comprender un fenómeno que ninguna disciplina aislada logra abarcar en su totalidad.

Organismos como la UNESCO coinciden en que la inteligencia artificial exige intervención humana sostenida, formación docente renovada y políticas explícitas de equidad, mientras que perspectivas pedagógicas actuales confirman que el aprendizaje crítico reflexivo constituye la respuesta formativa más sólida frente al riesgo de una relación pasiva con el conocimiento. Ambas líneas de evidencia convergen con lo que la tradición católica ha sostenido, que ninguna ganancia técnica puede justificar el sacrificio de la persona humana y que la investigación solo cumple su función cuando permanece unida a la conciencia y a la responsabilidad social.

La tarea queda abierta ante este nuevo escenario tecnológico para convertir los principios humanistas-católicos en prácticas concretas de investigación, docencia y gestión institucional que acompañen comunidades académicas en el uso responsable de la inteligencia artificial, con sentido de servicio. En este camino, la educación superior seguirá siendo fuente germinal de profesionales competentes y comprometidos con el desarrollo humano integral.

Referencias

- Acosta-Sarasty, P. A., y Zambrano-Acosta, C. (2022). El pensamiento crítico-reflexivo: una competencia básica en la formación de los estudiantes de Enfermería. *Revista Criterios*, 29(1), 240-253. <https://doi.org/10.31948/rev.criterios/29.1-art13>
- Brockbank, A., y McGill, I. (2002). *Aprendizaje reflexivo en la educación superior*. Ediciones Morata.
- Cabrera, A., Martínez, D., y Rementeria, J. (2025). Avances, retos éticos y perspectivas de la inteligencia artificial (IA) en la educación de América Latina. *Ciencia Latina, Revista Científica Multidisciplinar*, 9(4), 1370-1382. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v9i4.18603
- Cedeño López, E. S., Alejandro del Rosario, C. A., Cuecuecha Sánchez, L. Á., y Vélez Luna, A. A. (2024). Inteligencia artificial ética en la educación universitaria: enfrentando desafíos y explorando oportunidades para la inclusión educativa. *Reincisol*, 3(6), e3.6-191. [https://doi.org/10.59282/reincisol.V3\(6\)1-16](https://doi.org/10.59282/reincisol.V3(6)1-16)
- Dicasterio para la Doctrina de la Fe y Dicasterio para la Cultura y la Educación. (2025). *Antiqua et nova: Nota sobre la relación entre la inteligencia artificial y la inteligencia humana*. Santa Sede.
- Francisco. (2017). *Veritatis gaudium: Constitución apostólica sobre las universidades y facultades eclesíásticas*. Santa Sede.
- Giménez, J. (2017). ¿Cómo son las relaciones entre la fe y la ciencia en la actualidad? *50 Preguntas sobre la Fe*, 17, pp. 69-71. Ediciones Universidad de Navarra, SA.
- Herrera, G., y Pérez, G. (2013). El humanismo ante el reto del diálogo fe y razón en la sociedad postsecular. *Cuestiones Teológicas*, 40(93), 75-95. http://www.scielo.org.co/scielo.php?pid=S0120-131X2013000100004&script=sci_arttext
- Juan Pablo II. (1990). *Ex corde Ecclesiae: Constitución apostólica sobre las universidades católicas*. Santa Sede.
- Juan Pablo II. (2002, 31 de enero). *Discurso en la inauguración solemne del año académico en la Universidad Roma III*. L'Osservatore Romano.
- Kroff, F. J., Coria, D. F., y Ferrada, C. A. (2024). Inteligencia artificial en la educación universitaria: Innovaciones, desafíos y oportunidades. *Revista Espacios*, 45(5), 120-135. <https://doi.org/10.48082/espas>

- cios-a24v45n05p09
- López-Pulido, E., y Sánchez Ramírez, T. (2025). Alfabetización digital ética frente a la inteligencia artificial en la educación superior. En *Actas de investigación educativa*.
- Mifsud, T. (2018). El respeto por la vida humana: bioética.
- Pontificio Consejo “Justicia y Paz”. (2004). *Compendio de la doctrina social de la Iglesia*. Librería Editrice Vaticana.
- Ramos, L., y Castro, J. (2025). Impacto de la IA en la educación superior: beneficios, desafíos y marco ético. *Synergía*, 4(1), 381-398. <https://doi.org/10.48204/synergia.v4n1.7200>
- Sabariego Puig, M., Sánchez Martí, A., y Cano Hila, A. B. (2019). Pensamiento reflexivo en la educación superior: aportaciones desde las metodologías narrativas. *Revista Complutense de Educación*, 30(3), 813-830. <https://doi.org/10.5209/RCED.59048>
- UNESCO. (2023). *Guidance for generative AI in education and research* [Guía para el uso de IA generativa en educación e investigación]. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000389227>
- Valdez Corral, L. A., y Tapia Ruelas, C. S. (2025). Recomendaciones éticas sobre el uso de la inteligencia artificial (IA) en educación superior: una revisión sistemática. *Diálogos sobre Educación*, 16(34), 1-20. <https://doi.org/10.32870/dse.v0i34.1743>

**Estudio Comparativo del Autoconcepto, Autoestima
y el nivel de Perfeccionismo en Personas con y sin
Sintomatología Compatible con Trastornos de la Conducta
Alimentaria**

**Comparative Study of Self-Concept, Self-Esteem and
the Level of Perfectionism in People With and Without
Symptoms Compatible with Eating Disorders**

Pardo Ferrando Rebeca¹

**Departamento de Psicología Evolutiva y Didáctica, Universidad de
Alicante-España**
rebecapardo2001@gmail.com

Navarro Soria Ignasi²

**Departamento de Psicología Evolutiva y Didáctica ,Universidad de
Alicante-España**
ignasi.navaro@ua.es

Rubio Sánchez-Molina Inés³

**Departamento de Psicología Evolutiva y Didáctica ,Universidad de
Alicante-España**
inesyrubio@gmail.com

Gutiérrez Martínez Alba⁴

**Departamento de Psicología Evolutiva y Didáctica, Universidad de
Alicante-España**
albagutierrez0685@gmail.com

¹ Licenciada en Trabajo Social. Universidad de Alicante.

² Doctor en Psicología. Universidad de Alicante. <https://orcid.org/0000-0001-5966-9604>

³ Licenciada en Magisterio de Educación Primaria. Universidad de Alicante. <https://orcid.org/0009-0002-3427-0060>

⁴ Licenciada en Magisterio de Educación Primaria. Universidad de Alicante. <https://orcid.org/0009-0004-0501-7650>

Torrecillas Martínez, Manuel⁵

**Departamento de Psicología Evolutiva y Didáctica, Universidad de
Alicante-España**

manuel.torrecillas@ua.es

Siles Torrelío, Jimena Lourdes⁶

**Instituto de Investigaciones en Ciencias Humanas y de la Educación,
Universidad Lasalle Bolivia**

jsilest@doc.ulasalle.edu.bo

Artículo Recibido: 16-03-2026

Artículo Aceptado: 05-08-2026

DOI: <https://doi.org/10.55739/fer.32.196>

Resumen

Los trastornos de la conducta alimentaria son enfermedades mentales que tienen como características principales un comportamiento distorsionado de la alimentación y una extrema preocupación por la autoimagen y el peso corporal. El objetivo de la presente investigación consiste en explorar y comparar los trastornos de conducta, el autoconcepto, autoestima y perfeccionismo entre un grupo con sintomatología compatible con un trastorno alimentario y otro sin ella en una población de personas entre 18 a 40 años de edad. La metodología empleada fue de enfoque cuantitativo, el diseño del estudio fue comparativo-transversal con dos grupos de personas: de riesgo, formado por las personas que alcanzaron el punto de corte del EAT-26, y grupo control, formado por quienes no lo alcanzaron. El tamaño de la población fue de 52 personas. Los resultados mostraron que las personas con sintomatología compatible con un Trastorno de la Conducta Alimentaria presentan un autoconcepto emocional y total más bajo, así como una mayor preocupación por cometer errores, en comparación con el grupo que no la presentaba. La autoestima y el resto de dimensiones del perfeccionismo apuntaron en la misma dirección, sin alcanzar la significación estadística. De esta forma, se evidencia una conexión entre estos aspectos y el trastorno, lo que hace necesaria una posible prevención.

⁵ Licenciado en Psicología. Universidad de Alicante. <https://orcid.org/0000-0002-9994-695X>

⁶ Master en Investigación en Psicología, Universidad Internacional de la Rioja UNIR-España (<https://orcid.org/0009-0007-1568-1792>)

Palabras clave:

Trastorno de la Conducta Alimentaria (TCA), perfeccionismo, autoestima, autoconcepto, anorexia, bulimia.

Abstract.

Eating disorders are mental illnesses characterized by distorted eating behaviors and an extreme preoccupation with self-image and body weight. The objective of this research is to explore and compare eating disorders, self-concept, self-esteem, and perfectionism between a group with symptoms compatible with an eating disorder and a group without such symptoms in a population of individuals aged 19 to 40. The methodology employed was quantitative, and the study design was comparative-cross-sectional with two groups: an at-risk group, comprised of individuals scoring at or above the EAT-26 cut-off, and a control group, comprised of individuals scoring below it. The study population consisted of 52 individuals. The results showed that individuals with symptoms compatible with an eating disorder had a lower emotional and overall self-concept, as well as greater concern over mistakes, compared with the control group. Self-esteem and the remaining perfectionism dimensions pointed in the same direction but did not reach statistical significance. This demonstrates a connection between these aspects and the disorder, highlighting the need for potential prevention strategies.

Key words:

Eating Disorder (ED), perfectionism, self-esteem, self-concept, anorexia, bulimia.

Introducción

Los trastornos de la conducta alimentaria son enfermedades mentales que tienen como características principales un comportamiento distorsionado de la alimentación y una extrema preocupación por la autoimagen y el peso corporal. Consta de un grupo de trastornos caracterizados por una conducta alterada ante la ingesta alimentaria y comportamientos encaminados a controlar el peso (Vargas Baldares, 2013). Estos, (en adelante TCA), tienen una etiopatogenia desconocida, pero se conoce que es un trastorno de causa multifactorial. Se identifican

como causas generales de la TCA los factores socioculturales (el ideal de belleza que presentan los medios de comunicación de modelos con extrema delgadez), los factores biológicos (predisposición genética) y factores personales como son una baja autoestima y un alto nivel de autoexigencia (Vargas Baldares, 2013).

En cuanto a los principales trastornos de la conducta alimentaria que se pueden identificar destacan la anorexia nerviosa (AN), la bulimia nerviosa (BN) y los trastornos no especificados (TANE) (American Psychiatric Association, 2013).

A partir de lo expuesto, la presente investigación se plantea la siguiente pregunta: ¿existen diferencias significativas en los niveles de autoconcepto, autoestima y perfeccionismo entre personas con y sin sintomatología compatible con un trastorno de la conducta alimentaria?

Para dar respuesta a esta cuestión, el presente estudio tiene como objetivo general comparar los niveles de estas tres variables entre un grupo de personas con sintomatología compatible con un trastorno de la conducta alimentaria (grupo de riesgo) y un grupo de control sin dicha sintomatología.

De manera específica, este trabajo se propone, en primer lugar, analizar qué tipo de autoestima presentan las personas con sintomatología compatible con un TCA; en segundo lugar, analizar el grado de perfeccionismo y determinar si constituye un rasgo característico de estas personas; en tercer lugar, examinar su nivel de autoconcepto; y, por último, comprobar la comparabilidad inicial de ambos grupos y explorar si existen diferencias en las variables estudiadas en función del sexo.

Referentes conceptuales

Trastornos de conducta alimentaria

Por un lado, la anorexia fue considerada un problema médico a finales del siglo XVII por Richard Morton. Sin embargo, no es hasta 1873 por

Lasègue y 1874 por Gull cuando ésta se describe como una entidad clínica que recoge las mismas características (Bosque-Garza y Caballero-Romo, 2009). La anorexia nerviosa (en adelante AN), es un trastorno psiquiátrico severo que desencadena consecuencias físicas y psicológicas. Entre ellas se incluye la distorsión de la imagen corporal y la alteración de la conducta alimentaria (Pelegrín Hernando, 2020), siendo además el rasgo principal la negativa a alimentarse de forma adecuada por un temor irracional a ganar peso (García Perera et al., 2025). Existen dos tipos de AN, el de tipo restrictivo y el compulsivo o purgativo. La anorexia de tipo restrictivo se caracteriza por la restricción alimentaria y/o ejercicio físico excesivo que el paciente utiliza como forma de controlar o disminuir de peso. Por otro lado, el individuo que presenta AN de tipo compulsivo puede o no tener periodos de atracones de comida, utilizando regularmente conductas purgativas (vómitos, abuso de laxantes, diuréticos o enemas) para controlar o bajar de peso.

Por otro lado, los primeros casos de bulimia nerviosa (en adelante BN), fueron descritos en 1972 y en 1973. A pesar de ello, fue Gerard Russel a finales del siglo XX quien se encargó de reconocer la BN como un trastorno, y posteriormente se publicó en el DSM-III (López Cano y Treasure, 2011). Cabe destacar que la BN es un trastorno psicológico caracterizado por la aparición de episodios de descontrol alimentario que llevan al individuo a consumir grandes cantidades de comida en un espacio corto de tiempo. A continuación de este suceso, se llevan a cabo medidas encaminadas a paliar los atracones como son los vómitos, ejercicio intenso y utilización de laxantes, diuréticos o enemas (Walsh y Attia, 2019). Además, dentro de la misma, se distinguen dos tipos: la de tipo purgativo y la de tipo restrictivo. La primera de ellas se caracteriza por presentar periodos de atracones de comida seguidos, de manera inmediata, por conductas purgativas (vómitos, abuso de laxantes, diuréticos o enemas). La segunda de ellas también presenta periodos de atracones de comida aunque no recurre a conductas purgativas, sino que utiliza otras conductas compensatorias como el ayuno y/o el ejercicio físico (López Cano y Treasure, 2011).

Por último, el tercer tipo de trastorno alimenticio mencionado es el

Trastorno de Conducta No Especificado (TANE), el cual se constituye por cuadros de AN o BN incompletos por su inicio de la enfermedad o porque está en vías de resolución (American Psychiatric Association, 2013).

En cuanto a la afectación de los trastornos alimenticios en la población, cabe destacar que afectan en mayor medida a mujeres adolescentes y en adultez temprana, entre 12 y 25 años. Cabe destacar que las personas perfeccionistas, críticas consigo mismas y con alto nivel de autoexigencia son más propensas a padecer esta enfermedad psicológica. De la misma manera, tener una baja autoestima supone un factor de riesgo para el desarrollo y mantenimiento de un TCA (Vargas Baldares, 2013). Las personas que se dedican al atletismo y al modelismo son un ejemplo constatado de ello. Este segundo grupo se encuentra influenciado por los medios de comunicación y las redes sociales, que crean un ideal de belleza marcado por la sociedad difícilmente alcanzable (Mitchison et al., 2014). A continuación, se presentan algunos conceptos relevantes, mencionados anteriormente, que contribuyen de manera directa al desarrollo del TCA. Como conceptos que contribuyen al desarrollo de un TCA, cabe destacar que, en primer lugar, el autoconcepto es la percepción o visión que una persona tiene de sí mismo, proveniente de dos vertientes: la autopercepción, basada en las creencias que tenemos sobre nosotros mismos (y cuya valoración puede influir en que se tenga una autoestima alta o baja); y de la imagen que nos devuelven las personas de nosotros, es decir, lo que piensan los demás de uno mismo (Páramo Morales, 2021).

Trastornos de conducta alimentaria y autoestima

Tal y como se ha mencionado con anterioridad, otro aspecto que interviene es la autoestima, puesto que conforma la actitud que uno mismo tiene hacia aspectos que componen nuestro yo (Amador Campos, 1995; Rosenberg, 1965b), y los juicios de valor, positivos o negativos, que uno hace sobre sí mismo, es decir, su autoconcepto (Branden, 1993; Perales Garza, 2021). La autoestima puede ser alta o baja dependiendo de distintos factores y momentos de la vida, ya que las emociones y percepciones son cambiantes (Branden, 1994). Por una parte, tener una autoestima alta fortalece,

proporciona energía y motiva; conduciendo a la consecución de logros y el enorgullecimiento de ellos (Branden, 1994). Contrariamente, cuando se tiene una autoestima baja se tiende a poseer menos resistencia frente a las adversidades diarias y se le otorga más importancia a aquello negativo que nos sucede. Además, debido a la naturaleza social de nuestra especie, el deseo de agradar puede conducir al individuo a hacer cosas que dañen su autoestima. Como consecuencia, la baja autoestima da lugar a sentimientos de angustia, dolor, indecisión, desánimo y vergüenza; desencadenando comparaciones con los demás. Las afectaciones psicológicas conducen a patologías como el perfeccionismo, impulsividad, insomnio, hipertensión, depresión, ansiedad, suicidio (Barreto de Castro et al., 2020), y/o trastornos de la conducta alimentaria (Krauss et al., 2023).

Este último está relacionado con la necesidad de tener la aprobación externa constante, inseguridad, poca actividad social por parte del individuo, tendencia a realizarse una autocrítica negativa, tener un pensamiento extremista y de inutilidad (C. De Rosa et al., 2012), así como tener una percepción equivocada o distorsionada de uno mismo y de la realidad (Chemisquy, 2018). Así pues, el perfeccionismo es un rasgo de personalidad asociado al establecimiento de altos estándares en distintos aspectos de la vida. Esto se traduce en una evaluación excesivamente crítica y una preocupación en exceso por evitar cometer errores y poseer imperfecciones (Frost et al., 1990). Es relevante mencionar que las personas perfeccionistas a lo largo de su vida suelen tener trastornos de ansiedad, depresivos y/o de la alimentación (Shafran y Mansell, 2001). De la misma manera, este rasgo está estrechamente vinculado a la autocrítica. Las personas autocríticas se evalúan de forma rígida y sesgan su percepción hacia el error; desarrollando inseguridad respecto a sus capacidades e impidiendo desarrollar su potencial (C. De Rosa et al., 2012). Se pueden encontrar dos tipos de perfeccionismo: el adaptativo y el desadaptativo o neurótico. Mientras que las personas con perfeccionismo adaptativo tienen estándares altos, pero poseen una autoestima alta, autoeficacia, auto-mejora y afrontamiento activo, una búsqueda sana de excelencia para conseguir aquello que se proponen, las personas con perfeccionismo desadaptativo o neurótico tienen una dependencia excesiva de la autoevaluación en

función del logro de sus altos estándares de rendimiento (L. De Rosa et al., 2012). Considerado como un factor de riesgo, mantenimiento y recaída de estos trastornos, el perfeccionismo se asocia con la posibilidad de sufrir trastornos alimentarios (Bardone-Cone et al., 2007), debido a la búsqueda de la perfección y estándares poco realistas en relación con el atractivo físico y la delgadez (Garner et al., 1983). Además de ello, en un estudio de revisión, Bardone-Cone et al. (2007) detectaron que el perfeccionismo no solo está asociado a los trastornos alimentarios en lo que respecta a la fase aguda de estos; sino que se asociaría, además, a peores resultados en la fase de recuperación de dicha enfermedad (Scappatura et al., 2011).

Metodología

Diseño

El enfoque de la investigación fue cuantitativo, el diseño del estudio empleado fue el comparativo-transversal con dos grupos de personas. Uno de los grupos fue el de riesgo, formado por las personas cuya puntuación en el EAT-26 resultó compatible con un TCA, y el otro el grupo control, formado por quienes no alcanzaron dicho punto de corte. La asignación de estos dos grupos fue por muestreo por conveniencia y de “bola de nieve” para obtener más participantes que formen parte del grupo de riesgo.

Muestra

La población participante del estudio fueron mujeres (N= 40) y hombres (N=12) entre 18 y 40 años (M= 23,15), participantes de forma voluntaria. Los participantes fueron 15 personas con puntuaciones compatibles con un TCA en el EAT-26, el 28,85% de los encuestados, y 37 personas que no alcanzaron dicho punto de corte (un 71,15% de los encuestados), siendo un total de 52 personas distribuidas en grupo de riesgo (con sintomatología compatible con un TCA) y grupo control (sin ella).

La mayoría de participantes fueron mujeres, 40 personas (76, 9%) y 12 personas fueron hombres (23,1% del total de encuestados). Se

seleccionaron a los participantes universitarios y por otra parte a jóvenes con antecedentes de dificultades alimentarias, siendo el intervalo de edad de los encuestados de 18 a 40 años. El 92,3 % de la edad de los encuestados fue entre 20 y 26 años.

En cuanto a los estudios realizados por los participantes, 34 personas (65,4%) tienen estudios universitarios, 5 participantes (9,6%) tienen máster o doctorado y otras 5 personas tienen hasta un Grado Superior (9,6%). Del total de los participantes, 3 personas, un 5,8%, tiene Bachillerato, otros 3 encuestados realizaron un Grado Medio (5,8%), y un 3,8% abandonó los estudios después de la ESO.

Instrumentos

El cuestionario empleado consta de cuatro secciones. La primera de ellas tiene el consentimiento informado y preguntas sociodemográficas tales como el sexo y nivel de estudios, con preguntas de selección múltiple, y edad, con una respuesta abierta y breve. La segunda sección es el cuestionario de *Eating Attitudes Test (EAT-26)*, (Garner et al. 1982), que identifica a quienes presentan actitudes alimentarias de riesgo y a quienes no, con un total de 26 ítems. La siguiente tiene dos partes, una de las cuales mide cómo es el autoconcepto mediante el *AF-5 (Autoconcepto Forma-5)*; García y Musitu, 2023), con un total de 30 ítems, y el otro cuestionario mide el nivel de autoestima a través del *Rosenberg Self-Esteem Scale - RSES* (Rosenberg, 1965a), siendo esta una escala de 10 ítems. La última sección mide el grado de perfeccionismo con la *Escala Multidimensional de Perfeccionismo (MPS)* de Frost et al. (1990), de 35 ítems.

El cuestionario de *Eating Attitudes Test (EAT-26)*, (Garner et al. 1982), tiene 26 ítems de Escala Likert, donde la elección abarca desde 0 (Siempre) a 5 (Nunca), con seis categorías de respuesta. Este cuestionario está validado y se utiliza para evaluar actitudes y comportamientos relacionados con la alimentación y la imagen corporal. Para la puntuación final, cada ítem se puntúa de 0 a 3, según el siguiente criterio: “Siempre”, “Muy frecuentemente”, y “Frecuentemente” se puntúan con 3, 2 y 1,

respectivamente, mientras que “A veces”, “Rara vez” y “Nunca” se puntúan con 0. Para calcular el total, se suman las respuestas a todas las preguntas. La puntuación total puede oscilar entre 0 y 78, teniendo en cuenta que el ítem 25 se puntúa de forma inversa. Cuando un sujeto puntúa 20 puntos o más, indica un mayor riesgo de sufrir o haber sufrido un trastorno alimenticio. Por el contrario, si puntúa menos de 20 puntos, el sujeto tiene una actitud saludable hacia la alimentación y la imagen corporal.

La escala de *AF-5, Autoconcepto Forma-5* (García y Musitu, 2023), es otra Escala Likert de 30 ítems, donde 1 es “En total desacuerdo” y 5 es “Totalmente de acuerdo”, con cinco categorías de respuesta. Esta escala es validada y evalúa varias dimensiones del autoconcepto: la autoestima, la autoimagen y la autovaloración en las áreas social, académica, emocional y física. Cada área pertenece a una subescala distinta, con sus ítems correspondientes los cuales tienen una puntuación total y un percentil total. Se utiliza *TEA corrige* para calcular la puntuación y el percentil totales de cada área, anotando el número de respuesta de 1 a 99 de cada pregunta.

Por otra parte, la escala de Rosenberg, *Rosenberg Self-Esteem Scale (RSES)* de 1965, es una Escala Likert de 10 ítems, donde 1 es “Muy de acuerdo” y 4 “Muy en desacuerdo”, y que consta de 10 ítems. Presenta cuatro opciones de respuesta: la mitad puntúa de forma directa y el resto de manera indirecta. La suma de los valores proporciona una puntuación global, entre 0 y 40 puntos, clasificando a los encuestados en tres grupos: autoestima baja (menos de 25 puntos que indica la existencia de problemas significativos la autoestima), autoestima media (entre 26 y 29 que indica que no existen problemas significativos pero sería aconsejable una mejora de ésta), y autoestima alta (de 30 a 40 puntos, considerada como la adecuada).

La *Escala Multidimensional de Perfeccionismo (MPS)* de Frost et al. (1990) es otra Escala Likert que consta de 35 ítems, donde 1 es “Totalmente en desacuerdo” y 4 “Totalmente de acuerdo”, teniendo cinco intervalos de respuesta que mide el grado de perfeccionismo del encuestado. Esta escala tiene 35 ítems de 6 subescalas, pero para identificar si una persona tiene el

grado de perfeccionismo alto, medio o bajo se utilizan 5 subescalas. Estas son: preocupación por los errores, altas expectativas personales, dudas sobre las acciones, expectativas parentales y crítica parental. Los ítems correspondientes a la subescala de organización de forma individual, no determinan el grado de perfeccionismo; es un rasgo de personalidad.

Para calcular el grado de perfeccionismo de cada subescala se suma la puntuación de los ítems correspondientes que han sido puntuados de 1 a 4. Los ítems de la subescala que mide el grado de preocupación por los errores de la *Escala Multidimensional de Perfeccionismo* son los ítems número 9, 10, 13, 14, 19, 21, 23, 24 y 25. De este modo, si la puntuación es de 27 a 36 puntos, la persona tiene una elevada preocupación por los errores, mientras que, si la puntuación obtenida es menor, no hay rasgo perfeccionista en esta subescala. Los ítems de las altas expectativas personales son los ítems 2, 8, 11, 15, 19, 22 y 31. Si la puntuación es entre 20 y 28 puntos hay existencia de altas expectativas personales, y si es menor de 20 puntos no se consideran altas. Por otro lado, para medir el si el grado de las dudas sobre las acciones es alto o no los ítems son el 17, 28, 32 y 33. Por el contrario, cuando la puntuación oscila entre 12 y 16 puntos, existe un alto grado de duda sobre las acciones de uno mismo. En la escala de Frost et al., para medir la percepción de las expectativas parentales se utilizan los ítems 4, 5, 12, 15 y 20. El grado alto de expectativas parentales oscila entre 15 y 20 puntos. Por último, para medir el grado de crítica parental se utiliza el ítem 1, 3, 9, 11, 22 y 26, considerándose una alta percepción de crítica parental de 19 a 24 puntos.

En la presente muestra, todos los instrumentos mostraron una consistencia interna adecuada: $\alpha = .94$ para el EAT-26, $\alpha = .86$ para el AF-5 (con valores entre .75 y .87 en sus cinco dimensiones), $\alpha = .88$ para la RSES y $\alpha = .90$ para la MPS. Entre las subescalas de perfeccionismo, la fiabilidad osciló entre .53 (dudas sobre las acciones, compuesta por solo cuatro ítems) y .84 (preocupación por los errores). Los valores completos se recogen en la Tabla 2.

Procedimiento

Captados por formar parte de la universidad y por redes sociales en un muestreo por conveniencia, los participantes se seleccionaron en función de su disponibilidad y proximidad al investigador y por muestreo de “bola de nieve”. Este es un muestreo no probabilístico utilizado en investigaciones para reclutar participantes, especialmente cuando la población del grupo de riesgo es difícil de alcanzar.

El cuestionario, de elaboración propia, se administró online a través de Google Forms. El cuestionario incluía una pregunta de autoinforme sobre el antecedente de TCA, a partir de la cual, de forma provisional, 21 personas se identificaron con presencia de TCA y 31 sin ella. Esta clasificación inicial fue posteriormente contrastada mediante el EAT-26 (véase Análisis de Datos y Resultados), quedando la muestra definitiva en 15 personas con puntuaciones compatibles con un TCA (en adelante, grupo de riesgo) y 37 sin ellas (grupo control). El criterio de asignación definitivo a los grupos fue, por tanto, la puntuación obtenida en el EAT-26 (≥ 20 puntos = grupo de riesgo), con independencia de lo indicado en el autoinforme inicial.

En el cuestionario existe una pregunta donde se especifica si ha habido un diagnóstico de algún TCA y/o cree que lo ha padecido o, en cambio, nunca ha sufrido ninguna enfermedad de dicho trastorno. A pesar de la existencia de esta pregunta, el cuestionario de *Eating Attitudes Test* (EAT-26) confirmará o refutará quiénes presentan rasgos de sufrir un TCA y quiénes no.

Previamente a la realización de este cuestionario, todos los participantes dieron su consentimiento informado. En este consentimiento, se les informa de qué va el estudio, qué se quiere estudiar, quién lo realiza, para qué universidad y quién tutoriza a la alumna matriculada en el TFG. También se les informa que el cuestionario se realiza de forma anónima y los datos son tratados de manera confidencial. Así pues, la persona encuestada tiene que aceptar o rechazar el consentimiento informado para ser partícipe o no de esta investigación y llevar a cabo la realización del

cuestionario.

Análisis de Datos

Este estudio compara los niveles de autoconcepto, autoestima y perfeccionismo entre personas con y sin sintomatología compatible con un Trastorno de la Conducta Alimentaria (TCA). Tras pasar el *EAT-26*, la muestra de 52 participantes quedó dividida en el grupo de riesgo (15 personas) y el grupo control (37 personas). Se comprobó mediante la prueba exacta de Fisher que ambos grupos eran homogéneos en cuanto a sexo (véase Tabla 1). Para analizar las diferencias entre los dos grupos en las variables de autoconcepto y perfeccionismo, tras comprobar los supuestos de normalidad mediante la prueba de Shapiro-Wilk —que se cumplió en la mayoría de las variables, con la excepción del autoconcepto familiar y las expectativas parentales en el grupo control y de la crítica parental en el grupo de riesgo— y de homogeneidad de varianzas mediante la prueba de Levene, que se cumplió en todos los casos (véase Tabla 2). Para las variables cuya distribución se apartó de la normalidad se replicaron los contrastes mediante la prueba U de Mann-Whitney, con resultados coincidentes en todos los casos se aplicó la prueba *t de Student* (Student, 1908), en su variante con corrección de Welch, que no asume homogeneidad de varianzas y que explica que los grados de libertad informados no sean enteros. Esto se debe a que las variables de autoconcepto y perfeccionismo son continuas y se comparan dos grupos independientes. El tamaño del efecto se calculó mediante la *d de Cohen* (Cohen, 1988). En el caso de la autoestima, se utilizó la prueba de *Chi-cuadrado* (Pearson, 1900), dado que la variable es categórica, y el tamaño del efecto se calculó mediante la *V de Cramer* (Cramér, 1946).

El tamaño de la muestra no se fijó mediante un cálculo de potencia a priori, dado que la captación se realizó por conveniencia y bola de nieve sobre una población de difícil acceso. Para valorar la sensibilidad del diseño se llevó a cabo un análisis de potencia con los tamaños grupales finales ($n = 15$ y $n = 37$): para un contraste *t* bilateral con $\alpha = .05$ y una potencia de .80, el diseño permite detectar efectos a partir de $d = 0.87$. En consecuencia, el

estudio contó con potencia suficiente para identificar los efectos de mayor magnitud, mientras que los de magnitud moderada (d entre 0.40 y 0.69) se estimaron con una potencia inferior a .60, aspecto que se retoma en las limitaciones.

Resultados

En este apartado se presentan los resultados de la comparación entre los grupos de riesgo y control en las variables de autoconcepto, autoestima y perfeccionismo.

Antes de realizar la investigación, y por lo tanto, el cuestionario de *Eating Attitudes Test* (*EAT-26*), de los 52 participantes, 21 personas creían haber sufrido un TCA en algún momento de su vida y 31 personas creían no haber sufrido nunca un TCA. Sin embargo, al pasar el *EAT-26* la muestra quedó distribuida en un grupo con puntuaciones compatibles con un TCA —grupo de riesgo—, 15 personas (28,85%), y un grupo control de 37 personas (71,15%). En cuanto al sexo de los 15 participantes del grupo de riesgo, 3 eran hombres (20,0%) y 12 mujeres (80,0%), siendo en la participación total de la investigación, 40 mujeres y 12 hombres. Al realizar la prueba de *Chi-cuadrado* no se obtiene una diferencia significativa de la variable género con el resto de variables.

El nivel de estudios de las personas del grupo de riesgo se distribuye de la siguiente manera:

- Un 6,7% ha cursado la Escuela Secundaria Obligatoria.
- Un 13,3% ha realizado Bachillerato.
- Un 66,7% personas con un grado universitario (10 personas).
- Un 6,7% Grado Medio.
- Un 6,7% ha realizado un Grado Superior.
- Ninguna persona del grupo de riesgo cursó máster o doctorado.

Las características sociodemográficas de ambos grupos se recogen en la Tabla 1. Los índices de fiabilidad de los instrumentos y la comprobación

de los supuestos estadísticos se recogen en la Tabla 2. Las diferencias entre grupos en las variables medidas se presentan en la Tabla 3 y las diferencias en función del sexo, en la Tabla 4.

Tabla 1.

Características sociodemográficas de los grupos de riesgo y control

Característica	Grupo de riesgo (n = 15)	Grupo control (n = 37)	Contraste
Edad, M ± DT	21.93 ± 2.09	23.65 ± 3.44	U = 182.0; p = .052
Mujeres, n (%)	12 (80.0)	28 (75.7)	p = 1.000
Hombres, n (%)	3 (20.0)	9 (24.3)	
Estudios universitarios o superiores, n (%)	10 (66.7)	29 (78.4)	$\chi^2(5) = 4.78$; p = .443
EAT-26, M ± DT	35.87 ± 12.61	6.05 ± 5.88	Criterio de agrupación

Nota. Grupo de riesgo = puntuación ≥ 20 en el EAT-26; grupo control = puntuación < 20 . La edad se comparó mediante la prueba U de Mann-Whitney, al no distribuirse normalmente en el grupo control; la distribución por sexo, mediante la prueba exacta de Fisher (bilateral), al ser una de las frecuencias esperadas inferior a 5 —el resultado equivalente con chi-cuadrado fue $\chi^2(1, N = 52) = 0.11$; p = .737; V de Cramer = 0.05—; y el nivel de estudios, mediante chi-cuadrado sobre la distribución completa de las seis categorías. Ambos grupos resultaron, por tanto, comparables en sexo, nivel de estudios y edad. La edad de los participantes osciló entre 18 y 40 años.

Tabla 2.*Fiabilidad de los instrumentos y comprobación de supuestos*

Escala	k	α	Shapiro-Wilk (riesgo)	Shapiro-Wilk (control)	Levene F(1, 50)
EAT-26	26	.94	—	—	—
AF-5 total	30	.86	W = 0.98, p = .930	W = 0.98, p = .691	F = 2.14, p = .150
Académico	6	.75	W = 0.93, p = .253	W = 0.94, p = .055	F = 1.01, p = .319
Social	6	.81	W = 0.94, p = .408	W = 0.98, p = .639	F = 0.51, p = .479
Emocional	6	.87	W = 0.93, p = .241	W = 0.98, p = .863	F = 0.37, p = .546
Familiar	6	.87	W = 0.92, p = .208	W = 0.89, p = .002	F = 0.41, p = .524
Físico	6	.80	W = 0.95, p = .467	W = 0.96, p = .150	F = 0.12, p = .727
RSES (autoestima)	10	.88	—	—	—
MPS total	35	.90	—	—	—
Preocupación por los errores	9	.84	W = 0.97, p = .871	W = 0.96, p = .189	F = 0.49, p = .487
Altas expectativas personales	7	.67	W = 0.95, p = .549	W = 0.96, p = .234	F = 0.32, p = .573
Dudas sobre las acciones	4	.53	W = 0.92, p = .188	W = 0.96, p = .272	F = 0.51, p = .478
Expectativas parentales	5	.68	W = 0.91, p = .154	W = 0.94, p = .040	F = 0.19, p = .662
Crítica parental	6	.81	W = 0.86, p = .025	W = 0.97, p = .452	F = 0.69, p = .409

Nota. k = número de ítems; α = alfa de Cronbach en la presente muestra (N = 52). Las pruebas de Shapiro-Wilk y de Levene se aplicaron únicamente a las variables sometidas a contraste de medias entre grupos; el EAT-26 se empleó como criterio de clasificación y la autoestima se analizó de forma categórica, por lo que no procede su comprobación. La normalidad se cumplió en la mayoría de las variables, con la excepción del autoconcepto familiar y las expectativas parentales en el grupo control y de la crítica parental en el grupo de riesgo; en esos casos los contrastes se replicaron con la prueba U de Mann-Whitney, con resultados coincidentes. Las varianzas resultaron homogéneas en todos los casos.

Tabla 3.

Estadísticos descriptivos y comparación entre los grupos de riesgo y control

Dimensión y prueba	Grupo de riesgo (M ± DT)	Grupo control (M ± DT)	Prueba estadística	Tamaño del efecto	Interpretación
Autoconcepto académico	7.12 ± 1.44	7.47 ± 1.16	t(21.791) = -0.824	d = 0.276	Pequeño (n. s.)
Autoconcepto social	5.77 ± 1.87	6.81 ± 1.66	t(23.433) = -1.875	d = 0.604	Moderado (n. s.)
Autoconcepto emocional	2.84 ± 1.82	4.03 ± 1.67	t(24.146) = -2.174*	d = 0.690	Moderado
Autoconcepto familiar	6.54 ± 2.25	7.44 ± 2.09	t(24.359) = -1.333	d = 0.421	Pequeño-moderado (n. s.)
Autoconcepto físico	5.26 ± 1.71	6.36 ± 1.82	t(27.494) = -2.049	d = 0.611	Moderado (n. s.)
Autoconcepto total (AF-5)	5.50 ± 0.73	6.41 ± 1.06	t(37.820) = -3.574*	d = 0.934	Elevado
Autoestima (Rosenberg)	—	—	$\chi^2(2, N = 52) = 5.69$	V = 0.331	Moderado (n. s.)
Preocupación por los errores	27.60 ± 5.19	21.46 ± 5.68	t(28.304) = 3.757*	d = 1.106	Elevado
Altas expectativas personales	21.87 ± 3.29	20.22 ± 3.47	t(27.262) = 1.613	d = 0.483	Pequeño-moderado (n. s.)
Dudas sobre las acciones	12.87 ± 2.59	11.32 ± 2.33	t(23.754) = 2.002	d = 0.641	Moderado (n. s.)
Expectativas parentales	14.20 ± 3.73	12.57 ± 3.39	t(23.908) = 1.468	d = 0.468	Pequeño-moderado (n. s.)
Crítica parental	16.60 ± 4.64	14.84 ± 4.30	t(24.284) = 1.267	d = 0.401	Pequeño-moderado (n. s.)

Nota. Grupo de riesgo (puntuación ≥ 20 en el EAT-26): n = 15; grupo control: n = 37. M = media; DT = desviación típica; d = d de Cohen; V = V de Cramer. En autoestima se aplicó la prueba de chi-cuadrado (variable categórica) y en el resto la prueba t de Student para muestras independientes con corrección de Welch. n. s. = diferencia no significativa. * $p < .05$.

Por último, en relación con el sexo, se compararon las puntuaciones de mujeres (n = 40) y hombres (n = 12) en todas las variables estudiadas (Tabla 4). Se hallaron dos diferencias estadísticamente significativas: las mujeres presentaron un autoconcepto emocional sustancialmente más bajo que los hombres (M = 3.23, DT = 1.72 frente a M = 5.22, DT = 0.93; t[35.014] = -5.210; $p < .001$; d = 1.257) y puntuaron más alto en dudas sobre las acciones (M = 12.32, DT = 2.29 frente a M = 9.92, DT = 2.27; t[18.240] =

3.211; $p = .005$; $d = 1.053$). En el resto de dimensiones del autoconcepto y del perfeccionismo no se observaron diferencias significativas entre ambos sexos.

Tabla 4.

Comparación de las variables estudiadas en función del sexo

Variable	Mujeres (n = 40)	Hombres (n = 12)	Prueba estadística	Tamaño del efecto	p
Autoconcepto académico	7.40 ± 1.18	7.27 ± 1.48	t(15.494) = 0.272	d = 0.101	.789
Autoconcepto social	6.31 ± 1.79	7.15 ± 1.56	t(20.528) = -1.572	d = 0.480	.131
Autoconcepto emocional	3.23 ± 1.72	5.22 ± 0.93	t(35.014) = -5.210	d = 1.257	< .001
Autoconcepto familiar	7.24 ± 1.95	6.98 ± 2.82	t(14.304) = 0.298	d = 0.119	.770
Autoconcepto físico	5.92 ± 1.95	6.45 ± 1.41	t(24.906) = -1.037	d = 0.287	.310
Autoconcepto total (AF-5)	6.01 ± 1.08	6.61 ± 0.89	t(21.617) = -1.958	d = 0.581	.063
Preocupación por los errores	23.27 ± 6.30	23.08 ± 5.98	t(18.973) = 0.096	d = 0.031	.924
Altas expectativas personales	20.93 ± 3.47	19.92 ± 3.50	t(17.980) = 0.877	d = 0.290	.392
Dudas sobre las acciones	12.32 ± 2.29	9.92 ± 2.27	t(18.240) = 3.211	d = 1.053	.005
Expectativas parentales	12.93 ± 3.46	13.42 ± 3.90	t(16.560) = -0.393	d = 0.138	.699
Crítica parental	15.35 ± 4.23	15.33 ± 5.23	t(15.584) = 0.010	d = 0.004	.992

Nota. Los valores expresan media ± desviación típica. Se aplicó la prueba *t* de Student para muestras independientes con corrección de Welch; *d* = *d* de Cohen. Dado el reducido y desigual número de hombres ($n = 12$), estos contrastes tienen escasa potencia y sus resultados deben interpretarse con cautela.

Autoconcepto

La escala de *AF-5* mide cinco dimensiones del autoconcepto: académico, social, emocional, familiar y físico. Se midió con una prueba *t* de Student para muestras independientes y se analizó la puntuación del autoconcepto total. Además de ello, se llevó a cabo el estadístico de *t* de Student de muestras

independientes para analizar la relación entre la pertenencia al grupo de riesgo y el nivel de autoconcepto emocional. Los resultados mostraron una diferencia significativa, $t(24,146)=-2,174$, $p<0,05$, $d=0,690$ lo que refleja un bajo autoconcepto emocional con efecto moderado-elevado en el grupo de riesgo ($M = 2,84$; $DT = 1,818$) en comparación con el grupo control ($M = 4,03$; $DT = 1,673$).

En la puntuación directa total, se realizó otra prueba *t de Student* para muestras independientes con el fin de evaluar si la puntuación total del cuestionario *AF-5* difiere entre los grupos de riesgo y control. Los resultados mostraron una diferencia significativa, $t(37,820)=-3,574$; $p<0,05$; $d=0,934$, lo que refleja un bajo autoconcepto total con un gran efecto en el grupo de riesgo ($M = 5,50$; $DT = 0,727$), en comparación con el grupo control ($M = 6,41$; $DT = 1,065$), mostrando a nivel estadístico que las personas del grupo de riesgo tienden a tener un autoconcepto total más bajo. Por otro lado, las dimensiones académica ($t[21.791] = -0.824$; $p = .419$; $d = 0.276$), social ($t[23.433] = -1.875$; $p = .073$; $d = 0.604$), familiar ($t[24.359] = -1.333$; $p = .195$; $d = 0.421$) y física ($t[27.494] = -2.049$; $p = .050$; $d = 0.611$) no mostraron diferencias estadísticamente significativas, si bien todas ellas apuntaron en la misma dirección, con puntuaciones inferiores en el grupo de riesgo. El detalle de las cinco dimensiones se presenta en la Tabla 3.

Autoestima

El cuestionario de *Rosenberg Self-Esteem Scale (RSES)* mide el grado de autoestima en tres categorías: baja, media o alta. En los resultados del grupo de riesgo, el 46,7% presenta una autoestima baja, el 40,0% una autoestima media y el 13,3% una autoestima alta. En contraste, en el grupo control, el 16,2% presenta una autoestima baja, el 51,4% una autoestima media y el 32,4% una autoestima alta.

Se utilizó la prueba de *Chi-cuadrado* para comparar la autoestima entre los dos grupos y no se alcanzó una asociación estadísticamente significativa entre la pertenencia al grupo de riesgo y el grado de autoestima: $\chi^2(2, N$

= 52) = 5.69; $p = 0.058$. El coeficiente *V de Cramer* fue de $V = 0,331$, un efecto moderado que no alcanzó la significación estadística, mientras que el grupo control mostró mayores frecuencias relativas en los niveles de autoestima alta y media.

Perfeccionismo

En el cuestionario de perfeccionismo (*Escala Multidimensional de Perfeccionismo* de Frost), se analizaron cinco dimensiones del mismo mediante la prueba *t de Student* para muestras independientes: preocupación por los errores, altas expectativas personales, dudas sobre las acciones, expectativas parentales y crítica parental. En las puntuaciones de preocupación por los errores, los resultados mostraron una diferencia significativa entre los grupos de riesgo y control, $t(28,304) = 3,757$; $p < 0,001$; $d = 1,106$, lo que refleja una mayor preocupación por cometer errores, con un efecto elevado, en el grupo de riesgo ($M = 27,60$; $DT = 5,193$) frente al grupo control ($M = 21,46$; $DT = 5,684$). Esta fue la única dimensión del perfeccionismo en la que se alcanzó la significación estadística.

En las cuatro dimensiones restantes las diferencias apuntaron en la misma dirección, con puntuaciones más altas en el grupo de riesgo, pero no resultaron estadísticamente significativas: altas expectativas personales ($M = 21,87$; $DT = 3,292$ frente a $M = 20,22$; $DT = 3,465$; $t[27,262] = 1,613$; $p = 0,118$; $d = 0,483$), dudas sobre las acciones ($M = 12,87$; $DT = 2,588$ frente a $M = 11,32$; $DT = 2,334$; $t[23,754] = 2,002$; $p = 0,057$; $d = 0,641$), expectativas parentales ($M = 14,20$; $DT = 3,726$ frente a $M = 12,57$; $DT = 3,387$; $t[23,908] = 1,468$; $p = 0,155$; $d = 0,468$) y crítica parental ($M = 16,60$; $DT = 4,641$ frente a $M = 14,84$; $DT = 4,298$; $t[24,284] = 1,267$; $p = 0,217$; $d = 0,401$). Los tamaños del efecto, de magnitud pequeña a moderada, junto con la potencia limitada del diseño, aconsejan interpretar estas diferencias como tendencias pendientes de confirmación en muestras de mayor tamaño.

Discusión

Los resultados obtenidos permiten dar respuesta a los objetivos planteados. En relación con el primer objetivo, referido a la autoestima, el grupo de riesgo presentó una mayor proporción de autoestima baja, si bien la asociación no alcanzó la significación estadística ($p = .058$). Respecto al segundo objetivo, relativo al perfeccionismo, solo la preocupación por los errores resultó significativamente más elevada en el grupo de riesgo; las cuatro dimensiones restantes apuntaron en la misma dirección sin alcanzar la significación. En cuanto al tercer objetivo, sobre el autoconcepto, se hallaron diferencias significativas en el autoconcepto emocional y en la puntuación total, pero no en las dimensiones académica, social, familiar y física. Por último, en lo relativo al cuarto objetivo, ambos grupos resultaron comparables en su composición por sexo (Tabla 1), lo que permite descartar esta variable como explicación alternativa de las diferencias halladas entre grupos; el análisis por sexo, no obstante, mostró diferencias en el autoconcepto emocional y en las dudas sobre las acciones (Tabla 4).

En resumen, las personas del grupo de riesgo presentan un autoconcepto emocional y un autoconcepto total más bajo en comparación con el grupo control. Este resultado coincide con los estudios planteados por Rojas (2017), señalando que el autoconcepto se forma tanto a partir de la autopercepción como de la imagen reflejada por los demás. En este sentido, una percepción negativa de sí mismo es un factor clave en el desarrollo y mantenimiento de un TCA. Además, el bajo autoconcepto, junto con una baja capacidad de regulación emocional y su expresión puede conducir a una relación disfuncional con la alimentación, constituyendo un factor de riesgo (Ruiz-Lázaro et al. 2022). Según el estudio de Mitchison et al. (2014), los trastornos de la alimentación afectan en mayor medida a mujeres adolescentes y en adultez temprana, entre 12 y 25 años, que sufren anorexia nerviosa o bulimia nerviosa. Este resultado coincide con los nuestros, ya que el 84,21% de las personas del grupo de riesgo son mujeres y el 15,79% son hombres. Sin embargo, teniendo en cuenta que el tamaño de la muestra total de la investigación es menor en hombres que en mujeres, no había diferencias significativas en la variable género.

Diversos mecanismos psicológicos permiten explicar por qué el autoconcepto es menor en las personas con sintomatología compatible con un TCA. Entre ellos destacan la distorsión de la imagen corporal, que deteriora la valoración del yo físico; la internalización del ideal estético de delgadez transmitido por el entorno sociocultural y las redes sociales, que amplía la distancia entre el yo real y el yo ideal; y una elevada autocrítica interna, que sesga la autoevaluación hacia el error y la insuficiencia (Bardone-Cone et al., 2007; Ruiz-Lázaro et al., 2022). Estos hallazgos resultan coherentes con investigaciones previas que vinculan el bajo autoconcepto y la insatisfacción corporal con el desarrollo y el mantenimiento de los TCA.

El análisis en función del sexo introduce un matiz de interés. Las mujeres de la muestra presentaron un autoconcepto emocional marcadamente inferior al de los hombres y mayores dudas sobre sus propias acciones, en ambos casos con tamaños del efecto grandes. Dado que la dimensión emocional del AF-5 recoge la percepción del propio estado afectivo y del control de las situaciones, y que las dudas sobre las acciones constituyen el componente más autocrítico del perfeccionismo, ambos resultados apuntan a una mayor vulnerabilidad autoevaluativa en las mujeres de esta muestra. Conviene subrayar, sin embargo, que ambos grupos eran comparables en su composición por sexo, de modo que estas diferencias no explican las observadas entre el grupo de riesgo y el grupo control. El escaso número de hombres ($n = 12$) obliga además a considerar estos hallazgos como exploratorios y a contrastarlos en muestras más equilibradas.

En cuanto a la autoestima, el grupo de riesgo concentró una proporción bastante mayor de autoestima baja (46,7% frente a 16,2%), si bien la asociación quedó en el límite de la significación estadística ($p = 0,058$), coincidiendo con Vargas Baldares (2013), autor que describe la baja autoestima como un factor de riesgo de sufrir dicha enfermedad psicosomática. Branden (1994) en su libro *The six pillars of self-esteem* destaca la influencia de la baja autoestima en la aparición de trastornos psicológicos, entre ellos los TCA. La baja autoestima no solo contribuye al desarrollo del TCA, sino que también dificulta la recuperación al mantener patrones de autocrítica negativa. En este sentido, el metaanálisis

de estudios longitudinales de Krauss et al. (2023) confirma que la baja autoestima predice el desarrollo posterior de sintomatología alimentaria, lo que refuerza su consideración tanto como factor de vulnerabilidad cuanto como diana preferente de intervención.

Por último, en cuanto al perfeccionismo, el resultado más consistente fue la mayor preocupación por cometer errores en las personas del grupo de riesgo, única dimensión que alcanzó la significación estadística y que lo hizo con un tamaño del efecto elevado. Las restantes dimensiones, altas expectativas personales, dudas sobre las acciones y percepción de expectativas y crítica parentales, mostraron puntuaciones más altas, pero sin diferencias estadísticamente significativas, frente al grupo control. Además, se destaca la mayor diferencia entre las anteriores, en el aspecto de la percepción de la crítica parental, lo que indica una mayor preocupación sobre estas figuras.

Estos resultados concuerdan con la evidencia previa sobre la relación entre perfeccionismo y patología alimentaria. El perfil obtenido —con la preocupación por los errores como elemento diferencial y una tendencia no significativa en el resto de dimensiones— resulta coherente con el perfeccionismo desadaptativo o neurótico descrito en la literatura (Frost et al., 1990; L. De Rosa et al., 2012). En esta línea, la revisión de Bardone-Cone et al. (2007) sitúa el perfeccionismo como factor de riesgo, de mantenimiento y de peor pronóstico en la recuperación de los TCA, y Scappatura et al. (2011) señalan que es su dimensión desadaptativa la que se asocia de manera más consistente con la sintomatología alimentaria. Asimismo, Shafran y Mansell (2001) documentan la vinculación de este rasgo con los trastornos de ansiedad, del estado de ánimo y de la alimentación. El peso de las dimensiones parentales observado en el presente estudio apunta, además, al papel del contexto familiar en la configuración de estándares elevados y de una autocrítica exigente.

Desde una perspectiva aplicada, estos hallazgos respaldan el diseño de programas de prevención e intervención temprana que incorporen el fortalecimiento del autoconcepto y de la autoestima, el trabajo sobre la

imagen corporal y la reducción del perfeccionismo desadaptativo y de la autocrítica, especialmente en mujeres adolescentes y adultas jóvenes, que constituyen el grupo de mayor riesgo (Mitchison et al., 2014; Ruiz-Lázaro et al., 2022).

No obstante, estos resultados deben interpretarse considerando ciertas limitaciones. El tamaño muestral fue reducido ($n = 52$), con grupos desiguales y un predominio de mujeres jóvenes con estudios universitarios, lo que limita la generalización de los hallazgos. El muestreo por conveniencia y de bola de nieve, junto con la identificación del grupo de riesgo mediante una prueba de cribado autoinformada (EAT-26; Garner et al., 1982) y no mediante un diagnóstico clínico estructurado, puede introducir sesgos de selección y de clasificación. Además, el diseño transversal impide establecer la dirección de las relaciones observadas. Asimismo, el análisis de sensibilidad muestra que el diseño solo alcanzaba una potencia de .80 para efectos grandes ($d \geq 0.87$), de modo que los efectos moderados se estimaron con potencia insuficiente y algunas diferencias reales de menor magnitud —como las de las dimensiones del autoconcepto que no resultaron significativas— podrían haber pasado inadvertidas. A ello se suma que la subescala de dudas sobre las acciones presentó una consistencia interna baja ($\alpha = .53$), por lo que los resultados relativos a esta dimensión deben tomarse con prudencia, y que el marcado desequilibrio entre sexos (40 mujeres frente a 12 hombres) limita el alcance de la comparación en función de esta variable. Futuras investigaciones deberían incluir muestras clínicas más amplias y equilibradas, incorporar análisis correlacionales y de regresión que cuantifiquen la fuerza de la asociación entre las variables y adoptar diseños longitudinales que permitan esclarecer el papel temporal del autoconcepto, la autoestima y el perfeccionismo en el inicio, el mantenimiento y la recuperación de los TCA.

Conclusiones

Este estudio tuvo como objetivo comparar los niveles de autoconcepto, autoestima y perfeccionismo entre personas con y sin sintomatología compatible con trastornos de la conducta alimentaria (TCA). Tras la

investigación realizada a través diferentes pruebas, los resultados muestran que las personas con sintomatología compatible con un TCA presentan niveles significativamente más bajos de autoconcepto emocional y de autoconcepto total, así como una mayor preocupación por cometer errores. La menor autoestima y las restantes dimensiones del perfeccionismo apuntaron en la misma dirección, aunque sin alcanzar la significación estadística, lo que resulta coherente con la limitada potencia del diseño. Estas variables han sido señaladas por la literatura como posibles factores de vulnerabilidad asociados al desarrollo y mantenimiento de este tipo de trastornos. No obstante, dado el carácter transversal y comparativo del diseño, estos resultados no permiten establecer relaciones de causalidad ni la dirección de los efectos: las variables estudiadas pueden operar tanto como factores de vulnerabilidad asociados al desarrollo y mantenimiento de los TCA como manifestaciones concomitantes de estos.

Por otro lado, sería conveniente adoptar una perspectiva de género ante la problemática mencionada, puesto que es más común en mujeres que en hombres. Este dato invita a la reflexión y apela a la concienciación social ante los efectos adversos que pueden acarrear los estereotipos y las exigencias atribuidas en nuestra sociedad.

En conclusión, esta investigación contribuye a una comprensión más profunda de los factores emocionales, cognitivos y sociales que influyen en los trastornos de conducta alimentaria y su evaluación. Dadas las condiciones o consecuencias que producen en las personas afectadas por los TCA, resulta relevante desarrollar diferentes estrategias de prevención y tratamiento de estas enfermedades psicosomáticas, evitando secuelas a largo plazo y mejorando su calidad de vida.

Referencias

- Amador Campos, J. A. (1995). *Autoestima: Cómo mejorar la propia imagen*. Colimbo.
- American Psychiatric Association. (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders (5.^a ed.)*. <https://doi.org/10.1176/appi>.

books.9780890425596

- Bardone-Cone, A. M., Wonderlich, S. A., Frost, R. O., Bulik, C. M., Mitchell, J. E., Uppala, S., y Simonich, H. (2007). Perfectionism and eating disorders: Current status and future directions. *Clinical Psychology Review*, 27(3), 384-405. <https://doi.org/10.1016/j.cpr.2006.12.005>
- Barreto de Castro, N., de Oliveira Lopes, M. V., y Monteiro, A. R. (2020). Low Chronic Self-Esteem and Low Situational Self-Esteem: a literature review. *Revista Brasileira de Enfermagem*, 73(1), 1-8. <https://doi.org/10.1590/0034-7167-2018-0004>
- Bosque-Garza, J. M., y Caballero-Romo, A. (2009). Consideraciones psiquiátricas de los trastornos de la conducta alimentaria: anorexia y bulimia. *Boletín médico del Hospital Infantil de México*, 66(5), 398-409. https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665-11462009000500002
- Branden, N. (1993). *El poder de la autoestima: Cómo potenciar este importante recurso psicológico*. Paidós.
- Branden, N. (1994). *The six pillars of self-esteem*. Bantam.
- Chemisquy, S. (2018). Revisión teórica sobre el perfil cognitivo del perfeccionismo desadaptativo. Apuntes Universitarios. *Revista de Investigación*, 8(1), 16-40. <https://www.redalyc.org/journal/4676/467655911002/html/>
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences* (2nd ed.). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203771587>
- Cramér, H. (1946). *Mathematical methods of statistics*. Princeton University Press.
- De Rosa, C., Rutzstein, G., Keegan, E. (2012). Autocrítica y vulnerabilidad emocional: su relación con la ansiedad, la depresión y el rendimiento personal. *Revista Argentina de Clínica Psicológica*, 21(3), 245-254. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=281929021003>
- De Rosa, L., Dalla Valle, A., Rutzstein, G., y Keegan, E. (2012). Perfeccionismo y Autocrítica: Consideraciones clínicas. *Revista Argentina de Clínica Psicológica*, 21(3), 209-215. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=281929021003>

- Frost, R. O., Marten, P., Lahart, C., y Rosenblate, R. (1990). The dimensions of perfectionism. *Cognitive Therapy and Research*, 14(5), 449–468. <https://doi.org/10.1007/BF01172967>
- García, F., y Musitu, G. (2023). AF5. *Autoconcepto Forma5* (5.^a ed.). Hogrefe TEA Ediciones. (Obra original publicada en 1999).
- García Perera, M. P., Irigaray Sierra, C. T., Baila Guallarte, M., Baila Guallarte, C. J., Lordan Ibarz, M. G., y Villacampa Boix, D. (2025). Anorexia: el vacío invisible que define una vida. *Ocronos*, 8(2), 804. <https://revistamedica.com/anorexia-informacion-analisis/>
- Garner, D. M., Olmstead, M. P., Bohr, Y., y Garfinkel, P. E. (1982). *Eating Attitudes Test–26 (EAT26)* [Database record]. PsycTESTS. <https://doi.org/10.1037/t19098-000>
- Garner, D. M., Olmsted, M. P., y Polivy, J. (1983). Development and validation of a multidimensional eating disorder inventory for anorexia nervosa and bulimia. *International BMC Public Health*, 2(2), 15–34. [https://doi.org/10.1002/1098-108X\(198321\)2:2<15::AID-EAT2260020203>3.0.CO;2-6](https://doi.org/10.1002/1098-108X(198321)2:2<15::AID-EAT2260020203>3.0.CO;2-6)
- Krauss, S., Dapp, L. C., y Orth, U. (2023). The Link Between Low Self-Esteem and Eating Disorders: A Meta-Analysis of Longitudinal Studies. *Clinical Psychological Science*, 11(6), 1-50. <https://doi.org/10.1177/21677026221144255>
- López Cano, C., y Treasure, J. (2011). Trastornos de la conducta alimentaria en adolescentes: descripción y manejo. *Revista Médica Clínica Las Condes*, 22(1), 85-97. [https://doi.org/10.1016/S0716-8640\(11\)70396-0](https://doi.org/10.1016/S0716-8640(11)70396-0)
- Mitchison, D., Hay, P., Slewa-Younan, S., y Mond, J. (2014). The changing demographic profile of eating disorder behaviors in the community. *Journal of Eating Disorder*, 14, 943. <https://doi.org/10.1186/1471-2458-14-943>
- Páramo Morales, D. (2021). Autoconcepto y comportamiento. *Pensamiento & Gestión*, (51), 7-14. <https://www.redalyc.org/journal/646/64673386001/>
- Pearson, K. (1900). X. On the criterion that a given system of deviations from the probable in the case of a correlated system of variables is

such that it can be reasonably supposed to have arisen from random sampling. *The London, Edinburgh, and Dublin Philosophical Magazine and Journal of Science*, 50(302), 157–175. <https://doi.org/10.1080/14786440009463897>

Pelegrín Hernando, E. (2020). Revisión bibliográfica sobre la anorexia nerviosa. *Revista Electrónica de Portales Médicos*, XV(14). <https://www.revista-portalesmedicos.com/revista-medica/revision-bibliografica-sobre-la-anorexia-nerviosa/>

Perales Garza, C. Y. (2021). Aportaciones sobre el autoconcepto y autoestima. Nunca es tarde para aceptarse. *Dilemas contemporáneos: educación, política y valores*, 8(4), 1-11. <https://doi.org/10.46377/dilemas.v8i.2823>

Rojas, M. J. (2017). *Autoconcepto y trastornos de la conducta alimentaria en adolescentes de una institución educativa pública de Piura* [Tesis de grado, Universidad César Vallejo]. Repositorio Institucional de la Universidad César Vallejo. Rosenberg, M. (1965a). Rosenberg Self-Esteem Scale (RSES) [Database record]. *PsycTESTS*. <https://doi.org/10.1037/t01038-000>

Rosenberg, M. (1965b). *Society and the adolescent self-image*. Princeton University Press.

Ruiz-Lázaro, P. M., Imaz-Roncero, C., y Pérez-Hornero, J. (2022). Autoestima, imagen personal y acoso escolar en los trastornos de la conducta alimentaria. *Nutrición Hospitalaria*, 39(Spe 2). <https://doi.org/10.20960/nh.04177>

Scappatura, M. L., Arana, F., Elizathe, L., y Rutzstein, G. (2011). Perfeccionismo adaptativo y desadaptativo en trastornos alimentarios: Un estudio de revisión. *Anuario de Investigaciones*, 18, 81–88. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=369139947009>

Shafran, R., y Mansell, W. (2001). Perfectionism and psychopathology: A review of research and treatment. *Clinical Psychology Review*, 21(6), 879–906. [https://doi.org/10.1016/S0272-7358\(00\)00072-6](https://doi.org/10.1016/S0272-7358(00)00072-6)

Student. (1908). The probable error of a mean. *Biometrika*, 6(1), 1-25. <https://doi.org/10.1093/biomet/6.1.1>

Vargas Baldares, M. J. (2013). Trastornos de la conducta alimentaria.

Revista Médica de Costa Rica y Centroamérica, 70(607), 475-482.
<https://www.medigraphic.com/pdfs/revmedcoscen/rmc-2013/rmc133q.pdf>

Walsh, T., y Attia, E. (2019). *Bulimia nerviosa - Trastornos psiquiátricos - Manual MSD versión para profesionales. MSD Manuals*.
<https://www.msmanuals.com/es/professional/trastornos-psiqui%C3%A1tricos/trastornos-de-la-alimentaci%C3%B3n-y-de-la-ingesta-de-alimentos/bulimia-nerviosa>



Autoestima en contextos de acoso sexual callejero: un estudio transversal en mujeres jóvenes chilenas

Self-esteem in the context of street-based sexual harassment: a cross-sectional study among young Chilean women

Percy Leonardo Álvarez-Cabrera¹

Universidad Santo Tomás, Arica-Chile

percyalvarez@santotomas.cl

Javiera Fernanda Patricia Miranda Abarzúa²

Universidad Santo Tomás, Arica-Chile

Javieramiranda2020@gmail.com

Katerin Monserrat Fernández Badilla³

Universidad Santo Tomás, Arica-Chile

Katy3badilla@gmail.com

Valeria Emperatriz Paco Cáceres⁴

Universidad Santo Tomás, Arica-Chile

Valeriapacocaceres76@gmail.com

María Arqueros⁵

Universitat Autònoma de Barcelona, Barcelona-España.

1678244@uab.cat

1 Psicólogo, licenciado en psicología (UTA Arica-Chile), Magíster en ciencias sociales aplicadas (UTA Arica-Chile) y doctor en psicología (UCM Madrid-Chile), Jefe de Carrera de Psicología, Escuela de Psicología, Facultad de ciencias sociales y Educación, Universidad Santo Tomás, Arica-Chile. ORCID 0000-0002-6000-0366

2 Psicóloga, licenciada en psicología (UST Arica-Chile). ORCID 0009-0007-7259-226X

3 Psicóloga, licenciada en psicología (UST Arica-Chile). ORCID 0009-0004-8091-5485

4 Psicóloga, licenciada en psicología (UST Arica-Chile). ORCID 0009-0007-7317-1774

5 Psicóloga, licenciada en psicología (UST Arica-Chile). Máster (MSc) en Investigación en Ciencias de la Salud (Universidad Pública de Navarra, España). Universitat Autònoma de Barcelona, Departamento de Psiquiatría y Medicina Legal, Barcelona – España. ORCID 0000-0001-5649-3404

Artículo Recibido: 08-06-2026

Artículo Aceptado: 25-08-2026

DOI: <https://doi.org/10.55739/fer.32.197>

Resumen

El Acoso Sexual Callejero (ASC) constituye una manifestación de violencia de género que afecta principalmente a mujeres en espacios públicos, generando diversas consecuencias psicológicas y sociales. El objetivo de este estudio fue analizar la relación entre el Acoso Sexual Callejero y la autoestima en mujeres de 18 a 35 años residentes en la ciudad de Arica, Chile. Método: Se realizó un estudio con enfoque cuantitativo, de diseño no experimental, transversal y alcance correlacional. La muestra estuvo conformada por 218 mujeres seleccionadas mediante un muestreo no probabilístico por conveniencia. Para la recolección de datos se aplicó un cuestionario sociodemográfico, la Escala de Acoso Sexual Callejero (EASC) y la Escala de Autoestima de Rosenberg. Resultados: Se observó una alta frecuencia de experiencias de ASC en la muestra estudiada, con puntuaciones relativas más elevadas en acoso expresivo y persecuciones. Asimismo, las participantes presentaron predominantemente niveles medios y altos de autoestima. No se identificaron diferencias significativas en las experiencias de ASC según grupos etarios ni una relación estadísticamente significativa entre el Acoso Sexual Callejero y la autoestima. Discusión: Los hallazgos indican que, si bien el Acoso Sexual Callejero constituye una experiencia frecuente en la vida de las mujeres participantes, no se encontraron evidencias que permitan establecer una relación significativa con la autoestima. Estos resultados sugieren la necesidad de continuar investigando otros factores individuales y contextuales que podrían mediar o moderar el impacto psicológico del ASC.

Palabras clave:

Acoso Sexual Callejero; Autoestima; Mujeres; Violencia de Género

Abstract

Street Sexual Harassment (SSH) is a form of gender-based violence that primarily affects women in public spaces, leading to various psychological and social consequences. The aim of this study was to analyze the relationship between Street Sexual Harassment and self-esteem among women aged 18 to 35 residing in the city of Arica, Chile. Method: A quantitative, non-experimental, cross-sectional, and correlational study was conducted. The sample consisted of 218 women selected through non-probability convenience sampling. Data collection involved the use of

a sociodemographic questionnaire, the Street Sexual Harassment Scale (EASC), and the Rosenberg Self-Esteem Scale. Results A high frequency of SSH experiences was observed in the study sample, with relatively higher scores in expressive harassment and stalking. Additionally, the participants predominantly exhibited medium to high levels of self-esteem. No significant differences in SSH experiences were identified across age groups, nor was there a statistically significant relationship found between Street Sexual Harassment and self-esteem. Discussion: The findings indicate that, although Street Sexual Harassment is a frequent experience in the lives of the participating women, no evidence was found to establish a significant relationship with self-esteem. These results suggest a need for further research into other individual and contextual factors that might mediate or moderate the psychological impact of SSH.

Keywords:

Street Sexual Harassment; Self-Esteem; Women; Gender-Based Violence.

Introducción

El acoso sexual callejero (ASC) constituye una forma de violencia de género ampliamente documentada que afecta principalmente a mujeres y niñas en espacios públicos (ACNUR, s.f.). ONU Mujeres (2019) lo define como cualquier comportamiento verbal, no verbal o físico de carácter sexual no deseado que tenga por objeto o efecto vulnerar la dignidad de una persona, generando un ambiente intimidatorio, hostil, degradante o humillante (Subsecretaría de Prevención del Delito, 2020). Complementariamente, Bowman (1993; González et al., 2020) señala que el ASC comprende acciones y manifestaciones de naturaleza sexual dirigidas por hombres desconocidos hacia mujeres en espacios públicos, produciendo efectos de humillación, intimidación y cosificación.

Diversos estudios internacionales han evidenciado la magnitud de esta problemática. Investigaciones desarrolladas por ActionAid (2024) muestran que una proporción importante de mujeres experimenta situaciones de acoso sexual en espacios públicos y que muchas optan por no denunciar debido a sentimientos de vergüenza, temor a represalias o desconfianza en

las instituciones (Tuyub et al., 2021). Asimismo, la Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL, 2015; Delgado et al., 2023) indica que las principales víctimas de acoso callejero en Latinoamérica son mujeres jóvenes menores de 30 años.

En Chile, los datos de la Encuesta Nacional de Salud, Sexualidad y Género (Ministerio de Salud de Chile, 2023) muestran que el 52,4% de las personas mayores de 18 años ha experimentado al menos una situación de acoso callejero a lo largo de su vida. Las mujeres presentan una mayor frecuencia de eventos reiterados, incluyendo tocamientos, exhibicionismo y acercamientos de carácter sexual, evidenciando la persistencia de esta forma de violencia en el contexto nacional (Cabrera e Ibarra, 2018).

Pregunta general.

¿Existe una relación estadísticamente significativa entre el Acoso Sexual Callejero y la autoestima en mujeres de 18 a 35 años residentes en la ciudad de Arica, Chile?

Pregunta específica

¿Cuál es la frecuencia y distribución de las distintas dimensiones del Acoso Sexual Callejero en las participantes?

¿Existen diferencias en las experiencias de Acoso Sexual Callejero según los grupos etarios?

¿En qué medida las distintas dimensiones de Acoso Sexual Callejero explican los niveles de Autoestima en las mujeres participantes?

Referentes conceptuales

Experiencias ASC

Las experiencias de ASC pueden generar malestar psicológico significativo y, en determinados casos, ser vividas como experiencias potencialmente traumáticas (Vásquez y Cuesta, 2021). La literatura ha documentado diversas consecuencias psicológicas asociadas, entre ellas sentimientos de vergüenza, inseguridad, humillación, miedo, vulnerabilidad y ansiedad (Martínez-Líbano et al., 2022; Avilés, 2020; Cardoza y Escobar, 2022; Echavarría y Zuluaga, 2022). Asimismo, se han descrito cambios conductuales orientados a evitar nuevas situaciones de acoso, tales como modificar rutas de desplazamiento, restringir el uso de determinados espacios públicos o evitar ciertos horarios (Burgos, 2021; Ocoró-Ramírez et al., 2023).

Dentro de las posibles repercusiones psicológicas del ASC, diversos autores han señalado efectos relacionados con la autoimagen y la percepción corporal. Arancibia et al. (2017) identifican consecuencias como hipervigilancia corporal, vergüenza respecto del propio cuerpo y problemas de autoimagen, fenómenos estrechamente vinculados con la cosificación sexual (Robles et al., 2021). Estas experiencias podrían afectar la autoestima, entendida como la valoración global que una persona realiza de sí misma (Rosenberg, 1965). Sumado a lo anterior, la teoría de la cosificación sexual, propuesta por Fredrickson y Roberts (1997), plantea que las mujeres pueden ser evaluadas socialmente a partir de su apariencia y atractivo físico, lo que puede llevarlas a internalizar la mirada externa sobre su propio cuerpo. Este proceso, denominado auto-objetivación, puede generar mayor vigilancia corporal, comparación social, vergüenza y preocupación por la apariencia.

Autoestima

La autoestima constituye un componente fundamental del bienestar psicológico y se relaciona con la percepción de competencia personal,

autovaloración y satisfacción consigo mismo (Asociación de Mujeres para la Salud, s.f.). Por su parte, Rosenberg (1965), define la autoestima como la valoración global que una persona realiza de sí misma. La estabilidad de la autoestima se refiere al grado en que esta valoración se mantiene relativamente constante frente a experiencias, críticas o evaluaciones externas. En este contexto, una mayor exposición a la cosificación sexual podría favorecer que la autoestima dependa más de la valoración externa, haciéndola más vulnerable y menos estable frente a experiencias relacionadas con la apariencia física. Estudios previos han señalado que las experiencias de violencia y discriminación pueden asociarse con menores niveles de autoestima (Estela y García, 2021; Figueroa et al., 2023). Desde esta perspectiva, el ASC podría afectar negativamente la valoración personal de quienes lo experimentan.

Sin embargo, la relación entre ASC y autoestima no parece ser uniforme. Algunas investigaciones sugieren que el impacto psicológico del ASC puede verse moderado por factores como la resiliencia, las estrategias de afrontamiento, el apoyo social y la normalización cultural de estas experiencias (Macias-Bowen y Macias-Bowen, 2022; Fernández Ramírez y Regalado Flores, 2022; Tuni, 2022). Por ello, aunque el ASC pueda generar malestar emocional inmediato, no necesariamente modifica de forma sustancial la valoración global que una persona posee de sí misma (Arteaga Millan y Diaz Sanchez, 2021; Frutos, 2023; Martínez-Líbano et al., 2022; Akbar y Ghazal, 2023).

En el contexto chileno, la investigación sobre ASC y sus repercusiones psicológicas sigue siendo limitada, especialmente fuera de la Región Metropolitana. La ciudad de Arica constituye un escenario de interés debido a sus características socioculturales y fronterizas, las cuales podrían influir en la experiencia y percepción de este fenómeno. Asimismo, existe escasa evidencia empírica que examine específicamente la relación entre ASC y autoestima en mujeres jóvenes chilenas. Con base en lo anterior, se han planteado las siguientes preguntas de investigación.

Método

Diseño

Se realizó una investigación con enfoque cuantitativo, de diseño no experimental, transversal y alcance descriptivo-correlacional. El estudio buscó describir las características del acoso sexual callejero (ASC) y analizar su relación con la autoestima en mujeres jóvenes de la ciudad de Arica.

Participantes

La muestra estuvo conformada por 218 mujeres entre 18 y 35 años residentes en la Región de Arica y Parinacota. El muestreo fue no probabilístico por conveniencia. La mayoría de las participantes tenía entre 18 y 23 años (57,8%), eran estudiantes (62,8%), solteras (93,6%) y sin hijos (75,2%). Los criterios de inclusión fueron: (a) identificarse como mujer; (b) tener entre 18 y 35 años de edad; (c) residir en la Región de Arica y Parinacota; y (d) aceptar participar voluntariamente en el estudio mediante consentimiento informado. Según lo anterior, la muestra inicial estuvo conformada por 218 mujeres. Para el análisis de estadística descriptiva de las dimensiones Acoso Sexual Callejero y Autoestima, se realizó un proceso de depuración de los datos, excluyendo a 37 participantes debido a que no contaban con la información completa en las variables requeridas para dicho análisis. En consecuencia, la muestra analítica quedó constituida por 181 participantes. Para el análisis de regresión, se aplicó un procedimiento de casos completos (*listwise deletion*), considerando únicamente a las participantes que presentaban información disponible en todas las variables incluidas en el modelo. Como resultado se identificaron 52 casos con datos perdidos en alguna de las variables requeridas para ese análisis, los cuales fueron excluidos del modelo. De este modo, el análisis de regresión se realizó con una muestra final de 166 participantes. El tamaño muestral varió según los requerimientos de información de cada análisis. La reducción de la muestra se debió exclusivamente a la ausencia de información necesaria para realizar el análisis correspondiente, aplicándose un criterio de exclusión por casos completos para la regresión.

Instrumentos

Escala de Acoso Sexual Callejero (EASC; Cruz Pazos, 2017).

Se utilizó la Escala de Acoso Sexual Callejero, elaborada por Cruz Pazos (2017), para evaluar experiencias de acoso sexual callejero en mujeres. El instrumento está compuesto por 33 ítems distribuidos en cinco dimensiones: acoso expresivo, exhibicionismo, persecuciones, acoso físico y acoso verbal. Las puntuaciones más altas indican mayor frecuencia o intensidad de experiencias de ASC. En el estudio original, la EASC presentó adecuados índices de consistencia interna: acoso expresivo $\alpha = .876$, exhibicionismo $\alpha = .766$, persecuciones $\alpha = .801$, acoso físico $\alpha = .834$ y acoso verbal $\alpha = .648$. En la presente investigación, la consistencia interna de la escala total fue de $\alpha = .81$. Los niveles de interpretación del instrumento corresponden a bajo, esporádico, intenso y muy intenso.

Escala de Autoestima de Rosenberg (Rosenberg, 1965).

Se utilizó la Escala de Autoestima de Rosenberg para evaluar la autoestima global. El instrumento está compuesto por 10 ítems con formato de respuesta tipo Likert de cuatro puntos, que van desde 1 = muy en desacuerdo hasta 4 = muy de acuerdo. Cinco ítems presentan formulación positiva y cinco formulación negativa, por lo que estos últimos fueron recodificados antes de calcular la puntuación final. En este estudio, la autoestima fue analizada mediante puntaje total, donde puntuaciones más altas indican mayores niveles de autoestima. La escala cuenta con evidencia de validez y confiabilidad en población chilena; Rojas-Barahona et al. (2009) reportaron una consistencia interna de $\alpha = .754$ para la escala total y coeficientes de $\alpha = .79$ y $\alpha = .71$ para sus dos componentes. En la presente muestra, la consistencia interna de la escala total fue de $\alpha = .79$.

Procedimiento

El proceso de recolección de datos se realizó mediante una batería de instrumentos en formato de autorreporte, compuesta por tres secciones:

consentimiento informado, preguntas sociodemográficas y escalas de medición de Acoso Sexual Callejero y autoestima. La participación fue voluntaria y anónima, y las participantes fueron informadas sobre los objetivos del estudio, la confidencialidad de los datos y la posibilidad de retirarse en cualquier momento.

Previamente a la aplicación definitiva, se realizó una prueba piloto con 20 mujeres de entre 18 y 35 años, con el propósito de evaluar la comprensión de los ítems y realizar ajustes semánticos al contexto chileno. Las modificaciones fueron de carácter lingüístico y no alteraron el contenido sustantivo de los ítems. En particular, se reemplazaron términos como “ómnibus” por expresiones de uso local, tales como “transporte público”, “locomoción colectiva” o “paradero”. Dado que las modificaciones fueron semánticas y no modificaron el significado de los ítems, las respuestas del piloto fueron incorporadas a la muestra final. La aplicación definitiva del cuestionario tuvo una duración aproximada de 10 a 15 minutos. Posteriormente, las respuestas fueron depuradas e ingresadas al programa SPSS versión 25 para su análisis estadístico.

Tabla 1.

Ajustes semánticos realizados a la Escala de Acoso Sexual Callejero

Preguntas	Instrumento, Cruz 2017	Estandarización
9	Suelo recibir toque de claxon de los autos, motos y taxi para llamar la atención.	Suelo recibir toque de bocina de los autos, motos y taxi para llamar la atención.
19	Un hombre ha tocado alguna parte íntima de mi cuerpo mientras transitaba en el ómnibus.	Un hombre ha tocado alguna parte íntima de mi cuerpo mientras transitaba en micros o locomoción colectiva.
23	Un extraño me ha seguido por varios tramos en la estación de ómnibus.	Un extraño me ha seguido por varios tramos hacia el paradero al tomar locomoción.
24	He recibido propuestas indecentes por un desconocido que me perseguía en el transcurso de tomar el ómnibus.	He recibido propuestas indecentes por un desconocido que me perseguía en el transcurso de tomar locomoción.
31	He visto un hombre eyaculando en un ómnibus o lugares público.	He visto un hombre eyaculando en el transporte público o lugares públicos.
32	Cuando tomo el ómnibus tengo temor a que un desconocido se masturbe a mi lado.	Cuando tomo locomoción tengo temor a que un desconocido se masturbe a mi lado.

Fuente: Adaptado de Cruz (2017)

Análisis de datos

Se realizó la depuración de la base de datos y el análisis de datos perdidos. Se efectuaron análisis descriptivos (frecuencias, porcentajes, medias y desviaciones estándar) y análisis de confiabilidad mediante el coeficiente alfa de Cronbach. Se verificó el cumplimiento de los supuestos de linealidad, normalidad y homocedasticidad de los residuos, independencia de errores, ausencia de multicolinealidad y observaciones influyentes. Para contrastar la hipótesis principal, se realizó una regresión lineal jerárquica por bloques, considerando la autoestima como variable dependiente. En el primer bloque se incorporó la edad como variable de control, codificada como variable ordinal agrupada según los rangos etarios establecidos: 1 = 18–23 años, 2 = 24–29 años y 3 = 30–35 años. En el segundo bloque se incorporaron las cinco dimensiones del Acoso Sexual Callejero como variables independientes. Las variables se ingresaron mediante el método

introducir. Finalmente, se aplicó la prueba H de Kruskal-Wallis para comparar las experiencias de ASC según grupos etarios.

Consideraciones éticas

La investigación cuenta con la aprobación del comité de ética científico (CEC UST código 04-24) para la realización de la investigación. Además, se ajusta a los elementos del código de ética del colegio de psicólogos/as de Chile, específicamente: Respeto por las personas (consentimiento voluntario, consentimiento informado, protección de la privacidad, confidencialidad y el derecho de poner fin a la propia participación de esta investigación). Principio de beneficencia (garantizar que los instrumentos aplicados sean óptimos para los participantes). Principio de no maleficencia (no se hará un mal uso de la información entregada). Principio de justicia (respaldando que el desarrollo de este estudio se evite el perjuicio a los participantes). Respecto a los riesgos y beneficios, el estudio presentó un riesgo mínimo, asociado principalmente a la posibilidad de malestar emocional al recordar experiencias de acoso sexual callejero. Para resguardar el bienestar de las participantes, se informó que podían retirarse del estudio en cualquier momento sin consecuencias. Asimismo, al finalizar el cuestionario se entregaron contactos de orientación y redes de apoyo en caso de que alguna participante experimentara malestar o requiriera acompañamiento posterior. Si bien la participación no contempló beneficios directos, el estudio buscó aportar evidencia para la comprensión del Acoso Sexual Callejero como problemática psicosocial y de violencia de género.

Resultados

Tabla 2.

Prueba de normalidad para las variables de estudio (Kolmogorov-Smirnov y Shapiro-Wilk)

Variable	Kolmogorov-Smirnov	p	Shapiro-Wilk	p
Acoso Expresivo	0,112	< .001	0,923	< .001
Exhibicionismo	0,185	< .001	0,801	< .001
Persecuciones	0,167	< .001	0,845	< .001
Acoso Físico	0,152	< .001	0,872	< .001
Acoso Verbal	0,131	< .001	0,901	< .001
Autoestima	0,061	.054	0,987	.078

Nota. Datos derivados de la presente investigación

Previo a los análisis inferenciales, se evaluó el supuesto de normalidad mediante las pruebas de Kolmogorov-Smirnov y Shapiro-Wilk. Los resultados mostraron que las dimensiones del Acoso Sexual Callejero presentaron distribuciones significativamente diferentes de la normal ($p < .05$). En contraste, la variable Autoestima presentó valores compatibles con una distribución normal. Considerando estos resultados y la naturaleza de las variables analizadas, se optó por complementar los análisis mediante procedimientos no paramétricos, específicamente la prueba H de Kruskal-Wallis. Respecto a la presencia de experiencias de Acoso Sexual Callejero en la muestra total, el 89,4% de las participantes informó haber experimentado al menos una manifestación de ASC, mientras que el 10,6% indicó no haber vivido situaciones de este tipo.

Tabla 3.

Estadísticos descriptivos de las dimensiones del Acoso Sexual Callejero y de la autoestima

Variable	n	Nº de ítems	M total	DE	M por ítem
Acoso Expresivo	181	12	32.39	7.55	2.70
Exhibicionismo	181	7	11.27	4.11	1.61
Persecuciones	181	5	11.82	3.52	2.36
Acoso Físico	181	4	7.71	2.47	1.93
Acoso Verbal	181	5	8.62	3.10	1.72
Autoestima General	181	10	27.63	3.24	2.76

Nota. La media por ítem se calculó dividiendo la puntuación total de cada dimensión por el número de ítems que la componen, con el objetivo de facilitar la comparación descriptiva entre dimensiones con distinta cantidad de ítems. Datos derivados de la presente investigación

La Tabla 3 presenta los estadísticos descriptivos de las cinco dimensiones del Acoso Sexual Callejero (ASC) y de la escala de autoestima. Dado que las dimensiones de la EASC están compuestas por distinto número de ítems, se calculó una media por ítem para facilitar la comparación descriptiva entre ellas. Al considerar este indicador, las puntuaciones relativas más elevadas se observaron en Acoso Expresivo (M por ítem = 2.70) y Persecuciones (M por ítem = 2.36), seguidas de Acoso Físico (M por ítem = 1.93), Acoso Verbal (M por ítem = 1.72) y Exhibicionismo (M por ítem = 1.61). En cuanto a la autoestima, las participantes obtuvieron una media total de 27.63 puntos (DE = 3.24).

Se realizaron análisis de estadísticos descriptivos para analizar las variables del instrumento de ASC según la edad en la muestra total (181), encontrando:

Dimensión **Persecuciones**, los niveles esporádicos se concentraron principalmente en mujeres de 18 a 23 años (42%), mientras que los niveles intensos fueron más frecuentes en mujeres entre 24 y 29 años (24%). Los

niveles muy intensos se observaron principalmente en el grupo de 18 a 23 años (20%).

En la dimensión **Acoso Físico**, predominó el nivel bajo en los tres grupos etarios, especialmente entre las mujeres de 30 a 35 años (46%). Los niveles intensos alcanzaron un 25% en dicho grupo etario, mientras que los niveles muy intensos fueron poco frecuentes, fluctuando entre un 5% y un 7%.

En la dimensión de **Exhibicionismo** con la categoría de edad, en el rango bajo, la muestra de 48 mujeres (46%) se concentra entre 18 a 23 años, en el rango esporádico, la muestra de 13 mujeres (29%) se concentra entre los 24 a 29 años, en el rango intenso, la muestra de 11 mujeres (24%) se concentra entre los 24 a 29 años y en el rango muy intenso, la muestra de 16 mujeres (15%) se concentra entre los 18 a 23 años.

Los resultados señalan que, en la dimensión de **Acoso Expresivo** con la categoría de edad, en el rango bajo, la muestra de 70 mujeres (69%) se concentra entre 18 a 23 años, en el rango esporádico, la muestra de 7 mujeres (25%) se concentra entre los 30 a 35 años, en el rango intenso, la muestra de 6 mujeres (14%) se concentra entre los 24 a 29 años y en el rango muy intenso, la muestra de 7 mujeres (7%) se concentra entre los 18 a 23 años.

En relación con el **Acoso Verbal**, se observó una elevada concentración de participantes en el nivel bajo, especialmente entre las mujeres de 18 a 23 años (61%). Los niveles intensos y muy intensos fueron considerablemente menores, registrando porcentajes entre 7% y 14%.

En cuanto a la **autoestima**, los resultados muestran que predominó la categoría de autoestima media, seguida de autoestima alta. Las participantes de entre 30 y 35 años presentaron la mayor proporción de autoestima media (67,9%), mientras que las mujeres de 24 a 29 años registraron la mayor proporción de autoestima alta (43,5%). Los niveles de autoestima baja fueron poco frecuentes en toda la muestra, con porcentajes inferiores al 10%.

Tabla 4
Regresión jerárquica de la autoestima

Modelo	Variables incluidas	R ²	R ² ajustado	R ²	F	p
1	Edad	.002	-.005	—	0.255	.615
2	Edad + Acoso Expresivo + Exhibicionismo + Persecuciones + Acoso Físico + Acoso Verbal	.058	.023	.057	1.638	.140

Nota. Datos derivados de la presente investigación

Con el propósito de explorar el aporte incremental del Acoso Sexual Callejero sobre la autoestima, se realizó una regresión jerárquica con un N de 166, debido a la exclusión de 52 datos perdidos de un total de 218. En el primer bloque se incorporó la edad como variable de control. Este modelo no resultó significativo, $F(1,164) = 0.26$, $p = .615$, explicando únicamente el 0.2% de la varianza de la autoestima ($R^2 = .002$). En el segundo bloque se añadieron las dimensiones Acoso Expresivo, Exhibicionismo, Persecuciones, Acoso Físico y Acoso Verbal. El modelo final explicó el 5.8% de la varianza de la autoestima, $R^2 = .058$, R^2 ajustado = .023, y no alcanzó significación estadística global, $F(6,159) = 1.64$, $p = .140$. El incremento de varianza respecto del modelo inicial fue de $\Delta R^2 = .057$, este incremento tampoco alcanzaría significación estadística, $\Delta F(5,159) = 1.89$, $p = .099$. Ninguna de las dimensiones del acoso constituyó un predictor significativo de la autoestima ($ps > .05$), aunque Acoso Expresivo mostró una tendencia a la significación ($B = 0.105$, $p = .064$). Asimismo, la edad tampoco presentó un efecto significativo sobre la autoestima ($p = .520$).

Tabla 5

Coefficientes de regresión del Modelo 2 de la Autoestima

Variable	B	EE	β	t	p
Constante	2.024	0.158	--	12.797	$\leq .001$
Edad	-0.037	0.058	-.050	-0.644	.520
Acoso Expresivo	0.105	0.056	.154	1.865	.064
Exhibicionismo	0.001	0.052	.002	0.018	.986
Persecuciones	0.073	0.053	.126	1.383	.169
Acoso Físico	0.042	0.060	.064	0.701	.485
Acoso Verbal	-0.009	0.062	-.014	-0.136	.892

Nota. Datos derivados de la presente investigación.

Durbin-Watson = 1.89, indicando independencia aceptable de los residuos. N= 166. B= coeficiente de regresión no estandarizado; EE= error estándar; β = coeficiente de regresión estandarizado. La variable dependiente fue autoestima general.

Para evaluar las diferencias en los niveles de Acoso Sexual Callejero (ASC) según la edad, se aplicó la prueba no paramétrica H de Kruskal-Wallis, comparando tres grupos etarios: 18 a 23 años ($n = 126$), 24 a 29 años ($n = 56$) y 30 a 35 años ($n = 35$). Los resultados no evidenciaron diferencias estadísticamente significativas entre los grupos en ninguna de las dimensiones evaluadas: Acoso Expresivo, $H(2) = 0.147$, $p = .929$, $\varepsilon^2 = .000$; Exhibicionismo, $H(2) = 0.301$, $p = .860$, $\varepsilon^2 = .000$; Persecuciones, $H(2) = 0.626$, $p = .731$, $\varepsilon^2 = .000$; Acoso Físico, $H(2) = 0.074$, $p = .964$, $\varepsilon^2 = .000$; y Acoso Verbal, $H(2) = 0.146$, $p = .930$, $\varepsilon^2 = .000$. En conjunto, estos resultados indican que la experiencia de Acoso Sexual Callejero presenta una distribución similar entre los distintos grupos de edad considerados en el estudio, sin observarse diferencias estadísticamente significativas ni tamaños del efecto de magnitud relevante.

Discusión

El objetivo principal de esta investigación fue analizar la relación entre el Acoso Sexual Callejero (ASC) y la autoestima en mujeres de 18 a 35

años residentes en la ciudad de Arica. Los resultados evidenciaron una alta frecuencia de experiencias de ASC en la muestra, ya que la mayoría de las participantes informó haber experimentado al menos una manifestación de este fenómeno. Este hallazgo debe interpretarse como una frecuencia descriptiva de la muestra estudiada y no como una estimación de prevalencia poblacional, debido al carácter no probabilístico del muestreo. En términos generales, estos resultados coinciden con estudios nacionales e internacionales que han identificado el ASC como una forma extendida de violencia de género en espacios públicos (Ministerio de Salud de Chile, 2023; OCAC, 2020).

Al considerar las puntuaciones promedio por ítem, las dimensiones con mayores puntuaciones relativas fueron Acoso Expresivo y Persecuciones, mientras que Exhibicionismo presentó la media relativa más baja. Este patrón sugiere que las experiencias de ASC no se limitan exclusivamente a expresiones explícitas de violencia física, sino que incluyen conductas de carácter cotidiano y normalizadas socialmente, tales como comentarios, gestos, miradas o aproximaciones no deseadas, las cuales pueden afectar la percepción de seguridad y libertad en el uso del espacio público.

Respecto a la relación entre ASC y autoestima, los análisis de regresión jerárquica no evidenciaron una asociación estadísticamente significativa entre las dimensiones del acoso sexual callejero y los niveles de autoestima. La incorporación de las dimensiones del ASC permitió explicar un 5,8 % de la varianza de la autoestima; sin embargo, este incremento no alcanzó significación estadística. Asimismo, ninguna dimensión del ASC presentó capacidad predictiva significativa sobre la autoestima, aunque Acoso Expresivo mostró una tendencia cercana a la significación. Estos resultados indican que, en esta muestra, la exposición a experiencias de ASC no se relacionó directamente con una disminución de la autoestima general. Estos hallazgos difieren de investigaciones que han identificado una asociación entre experiencias de violencia de género y deterioro de variables psicológicas como autoestima, bienestar emocional o autoconcepto. No obstante, la ausencia de una relación significativa puede comprenderse considerando que la autoestima es un constructo multidimensional

influido por diversos factores personales, familiares y sociales, por lo que la experiencia de ASC puede no ejercer un efecto directo sobre esta variable, especialmente cuando existen mecanismos protectores como apoyo social, estrategias de afrontamiento, resiliencia o recursos personales que no fueron evaluados en este estudio.

Asimismo, los resultados deben interpretarse considerando las características socioculturales específicas del territorio estudiado. Arica presenta particularidades asociadas a su condición de ciudad fronteriza, con dinámicas sociales marcadas por la movilidad territorial, diversidad cultural y distintas formas de interacción en los espacios públicos. Estas características pueden influir en la manera en que las mujeres interpretan y significan las experiencias de ASC, favoreciendo en algunos casos procesos de adaptación o normalización frente a conductas que, aunque constituyen formas de violencia, pueden percibirse como parte habitual de la interacción cotidiana. En este sentido, la alta frecuencia encontrada junto con la ausencia de asociación con la autoestima podría reflejar que la exposición frecuente a estas experiencias no necesariamente se traduce en un impacto inmediato sobre la autovaloración personal, aunque sí podría relacionarse con otras consecuencias psicológicas no evaluadas en esta investigación.

En cuanto a las diferencias según edad, la prueba H de Kruskal-Wallis no evidenció diferencias estadísticamente significativas entre los grupos etarios evaluados en ninguna de las dimensiones del ASC. Los tamaños del efecto fueron prácticamente nulos, indicando una distribución homogénea de estas experiencias entre mujeres de 18 a 35 años. Este resultado sugiere que el ASC no se concentra exclusivamente en determinados grupos etarios, sino que constituye una experiencia transversal dentro del rango de edad analizado.

Desde una perspectiva ética, es importante considerar que la investigación sobre experiencias de ASC implica desafíos particulares, debido a que la recuperación de recuerdos asociados a situaciones de exhibicionismo, persecuciones o contacto físico no consentido puede generar malestar

emocional, reactivación de experiencias negativas o procesos de revictimización. Por ello, futuras investigaciones en esta temática deben incorporar protocolos formales de contención emocional, información sobre redes de apoyo psicológico y procedimientos de orientación o derivación para aquellas participantes que puedan requerir acompañamiento posterior a su participación. En este estudio, el carácter voluntario de la participación y la confidencialidad de los datos permitieron resguardar aspectos fundamentales del proceso investigativo; sin embargo, el abordaje de fenómenos asociados a violencia requiere fortalecer permanentemente las estrategias de protección y reparación para las personas participantes.

Entre las principales limitaciones del estudio se encuentra su diseño transversal, el cual impide establecer relaciones causales entre el ASC y la autoestima. Asimismo, la utilización de una muestra no probabilística limita la generalización de los resultados hacia otras poblaciones. Además, el rango etario restringido entre 18 y 35 años no permite determinar si estos patrones se mantienen durante otras etapas del ciclo vital. Dado que la edad fue incorporada como variable ordinal agrupada, los resultados deben interpretarse como una aproximación exploratoria a una posible tendencia lineal entre grupos etarios, y no como una comparación exhaustiva entre categorías de edad. Finalmente, la ausencia de variables psicológicas complementarias limita una comprensión más amplia del impacto del ASC, por lo que futuras investigaciones deberían incorporar factores como ansiedad, sintomatología depresiva, estrés postraumático, percepción de inseguridad, apoyo social, resiliencia y estrategias de afrontamiento.

Conclusiones

En conclusión, la presente investigación identificó una alta frecuencia de experiencias reportadas de Acoso Sexual Callejero en una muestra no probabilística de mujeres residentes en Arica. Sin embargo, no se encontró evidencia estadísticamente significativa de una asociación lineal entre las dimensiones del ASC y la autoestima. Estos resultados indicarían que la autoestima global podría no captar por sí sola las consecuencias psicológicas del ASC, por lo que futuras investigaciones deberían incorporar variables

como ansiedad, estrés postraumático, percepción de inseguridad, apoyo social, resiliencia y estrategias de afrontamiento. Los hallazgos aportan evidencia inicial sobre el ASC en un contexto regional chileno y refuerzan la importancia de estudiarlo desde una perspectiva psicológica, sociocultural y ética.

Referencias

- ACNUR. (s. f.). *Violencia de género*. <https://www.acnur.org/violencia-de-genero>
- ActionAid. (2024). *Annual report 2023: Hope & humanity*. <https://actionaid.org/publications/2024/annual-report-2023-hope-humanity>
- Akbar, S., & Ghazal, P. (2023). The mental health of working women after the COVID-19 pandemic: An assessment of the effect of the rise in sexual harassment during the pandemic on the mental health of Pakistani women using DASS-21. *Frontiers in Psychiatry*, 14, Article 1119932. <https://doi.org/10.3389/fpsyt.2023.1119932>
- Arancibia Garrido, J., Billi, M., & Guerrero González, M. J. (2017). ¡Tu “piropo” me violenta! Hacia una definición de acoso sexual callejero como forma de violencia de género. *Revista Punto Género*, 7, 112–137. <https://doi.org/10.5354/2735-7473.2017.46270>
- Arteaga Millan, M. S., & Diaz Sanchez, Y. N. (2021). *Efectos del acoso sexual callejero y sexismo ambivalente sobre la autoestima en mujeres jóvenes y adultas en una muestra nacional* [Tesis de licenciatura, Universidad César Vallejo]. Repositorio Institucional de la Universidad César Vallejo. <https://hdl.handle.net/20.500.12692/60612>
- Asociación de Mujeres para la Salud. (s. f.). *Informes sobre género y feminismo*. <https://www.mujeresparalasalud.org/publicaciones/>
- Avilés Onofre, A. (2020). *Acoso callejero a mujeres universitarias en el transporte urbano: Un estudio desde la apropiación* [Tesis de licenciatura, Universidad Autónoma del Estado de México]. Repositorio Institucional UAEMex. <http://hdl.handle.net/20.500.11799/109757>
- Bowman, C. G. (1993). Street harassment and the informal ghettoization

- of women. *Harvard Law Review*, 106(3), 517–580. <https://scholarship.law.cornell.edu/facpub/142/>
- Burgos Sepúlveda, P. C. (2021). *Violencia de género en Chile: Una mirada crítica al sistema actual desde la interdisciplina y la práctica en Corporación Miles Chile durante el año 2020* [Tesis de licenciatura, Universidad Academia de Humanismo Cristiano]. Biblioteca Digital Universidad Academia de Humanismo Cristiano. <http://bibliotecadigital.academia.cl/xmlui/handle/123456789/6967>
- Cabrera Tamayo, C., & Ibarra Rojas, A. (2018). *Acoso sexual callejero hacia las mujeres jóvenes: Vivencias en la delimitación del pudor y la intimidad* [Tesis para optar al título de Psicóloga, Universidad Academia de Humanismo Cristiano]. Biblioteca Digital Universidad Academia de Humanismo Cristiano. <http://bibliotecadigital.academia.cl/xmlui/handle/123456789/4619>
- Cardoza Lapo, J. A., & Escobar Vilchez, A. L. (2022). *Acoso sexual callejero entre estudiantes mujeres de universidades públicas y privadas de la ciudad de Piura, 2022* [Tesis de licenciatura, Universidad César Vallejo]. Repositorio Institucional de la Universidad César Vallejo. <https://hdl.handle.net/20.500.12692/119216>
- Comisión Económica para América Latina y el Caribe. (2015). *Acoso sexual en el espacio público: La ciudad en deuda con los derechos de las mujeres*. Observatorio de Igualdad de Género de América Latina y el Caribe. http://oig.cepal.org/sites/default/files/acoso_callejero_nov_2015.pdf
- Cruz Pazos, D. V. (2017). *Propiedades psicométricas de una escala de acoso sexual callejero en estudiantes mujeres de una universidad privada de la ciudad de Piura, 2017* [Tesis de licenciatura, Universidad César Vallejo]. Repositorio Institucional de la Universidad César Vallejo. <https://hdl.handle.net/20.500.12692/10630>
- Delgado Mendoza, A. M., Ibáñez Mamani, I. D. L. R., & Quispe Mamani, K. A. (2023). *Escala de afectación psicológica por acoso sexual callejero en mujeres hispanohablantes 2020–2021* [Tesis de licenciatura, Universidad Peruana Unión]. Repositorio Institucional de la Universidad Peruana Unión. <https://hdl.handle.net/20.500.12840/6329>

- Estela Rodríguez, G. E., & García Villanueva, M. (2021). *Violencia psicológica y autoestima en mujeres: Una revisión sistemática* [Tesis de licenciatura, Universidad César Vallejo]. Repositorio Institucional de la Universidad César Vallejo. <https://hdl.handle.net/20.500.12692/63271>
- Echavarría Ballagh, Á. G., & Zuluaga Aristizábal, M. U. (2022). *Consecuencias psicológicas del acoso sexual callejero en mujeres de Medellín, Colombia* [Trabajo de grado, Universidad EAFIT]. Repositorio Institucional Universidad EAFIT. https://repository.eafit.edu.co/bitstream/handle/10784/31541/AngelaGrace_EchavarriaBallagh_2022.pdf
- Fernández Ramírez, F. E., & Regalado Flores, K. Y. (2022). *Acoso sexual callejero y autoestima en universitarias de Lima Metropolitana, 2022* [Tesis de licenciatura, Universidad César Vallejo]. Repositorio Institucional de la Universidad César Vallejo. <https://hdl.handle.net/20.500.12692/95345>
- Figueroa, J., Jaramillo, M., Machare, K., & Castro, J. (2023). Violencia de género y su relación con la autoestima en estudiantes de la carrera de psicología. *Revista HAGP*, 2, 11. <https://revista.hospitalguayaquil.gob.ec/9092/index.php/revista/article/view/21/34>
- Fredrickson, B. L., & Roberts, T.-A. (1997). Objectification theory: Toward understanding women's lived experiences and mental health risks. *Psychology of Women Quarterly*, 21(2), 173–206. <https://doi.org/10.1111/j.1471-6402.1997.tb00108.x>
- Frutos, J. C. (2023). *Los espacios públicos más vulnerables al acoso callejero: El caso de la Ciudad de Buenos Aires (2021)* [Tesis de maestría, Universidad Torcuato Di Tella]. Repositorio Digital Universidad Torcuato Di Tella. <https://repositorio.utdt.edu/handle/20.500.13098/12081>
- González, H., Persingola, L. G., Cavazzoni, A. Z., & Bagnoli, L. (2020). Percepción del acoso sexual callejero en mujeres. *Psicología para América Latina*, 34, 121–131. http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1870-350X2020000200004
- Macias-Bowen, M. T., & Macias-Bowen, S. N. (2022). La violencia de género como un problema social en el siglo XXI. *Dominio de las*

- Ciencias*, 8(1), 56–67. <https://doi.org/10.23857/dc.v8i1.2478>
- Martínez-Líbano, J., Gallegos Bulnes, J., Oñate Torres, N., & Villagra Arancibia, I. (2022). Consecuencias psicológicas, emocionales y sociales del acoso callejero: Revisión sistemática. *Salud, Ciencia y Tecnología*, 2, Article 142. <https://doi.org/10.56294/saludcyt2022142>
- Ministerio de Salud de Chile. (2023). Encuesta Nacional de Salud, Sexualidad y Género 2022–2023: Primeros resultados. <https://www.minsal.cl/salud-sexual-y-reproductiva-material-para-descarga/>
- ONU Mujeres. (2019). *Análisis comparado internacional de la legislación contra el acoso sexual en espacios públicos*. Entidad de las Naciones Unidas para la Igualdad de Género y el Empoderamiento de las Mujeres. <https://mexico.unwomen.org/sites/default/files/Field%20Office%20Mexico/Documentos/Publicaciones/2019/Analisis%20comparado%2013jun2019.pdf>
- Observatorio Contra el Acoso Chile. (2020). *Radiografía del acoso sexual en Chile: Primera encuesta nacional sobre acoso sexual callejero, laboral, en contexto educativo y ciberacoso*. <https://www.ocac.cl/wp-content/uploads/2020/07/Informe-encuesta-OCAC-2020.-Radiograf%C3%ADa-del-acoso-sexual-en-Chile.pdf>
- Ocoró-Ramírez, Y. V., Calvo-Pinchao, H. T., & Paredes-Caicedo, K. J. (2023). *Acoso sexual y el riesgo psicosocial en mujeres estudiantes de secundaria: Una revisión descriptiva* [Trabajo de grado, Universidad Cooperativa de Colombia]. Repositorio Institucional Universidad Cooperativa de Colombia. <https://hdl.handle.net/20.500.12494/54103>
- Robles Estrada, E., Oudhof van Barneveld, H., & Mercado Maya, A. (2021). Acoso sexual callejero en mujeres de la ciudad de Toluca: Experiencias, prácticas y términos asociados. *Praxis Investigativa ReDIE*, 13(24), 83–97. <https://praxisinvestigativa.mx/revista24.html>
- Rojas-Barahona, C. A., Zegers P., B., & Förster M., C. E. (2009). La escala de autoestima de Rosenberg: Validación para Chile en una muestra de jóvenes adultos, adultos y adultos mayores. *Revista*

Médica de Chile, 137(6), 791–800. <https://doi.org/10.4067/S0034-98872009000600009>

Rosenberg, M. (1965). *Society and the adolescent self-image*. Princeton University Press.

Subsecretaría de Prevención del Delito. (2020). *Estudio cualitativo: Actualización de ruta crítica de violencia contra la mujer*. Gobierno de Chile. <https://spd-archivo.subprevenciondeldelito.gob.cl/wp-content/uploads/2023/12/Estudio-Cualitativo-Actualizacion-de-la-Ruta-Critica-de-VCM-2020.pdf>

Tuni Paccori, K. N. (2022). *Acoso sexual callejero y autoestima en estudiantes universitarias de la UNA Puno 2019* [Tesis de pregrado, Universidad Nacional del Altiplano]. Repositorio Institucional de la Universidad Nacional del Altiplano. <http://repositorio.unap.edu.pe/handle/20.500.14082/17587>

Tuyub Basulto, J., Valle Anguas, V., & Alpuche Salazar, S. (2021). Repercusiones psicológicas del acoso sexual callejero en mujeres meridianas. *Alternativas en Psicología*, 45(1), 93–101. <https://alternativas.me/repercusiones-psicologicas-del-acoso-sexual-callejero-en-mujeres-meridianas/>

Vásquez Ceballos, D. M., & Cuesta Tapias, K. Y. (2021). *Consecuencias psíquicas en mujeres víctimas de acoso sexual callejero*. [Trabajo de grado, Corporación Universitaria Minuto de Dios]. Repositorio Institucional UNIMINUTO. <https://repository.uniminuto.edu/handle/10656/15493>



El TDAH y la ToM. Una revisión sistemática**ADHD and TOM. A systematic review**

Nieves Preciado Sánchez ¹

Universidad de Alicante, Alicante-España

mdln32@alu.ua.es

Ignasi Navarro Soria ²

Universidad de Alicante, Alicante-España

Ignasi.navarro@ua.es

Alba Gutiérrez Martínez ³

Universidad de Alicante, Alicante-España

albagutierrez0685@gmail.com

Inés Rubio Sánchez-Molina ⁴

Universidad de Alicante, Alicante-España

inesyrubio@gmail.com

Ana María Guerra ⁵

Instituto de Investigaciones en Ciencia Humanas y de la Educación,

Universidad La Salle, La Paz-Bolivia

aguerra@doc.ulasale.edu.bo

Artículo Recibido: 20-03-2026

Artículo Aceptado: 21-07-2026

DOI: <https://doi.org/10.55739/fer.32.195>

1 Licenciada en Magisterio de Educación Primaria. Universidad de Alicante. <https://orcid.org/0009-0003-1451-3077>.

2 Doctor en Psicología, Especialista en Trastornos del Neurodesarrollo. Universidad de Alicante. <https://orcid.org/0000-0001-5966-9604>

3 Licenciada en Magisterio de Educación Primaria. Universidad de Alicante. <https://orcid.org/0009-0004-0501-7650>

4 Licenciada en Magisterio de Educación Primaria. Universidad de Alicante. <https://orcid.org/0009-0002-3427-0060>

5 Licenciada en Psicología con especialidad en Educación Superior. Docente de lenguaje de señas en pregrado y Postgrado. <https://orcid.org/0009-00042-4054-4544>

Resumen

Actualmente, el Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad (TDAH) es uno de los trastornos del neurodesarrollo más comunes en la infancia y la juventud. Se caracteriza por inatención, hiperactividad e impulsividad. El creciente interés para comprender las dificultades en el ámbito cognitivo y el ámbito social ha llevado al estudio de la Teoría de la Mente (ToM). Utilizando el modelo *Preferred Reporting Items for Systematic Reviews and Meta-Analyses* (PRISMA) se realizó un proceso de investigación sobre los términos TDAH y ToM de artículos en inglés y español. Veinticinco artículos cumplieron con los criterios de inclusión y fueron seleccionados para su posterior análisis. Los estudios comprenden desde el año 2013 hasta el 2022. La mayoría de los diseños de los estudios tratan el tema de interés transversal, incluyen principalmente a niños y adolescentes de ambos géneros, con un tamaño reducido y la mayoría de las investigaciones se realizaron en países europeos. Las tareas empleadas para la evaluación de la ToM se correlacionan con las de EF y el consumo de psicoestimulantes, como el metilfenidato (MPH), que influye en el control inhibitorio y la memoria de trabajo. El interés en estudiar la ToM en el TDAH está aumentando tras realizar hallazgos que pueden suponer la creación de nuevas intervenciones.

Palabras clave:

Adolescencia, funciones ejecutivas (EF), infancia, TDAH, Teoría de la Mente (ToM)

Abstract

Currently, Attention Deficit Hyperactivity Disorder (ADHD) is one of the most common neurodevelopmental disorders in childhood and youth. It is characterized by inattention, hyperactivity and impulsivity. The growing interest in understanding difficulties in the cognitive and social spheres has led to the study of Theory of Mind (ToM). Using the Preferred Reporting Items for Systematic Reviews and Meta-Analyses (PRISMA) model, a research process was carried out on the terms ADHD and ToM from articles in English and Spanish. Twenty-five articles met the inclusion criteria and were selected for further analysis. The studies cover from 2013 to 2022. Most of the study designs deal with the topic of transversal interest, they include children and adolescents of both genders, with a small size and most of the research was carried out in countries Europeans. The tasks used to evaluate ToM are correlated with those of EF and the consumption of psychostimulants, such as methylphenidate (MPH), which influences inhibitory control and working memory. Interest in studying ToM in ADHD is increasing after findings that may lead to the creation of new interventions.

Key words:

Adolescence, executive functions (EF), childhood, ADHD, Theory of Mind (ToM)

Introducción

El Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad (en adelante TDAH) es uno de los trastornos neuropsiquiátricos más comunes en la infancia y la adolescencia, afectando aproximadamente al 4,9% y el 8,8% de la población escolar española (Cerrillo-Urbina et al., 2018). Se caracteriza por síntomas de inatención, hiperactividad e impulsividad (APA, 2014) y estas conductas pueden tener un impacto significativo en diversas áreas vitales.

Esta alta frecuencia en la población y la dificultad que supone discriminar si sus síntomas nucleares tienen su etiología en este trastorno del neurodesarrollo o en otra dificultad con la que comparte síntomas (Lavagnino et al., 2018) ha supuesto que en los últimos años haya un creciente interés en comprender las dificultades que pueden estar asociadas con la condición del TDAH, especialmente en el ámbito social y cognitivo. Uno de los constructos cognitivos, que ha sido detectado carente y que ha sido objeto de estudio es la Teoría de la Mente (en adelante ToM). La ToM se refiere a la capacidad de atribuir estados mentales, como creencias, deseos e intenciones, tanto en uno mismo como en los demás (Crespo-Eguílaz & Echeverría, 2020). Esta habilidad cognitiva es fundamental para el funcionamiento social adecuado y la empatía puesto que una adecuada comprensión de los pensamientos y emociones de los demás permite interactuar de manera más efectiva y establecer relaciones significativas (Özbaran et al. 2018).

Cabe destacar, que varios artículos de literatura científica vinculan el TDAH, la ToM y las Funciones Ejecutivas (en adelante EF), puesto que estas habilidades cognitivas superiores permiten planificar, organizar, regular nuestras emociones, inhibir impulsos y tomar decisiones (Berenguer

et al., 2018; Miranda et al., 2017; Mary et al., 2016 y Austin et al., 2020). El desarrollo de las habilidades sociales se compone de múltiples factores como: mantener el contacto visual, esperar el turno de palabra, interpretar las señales no verbales y entender el lenguaje verbal con recursos lingüísticos como la ironía (Caillies et al. 2014). Para esto se requiere las EF y diversos estudios han comprobado, mediante distintas herramientas, la dificultad que presentan las personas con TDAH respecto a grupos de control y como la mejora en las EF implica a su vez un avance en la ToM.

Por consiguiente, se plantea como objetivo de esta investigación conocer las alteraciones de la Teoría de la Mente (ToM) en niños y adolescentes con TDAH, así como su relación con las Funciones Ejecutivas (EF) y el efecto de los psicoestimulantes sobre su desempeño. Para ello, se hará una revisión sistemática de la literatura científica, analizando los estudios previos que examinan estas relaciones para ampliar la comprensión sobre los factores cognitivos implicados.

Para guiar la pesquisa se plantea la siguiente pregunta de investigación: ¿Qué evidencia existe sobre las alteraciones de la Teoría de la Mente en niños y adolescentes con TDAH y qué factores cognitivos se relacionan con dichas alteraciones?

Se plantea como propósito que la síntesis de los estudios más relevantes permita identificar patrones, vacíos de conocimiento y líneas de intervención futuras. Asimismo, se espera contribuir al conocimiento científico actual y fomentar futuras investigaciones en esta área.

Referentes conceptuales

El TDAH y la ToM

El TDAH es un trastorno del neurodesarrollo. El TDAH presenta ciertos criterios diagnósticos como la inatención, la hiperactividad y la impulsividad. Además, se clasifica en tres niveles de gravedad: leve, moderado y severo (APA, 2014).

En primer lugar, respecto a la inatención se refiere a la capacidad de concentración en las tareas, la concurrencia en errores por distracciones, una ejecución de las actividades de manera desordenada y la dificultad para seguir instrucciones. En segundo lugar, la hiperactividad se relaciona con el exceso de actividad motora, la incapacidad para permanecer sosegado y una constante sensación de estar activo. En tercer lugar, la impulsividad referida a las actuaciones llevadas a cabo sin el suficiente razonamiento en consecuencias, la dificultad de esperar y los problemas de descontrol respecto a la respuesta emocional (Fenollar-Cortés & Fuentes, 2016).

El diagnóstico del TDAH se lleva a cabo mediante una evaluación completa que incluye entrevistas clínicas para recopilar información a través de familiares y docentes. Se observa el comportamiento y se analizan los síntomas presentes antes de la edad de doce años.

La causa de que una persona presente TDAH es desconocida, se plantea la influencia de factores genéticos, prenatales o socioeconómicos. En cuanto a los factores genéticos, los descendientes de un progenitor con TDAH están predispuestos genéticamente en un 50% de posibilidades a presentarlo. Además, la persona que ha sido diagnosticada tiene un 30% de posibilidades de tener descendencia con esta misma condición (Wilens & Spencer, 2010). En referencia a factores ambientales contribuyen de manera significativa: el nacimiento prematuro, bajo peso al nacer, el consumo de tabaco durante el embarazo y/o alcohol. Sobre los factores socioeconómicos se relaciona con el uso temprano de dispositivos electrónicos y el estilo parental (Driga & Drigas, 2019).

Si bien es cierto, que el TDAH no se sana irreversiblemente, existen tratamientos para mejorar las funciones ejecutivas. Generalmente incluye intervenciones farmacológicas y terapias psicosociales. Los estimulantes, como el metilfenidato y la anfetamina, son los medicamentos más comúnmente recetados para reducir los síntomas del TDAH (Maoz et al., 2019 y Levi-Shachar et al., 2021). Las terapias psicosociales, como la conductual, la cognitivo-conductual y la familiar, también son

beneficiosas para aumentar el conocimiento sobre la condición, progresar en la aceptación e intervenir de la manera adecuada posible en los ámbitos de la persona, como académico, laboral, social, etc.

Las estrategias de apoyo que se pueden implementar dependen de los síntomas que se presenten, la gravedad, el proceso cognitivo y el proceso madurativo del individuo. Las estrategias de intervención engloban: la organización del tiempo y el espacio, el establecimiento de rutinas, el uso de técnicas para el control emocional y adaptaciones en el entorno educativo o profesional.

Por otra parte, la ToM es un fenómeno general, es la capacidad humana para atribuir estados mentales como: creencias, intenciones, deseos y emociones (Mohammadzadeh et al., 2016). Por lo tanto, en las relaciones sociales permite inferir y predecir el comportamiento de la otra persona para entender sus intenciones y motivaciones. Es fundamental, para el desarrollo de habilidades sociales, la empatía, la comunicación efectiva y la formación de relaciones interpersonales favorables.

La adquisición de la ToM ocurre de manera gradual durante la infancia y la niñez temprana. La tarea de falsas creencias ha sido la estrategia metodológica más utilizada para conocer la ToM en niños y adolescentes con TDAH (Caillies et al., 2014). Las falsas creencias de primer orden se basan en una persona que tiene una creencia errónea sobre la ubicación de un objeto y se les pregunta dónde buscará ese objeto. Los resultados muestran que esta comprensión se adquiere alrededor de los cuatro años. Sin embargo, no se completa con éxito las falsas creencias de segundo orden basadas en la comprensión de estados mentales recursivos, es decir, el pensamiento que una persona cree que piensa otra. Esta comprensión se adquiere a los seis o siete años. La literatura científica aporta resultados dispares sobre la comprensión de creencias falsas en las personas con TDAH.

Cabe señalar, que los resultados pueden variar dependiendo del subtipo de TDAH. El subtipo combinado presenta más dificultades que el inatento.

Aunque se requieren estudios con muestras más grandes e instrumentos más completos para esclarecer las potenciales diferencias en las habilidades de ToM entre niños con TDAH de subtipo inatento y subtipo combinado (Maoz et al., 2014).

Así pues, la ToM es relevante en el ámbito clínico para identificar las dificultades en el desarrollo infantil y juvenil puesto que está ligado a ciertos trastornos como: el Trastorno del Espectro Autista (TEA), Trastorno Específico del Lenguaje (TEL) y Trastorno del Aprendizaje Procedimental (TAP) (Şahin et al., 2018 y Crespo-Eguílaz & Echeverría, 2020).

Método

Para realizar la revisión sistemática se ha seguido la guía de revisión Preferred Reporting Items for Systematic Reviews and Meta-Analyses (PRISMA). Dos de los autores de la investigación llevaron a cabo la búsqueda y selección de los artículos. Los criterios de inclusión de los artículos fueron:

- Buscar artículos científicos revisados por pares.
- Artículos publicados desde el 2013 hasta 2022.
- Estar indexados en la base de datos de Web of Science (WOS) o Scopus.
- Estar redactados en español o inglés.
- Tener el texto completo accesible.
- Tener una muestra de niños y adolescentes, de entre 6 y 19 años.

En esta revisión no se aplicó una herramienta formal de evaluación del riesgo de sesgo debido a la heterogeneidad metodológica de los estudios incluidos, que dificultaba la aplicación uniforme de instrumentos estandarizados como SIGN o Cochrane Risk of Bias. Esta limitación se reconoce explícitamente y deberá ser abordada en futuras revisiones con mayor sistematización.

Por tanto, fueron excluidos los trabajos sin carácter científico, redactados en otros idiomas, sin texto completo accesible, con participantes

adultos o no relacionados de forma directa con la temática de la presente investigación. Después de establecer los descriptores idóneos para la búsqueda de artículos, se procedió a realizar una primera exploración, con el objetivo principal de encontrar estudios que, con carácter general, relacionan el TDAH y la ToM (título, resumen, palabras clave y texto completo). La ecuación de búsqueda fue la siguiente: *“ADHD” and “theory of mind”*. Se encontró un número de resultados adecuado de literatura científica que abordaban dicho asunto para continuar con el proceso.

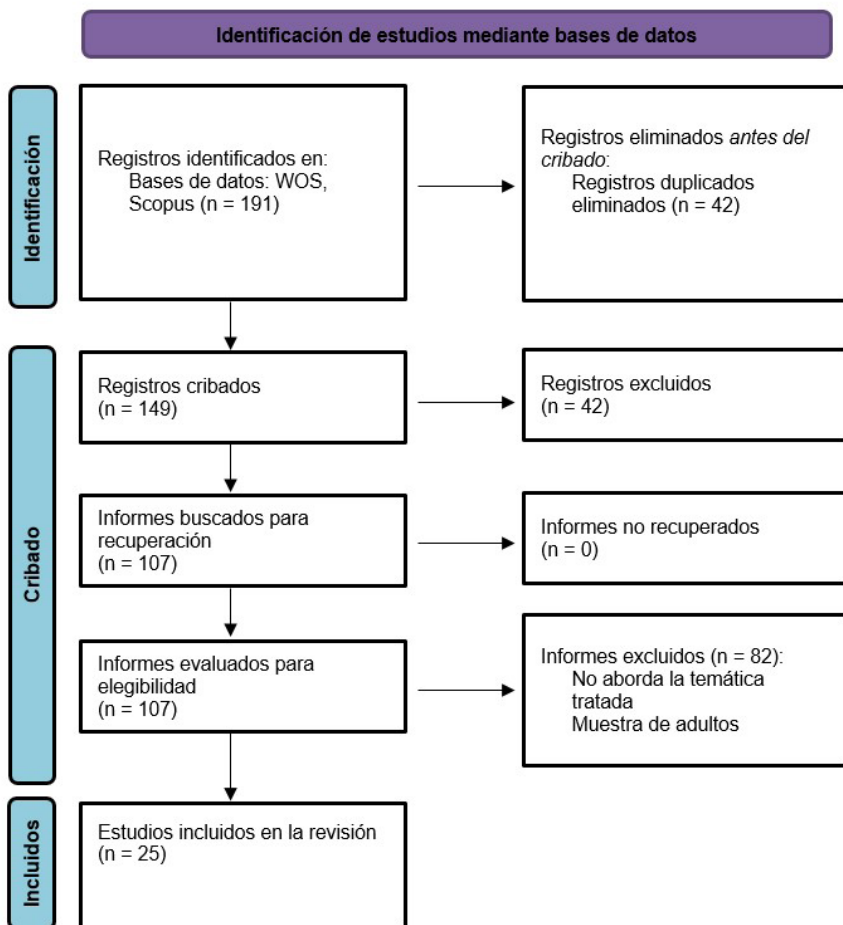
Resultados

Selección de estudios y extracción de datos

La búsqueda de información resultó en la identificación de 191 artículos. Después de revisar los diferentes estudios, se eliminaron 42 trabajos duplicados, 42 artículos fueron cribados por no cumplir los criterios de inclusión y 82 fueron excluidos por no cumplir los criterios de elegibilidad (Gráfico I). La selección final se compuso de 25 artículos.

Gráfico 1.

Diagrama de flujo de selección de artículos



Fuente: Elaboración propia en base a PRISMA

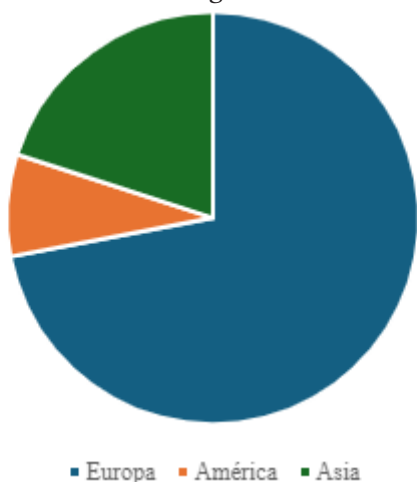
Análisis cualitativo

Respecto al país de origen de las investigaciones, se encuentra un predominio de trabajos publicados en España (n=6), Israel (n=4) y Turquía (n=4)

seguidos por Italia (n=2), Canadá (n=2) y Alemania (n=2). Sin embargo, los países con menos representantes son Francia, Reino Unido, Suecia, Finlandia e Irán (n=1). Por tanto, la mayor concentración de publicaciones sobre la temática se ubica en el continente europeo (72%), seguido de Asia (23%) y Norte América (8%). En África y Oceanía no se han hallado estudios publicados (Gráfico II).

Gráfico 2.

Continentes de los artículos de investigación



Fuente: **elaboración propia**

Sobre la muestra, 52% de los trabajos evalúan a niños, un 4% únicamente a adolescentes y un 44% combinan niños y adolescentes. El predominio de un tipo de muestra sobre otro puede deberse a los criterios diagnósticos establecidos en el DSM-5 (APA, 2014) que indican que la aparición de los síntomas para el diagnóstico debe iniciarse antes de los doce años. Respecto al año de publicación, se observa un incremento desde el año 2018 al 2021, seguido de un descenso gradual a partir del mismo. La disminución de investigaciones sobre el TDAH y la ToM coincide con la pandemia por COVID-19, posiblemente debido a las restricciones, la muestra para las investigaciones fue limitada.

En cuanto a las herramientas empleadas en los estudios analizados, la mayoría de los artículos de literatura científica emplea al comienzo pruebas como, la escala de *Wechsler Intelligence Scale for Children* (WISC-IV) para comprobar que los participantes presentan un CI dentro de los parámetros considerados como normales en WISC-R entre 85 y 115. Además, la mayoría de los estudios realizan una entrevista a los familiares y docentes de las personas que participan en la investigación o la prueba SNAP-IV, que consiste en una batería de preguntas para la detección de los indicadores compatibles con TDAH.

También, se encuentran pruebas que miden las habilidades de la ToM, como tareas de falsa creencia (*Faux Pas Recognition*), *Índice de Reactividad Interpersonal* (IRI), *Reading the Mind in the Eyes Test* (RMET) y *Theory of Mind Inventory* (ToMI). Sin embargo, algunos estudios emplean otras herramientas, algunas de elaboración propia o creadas a través de otras fuentes, como *Moving shapes paradigm* de Mohammadzadeh et al. (2016).

En cuanto a la evaluación de otros componentes como las EF, se encuentran la medición de la inhibición, Counting Stroop, Go/No-Go; los que miden la flexibilidad cognitiva, *Test for Attentional Performance* (TAP) y la Evaluación Conductual de la Función Ejecutiva (BRIEF) que se trata de una batería de preguntas de referencia para la evaluación de las funciones ejecutivas familiares y docentes.

En conclusión, es observable que hay una relativa concordancia entre las medidas de evaluación, puesto que la mayoría trata las habilidades de la ToM aunque dependiendo de distintos enfoques se acompañan de otras, por ejemplo, para medir la relación con recursos lingüísticos como la ironía, las EF, los problemas de conducta y el uso de psicoestimulantes entre otros factores.

Relación entre el TDAH y la ToM

Debido a los diferentes enfoques empleados para el estudio de la ToM, seguidamente, se presentan resultados de interés, analizados por separado,

teniendo en cuenta tanto los principales componentes de la ToM como los distintos temas con los que se ha relacionado, en este caso: las EF, el uso de psicoestimulantes, la evolución de la ToM, la comorbilidad y los subtipos de TDAH (véase Tabla I).

ToM y EF

En referencia a las EF son numerosos los estudios que apuntan a la interrelación con las habilidades ToM (Berenguer et al., 2017; Miranda et al., 2017, Mary et al., 2016 e Isaksson et al., 2021). Se ha comprobado como que el control cognitivo (control inhibitorio, flexibilidad cognitiva, memoria de trabajo, atención y planificación) es fundamental para las habilidades sociales (Mohammadzadeh et al., 2020 y Austin et al., 2020). La literatura científica examinada plantea como una hipótesis que la estimulación de la ToM implica que algunas EF también serán estimuladas (Lavigne-Cerván et al., 2020 y Holl et al., 2021).

Psicoestimulantes y TDAH

Los psicoestimulantes, como el metilfenidato y la anfetamina, han demostrado tener efectos positivos tanto en el tratamiento del TDAH como en las habilidades de la ToM (Maoz et al., 2019 y Levi-Shachar et al., 2021). Los psicoestimulantes actúan aumentando la disponibilidad de ciertos neurotransmisores en el cerebro, como la dopamina y la noradrenalina. Estos neurotransmisores están implicados en la regulación de la atención, el control de impulsos y la actividad motora, áreas que se ven afectadas en el TDAH. Al aumentar la actividad de estos neurotransmisores, los psicoestimulantes ayudan a mejorar los déficits neuroquímicos subyacentes en esta condición. Los psicoestimulantes ayudan a mejorar la concentración y la atención, lo que permite a las personas con TDAH enfocarse en tareas y actividades durante períodos de tiempo más largos, mejorando su funcionamiento cognitivo y social (Levi-Shachar et al., 2020 y Maoz et al., 2014). Es importante encontrar la dosis y el tipo de psicoestimulante adecuados para cada individuo, ya que hay efectos secundarios o no se responde óptimamente a ciertos medicamentos.

Evolución de la ToM en el TDAH

De manera general, en la infancia temprana, los niños con TDAH muestran dificultades en el desarrollo de la ToM. Estas dificultades se manifiestan en problemas para tomar turnos en las interacciones sociales, dificultades para comprender las intenciones de los demás y una menor empatía (Özbaran et al., 2018 y Bolat et al., 2017). A medida que los niños con TDAH crecen y reciben intervención y apoyo adecuados, la ToM evoluciona y mejora, como indica Sevincok et al. (2021). La maduración cerebral y el desarrollo cognitivo contribuyen a un mejor entendimiento de los estados mentales de los demás. A través de experiencias sociales, entrenamiento en habilidades sociales y terapia, los niños con TDAH pueden aprender estrategias para comprender mejor las intenciones, creencias y emociones de los demás (Lavigne-Cerván et al., 2020). Aunque algunos experimentan dificultades persistentes en esta área, posiblemente influenciado por la presencia de trastornos comórbidos. Es importante destacar que la evolución de la ToM en personas con TDAH es un proceso de aprendizaje continuo. A través de la práctica, la experiencia y la retroalimentación social, las personas con TDAH pueden seguir mejorando su comprensión de las intenciones, creencias y emociones de los demás. (Oliva-Macías et al., 2018).

La comorbilidad y los subtipos de TDAH

En algunos de los artículos científicos se ha estudiado la influencia de la comorbilidad y los subtipos de TDAH en el desarrollo de las habilidades ToM. En referencia a la comorbilidad, que se trata de la presencia de dos o más trastornos o enfermedades que ocurren en la misma persona, se ha comprobado como la presencia del TEA suponen un peor desempeño comparado con las personas que únicamente presentan TDAH (Berenguer et al., 2018; Miranda et al., 2017; Şahin et al., 2018 y Vandewouw et al., 2021). En cuanto a los subtipos, se ha investigado el rendimiento en tareas de falsa creencia en niños/as con TDAH de subtipo combinado (TDAH-C en adelante) y de subtipo inatento (TDAH-I en adelante), comprobando que el subtipo inatento obtiene resultados más favorables en comparación con el subtipo combinado como apunta Maoz et al. (2014).

En conjunto, los resultados revisados muestran un patrón robusto: la mayoría de los estudios coincide en que los niños y adolescentes con TDAH presentan un peor desempeño en tareas de ToM que sus iguales con desarrollo típico (Maoz et al., 2019; Özbaran et al., 2018; Bolat et al., 2017; A. Mary et al., 2016; Holl et al., 2021). Sin embargo, este patrón no es unánime: Pitzianti et al. (2017) no encontraron que la disfunción de ToM fuera una característica constante en el TDAH, y Oliva-Macías et al. (2018) tampoco hallaron diferencias significativas en el reconocimiento de emociones estáticas no contextualizadas, lo que sugiere que el déficit podría depender del tipo de tarea empleada. Un segundo patrón señala que buena parte de estas dificultades no son independientes de las EF: varios estudios atribuyen los déficits de ToM al funcionamiento ejecutivo, especialmente a la memoria de trabajo y la flexibilidad cognitiva (A. Mary et al., 2016; Lavigne-Cerván et al., 2020; A. Mohammadzadeh et al., 2020), mientras que Berenguer et al. (2017) matizan que solo las EF median la relación entre los síntomas de TDAH y los problemas de relación con iguales, no así la ToM. Un tercer patrón es el efecto agravante de la comorbilidad: la presencia de TEA se asocia sistemáticamente con un peor desempeño en ToM que el TDAH sin comorbilidad (C. Berenguer et al., 2018; Miranda et al., 2017; Şahin et al., 2018; Vandewouw et al., 2021). Por último, los estudios que evalúan psicoestimulantes coinciden en que el metilfenidato mejora el desempeño en tareas de ToM, en algunos casos hasta niveles equiparables a los de los controles sanos (Maoz et al., 2019; Levi-Shachar et al., 2021; Maoz et al., 2014). En cuanto a la calidad de la evidencia, cabe señalar que la mayoría de los diseños son transversales y con muestras reducidas, lo que limita la posibilidad de establecer relaciones causales y de generalizar los hallazgos.

Tabla 1
TDAH y los enfoques relacionados con la ToM

Autor	Muestra	Objetivo/s	Herramientas	Resultados
Maoz et al. (2019) Israel	N=60 (N=24 TDAH)(N=36 CS) 10 años	-Comparar la empatía auto informada entre ambos grupos. -Verificar las diferencias en ToM entre niños con TDAH y controles sanos demostrado por(FPR). -Evaluar si el uso de estimulantes mejora la ToM de niños con TDAH a un nivel igual al de niños sanos.	-Swanson, Nolan andPelham Questionnaire-IV (SNAP-IV). -Interpersonal Reactivity Index (IRI). -Self-reported empathy questionnaire. - "Faux-pas" recognition task (FPR).	-Niños con TDAH con niveles significativamente más bajos de empatía auto informada en la mayoría de las subescalas del IRI. -Las puntuaciones de FPR fueron significativamente más bajas en niños con TDAH y mejoraron, después de la administración de MPH, a un nivel igual al encontrado en controles sanos (CS).
Caillies et al. (2014) Francia	N=30 (N=15 TDAH)(N=15 CS) 9 años	-Investigar las habilidades de cognición social de niños con TDAH, a través de la comprensión de la ironía.	-Wechsler Intelligence Scale for Children (WISC-IV). -Development Neuropsychological Assessment-II (NEPSY-II). -La historia del helado (Perner & Wimmer, 1985). -La historia del cumpleaños (Tager- Flusberg & Sullivan,1994). -Dieciséis historias irónicas.	-Los niños conTDAH proporcionaron peores explicaciones para los comentarios irónicos. -Los niños con TDAH tenían mayor dificultad para explicar el significado de la ironía comentarios e inferir las creencias de los hablantes. -Los niños con TDAH tienen la memoria de trabajo(WM) alterada y un déficit de control inhibitorio.
B. Özbaran et al. (2018) Turquía	N=200 (N=10 0 TDAH) (N=10 0 CS) 11-17 años	-Examinar el vínculo entre las habilidades de la (ToM) y la desregulación emocional (DE) en niños con TDAH. -Indicar qué aspectos de (DE) son diferentes en TDAH. -Examinar si el déficit de ToM aumenta las dificultades en la regulación de las emociones.	-Difficulties in Emotion RegulationScale (DERS). -Reading the Mind inthe Eyes Test (RMET). -Faces Test (FT). -Unexpected Outcomes Test (UOT).	-Los niños con TDAH tienen baja confianza para regularsus emociones y dificultad en el control conductual. -Los niños con TDAH presentan déficits en la capacidad de razonaracerca de los demás. -Los déficits en la ToM pueden explicar en parte la desregulación emocional en niños con TDAH.
Levi-Shachar et al. (2021) Israel	N=50 TDAH 6-12 años	-Investigar la correlación entre la gravedad de los síntomas del TDAH y las deficiencias en la (ToM) y la empatía. -Comprobar la mejora de estas funciones tras la administración de metilfenidato (MPH).	-WISC-IV. -SNAP-IV. -"ToM test" -FPR. -IRI.	-La gravedad de los síntomas del TDAH,sobre todo los síntomas conductuales, se correlaciona con déficits en ToM. -La administración deMPH mejora el desempeño de ToM, y la mayor mejora ocurre en niños con síntomasconductuales más severos.

Sevincok et al. (2021) Turquía	N=90 (N=50 TDAH)(N=40 CS) 8-14 años	-Examinar la relación entre Tempo Cognitivo Lento (TCL) y ToM cognitiva y afectiva en niños en edad escolar con (TDAH). -Contribuir a la literatura TCL examinando la relación cognitiva y habilidades afectivas de ToM en niños en edad escolar con TDAH.	-Parent-rated Barkley/Child Attention Scale. -Child Behavior Checklist/ 6-18. -Reading Mind in the Eyes Test. -UOT.	-La ToM afectiva se desarrolla con la edad, y las habilidades cognitivas deterioradas de ToM se asocian con un aumento de gravedad del TCL.
C. Berenguer et al. (2018) España	N=124 N=22 (TEA+TDAH)(N=35 TDAH) (N=30 TEA) (N=37 CS) 7-11 años	-Analizar las EF, la ToM y los problemas de conducta en niños con TEA+ADHD, ADHD, TEA y controles sanos (CS).	-Strengths and Difficulties Questionnaire (SDQ). -WISC-IV. -NEPSY. -Behavior Rating Inventory of Executive Function (BRIEF). -NEPSY II. -Theory of Mind Inventory (ToMI).	- Los niños con sintomatología TDAH (TDAH y TEA+TDAH) tenían un perfil más amplio de EF deficitario que los niños con TEA. -Niños con TEA (solo TEA y TEA+TDAH) mostraron peores habilidades de ToM que los niños con TDAH. -Resultado relevante los síntomas de inatención en las habilidades EF y ToM de los niños con TEA+TDAH.
Miranda et al. (2017) España	N=126 (N=52 TEA Alto funcionamiento) (N=35 ADHD) (N=39 CS) 7-11 años	-Analizar los déficits de cognición social de los niños con TDAH, TEA de alto funcionamiento y CS en su desempeño en explícito en medidas aplicadas de la teoría de la mente (ToM). -Investigar las relaciones entre las funciones ejecutivas y la cognición social en TEA de alto funcionamiento y ADHD.	-NEPSY II. -ToMI. -BRIEF.	-Los padres estimaron que el grupo TEA de alto funcionamiento tuvo más dificultades en la ToM aplicada que los grupos TDAH y TD. -Existe un vínculo diferente entre la EF y la ToM en el TEA de alto funcionamiento y TDAH. -Los grupos TEA de alto funcionamiento y TDAH peor desempeño en la tarea de ToM verbal. -El desempeño del grupo TEA de alto funcionamiento fue significativamente más bajo en la tarea ToM contextual.
C. Berenguer et al. (2017) España	N=72 (N=35 TDAH) (N=37 DT) 7-11 años	-Explorar los mecanismos que operan entre los síntomas del TDAH y los problemas sociales con los compañeros, teniendo en cuenta el papel de EF y la ToM.	-BRIEF. -ToMI.	-Los análisis mostraron efectos de mediación indirecta estadísticamente significativos de EF en la relación entre los síntomas del TDAH y los problemas en las relaciones con los compañeros, mientras que ToM no mostró estos efectos. -Los déficits en EF contribuyen a las dificultades sociales de los niños con TDAH.

Bolat et al. (2017) Turquía	N=138 (N=69 TDAH) (N=69 CS) 8-12 años	Evaluar el reconocimiento de emociones y las habilidades de ToMde niños con TDAH	-ToM Tasks. -Comprehension Test(CT). -UOT.	-Las puntuaciones dela tarea ToM de primer orden, las puntuaciones de la tarea ToM de segundo orden y las puntuaciones totales de la tarea ToM, indican que el grupo TDAH tiene puntuaciones significativamente más bajas en comparación con loscontroles. -Los niños con TDAH encuentran problemas con ToM y reconocimiento de emociones.
A. Mary et al. (2016) Reino Unido	N=62 (N=31 TDAH)(N=31 CS) 8-12 años	-Investigar si la disfunción de ToM en niños con TDAH es en gran parte atribuible a déficits atencionales y/o ejecutivos.	-Test for Attentional Performance (TAP; Zimmermann & Fimm, 2004) -Counting Stroop -Go/No-Go -RCST -TAP flexibility -Tower of London (ToL). -RMET -FPR	-Los niños con TDAH se desempeñan peor que los niños CS en tareasejecutivas que evalúan la inhibición. -Niños con TDAH se desempeñan peor que los niños CS en tareasToM. -Los déficits en los dominios EF y atencional son responsables de los déficits en la ToM enel TDAH.
M. Pitzianti et al.(2017) Italia	N=43 (N=23 TDAH)(N=20 CS) 7-15 años	-Evaluar ToM y déficit de reconocimiento de emociones (ER) y signos neurológicos blandos (SNB). -Investigar la posible correlación entre la disfunción de la cognición social y SNB en TDAH.	-NEPSY-II. -Physical and Neurological Assessment of Subtle Signs (PANESS). -ToL. -Conners' Parents Rating Scale-Revised (CPRS-R). -WISC-IV. -ToM test -ER test	-La disfunción de ToM y ER no es una característica constante en la población con TDAH. -Los SNB se confirman como un marcador de neurodesarrollo atípico y predictivo de la severidad del deterioro funcional.
Lavigne-Cerván et al.(2020) España	N=44 TDAH 6-12 años	-Investigar las relaciones entre la Teoría de la Mente (ToM), Memoria de Trabajo (WM) y comprensión Verbal (VC).	-NEPSY-II -WISC-IV	-Los análisis mostraron relaciones estadísticamente significativas entre WM, VC y ToM. -El efecto de WM y VC en ToM mostró que solo WM explicaba la variación en el desempeño de los participantes en ToM. -Necesidad de incluir ToM entre las habilidades a estimular en programas para el tratamiento del TDAH a través de la estimulación de ToM la WM también sería estimulada.

A.K. Holl et al. (2021) Alemania	N = 1501 9-13 años	-Evaluar la FE (inhibición, actualización de la memoria de trabajo, cambio de configuración) así como ToM (afectivo, cognitivo) conductual. -Examinar sus relaciones transversales directas indirectas con los problemas de conducta.	-SDQ. -Cambridge Mindreading Face-Voice Battery -The Fruit Stroop Task -Digit-Span Backwards Task -Adapted a Dimensional ChangeCard Sorting task. -Child Behavior Checklist (CBCL).	-Los déficits en los niños ToM, y principalmente su ToM afectiva, la capacidad para comprender y razonar sobre los estados mentales afectivos más complejos de los demás. -Los niños con problemas de conducta muestran un déficit general en el control de objetivos acciones y respuestas adaptativas a situaciones nuevas o complejas. -El fomento de la ToM (afectiva) combinada con la FE parece adecuado para prevenir conductas problemáticas.
Isaksson et al. (2021) Suecia	N = 311 17 años	-Investigar los vínculos entre ToM y otras funciones cognitivas como los fundamentos familiares de tales vínculos. -Estudiar las habilidades de cognición social en niños diagnosticados con TDAH, TEL o TEA evaluado antes de la pubertad y comparado con CS.	-RMET -Fragmented Pictures Test -ToL -WISC-IV	-Los factores familiares compartidos por los gemelos, como los genéticos y el entorno, influyen en la asociación entre central coherencia (CC), IQ y ToM.
B Şahin et al. (2018) Turquía	N=98 (N=24 TDAH)(N=26 TSL)(N=24 TEA)(N=24 CS) 7-12 años		-Hinting Task -Faux Pas Test -RMET	-Los niños con TDAH, TEA y TEL tenían déficits de ToM con independencia de la inteligencia y desarrollo del lenguaje. -Hay una correlación significativa entre los déficits de cognición social y los problemas experimentados en áreas como la comunicación e interacción social, la atención, el comportamiento y el aprendizaje. -La cognición social es un área importante de deterioro en TEL y existe una fuerte relación entre los síntomas clínicos y deterioro de la funcionalidad.
Levy et al. (2022) Canadá	N=432 (N=304 TDAH)(N=128 CS) 6-14 años	-Examinar el reconocimiento facial de emociones (FER) y el reconocimiento de la irritabilidad facial en niños con TDAH.	-RMET	-Los rasgos de irritabilidad parecen afectar selectivamente el reconocimiento de emociones neutras y positivas, pero no negativas. -El TDAH e Irritabilidad son importantes a la hora de examinar el vínculo entre FER y las dificultades sociales.
O Levi-Shachar et al. (2020) Israel	N=90 (N=50 TDAH)(N=40 CS) 8-9 años	-Explorar el posible efecto de los estímulos sobre la oxitocina (OT) como mediador del efecto prosocial del MPH en niños con TDAH en comparación con CS.	-SDQ. -SNAP-IV. -WISC-IV. -Faux Pas Task. -State-Trait Anxiety Inventory (STAI). -ToM test	-La OT podría desempeñar un papel como mediador de los déficits sociales en niños con TDAH -Los estímulos pueden mejorar la ToM y las funciones sociales en niños con TDAH a través de su impacto en el sistema OT.

M.M. Vandewouw et al. (2021) Canadá	N=200 (N=76 TEA) (N=74 TDAH)(N=50 CS) 4-19 años	-Comprender mejor la ToM en los niños con TEA y TDAH, examinamos cómo el sistema neuronal se correlaciona usando la Tarea de atribución social (SAT) y la resonancia magnética funcional.	-1 área de atribución social (SAT).	-Los niños CS mostraron mayor competencia en la descripción de videosociales y aleatorios en comparación con aquellos con NDD. -Aunque los niños con TEA y TDAH demostraron déficits de ToM, fueron menos marcados en el TDAH. -Los grupos involucran áreas cerebrales clásicas de ToM en la prueba. Se puede observar la activación atípica de estas áreas en TEA y TDAH se observó al contrastar social y videos aleatorios porque dependía de la naturaleza de atribuciones sociales.
Austin et al. (2020) Alemania	N=1657 6-11 años	-Examinar las relaciones longitudinales entre EF, habilidades de la ToM y síntomas de problemas de conducta (PC).	-Attention Shifting Task -Fruit Stroop Task -ToM cartoon task -SDQ -WISC-IV.	-Se muestra cómo las habilidades de los niños para controlar sus pensamientos y comportamientos y entender que los estados mentales de los demás interactúan en el desarrollo de los síntomas de PC.
Crespo-Eguílaz et al. (2020) España	N=244 (N=10 TEA) (N=24 Trastorno del Aprendizaje Procedimental (TAP))(N=16 TDAH) (N=194 CS) 6-11 años	-Analizar la utilidad clínica de "Teoría de la mente" (TM) de la NEPSY-II	-NEPSY-II	-Esta nueva corrección e interpretación de la ToM evalúa la coherencia central y la aportan como uso adicional de la prueba.
Löytömäki et al. (2020) Finlandia	n=156 (N=50 TDAH) (N=106 CS) 6-10 años	-Comparar las habilidades de reconocimiento de emociones de niños con trastornos del neurodesarrollo y compañeros de edad de desarrollo típico. -Identificar el papel de los factores subyacentes en la predicción de las habilidades de reconocimiento de emociones.	-Six forced-choice tasks. -FEFA 2 test.	-Los niños con TEA, TDAH o Trastorno del Desarrollo del Lenguaje (TDL) mostraron habilidades de reconocimiento de emociones similares y tenían un retraso significativo en el desarrollo de estas. -Se encontraron factores predictivos relacionados con las habilidades lingüísticas y cognitivas para estas dificultades. -Los niños con TDAH reconocían las expresiones faciales en fotografías mejor que los niños con TDL.

A. Mohammadza dehet al. (2020) Irán	N=60 (N=30 TDAH) (N=30 CS) 7-9 años	-Investigar la relación entre ToM y EF basadas en tareas no verbales.	-Animated Triangle task. -Stockings Of Cambridge (SOC). -Intra-Extra Dimensional set shift (IED) from the neuropsychological battery of the Cambridge Neuropsychological Test Automated Battery (CANTAB).	-Evidencia de un vínculo entre la habilidad para atribuir estados mentales correctos a otros, planificar y cambio de atención en los niños con TDAH. -Sugiere la capacidad de confiar sobre la flexibilidad cognitiva ante un entorno cambiante asociando la ToM y las EF.
M. Oliva-Macias et al. (2018) España	N=236 (N=118 TDAH) (N=118 CS) 7-11 años	-Analizar el rendimiento en el reconocimiento de expresiones faciales emocionales en este grupo.	-Facially Expressed Emotion Labeling (FEEL). -Neuro-e-Motion.	No se encontraron diferencias estadísticamente significativas entre grupos en emociones estáticas no contextualizadas. -Se encontraron diferencias en emociones dinámicas no contextualizadas, escenarios contextualizados y habilidades sociales secundarias. -Identificó un subgrupo de niños con TDAH con un desempeño mayor que otro grupo de niños con TDAH y de manera similar al grupo de control.
A. Mohammadzadeh et al. (2016) Irán	N=60 (N=30 TDAH)(N=30 CS) 7-9 años	-Investigar la intencionalidad en niños con TDAH.	-WISC-III. -Moving shapes paradigm. -Conner's Parent Rating Scale.	-Niños con TDAH usaron frases más largas en comparación con los controles. -Los niños con TDAH pueden tener problemas para comprender intencionalidad y esto conduce a un deterioro en relación social.

Fuente: **elaboración propia**

Por otro lado, existen también otras publicaciones que señalan la importancia de variables complementarias que afectan al TDAH y la ToM. Pitzianti et al. (2017) destaca la posible correlación entre la disfunción de la cognición social y los signos neurológicos blandos (SNB) que confirma como un marcador del neurodesarrollo atípico y predictivo de la gravedad del deterioro funcional. Isaksson et al. (2021) apunta que los factores familiares compartidos por los gemelos, como los genéticos y el entorno, influyen en la asociación entre central coherencia (CC), IQ y ToM. Por último, Levy et al. (2022) indica que los rasgos de irritabilidad parecen afectar selectivamente al reconocimiento de emociones neutras y positivas, pero no negativas.

Discusión

Los estudios analizados muestran consistentemente que los niños y adolescentes con TDAH presentan alteraciones en diversas dimensiones de la Teoría de la Mente, especialmente en tareas de inferencia emocional, falsas creencias y comprensión de estados mentales complejos. Asimismo, los hallazgos evidencian una estrecha relación entre dichas dificultades y las funciones ejecutivas, particularmente el control inhibitorio y la memoria de trabajo.

De los estudios analizados podemos observar que el mayor porcentaje de publicaciones se encuentran en España, Israel y Turquía. En estos países se ha desarrollado un centro de interés sobre el tema, se generan nuevas hipótesis que requieren ampliar la investigación, por eso, hay numerosas publicaciones encabezadas por los mismos autores, con una gran producción científica. Respecto al año de publicación, observamos una tendencia al incremento desde el año 2018 al 2021 seguido de un descenso gradual a partir del mismo, coincidiendo con las restricciones sociales y educativas de la pandemia de COVID-19, que probablemente afectaron al acceso a la muestra. El rango de muestra se decanta por la infancia y la adolescencia temprana, influenciado por la detección del diagnóstico antes de la edad indicada por el DSM-5. Aun así, se revela que la ToM no es un fenómeno que se acote a un solo rango, sino que se muestra constante a lo largo de la infancia y la adolescencia, produciéndose en la mayoría de los casos un cambio o progreso. Esta concentración geográfica en un número reducido de grupos de investigación limita la generalización de los hallazgos a contextos culturales distintos, una limitación que retomamos en el último apartado de este trabajo.

Relación ToM-EF

La relación entre las habilidades ToM y las EF no es unívoca en la literatura revisada. Mientras que la mayoría de los estudios sitúa el control inhibitorio y la memoria de trabajo como sustrato cognitivo de las dificultades de ToM en el TDAH (Maoz et al., 2019; Özbaran et al., 2018; Caillies et

al., 2014), el hallazgo de Berenguer et al. (2017) —que solo las EF, y no la ToM, median la relación entre los síntomas de TDAH y los problemas de relación con iguales— cuestiona que ambos constructos operen siempre de forma solidaria. Esta discrepancia podría explicarse por diferencias en las tareas empleadas para medir cada constructo, o por el hecho de que la ToM y las EF, aunque relacionadas, representen procesos parcialmente dissociables cuya interacción varía según el componente evaluado (afectivo o cognitivo) y la edad de la muestra. Esta falta de consenso tiene una implicación práctica relevante: las intervenciones dirigidas exclusivamente a las EF podrían no ser suficientes para mejorar las habilidades sociales si no incorporan también un componente específico de entrenamiento en ToM.

Implicaciones clínicas

La literatura científica relaciona ciertas zonas del cerebro con las alteraciones del funcionamiento ejecutivo en el TDAH y las habilidades ToM como, la corteza prefrontal y varias estructuras que forman el sistema límbico, destacando la amígdala. La función que desempeñan es acceder a la información acerca de lo emocional de los estímulos que se perciben regulando la conducta (Ramos-Loyo et al., 2011). Las estructuras cerebrales no son estables, a través de conocimientos y experiencias, van madurando y desarrollándose hasta los veinticinco o treinta años. Es por este motivo por el cual las habilidades de la ToM son susceptibles de cambios y progresos que deben venir acompañados de intervención interdisciplinar. Por una parte, los profesionales del ámbito de la psicología y la psiquiatría que realizan terapias psicosociales y proponen un tratamiento farmacológico estudiando las particularidades de cada caso.

Por este motivo, la identificación temprana de déficits de ToM podría favorecer y contribuir en el niño y/o adolescente a contar con intervenciones más integrales, dirigidas no solo al desarrollo y control conductual del TDAH, sino también al fortalecimiento de competencias sociales y emocionales.

Implicaciones educativas

Unas de las grandes implicaciones educativas nacen de las dificultades en cognición social identificadas que podrían ser la base para el desarrollo de intervenciones psicoeducativas dirigidas al entrenamiento en habilidades sociales, regulación emocional y comprensión de estados mentales, aplicando psicoterapias especializadas.

Por otra parte, es fundamental una buena praxis de los profesionales de la educación debido a la vinculación que se establece con el alumnado durante un tiempo prolongado, según lo indicado en la Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo, en la que se especifica que los niños y adolescentes deben recibir una educación básica hasta los dieciséis años. Durante este largo período la persona comienza a establecer relaciones sociales con la comunidad educativa, sobre todo, con los compañeros asignados en clase y el equipo docente. Un estudio reciente revela que los estudiantes con Necesidades Educativas Especiales (NEE) valoran más sus relaciones con los docentes y perciben más oportunidades de participación escolar que sus compañeros. Las relaciones profesor-alumno se asocian positivamente al compromiso con su propia educación evitando la desconexión conductual y cognitiva (Pérez-Salas et al., 2021), esto supone un impacto positivo en la condición del TDAH. Es fundamental la implementación de acciones que permitan el desarrollo de habilidades sociales para los niños con TDAH y déficits en la ToM. Se deben implementar de manera progresiva acciones relacionadas con las normas de convivencia, el contacto visual, el turno de palabra, comunicación asertiva, comunicación no verbal y consolidar ciertos recursos lingüísticos.

Futuras líneas de investigación y limitaciones

Durante la elaboración de la revisión sistemática, los artículos analizados tratan la relación del TDAH y la ToM desde un prisma científico y un enfoque psicológico. Asimismo, es necesario un enfoque pedagógico. Se propone como futuras líneas de investigación examinar el conocimiento

que procesan los profesionales de la educación sobre estos conceptos. Además, de analizar la eficacia de estrategias o herramientas implementadas para el progreso de las habilidades ToM en el alumnado con TDAH.

En este trabajo existen limitaciones. En primer lugar, aunque no existe variabilidad en la conceptualización del TDAH y la ToM sí se encontró cierta variabilidad en la medición, este fenómeno dificulta la generalización de los resultados y la comparación de estos de distintos estudios, puesto que muchos estudios carecen de metaanálisis. En segundo lugar, el diseño en la mayoría de los trabajos es transversal, lo que hace imposible examinar la causalidad de los hallazgos. Aunque la selección de los artículos fue realizada por dos investigadores, no se calculó el Índice Kappa para cuantificar el grado de acuerdo interobservador. Finalmente, cabe destacar que no se ha tenido en cuenta la dispersión cultural, pese a ser un factor que se relaciona con las habilidades ToM, ya que existen diversidad de interacciones y normas de relacionarse socialmente dependiendo de la cultura y, por tanto, puede modificar la interpretación de los resultados, porque en los diferentes estudios hay un predominio de estudios europeos. Por ello, este estudio se considera una revisión exploratoria inicial respecto a la relación del TDAH y la ToM que deberá concretarse por ejemplo en estudios de seguimiento longitudinal.

Conclusiones

Esta revisión sistemática confirmó que los niños y adolescentes con TDAH presentan déficits significativos en la Teoría de la Mente (ToM), manifestándose en dificultades para reconocer emociones, comprender intenciones y regular la conducta social. Estos hallazgos son consistentes con el objetivo planteado de conocer las alteraciones de la ToM en el TDAH y su relación con las EF y los psicoestimulantes. En respuesta al objetivo de la investigación, los estudios analizados demuestran que la ToM en el TDAH está estrechamente vinculada a las Funciones Ejecutivas, particularmente al control inhibitorio y la memoria de trabajo, y que el uso de psicoestimulantes como el metilfenidato mejora de forma significativa el desempeño en tareas de ToM. Asimismo, la presencia de comorbilidades

como el TEA agrava los déficits observados. Quedan por investigar los mecanismos causales entre ToM y EF, el impacto de intervenciones pedagógicas específicas, y la influencia de factores culturales y contextuales en el desarrollo de la ToM en poblaciones con TDAH, especialmente en contextos latinoamericanos donde la evidencia es escasa.

Referencias bibliográficas

- American Psychological Association [APA]. (2014). *Manual de diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales* (DSM-5). Editorial Médica Panamericana.
- Austin, G., Bondü, R., & Elsner, B. (2020). Executive Function, Theory of Mind, and Conduct- Problem Symptoms in Middle Childhood. *Frontiers in Psychology*. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.00539>
- Berenguer, C., Roselló, B., Colomer, C., Baixauli, I., & Miranda, A. (2018). Children with autism and attention deficit hyperactivity disorder. Relationships between symptoms and executive function, theory of mind, and behavioral problems. *Research in Developmental Disabilities*, 83, 260-269. <https://doi.org/10.1016/j.ridd.2018.10.001>
- Berenguer, F. B., Miranda, B. R., Fortea, I. B., Castellar, R. G., Diago, C. C., & Casas, A. M. (2017). ADHD Symptoms and peer problems: Mediation of executive function and theory of mind. *PubMed*, 29(4), 514-519. <https://doi.org/10.7334/psicothema2016.376>
- Bolat, N., Eyuboglu, D., Eyuboglu, M., Sargin, E., & Eliaçık, K. (2017). Emotion recognition and theory of mind deficits in children with attention deficit hyperactivity disorder. *Anatolian Journal Of Psychiatry*, 1. <https://doi.org/10.5455/apd.237695>
- Caillies, S., Bertot, V., Motte, J., Raynaud, C., & Abely, M. (2014). Social cognition in ADHD: Irony understanding and recursive theory of mind. *Research in Developmental Disabilities*, 35(11), 3191-3198. <https://doi.org/10.1016/j.ridd.2014.08.002>
- Cerrillo-Urbina, A. J., García-Hermoso, A., Martínez-Vizcaíno, V., Pardo-Guijarro, M. J., Ruiz-Hermosa, A., & Sánchez-López, M. (2018). Prevalence of probable Attention-

- Deficit/Hyperactivity Disorder symptoms: result from a Spanish sample of children. *BMC Pediatrics*, 18(1). <https://doi.org/10.1186/s12887-018-1083-1>
- Crespo-Eguílaz, N., & Echeverría, L. N. (2020). Aportación de Teoría de la mente de la Batería NEPSY-II como medida de Coherencia central. *Revista de investigación en educación*, 18(3), 277-288. <https://doi.org/10.35869/reined.v18i3.3267>
- Driga, A. M., & Driga, A. (2019). ADHD in the Early Years: Pre-Natal and Early Causes and Alternative Ways of Dealing. *International journal of online and biomedical engineering*, 15(13), 95. <https://doi.org/10.3991/ijoe.v15i13.11203>
- Fenollar-Cortés, J., & Fuentes, L. J. (2016). The ADHD Concomitant Difficulties Scale (ADHD-CDS), a Brief Scale to Measure Comorbidity Associated to ADHD. *Frontiers in Psychology*, 7. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2016.00871>
- Gardner, D. M., & Gerdes, A. C. (2015). A Review of Peer Relationships and Friendships in Youth With ADHD. *Journal of Attention Disorders*, 19(10), 844-855. <https://doi.org/10.1177/1087054713501552>
- Holl, A. K., Vetter, N. C., & Elsner, B. (2021). Disentangling the relations of theory of mind, executive function and conduct problems. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 72, 101233. <https://doi.org/10.1016/j.appdev.2020.101233>
- Isaksson, J., Neufeld, J., & Bölte, S. (2021). What is the Link Between Theory of Mind and Other Cognitive Abilities – A Co-twin Control Design of Neurodevelopmental Disorders. *Frontiers in Psychology*, 12. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.575100>
- Lavagnino, N. J., Barbero, S., & Folguera, G. (2018). Caracterización, alcances y dificultades desde las “bases biológicas” del Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad (TDAH). Un enfoque desde la Filosofía de la Biología. *Physis: Revista de Saúde Coletiva*, 28. <http://dx.doi.org/10.1590/S0103-73312018280110>
- Lavigne-Cerván, R., González-Cuenca, A., Romero-González, M., & Sánchez, M. I. (2020). Theory of Mind in ADHD. A Proposal to Improve Working Memory through the Stimulation of the Theory of Mind. *International Journal of Environmental Research*

- and Public Health*, 17(24), 9286. <https://doi.org/10.3390/ijerph17249286>
- Levi-Shachar, O., Gvirts, H. Z., Goldwin, Y., Bloch, Y., Shamay-Tsoory, S. G., Boyle, D., & Maoz, H. (2021). The association between symptom severity and theory of mind impairment in children with attention deficit/hyperactivity disorder. *Psychiatry Research-neuroimaging*, 303, 114092. <https://doi.org/10.1016/j.psychres.2021.114092>
- Levi-Shachar, O., Gvirts, H. Z., Goldwin, Y., Bloch, Y., Shamay-Tsoory, S. G., Zagoory-Sharon, O., Feldman, R., & Maoz, H. (2020). The effect of methylphenidate on social cognition and oxytocin in children with attention deficit hyperactivity disorder. *Neuropsychopharmacology*, 45(2), 367-373. <https://doi.org/10.1038/s41386-019-0522-5>
- Levy, T., Dupuis, A., Andrade, B. F., Crosbie, J., Kelley, E., Nicolson, R., & Schachar, R. (2022). Facial emotion recognition in children and youth with attention-deficit/hyperactivity disorder and irritability. *European Child & Adolescent Psychiatry*. <https://doi.org/10.1007/s00787-022-02033-3>
- Ramos-Loyo, J., Taracena, A. M., Sánchez-Loyo, L. M., Matute, E., & González-Garrido, A. A. (2011). Relación entre el Funcionamiento Ejecutivo en Pruebas Neuropsicológicas y en el Contexto Social en Niños con TDAH. *Revista Neuropsicología, Neuropsiquiatría y Neurociencias*, 11(1), 1-16. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3640848.pdf>
- Löytömäki, J., Ohtonen, P., Laakso, M., & Huttunen, K. (2020). The role of linguistic and cognitive factors in emotion recognition difficulties in children with ASD, ADHD or DLD. *International Journal of Language & Communication Disorders*, 55(2), 231-242. <https://doi.org/10.1111/1460-6984.12514>
- Maoz, H., Gvirts, H. Z., Sheffer, M., & Bloch, Y. (2019). Theory of Mind and Empathy in Children With ADHD. *Journal of Attention Disorders*, 23(11), 1331-1338. <https://doi.org/10.1177/1087054717710766>
- Maoz, H., Tsviban, L., Gvirts, H. Z., Shamay-Tsoory, S. G., Levkovitz, Y., Waternberg, N., & Bloch, Y. (2014). Stimulants improve the-

- ory of mind in children with attention deficit/hyperactivity disorder. *Journal of Psychopharmacology*, 28(3), 212-219. <https://doi.org/10.1177/0269881113492030>
- Mary, A., Slama, H., Mousty, P., Massat, I., Capiat, T., Drabs, V., & Peigneux, P. (2016). Executive and attentional contributions to Theory of Mind deficit in attention deficit/hyperactivity disorder (ADHD). *Child Neuropsychology*, 22(3), 345-365. <https://doi.org/10.1080/09297049.2015.1012491>
- Miranda, A., Berenguer, C., Roselló, B., Baixauli, I., & Colomer, C. (2017). Social Cognition in Children with High-Functioning Autism Spectrum Disorder and Attention- Deficit/Hyperactivity Disorder. Associations with Executive Functions. *Frontiers in Psychology*, 8. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2017.01035>
- Mohammadzadeh, A., Banaraki, A. K., Doost, M. T., & Castelli, F. (2019). A new semi-nonverbal task glance, moderate role of cognitive flexibility in ADHD children's theory of mind. *Cognitive Neuropsychiatry*, 25(1), 28-44. <https://doi.org/10.1080/13546805.2019.1681951>
- Mohammadzadeh, A., Tehrani-Doost, M., Khorrami, A., & Noorian, N. (2015). Understanding intentionality in children with attention-deficit/hyperactivity disorder. *ADHD Attention Deficit And Hyperactivity Disorders*, 8(2), 73-78. <https://doi.org/10.1007/s12402-015-0187-9>
- Oliva-Macías, M., Parada-Fernández, P., Amayra, I., Lázaro, E., & López-Paz, J. F. (2018). Reconocimiento de expresión facial emocional en el trastorno de déficit de atención e hiperactividad en la infancia. *Revista de Psicopatología y Psicología Clínica*, 23(2), 79. <https://doi.org/10.5944/rppc.vol.23.num.2.2018.21160>
- Özbaran, B., Kalyoncu, T., & Köse, S. (2018). Theory of mind and emotion regulation difficulties in children with ADHD. *Psychiatry Research-neuroimaging*, 270, 117-122. <https://doi.org/10.1016/j.psychres.2018.09.034>
- Pérez-Salas, C. P., Parra, V. S., Sáez-Delgado, F., & Olivares, H. (2021). Influence of Teacher-Student Relationships and Special Educational Needs on Student Engagement and Disengagement: A Correlational study. *Frontiers in Psychology*, 12. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.708157>

- Pitzianti, M., Grelloni, C., Casarelli, L., D'Agati, E., Spiridigliozzi, S., Curatolo, P., & Pasini, A. (2017). Neurological soft signs, but not theory of mind and emotion recognition deficit distinguished children with ADHD from healthy control. *Psychiatry Research- neuroimaging*, 256, 96-101. <https://doi.org/10.1016/j.psychres.2017.06.029>
- Şahin, B., Karabekiroglu, K., Bozkurt, A., Usta, M. B., Aydin, M., & Cobanoglu, C. (2018). The Relationship of Clinical Symptoms with Social Cognition in Children Diagnosed with Attention Deficit Hyperactivity Disorder, Specific Learning Disorder or Autism Spectrum Disorder. *Psychiatry Investigation*, 15(12), 1144-1153. <https://doi.org/10.30773/pi.2018.10.01>
- Sevincok, D., Avcil, S., & Ozbek, M. M. (2021). The relationship between theory of mind and sluggish cognitive tempo in school-age children with attention deficit and hyperactivity disorder. *Clinical Child Psychology And Psychiatry*, 26(4), 1137-1152. <https://doi.org/10.1177/13591045211030665>
- Vandewouw, M. M., Safar, K., Mossad, S. I., Lu, J., Lerch, J. P., Anagnostou, E., & Taylor, M. J. (2021). Do shapes have feelings? Social attribution in children with autism spectrum disorder and attention-deficit/hyperactivity disorder. *Translational Psychiatry*, 11(1). <https://doi.org/10.1038/s41398-021-01625-y>
- Wilens, T. E., & Spencer, T. J. (2010). Understanding Attention-Deficit/Hyperactivity Disorder from Childhood to Adulthood. *Postgraduate Medicine*, 122(5), 97-109. <https://doi.org/10.3810/pgm.2010.09.2206>



**Reconociendo Avances en la Investigación de la Violencia
Económica: Un Enfoque Documental**

**Recognising Advances in Economic Violence Research:
A Documentary Approach**

Barbara Eliana Coaguila Mitta¹

Universidad Nacional de San Agustín de Arequipa, Arequipa, Perú
bcoaguilam@unsa.edu.pe

Estefany Gladys Cruz Llamoca²

Universidad Nacional de San Agustín de Arequipa, Arequipa, Perú
ecruzll@unsa.edu.pe

Lisbeth Diana Colque Arotaype³

Universidad Nacional de San Agustín de Arequipa, Arequipa, Perú
lcolquea@unsa.edu.pe

Anthony Hugo Ramirez Mendoza⁴

Universidad Nacional de San Agustín de Arequipa, Arequipa, Perú
aramirezmen@unsa.edu.pe

Artículo recibido: 25-1-2026

Artículo aceptado: 10-06-2026

DOI: <https://doi.org/10.55739/fer.32.192>

1 Catedrática en la Facultad de Ciencias Histórico-Sociales de la Universidad Nacional de San Agustín de Arequipa, Perú. Maestría en Educación con mención en Docencia Superior por la Universidad Privada César Vallejo y Licenciatura en Trabajo Social por la Universidad Nacional de San Agustín de Arequipa. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1845-7503>

2 Trabajadora social por la Universidad Nacional de San Agustín de Arequipa, Perú. ORCID: <https://orcid.org/0009-0009-3769-8194>

3 Trabajadora social por la Universidad Nacional de San Agustín de Arequipa, Perú. ORCID: <https://orcid.org/0009-0006-8009-5485>

4 Químico y Antropólogo en formación por la Universidad Nacional de San Agustín de Arequipa, Perú. ORCID: <https://orcid.org/0009-0008-6891-9650>

Resumen

El creciente reconocimiento de la violencia económica como una forma distinta de dominación estructural subraya su relevancia en los debates contemporáneos sobre género, desigualdad y derechos humanos. A pesar de los avances conceptuales, el campo académico continúa fragmentado, con ambigüedades teóricas y divergencias metodológicas que dificultan la comparación de estudios y la formulación de políticas efectivas. Este trabajo aborda dicha brecha investigativa analizando cómo la violencia económica ha sido estudiada en distintos contextos disciplinarios y geográficos durante las dos últimas décadas. Con base en un enfoque cualitativo de carácter documental, sustentado mediante el protocolo PRISMA, se revisaron 43 trabajos científicos arbitrados, publicados entre 2000 y 2024 en diversas bases de datos. Los hallazgos evidencian que la violencia económica se comprende cada vez más como un fenómeno multidimensional que vincula prácticas micro de control financiero con desigualdades macroestructurales en los ámbitos jurídico, laboral y sanitario. El análisis permitió identificar diez núcleos temáticos, desde las conceptualizaciones teóricas y los indicadores de medición hasta las respuestas institucionales y estrategias de empoderamiento. Los resultados revelan una transición hacia marcos interseccionales, feministas y transnacionales que reconocen al propio sistema económico como espacio de violencia. Al consolidar aportes teóricos y metodológicos dispersos, este estudio ofrece una visión integradora que orienta futuras investigaciones interdisciplinarias y respalda la formulación de políticas públicas basadas en evidencia para la autonomía económica y la justicia de género.

Palabras clave:

Violencia económica, desigualdad de género, dominación estructural, empoderamiento, ODS 5 - Igualdad de Género.

Abstract

The growing recognition of economic violence as a distinct form of structural domination underscores its significance within contemporary debates on gender, inequality, and human rights. Despite conceptual progress, the academic field remains fragmented, marked by theoretical ambiguities and methodological divergences that hinder comparative analysis and the development of effective public policies. This study addresses this research gap by examining how economic violence has been studied across diverse disciplinary and geographical contexts over the past two decades. Based on a qualitative documentary approach grounded in the PRISMA

protocol, 43 peer-reviewed scientific papers published between 2000 and 2024 in major academic databases were systematically reviewed. The findings reveal that economic violence is increasingly understood as a multidimensional phenomenon linking micro-level practices of financial control to macro-structural inequalities in legal, labour, and health domains. The analysis identified ten thematic clusters ranging from theoretical conceptualisations and measurement indicators to institutional responses and empowerment strategies. Results indicate a paradigmatic shift towards intersectional, feminist, and transnational frameworks that recognise the economic system itself as a locus of violence. By consolidating dispersed theoretical and methodological contributions, this research provides an integrative perspective that informs future interdisciplinary studies and supports evidence-based policymaking for economic autonomy and gender justice.

Keywords:

Economic violence, gender inequality, structural domination, empowerment, SDG 5 – Gender Equality.

Introducción

La violencia económica ha emergido como una categoría analítica clave dentro de los estudios contemporáneos sobre desigualdad, género y poder. En el contexto global actual, marcado por la precarización laboral, digitalización financiera y crisis económicas sucesivas, este tipo de violencia se ha visibilizado no solo como una problemática doméstica, sino como un fenómeno estructural que afecta la autonomía, bienestar y seguridad económica de las personas, en particular de las mujeres (González y Bajiña, 2018). A diferencia de otras formas de violencia, la económica se manifiesta de manera silenciosa, a través del control, restricción o apropiación de recursos, lo que la convierte en una expresión sutil pero persistente de dominación (Beşpınar y Beşpınar, 2024). Su reconocimiento progresivo en la literatura científica y en las normativas internacionales demuestra el interés creciente por comprender sus múltiples dimensiones y consecuencias sociales.

A pesar de los avances conceptuales y legislativos, persisten vacíos significativos en la comprensión de cómo se construye, interpreta y aborda la violencia económica en los distintos campos del conocimiento. La dispersión terminológica entre abuso económico, violencia patrimonial o coerción financiera refleja la falta de consenso teórico y metodológico, lo que dificulta su medición y la formulación de políticas públicas efectivas. Frente a este panorama, surge la pregunta central que guía el presente estudio: ¿De qué formas ha sido conceptualizada, medida y abordada la violencia económica en la literatura científica contemporánea? A partir de esta interrogante, se propone dos objetivos específicos: (i) identificar los principales enfoques teóricos utilizados para conceptualizar la violencia económica como fenómeno estructural, relacional y multidimensional, (ii) examinar los principales desafíos normativos e institucionales reflejados en la producción académica reciente y, (iii) mapear las metodologías, indicadores y estrategias empíricas empleadas para estudiar, medir y comparar la violencia económica en distintos contextos disciplinarios y geográficos.

La investigación adopta un enfoque cualitativo de carácter documental, sustentado en una revisión sistemática y descriptiva de la literatura científica publicada entre 2000 y 2024 en bases de datos internacionales como Scopus, Springer, Redalyc, SciELO, Dialnet y HeinOnline. La metodología siguió los lineamientos PRISMA (*Preferred Reporting Items for Systematic Reviews and Meta-Analyses*) para la identificación de temáticas. Este procedimiento permitió triangular perspectivas del derecho, sociología, psicología y estudios de género, integrando una comprensión crítica de la violencia económica como fenómeno multidimensional.

El estudio reviste importancia teórica y social al contribuir a la consolidación del campo de investigación sobre violencia económica, sistematizando los principales aportes y tensiones conceptuales existentes. Además, su relevancia radica en la posibilidad de ofrecer una base de referencia para futuras investigaciones interdisciplinarias y para el diseño de políticas públicas que promuevan la autonomía económica y la equidad de género.

Referentes Conceptuales

La violencia económica constituye una de las manifestaciones más complejas y menos visibles dentro del espectro de las violencias, no obstante, su reconocimiento teórico ha cobrado fuerza en la literatura contemporánea gracias a la convergencia entre estudios feministas, economía política y sociología crítica. En términos generales, puede entenderse como toda acción u omisión orientada al control o privación de recursos materiales y financieros de una persona, con el objetivo de restringir su autonomía o perpetuar una relación de dependencia. Este tipo de violencia no se limita al ámbito doméstico; también se expresa en entornos laborales, institucionales y comunitarios, donde las asimetrías de poder económico se traducen en desigualdades de acceso y oportunidades. De acuerdo con Berkowitz et al. (2024) la violencia económica debe ser comprendida como un fenómeno transversal a todas las etapas de la vida y a todas las clases sociales, puesto que implica un patrón de dominación que se naturaliza bajo lógicas patriarcales y neoliberales. En este estudio, la violencia económica se asume como un fenómeno estructural, relacional y multidimensional: estructural, porque se vincula con desigualdades históricas de género, clase, etnicidad y acceso a recursos; relacional, porque se manifiesta en vínculos familiares, laborales, jurídicos e institucionales atravesados por relaciones de poder; y multidimensional, porque combina prácticas de control financiero, privación patrimonial, dependencia forzada, exclusión institucional y efectos sobre la salud, la ciudadanía y autonomía. Esta línea interpretativa permite ordenar la literatura revisada sin reducir la violencia económica al ámbito doméstico ni diluirla en una noción general de desigualdad económica.

La evolución conceptual del término ha pasado de ser una categoría subsidiaria de la violencia patrimonial a constituirse en un campo analítico propio que requiere herramientas jurídicas y metodológicas específicas. En la literatura reciente, Beşpinar y Beşpinar (2024) destacan la importancia de distinguir entre *abuso económico* y *violencia económica*, señalando que el primero puede implicar malversación o explotación de recursos comunes, mientras que la segunda se caracteriza por el ejercicio deliberado del control

financiero como mecanismo de coerción. Desde un enfoque estructural, Alnabilsy y Meler (2024) argumentan que la violencia económica debe ser vista como parte de un continuum de exclusión social, ya que la negación del acceso al trabajo, la educación o los servicios financieros genera dependencia prolongada y limita el ejercicio pleno de la ciudadanía económica. Por ello, su delimitación conceptual exige diferenciarla de fenómenos próximos, como la pobreza, desigualdad económica general o precariedad laboral, dado que la violencia económica supone una relación de poder en la que el acceso a los recursos es utilizado para controlar, castigar o limitar la capacidad de decisión de una persona o grupo.

En adición, Duany (2022) analiza reconoce que existe un legado sociocultural que atraviesa la historia desde los momentos esclavitud hasta la actualidad capitalista, donde la mujer presenta una posición de subordinación y vulnerabilidad, replicada por hechos estructurales como herencia patrilínea, hegemonías religiosas, exclusión educativa y profesional, entre otros. Este hallazgo revela que la violencia económica no solo es un problema de derechos humanos, sino también un obstáculo estructural al desarrollo, con pérdidas que afectan los sistemas de salud, justicia y bienestar. Sin embargo, investigaciones recientes (Asencios-Gonzalez et al., 2018), muestran que el empoderamiento económico y acceso equitativo al empleo pueden reducir la violencia, aunque advierten que esta puede mutar hacia formas más sutiles de control, como el endeudamiento coercitivo o la manipulación salarial. En consecuencia, la autonomía económica debe entenderse no solo como disponibilidad de recursos, sino como capacidad efectiva para decidir sobre ellos sin coerción, dependencia forzada o interferencia abusiva.

En el plano epistemológico, los estudios sobre violencia económica enfrentan aún vacíos teóricos y empíricos: persisten dificultades para delimitar sus fronteras, diferenciarla de otras formas de violencia y construir indicadores válidos para su medición comparativa (D'Agostino et al., 2024). El enfoque documental resulta pertinente para mapear tendencias, identificar marcos teóricos y reconstruir la evolución histórica del concepto, así como para examinar su incorporación en marcos normativos y políticas

públicas. Finalmente, la digitalización de la vida económica ha dado lugar a nuevas formas de coerción —como el control de contraseñas o la manipulación de criptomonedas compartidas—, que amplían el campo analítico hacia la intersección entre género, tecnología y poder.

Metodología

La presente investigación se desarrolló mediante una revisión sistemática bibliográfica de enfoque cualitativo y carácter documental, orientada a identificar, seleccionar, organizar, analizar e interpretar la producción científica reciente sobre violencia económica. En términos de diseño, la investigación se sitúa en una lógica interpretativa, con una estrategia de investigación archivística y documental, en la que el examen sistemático de textos académicos permitió reconstruir tendencias teóricas, vacíos analíticos y desafíos normativos e institucionales del campo, este diseño es recomendado por Chung y Brítez (2023) y, Gichuru (2017).

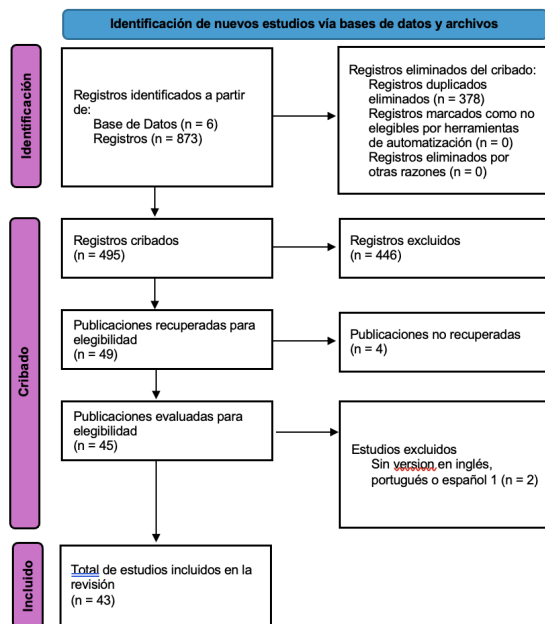
Para asegurar la transparencia, trazabilidad y reproducibilidad del proceso de búsqueda y selección de estudios, se utilizó la metodología PRISMA, aplicada específicamente en las etapas de identificación, cribado, elegibilidad e inclusión de fuentes. La estrategia de búsqueda se ejecutó en seis bases de datos y archivos académicos: Scopus, Springer, Redalyc, SciELO, Dialnet y HeinOnline, considerando publicaciones entre 2000 y 2024 vinculadas con la violencia económica. La localización de documentos se efectuó mediante la búsqueda de “economic violence” presente en títulos, resúmenes y palabras clave. Esta fase permitió reunir un universo inicial de 873 registros, sometidos posteriormente al flujo de depuración PRISMA.

Los criterios de inclusión contemplaron: a) publicaciones académicas centradas explícitamente en la violencia económica o en su equivalente conceptual; b) artículos y capítulos con pertinencia directa para los objetivos de la revisión; c) disponibilidad de texto completo para su lectura analítica; d) documentos publicados entre 2000 y 2024; y e) textos disponibles en español, inglés o portugués. Los criterios de exclusión comprendieron: a) registros duplicados; b) estudios que abordaban la violencia de género

de modo general sin desarrollar de manera específica la dimensión económica; c) textos sin acceso completo; d) publicaciones fuera del periodo delimitado; y e) trabajos sin pertinencia temática o metodológica para responder a la pregunta de investigación. Con base en estos criterios, se eliminaron 378 registros duplicados, sin exclusiones por herramientas de automatización ni por otras razones adicionales. Después, se cribaron 495 registros, de los cuales 446 fueron excluidos por incumplir los criterios establecidos. En consecuencia, 49 publicaciones fueron recuperadas para la evaluación de elegibilidad, aunque 4 no pudieron recuperarse. Así, 45 textos completos fueron evaluados y 2 estudios fueron excluidos por no encontrarse disponibles en los idiomas definidos, quedando un total de 43 estudios incluidos en la revisión (ver figura 1).

Figura 1.

Procedimientos Metodológicos: PRISMA



Una vez delimitado el corpus final, se procedió a la lectura exhaustiva y extracción de información. Para ello, se elaboró una matriz de

sistematización en la que se registraron, para cada estudio, datos bibliográficos, contexto de publicación, enfoque teórico, unidad de análisis, estrategia metodológica, principales hallazgos y aportes relacionados con los objetivos de la investigación. Esta fase permitió no solo recopilar información descriptiva, sino también reconocer regularidades, tensiones analíticas y núcleos temáticos recurrentes dentro de la literatura revisada. La extracción de información se orientó especialmente a tres ejes: enfoques teóricos predominantes, formas de medición o abordaje metodológico del fenómeno y desafíos normativos e institucionales asociados con la violencia económica.

Posteriormente, se desarrolló un proceso de codificación y categorización temática. Las categorías no fueron fijadas de manera completamente previa ni surgieron de forma arbitraria, sino que se construyeron mediante un procedimiento combinado: por un lado, se partió de categorías iniciales derivadas de la pregunta de investigación, de los objetivos específicos y de la revisión exploratoria de literatura; por otro, dichas categorías fueron refinadas durante la lectura comparada de los textos incluidos. Así, la categorización se estableció a partir de la recurrencia conceptual, la densidad analítica de los estudios y su capacidad para explicar dimensiones relevantes del fenómeno. Este procedimiento permitió organizar los hallazgos en núcleos temáticos que articularon los principales enfoques conceptuales de la violencia económica, sus manifestaciones, los contextos de producción del daño, las respuestas jurídicas e institucionales y sus implicancias sociales más amplias.

El análisis se desarrolló en una clave interpretativa y comparativa, buscando identificar convergencias, divergencias y vacíos dentro de la producción académica seleccionada (Gichuru, 2017). Más que limitarse a una descripción de contenidos, la revisión examinó cómo los estudios conceptualizan la violencia económica, qué dimensiones privilegian, qué marcos explicativos utilizan y de qué modo relacionan el fenómeno con estructuras de género, desigualdad material, ciudadanía, salud, institucionalidad y derechos. Sobre esta base, la integración teórica consistió en vincular los hallazgos particulares de cada estudio dentro de

una comprensión más amplia de la violencia económica como fenómeno multidimensional, estructural y relacional. De este modo, la revisión no solo sistematizó evidencia existente, sino que también construyó una lectura analítica del campo y de sus tendencias contemporáneas.

En cuanto a la validez y fiabilidad interna, estas se garantizaron mediante varios procedimientos. En primer lugar, se definieron de manera explícita los criterios de inclusión y exclusión, lo que redujo la arbitrariedad en la selección del corpus. En segundo lugar, se mantuvo correspondencia entre la pregunta de investigación, los objetivos específicos, las variables de extracción y las categorías de análisis, fortaleciendo la coherencia interna del estudio. En tercer lugar, la elaboración de la matriz de sistematización permitió uniformar la lectura y comparación de los documentos. En cuarto lugar, se aplicó un proceso de revisión cruzada de la codificación y categorización, contrastando la consistencia de las decisiones analíticas a partir de relecturas sucesivas del corpus y de la verificación de la pertinencia temática de cada estudio incluido. Finalmente, la validez interpretativa se reforzó mediante la triangulación entre fuentes, categorías y objetivos analíticos, procurando que las inferencias derivaran de patrones recurrentes en la literatura y no de observaciones aisladas.

Resultados

Los resultados de la revisión se estructuran a partir del análisis de los estudios seleccionados, los cuales fueron organizados en diez categorías temáticas que permiten comprender las principales formas de conceptualización, abordaje metodológico e interpretación de la violencia económica. A partir de la sistematización y categorización de la evidencia teórica y empírica recopilada, se reconocieron los enfoques predominantes, tensiones conceptuales y principales desafíos analíticos que atraviesan la literatura revisada. Los documentos finalmente incluidos constituyeron las unidades de análisis de la revisión (ver Tabla 1) y fueron clasificados de acuerdo con su correspondencia temática dentro de las diez categorías establecidas. Esta disposición permitió ordenar el corpus de manera sistemática y proporcionar una base sólida para el análisis interpretativo desarrollado en

los apartados siguientes.

Tabla 1.
Investigaciones Analizadas

Autor(es)	Título*	Revista	Código
Enríquez, C. (2024)	Deuda, violencia económica y agenda feminista	Feminism in Public Debt: A Human Rights Approach Scopus	VEB-1
Eves, R. (2022)	Reconociendo a la violencia: formas de violencia económica en Papua Nueva Guinea	Family Violence and Social Change in the Pacific Islands Scopus	VEB-2
Olayiwola, O. (2021)	Esquemas de tensión en microcréditos: mujeres y la violencia económica de la movilización del crédito en Ibadan, Nigeria	Research in Economic Anthropology Scopus	VEB-3
Huerta, A. (2021)	Feminicidio, violencia perpetrada por el Estado y violencia económica: un análisis de la perversa realidad que impulsa la migración de las mujeres centroamericanas	Handbook of Migration and Global Justice Scopus	VEB-4
Šimšek, A. (2019)	Eliminación de la violencia económica contra las mujeres para la igualdad de género: empoderamiento de las mujeres mediante un enfoque basado en los derechos humanos	A Comparative Perspective of Women's Economic Empowerment Scopus	VEB-5
Paul, T. (2017)	¿Un “pueblo” cortés y comercial? Masculinidad y violencia económica en Escocia, 1700–1760	Nine Centuries of Man: Manhood and Masculinities in Scottish History Scopus	VEB-6
Sharp (2014)	La violencia económica en la práctica de las comisiones de la verdad africanas y más allá	Justice and Economic Violence in Transition Scopus	VEB-7
Duthie, R. (2014)	Justicia transnacional, desarrollo y violencia económica	Justice and Economic Violence in Transition Scopus	VEB-8
Durusoy, S. (2013)	La realidad desconocida de las mujeres en Turquía: Violencia Económica	Gendered Identities: Critiquing Patriarchy in Turkey Scopus	VEB-9
Pernigotti, E. (2012)	Violencia económica: mujeres de clase trabajadora en Europa occidental	Violence and Abuse in Society: Understanding a Global Crisis Scopus	VEB-10
Berkowitz, R.; Mehlhausen-Hassoen, D.; Winstok, Z.(2024)	Asociaciones entre creencias que sustentan principios patriarcales, evasión del conflicto y violencia económica en relaciones de pareja de judíos ultraortodoxos	Behavioral Sciences Scopus	VE-1
Bespinar, F.; Bespinar, Z. (2024)	Violencia económica contra las mujeres: conceptos, situación actual y recomendaciones	Community and Physician Scopus	VE-2
Renker, T. (2024)	Cuidado extractivo, violencia económica y horizontes de lo doliente en <i>Canción sin nombre</i> (2019)	Revista de Estudios Hispánicos Scopus	VE-3
D'Agostino, F.; Zacchia, G.; Corsi, M. (2024)	Riesgo de violencia económica: una nueva cuantificación	International Journal of Financial Studies Scopus	VE-4
Yopo-Díaz, M.; Fuentes-Landaeta, J. (2024)	Familia, género y violencia económica: incumplimiento de las pensiones de alimentos en Chile	Iconos Scopus y SciELO	VE-5

Alnabilsy, R.; Meler, T. (2024)	Violencia económica contra mujeres árabe-palestinas en Israel: mecanismos de afrontamiento en contextos sociales, culturales y estructurales	Women's Studies International Forum Scopus	VE-6
González-Miranda, S.; Galaz-Mandakovic, D. (2024)	La litoralización de Tarapacá durante el proceso de mundialización del nitrato de soda (1867-1919): de la violencia política a la violencia económica	Autoctonia Scopus y ScELO	VE-7
Piazuelo, I.T. (2024)	Violencia económica por deudas de alimentos y su incidencia en las relaciones parentales	Revista de Derecho Civil Scopus	VE-8
Vasudevan, J.; Chellamuthu, L.; Kavitha, A.M.; Sundararajan, T.; Dey, S.; Borhade, A. (2024)	Violencia económica y sus impactos en la salud de mujeres casadas en un asentamiento urbano de Puducherry, India del Sur – un estudio exploratorio	Indian Journal of Community Health Scopus	VE-9
Casado, B.C. (2024)	Violencia económica y relaciones de pareja: los efectos de una violencia soterrada	Actualidad Civil Scopus	VE-10
Trujillo-Cristoffanini, M.; Araya-Concha, A. (2023)	No pago de pensiones de alimentos como violencia económica: análisis de género de la experiencia de mujeres chilenas	Universum Scopus y ScELO	VE-11
Martin, M. (2023)	Explorando la violencia económica en la pensión de alimentos	La Ley - Derecho de Familia Dialnet	VE-12
Soberano, A. (2023)	La omisión del pago de alimentos como violencia económica: un análisis con perspectivas de infancia, género y protección a la infancia	Derecho global. Estudios sobre derecho y justicia	VE-13
Duany, M.R. (2022)	Construcción sociohistórica de la violencia económica hacia las mujeres	Universidad y Sociedad Scopus y ScELO	VE-14
Montes, H. (2022)	“Ella lo ha hecho todo bien”: madres racializadas y violencia económica	Women, Gender, and Families of Color Scopus	VE-15
Arango, V. (2022)	La violencia psicológica y económica en la legislación penal panameña	Derecho global. Estudios sobre derecho y justicia ScELO	VE-16
Caramidariu, D. (2022)	Violencia económica en los contratos comerciales	Romanian Review of Private Law Hein Online	VE-17
Alkan, Ö.; Özar, S.; Ünver, S. (2021)	Violencia económica contra las mujeres: un caso en Turquía	PLOS ONE Scopus	VE-18
Ohlan, R. (2021)	Violencia económica entre mujeres de comunidades musulmanas económicamente desfavorecidas: el caso del norte rural de la India	Future Business Journal Springer	VE-19
Sehmi, A. (2020)	Judicialización de la violencia económica como medio para dismantelar las causas estructurales de atrocidades en la República Democrática del Congo	International Journal of Transitional Justice Scopus	VE-20
Đurić, T.; Pajvančić-Cizelj, A. (2020)	Violencia económica contra las mujeres: testimonios del Tribunal de Mujeres en Sarajevo	European Journal of Women's Studies Scopus	VE-21
Londoño Vásquez, D.M. (2020)	La inasistencia alimentaria como violencia económica	Nuevo Derecho Scopus	VE-22
Miškuljin, I. (2020)	Violencia económica contra las mujeres en Croacia: un estudio comparativo entre una región continental y una marítima	Collegium Antropologicum Scopus	VE-23
Ayurwat, D.; Sananikone, S. (2018)	Factores influyentes entre la población masculina asociados a la violencia económica contra las mujeres en Laos	Gender Issues Scopus	VE-24

Reconociendo Avances en la Investigación de la Violencia Económica: Un Enfoque Documental

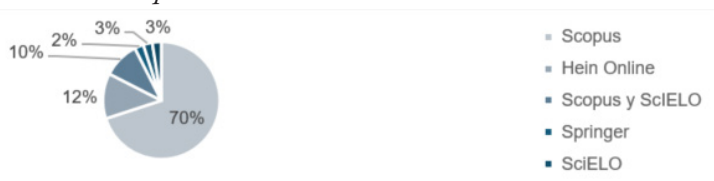
Asencios-Gonzalez, Z.; Vara-Horna, A.; McBride, J.; Santi- Huaranca, I.; Chafloque-Céspedes, R.; Díaz Rosillo, A. (2018)	Factores asociados a la violencia económica de pareja hacia microemprendedoras en el Perú	International Journal of Emerging Markets Scopus	VE-25
González, F.; Bajaña, T. (2018)	La manifestación del consentimiento en condiciones de violencia económica: un asunto pendiente en el arbitraje	Iuris Dictio Hein Online	VE-26
Barzilay, A; Youseri, S. (2016)	Violencia económica en la familia: entre la dominación masculina y la masculinidad impuesta	Tel Aviv University Law Review Hein Online	VE-27
Kerr, R.; Robinson, S. (2012)	De la violencia simbólica a la violencia económica: la globalización de la élite bancaria escocesa	Organization Studies Scopus	VE-28
Sharp, D. (2012)	Abordar la violencia económica en tiempos de transición: hacia un paradigma de paz positiva para la justicia transicional	Fordham International Law Journal Hein Online	VE-29
Klasnić, K. (2011)	Violencia económica contra las mujeres en relaciones íntimas en la sociedad croata: un marco conceptual	Socijalna Ekologija Scopus	VE-30
Fawole, O. (2008)	Violencia económica hacia mujeres y niñas: ¿está recibiendo la atención necesaria?	Trauma, Violence, and Abuse Scopus	VE-31
Pilisuk, M.; Zazzi, J. (2006)	Hacia una teoría psicosocial de la violencia militar y económica en la era de la globalización	Journal of Social Issues Scopus	VE-32
Wines, W. (2005)	¿El capitalismo lleva un sombrero blanco o cabalga un caballo pálido? Violencia física y económica en Estados Unidos y una encuesta sobre las actitudes hacia la violencia entre estudiantes universitarios de negocios y cuáqueros del valle de Ohio	Southern University Law Review Hein Online	VE-33

Nota. Elaboración propia. *Se tradujeron los títulos a español.

La Figura 2 muestra la distribución de las publicaciones por fuente, mientras que la Figura 3 presenta el número de trabajos analizados por año, lo cual permite observar la evolución temporal y la creciente relevancia académica del estudio de la violencia económica como fenómeno social, jurídico y estructural.

Figura 2

Publicaciones por Fuente



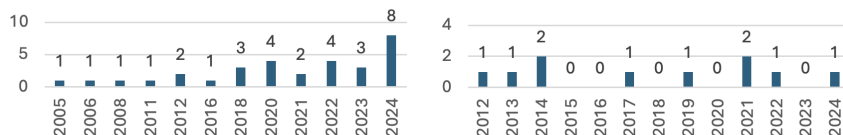
Nota. Elaboración propia

La distribución reflejada en la Figura 2 permite observar la predominancia de la base de datos Scopus como principal fuente de publicación sobre violencia económica, seguida por Hein Online -ámbito legal-. Ello puede traducirse en que la concentración del debate en revistas indexadas de alcance internacional y, consecuentemente una atención menor en países emergentes.

Por otro lado, la Figura 3 complementa este análisis al mostrar la evolución temporal de los artículos -primer segmento- y capítulos de libro – segundo segmento- seleccionados, destacando un incremento en los últimos años.

Figura 3

Número de publicaciones investigados por año



Nota. Elaboración propia

La Tabla 2 presenta la categorización temática de la literatura revisada, organizada en función de los principales lineamientos analíticos identificados en los estudios seleccionados. Esta sistematización permite visualizar las dimensiones conceptuales, relacionales e institucionales desde las cuales la violencia económica ha sido abordada en la producción académica reciente.

Tabla 2.
Categorización de la Literatura

Eje Analítico	Categorías	Lineamientos Temáticos
Conceptualización y manifestaciones de la violencia económica	1. Dimensiones teóricas de la violencia económica	La violencia económica se concibe como una forma autónoma de dominación que combina control financiero, privación de recursos y dependencia forzada, reproduciendo estructuras patriarcales y jerarquías de poder (VE-18, VEB-6). Se expresa tanto en dimensiones patrimoniales como simbólicas, generando daño material y moral a las víctimas (VE-11). En contextos rurales o religiosos, funciona como un mecanismo de subordinación social que restringe la autonomía y movilidad económica de las mujeres (VE-19). Otros estudios resaltan su anclaje histórico en sistemas de desigualdad estructural y la necesidad de reconocerla jurídicamente como parte de la violencia de género (VE-14, VE-27, VEB-5). Finalmente, se proponen marcos conceptuales y tipologías que permiten su medición y análisis comparado en distintos contextos (VE-2, VE-23, VE-30).
	2. Violencia económica en relaciones de pareja y familia	Se manifiesta principalmente a través del control financiero, impago de pensiones y negación del acceso a recursos, reproduciendo la dependencia económica y emocional, mayormente, de las mujeres (VE-5, VE-22). En contextos post-separación, el no pago de pensiones alimenticias se consolida como forma de castigo y control patriarcal que vulnera, comúnmente, los derechos de madres e hijos (VE-11, VE-13). En Turquía, se observa una alta exposición a esta violencia entre mujeres de 25 a 44 años, donde el abuso económico suele coexistir con violencia física y sexual (VE-18, VEB-9). En India, la restricción al trabajo refuerza la subordinación doméstica (VE-19), mientras que, en Perú, el control masculino de ingresos limita la autonomía de microemprendedoras (VE-25).
Conceptualización y manifestaciones de la violencia económica	3. Violencia económica y género: desigualdad, autonomía y poder	La violencia económica opera como un mecanismo de reproducción de desigualdades de género, sustentado en creencias patriarcales que naturalizan el control masculino de los recursos y dependencia femenina (VE-1). Afecta con mayor severidad a mujeres en situación de vulnerabilidad o precariedad laboral, limitando su autonomía patrimonial y social (VE-11, VEB-4). En contextos racializados y de bajos ingresos, se asocia a la explotación del trabajo de cuidado y exclusión del mercado laboral (VE-14, VE-15). En Laos, se vincula con la internalización de roles tradicionales que legitiman la autoridad económica masculina (VE-24). En Turquía y Perú, la baja educación financiera y barreras estructurales impiden la independencia económica femenina (VE-2, VE-25).

Desafíos estructurales, normativos e institucionales	4. Violencia económica institucional y estructural	La ineficacia judicial en el cumplimiento de pensiones alimenticias consolida un patrón de impunidad y refuerza la desigualdad estructural de género en el acceso a recursos (VE-11, VE-12, VEB-1). En Panamá, las políticas públicas y marco penal reconocen la violencia económica, pero persisten sesgos que excluyen a grupos vulnerables y mantienen brechas institucionales (VE-14, VE-16). En la República Democrática del Congo, se plantea la judicialización de la violencia económica como vía para enfrentar la explotación minera y corrupción sistémica (VE-20). En los Balcanes, la privatización postconflicto y neoliberalismo reprodujeron el empobrecimiento femenino (VE-21). A escala global, se destaca que las redes corporativas concentran riqueza y utilizan la violencia económica como herramienta de control político y social (VE-29, VE-32, VEB-3).
Desafíos estructurales, normativos e institucionales	5. Violencia económica y derecho: marcos normativos y vacíos jurídicos	Enfrenta limitaciones normativas que dificultan su reconocimiento y sanción efectiva. En España como en otros territorios, se evidencian tensiones entre el delito de abandono familiar y la reparación integral, así como la falta de criterios judiciales uniformes (VE-8, VE-10, VE-12, VEB-2, VEB-8). En Panamá, su tipificación penal reciente aún presenta vacíos en la protección universal y aplicación práctica de la Ley 82 (VE-16). En el ámbito contractual, se plantea que la coerción económica puede invalidar el consentimiento, ampliando el concepto jurídico de violencia más allá del ámbito doméstico (VE-17, VE-26). En África, también se aborda las nociones sobre las comisiones de la verdad, notando un trasfondo con mayor conflicto (VEB-7). Finalmente, en contextos de posconflicto, se propone integrar la violencia económica en mecanismos de justicia transicional orientados a la reparación distributiva y equidad social (VE-29, VEB-8).
Desafíos estructurales, normativos e institucionales	6. Violencia económica y salud pública	Impacta gravemente en la salud física y mental, mayormente, de las mujeres, asociándose con depresión, ansiedad y enfermedades crónicas (VE-9). En comunidades musulmanas rurales, la privación de atención médica y la restricción económica deterioran el bienestar general y agravan la vulnerabilidad sanitaria (VE-19). En Croacia, se identifica una correlación entre violencia económica, inseguridad alimentaria y síntomas depresivos, confirmando su carácter de problema de salud pública (VE-23). A nivel global, se evidencia su conexión con explotación sexual, VIH y mortalidad materna, lo que refuerza la necesidad de políticas integrales de salud y prevención de la violencia de género con enfoque intersectorial (VE-31).

Conceptualización y manifestaciones de la violencia económica	7. Dimensión cultural, histórica y simbólica de la violencia económica	Se representa como fenómeno cultural e histórico vinculado a estructuras de dominación y desigualdad (VEB-10). En el Perú, se representa como violencia racializada y extractiva que expone las secuelas del neoliberalismo y marginalidad social (VE-3). En Chile, la expansión del salitre transformó la violencia política en económica, instaurando formas coloniales de control territorial (VE-7). En el Caribe y América Latina, se observa continuidad entre esclavitud, patriarcado y subordinación económica femenina (VE-14). En los Balcanes, la transición al neoliberalismo consolidó desigualdades simbólicas tras la pérdida de empleo femenino (VE-21). En Europa y EUA, se identifica cómo la élite financiera y el capitalismo reproducen una ética de indiferencia y dominación económica global (VE-28, VE-33).
Metodologías, indicadores y medición del fenómeno	8. Medición, indicadores y aproximaciones metodológicas	Se utiliza metodologías cualitativas y cuantitativas. Se propone el índice REV (Risk of Economic Violence) como instrumento internacional para medir el riesgo según tres dimensiones: acceso, control y dependencia financiera (VE-4). En el ámbito jurídico, se desarrollan categorías emergentes que visibilizan la violencia económica en procesos de cuidado y manutención (VE-11, VE-12). En investigaciones empíricas, se aplican modelos de regresión para determinar variables predictoras como edad, educación y exposición a violencia previa (VE-18, VE-24). Asimismo, se validan cuestionarios estandarizados en distintos contextos —como el estudio croata con más de mil mujeres— que cuantifican la prevalencia de abuso económico y su impacto social (VE-23, VE-33).
Desafíos estructurales, normativos e institucionales	9. Estrategias de afrontamiento, resiliencia y empoderamiento económico	Es enfrentada mediante estrategias de resistencia y reconstrucción de autonomía. En Israel, las árabe-palestinas recurren al ocultamiento de dinero, mediación informal y búsqueda de independencia frente al endeudamiento coercitivo (VE-6). En América Latina, la organización colectiva y redes de apoyo permiten resistir la precariedad y exigir justicia redistributiva (VE-11, VE-15). En Perú, las microemprendedoras utilizan el ahorro y la educación financiera como medios de empoderamiento y sostenibilidad económica (VE-25). En Balcanes, las mujeres desempleadas protagonizan acciones colectivas para denunciar la pérdida de derechos durante la privatización (VE-21). A nivel global, se propone fortalecer el acceso al crédito y la educación financiera como pilares del empoderamiento económico y social (VE-31).
Conceptualización y manifestaciones de la violencia económica	10. Perspectivas comparadas y transnacionales sobre la violencia económica	Los estudios comparados revelan la universalidad de la violencia económica y sus variaciones contextuales. En el Sudeste Asiático, los patrones de control económico masculino reflejan dinámicas similares a las observadas en América Latina y Europa, confirmando su carácter estructural (VE-24). En África y Asia, la exclusión de causas económicas en procesos de reconciliación limita la consolidación de la paz y la justicia social (VE-29). A escala global, se demuestra que la violencia económica funciona como un mecanismo de subordinación geopolítica y exclusión social dentro del orden neoliberal contemporáneo (VE-32).

Nota. Elaboración propia

Discusión

El análisis documental revela que la violencia económica se muestra como un campo de estudio interdisciplinario. En correspondencia con el primer objetivo, identificar los enfoques teóricos predominantes en la investigación sobre violencia económica, se reconoce una clara primacía de perspectivas feministas, estructurales e interseccionales, desde las cuales este fenómeno es comprendido como una expresión de relaciones históricas de poder y no como una mera contingencia económica en la vida privada. Los trabajos revisados coinciden en señalar que este tipo de violencia no puede reducirse a un mero conflicto financiero o doméstico, sino que constituye una forma estructural de dominación que articula dimensiones materiales y simbólicas. De acuerdo con Berkowitz et al. (2024) y Enríquez (2024), las creencias patriarcales en los niveles micro, meso y macro influyen directamente en la naturalización del control económico dentro de las relaciones de pareja. En esta misma línea, Barzilay y Youser (2016) profundizan en la función disciplinaria del dinero en el ámbito familiar, argumentando que el control económico funciona como un mecanismo de imposición de la masculinidad hegemónica y reproducción del poder patriarcal, en el cual la ley e instituciones actúan como mediadoras de dicha dominación. Esta lectura también dialoga con aproximaciones históricas que muestran cómo la masculinidad, la respetabilidad comercial y el poder económico han operado como soportes culturales de la violencia económica en distintos periodos históricos (Paul, 2017).

Asimismo, los estudios comparativos recientes han contribuido a operacionalizar y medir el riesgo de violencia económica con criterios internacionales. D'Agostino et al. (2024) proponen el índice REV (Risk of Economic Violence), que identifica tres dimensiones —prevención del acceso a recursos, desconocimiento y control del capital doméstico, y dependencia financiera—, mostrando diferencias significativas por género y nivel educativo. Este avance metodológico resulta clave para trasladar la discusión teórica hacia la formulación de políticas públicas basadas en evidencia empírica. Sin embargo, los resultados sugieren también que la alfabetización financiera no elimina las desigualdades estructurales, sino

que solo mitiga parcialmente su efecto, lo que refuerza la necesidad de estrategias de prevención con enfoque interseccional (Olayiwola, 2021). Al mismo tiempo, Kerr y Robinson (2012) demuestran que las dinámicas de poder económico no se restringen al ámbito doméstico: en su análisis sobre la élite bancaria escocesa, los autores evidencian cómo las formas de “violencia simbólica” se transforman en “violencia económica” en contextos neoliberales, trasladando la dominación masculina hacia estructuras financieras globales y corporativas. Esta expansión del análisis hacia escalas macroestructurales encuentra respaldo en lecturas que vinculan la violencia económica con la globalización, militarismo, capitalismo y legitimación social de formas desiguales de acumulación y daño económico (Pilisuk & Zazzi, 2006; Wines, 2005). Así, la articulación entre lo simbólico, económico y estructural resulta especialmente relevante, porque muestra que la violencia económica no solo se expresa mediante la privación directa de recursos, sino también a través de racionalidades institucionales y organizacionales que legitiman desigualdades persistentes. En ese sentido, los aportes metodológicos recientes no solo permiten medir el fenómeno, sino también visibilizar cómo determinadas configuraciones económicas amplifican sus efectos en distintos niveles sociales.

Desde un enfoque latinoamericano, el estudio de Yopo-Díaz y Fuentes-Landaeta (2024) sobre el incumplimiento de pensiones alimenticias en Chile demuestra que el impago sistemático constituye una forma institucionalizada de violencia económica sustentada en la feminización de la reproducción y ausencia de corresponsabilidad parental. Este hallazgo conecta la dimensión jurídica con la moral económica, al evidenciar que los marcos normativos, al no garantizar el cumplimiento efectivo de las obligaciones alimentarias, perpetúan la subordinación material de las mujeres. En esta línea, Arango (2022) señala que, aunque Panamá ha tipificado la violencia económica desde 2013, la aplicación judicial continúa siendo limitada por vacíos conceptuales y por una protección penal centrada exclusivamente en la figura femenina, lo que deja fuera a otros grupos vulnerable. En relación con el segundo objetivo específico, referido a examinar los principales desafíos normativos e institucionales reflejados en la producción académica reciente, estos trabajos permiten

advertir que uno de los problemas más persistentes radica en la distancia entre reconocimiento jurídico y eficacia institucional. Es decir, la existencia de normas no garantiza por sí misma protección efectiva, particularmente cuando persisten ambigüedades conceptuales, sesgos de género en la interpretación judicial, fragmentación entre fueros y debilidad de los mecanismos de ejecución.

Por su parte, el trabajo de Alnabilsy y Meler (2024) referente a mujeres árabe-palestinas en Israel amplía la comprensión del fenómeno al situarlo en el cruce entre patriarcado, etnicidad y ciudadanía. A través del análisis de casos legales y entrevistas en profundidad, las autoras demuestran que la deuda coercitiva y exclusión financiera son expresiones específicas de la violencia económica ejercida en contextos de marginalidad interseccional. La combinación entre vulnerabilidad económica y exclusión cívica produce un efecto doble: la invisibilización institucional y normalización cultural del abuso económico, lo que dificulta el acceso a la justicia y reconstrucción de la autonomía. Esta lectura se aproxima también a estudios sobre mujeres de clase trabajadora en Europa occidental, donde la precariedad laboral, dependencia económica y desigual distribución de recursos intensifican la exposición a formas persistentes de violencia económica (Pernigotti, 2012). De modo tal que, este enfoque confirma que la violencia económica no es solo una práctica doméstica, sino una consecuencia estructural de la desigual distribución del poder económico y del capital simbólico. Aquí se observa con claridad cómo las categorías de economía, ciudadanía, institucionalidad y estructura se refuerzan mutuamente: la exclusión financiera no solo limita recursos materiales, sino que debilita el reconocimiento jurídico y político de las víctimas, reproduciendo un circuito de subordinación que excede el espacio familiar. Por ello, la literatura revisada sugiere que los enfoques interseccionales constituyen uno de los marcos teóricos más consistentes para comprender la heterogeneidad de experiencias que adopta la violencia económica en contextos de desigualdad múltiple.

También, se enfatiza las repercusiones sanitarias de la violencia económica, revelando que sus efectos trascienden la esfera material. El estudio de

Vasudevan et al. (2024) en Puducherry, India, documenta que las mujeres sometidas a control financiero o privación económica presentan niveles elevados de ansiedad, depresión e inseguridad alimentaria, configurando un problema de salud pública con implicancias psicosociales y comunitarias. Estos hallazgos sugieren que la violencia económica debe ser tratada como una forma de violencia estructural, con impactos acumulativos sobre el bienestar físico y mental de las víctimas, y no como un daño exclusivamente patrimonial. Esta evidencia permite establecer una relación sustantiva entre las categorías económica y sanitaria, mostrando que la privación de recursos no produce únicamente dependencia material, sino también deterioro emocional, afectación alimentaria y debilitamiento de las capacidades de agencia. En otras palabras, la dimensión económica se articula con la salud porque la precarización sostenida erosiona condiciones básicas de vida, ampliando el impacto de la violencia hacia esferas que las respuestas institucionales tradicionales suelen tratar de forma separada.

De este modo, se evidencia que la violencia económica constituye un fenómeno multidimensional cuyas manifestaciones trascienden la esfera doméstica. En los casos de Turquía y la India, los estudios de Alkan et al. (2021) y Ohlan (2021) demuestran que el control financiero ejercido por los cónyuges actúa como un mecanismo de subordinación estructural, limitando el acceso de las mujeres a la educación, salud y movilidad social. Ambos trabajos coinciden en que la violencia económica es más recurrente en contextos donde la pobreza, religión y desigualdad de género confluyen, reafirmando la necesidad de abordajes interseccionales en el diseño de políticas públicas. La relevancia de estos hallazgos radica en que permiten observar que la categoría económica no funciona de manera autónoma, sino en interacción con variables culturales, territoriales y sociales que intensifican la vulnerabilidad. Así, la producción académica reciente no solo describe manifestaciones del fenómeno, sino que muestra cómo la violencia económica se inserta en entramados más amplios de exclusión que condicionan tanto su reproducción como sus posibilidades de prevención. A partir de esta evidencia, la Figura 4 presenta una síntesis analítica de la violencia económica, integrando los principales factores estructurales, mecanismos de manifestación, ámbitos de incidencia y consecuencias

identificados en la literatura revisada.

Figura 4

Síntesis analítica de la violencia económica

FACTORES ESTRUCTURALES, MECANISMOS, ÁMBITOS Y CONSECUENCIAS



Nota. elaboración propia

Tal como sintetiza la Figura 4, la violencia económica se configura mediante la articulación entre factores estructurales, mecanismos concretos de control y consecuencias acumulativas en distintos ámbitos sociales e institucionales. Esta lógica también se observa en el ámbito europeo, donde Miškulin (2020) ofrece un modelo metodológico comparativo entre condados croatas, mostrando una prevalencia significativa de la violencia económica en zonas marítimas con menor nivel educativo. Sus hallazgos confirman que la vulnerabilidad económica de las mujeres está condicionada por factores territoriales y por la falta de redes institucionales de protección. A ello se suma la investigación de Đurić y Pajvančić-Cizelj (2020), quienes, desde la economía política feminista, vinculan la violencia económica con los procesos de privatización y neoliberalismo posteriores a la desintegración de Yugoslavia. Esta lectura histórica amplía la comprensión del fenómeno al mostrarlo como resultado de transformaciones estructurales globales y no únicamente como un conflicto intrafamiliar.

Sehmi (2020) profundiza esta perspectiva al plantear la judicialización de la violencia económica como medio para dismantelar las causas estructurales

de la violencia en la República Democrática del Congo. Su propuesta de “justicia transformadora” sugiere que los tribunales internacionales deben incorporar los crímenes económicos dentro del derecho penal internacional, reconociendo la explotación de recursos naturales y la corrupción como factores que perpetúan la violencia de género. Esta aproximación conecta las esferas económica, jurídica y humanitaria, invitando a reinterpretar la violencia económica como una violación colectiva de derechos humanos y no solo individuales.

Desde una óptica latinoamericana, se aprecia que los marcos legales aún presentan vacíos normativos que obstaculizan la protección efectiva de las víctimas. En Panamá, la tipificación reciente de la violencia económica, a través de la Ley 82 de 2013, se limita exclusivamente a las mujeres (Arango, 2022), dejando sin cobertura a otros grupos vulnerables, mientras que en México la omisión del pago de pensiones alimenticias se reconoce progresivamente como violencia económica y de género (Soberano, 2023), exigiendo que las resoluciones judiciales integren perspectivas de infancia y derechos humanos. Estos avances normativos, aunque significativos, evidencian la persistente fragmentación jurídica que impide una respuesta articulada entre derecho penal, familiar y laboral. La revisión permite sostener que uno de los principales desafíos identificados en la literatura reciente consiste precisamente en superar esta fragmentación, mediante enfoques normativos integrales capaces de reconocer la complejidad del fenómeno y su impacto diferenciado sobre mujeres, niñas, niños y otros grupos en situación de vulnerabilidad. En este sentido, los hallazgos no solo responden al segundo objetivo específico, sino que también sugieren que la debilidad institucional no es un problema accesorio, sino un componente constitutivo de la persistencia de la violencia económica.

Finalmente, Caramidariu (2022) aporta una innovación teórica al trasladar el concepto de violencia económica al ámbito de los contratos comerciales, argumentando que la coacción financiera y dependencia económica pueden constituir vicios del consentimiento dentro del derecho civil. Este desplazamiento conceptual abre un nuevo campo de reflexión sobre la violencia económica más allá del hogar, cuestionando las asimetrías de

poder entre actores económicos y la insuficiencia de los marcos normativos tradicionales. En conjunto, los hallazgos revisados confirman que la violencia económica no solo reproduce desigualdades de género, sino que también se enraíza en estructuras políticas, históricas y jurídicas que sostienen la desigual distribución del poder y los recursos.

Conclusiones

El principal aporte de este artículo consiste en ofrecer una lectura integradora de un campo académico aún fragmentado, en el que la violencia económica ha sido abordada desde enfoques dispersos, terminologías diversas y niveles de análisis no siempre articulados entre sí. A diferencia de aproximaciones centradas únicamente en la violencia de pareja, el abuso financiero o los marcos jurídicos nacionales, este estudio organiza la producción científica reciente a partir de una comprensión ampliada de la violencia económica como fenómeno estructural, relacional y multidimensional. En ese sentido, la contribución central del trabajo radica en sistematizar los avances teóricos, normativos, institucionales y metodológicos de las últimas dos décadas, mostrando cómo el fenómeno se expresa simultáneamente en relaciones íntimas, sistemas jurídicos, condiciones laborales, desigualdades de género, impactos sanitarios y estructuras económicas globales. De este modo, el artículo no solo reúne evidencia dispersa, sino que propone una matriz analítica útil para orientar futuras investigaciones comparadas, fortalecer la medición del fenómeno y sustentar políticas públicas dirigidas a la autonomía económica y la justicia de género.

El trabajo reafirma la relevancia académica y social de la violencia económica como campo de investigación emergente. Los resultados evidencian que ha dejado de ser considerada una manifestación secundaria de la violencia de género para consolidarse como un fenómeno autónomo, estructural y multidimensional. Su abordaje en la literatura contemporánea revela un tránsito desde perspectivas domésticas hacia interpretaciones amplias que la relacionan con procesos históricos, económicos y políticos de desigualdad. Las prácticas de control financiero, privación de recursos o dependencia forzada actúan como mecanismos de dominación legitimados por sistemas

patriarcales y estructuras neoliberales.

El estudio contribuye a la sistematización de la producción académica internacional, identificando tres tendencias: la consolidación de marcos teóricos feministas e interseccionales; el desarrollo de metodologías mixtas; y la incorporación de este fenómeno en agendas jurídicas, sanitarias y de políticas públicas. Se demuestra que la violencia económica atraviesa distintos niveles —micro, meso y macro—, afectando tanto las relaciones íntimas como los sistemas económicos globales. La investigación evidencia una expansión geográfica y temática con un incremento notorio de publicaciones entre 2020 y 2024, reflejando mayor sensibilidad científica e institucional.

Entre las sugerencias, se destaca la necesidad de fortalecer el diálogo interdisciplinario entre derecho, sociología, salud pública y economía feminista, así como promover investigaciones comparadas que analicen la eficacia de políticas de prevención y estrategias de empoderamiento. Es indispensable avanzar hacia sistemas de registro que integren variables de género, clase, etnicidad y territorio. Desde la política pública, se recomienda incorporar la dimensión económica en los planes nacionales de erradicación de la violencia, fortaleciendo la educación financiera, la autonomía laboral y la justicia redistributiva.

Estudio presenta limitaciones propias de su diseño documental: disponibilidad desigual de fuentes y escasa visibilidad de investigaciones periféricas, además de la diversidad terminológica y metodológica que dificulta comparaciones homogéneas. Se requiere, por tanto, construir indicadores consensuados y repositorios internacionales que integren evidencia empírica.

En definitiva, la investigación confirma que la violencia económica es una manifestación estructural de las desigualdades contemporáneas, cuyo estudio debe trascender el ámbito doméstico para comprender sus expresiones institucionales, históricas y globales. Al sistematizar los avances teóricos y metodológicos de las últimas dos décadas, el trabajo sienta las

bases para un debate más profundo sobre los vínculos entre poder, género y economía, ofreciendo una referencia analítica útil para el diseño de políticas públicas, marcos jurídicos y estrategias educativas orientadas a su prevención y erradicación.

Referencias

- Alkan, Ö., Özar, S., & Ünver, S. (2021). Economic violence against women: A case in Turkey. *PLoS ONE*, 16(3), e0248630.¹ <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0248630>
- Alnabilsy, R., & Meler, T. (2024). Economic violence against Arab-Palestinian women in Israel: Coping mechanisms in social, cultural and structural contexts. *Women's Studies International Forum*, 106, 102978. <https://doi.org/10.1016/j.wsif.2024.102978>
- Arango Durling, V. (2022). La violencia psicológica y económica en la Legislación Penal Panameña. *Derecho global. Estudios sobre derecho y justicia*, 7(21), 167–195. <https://doi.org/10.32870/dgedj.v7i21.497>
- Asencios-Gonzalez, Z., Vara-Horna, A., McBride, J. B., Santi-Huaranca, I., Chafloque-Céspedes, R., & Díaz Rosillo, A. (2018). Factors associated with intimate partner economic violence against female micro-entrepreneurs in Peru. *International Journal of Emerging Markets*, 13(6), 1597–1614. <https://doi.org/10.1108/IJoEM-08-2017-0294>
- Ayuwat, D., & Sananikone, S. (2018). Influential Factors Among Male Population, Which Associated with the Economic Violence Against Women in Laos. *Gender Issues*, 35(4), 330–338. <https://doi.org/10.1007/s12147-018-9213-5>
- Barzilai, A. y Youser, S. (2016). Economic Violence in the Family: Between Male Dominance and Imposed Masculinity. *Tel Aviv University Law Review*, 39(3), 613-660. https://law.tau.ac.il/sites/law.tau.ac.il/files/media_server/law_heb/Law_Review/Volume39/Issue3/iyunei39_3Rennen_Youser.pdf
- Berkowitz, R., Mehlhausen-Hassoen, D., & Winstok, Z. (2024). Associations Among Beliefs Supporting Patriarchal Principles,

- Conflict Avoidance, and Economic Violence in Intimate-Partner Relationships of Ultra-Orthodox Jews. *Behav Sci (Basel)*, 14(11), 1114. <https://doi.org/10.3390/bs14111114>
- Beşpınar, U., & Beşpınar, Z. (2024). Economic violence against women: Concepts, current situation, and recommendations. *Community and Physician*, 39(6), 403–413. <https://api.core.ac.uk/oai/oai:https://open.metu.edu.tr:11511/113714>
- Caramidariu, D. (2022). Economic Violence in Business Contracts. *Romanian Rev. Priv. L.*, 55. <https://heinonline.org/HOL/P?h=hein.journals/ronrev2022&xi=1291>
- Casado, B. C. (2024). Violencia económica y relaciones de pareja. Los efectos de una violencia soterrada. *Actualidad Civil*, 1. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=9289358>
- Chung, C., & Brítez, M. (2023). Teoría Interpretativa y su relación con la investigación cualitativa. *Revista UNIDA Científica*, 7(1), 46-52. <https://revistacientifica.unida.edu.py/publicaciones/index.php/cientifica/article/view/139>
- D'Agostino, F., Zacchia, G., & Corsi, M. (2024). Risk of Economic Violence: A New Quantification. *International Journal of Financial Studies*, 12(3), 82. <https://doi.org/10.3390/ijfs12030082>
- Duany, M. (2022). Construcción socio-histórica de la violencia económica hacia las mujeres. *Universidad y Sociedad*, 14(4), 77–84. <https://rus.ucf.edu.cu/index.php/rus/article/view/2844>
- Đurić, T., & Pajvančić-Cizelj, A. (2020). Economic violence against women: Testimonies from the Women's Court in Sarajevo. *European Journal of Women's Studies*, 27(1), 25–40. <https://doi.org/10.1177/1350506818802425>
- Durusoy, S. (2013). *The unknown reality of women in Turkey: Economic violence*. En R. Ö. Dönmez & F. A. Özmen (Eds.), *Gendered identities: Criticizing patriarchy in Turkey*. Lexington Books. <https://www.jstor.org/stable/43669947>
- Duthie, R. (2014). *Transitional justice, development, and economic violence*. En D. Sharp (Ed.), *Justice and economic violence in transition* (Springer Series in Transitional Justice, Vol. 5). Springer. https://doi.org/10.1007/978-1-4614-8172-0_7

- Eves, R. (2022). *Naming violence: Forms of economic violence in highland Papua New Guinea*. En *Family violence and social change in the Pacific Islands* (pp. 82–94). Taylor & Francis. <https://doi.org/10.4324/9781003146667-6>
- Fawole, O. I. (2008). Economic violence to women and girls: Is it receiving the necessary attention? *Trauma, Violence, and Abuse*, 9(3), 167–177. <https://doi.org/10.1177/1524838008319255>
- Gichuru, M. J. (2017). The interpretive research paradigm: A critical review of is research methodologies. *International Journal of Innovative Research and Advanced Studies*, 4(2), 1-5. https://www.ijiras.com/2017/Vol_4-Issue_2/paper_1.pdf
- González M., Bajaña P. (2018). La manifestación del consentimiento en condiciones de violencia económica: un asunto pendiente en el arbitraje. *Iuris Dictio*, (22), 47-69. <https://doi.org/10.18272/iu.v22i22.1145>
- González-Miranda, S., & Galaz-Mandakovic, D. (2024). La litoralización de Tarapacá durante el proceso de mundialización del nitrato de soda (1867-1919): de la violencia política a la violencia económica. *Autoctonía*, 8(2), 713–755. <https://doi.org/10.23854/autoc.v8i2.463>
- Kerr, R., & Robinson, S. (2012). From Symbolic Violence to Economic Violence: The Globalizing of the Scottish Banking Elite. *Organization Studies*, 33(2), 247–266. <https://doi.org/10.1177/0170840611430594>
- Klasnić, K. (2011). Economic violence against women in intimate relationships in Croatian society - a conceptual framework [Ekonomsko nasilje nad ženama u intimnim vezama u hrvatskom društvu - konceptualne pretpostavke]. *Socijalna Ekologija*, 20(3), 335–356. <https://hrcak.srce.hr/75365>
- Londoño, D. (2020). La inasistencia alimentaria como violencia económica. *Nuevo Derecho*, 16(26). <https://doi.org/10.25057/2500672X.1254>
- Martín, M. (2023). Explorando la violencia económica en la pensión de alimentos. *La Ley Derecho de Familia: Revista jurídica sobre familia y menores*, (39), 54–65. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=9205446>

- Miškulin, I. (2020). Economic violence against women in Croatia: A comparative study between continental and maritime county. *Collegium Antropologicum*, 44(3), 115–119. <https://doi.org/10.5671/ca.44.3.1>
- Montes, H. (2022). “She’s Been Doing Everything Right”: Mothers of Color and Economic Violence. *Women, Gender, and Families of Color*, 10(1), 41–70. <https://doi.org/10.5406/23260947.10.1.03>
- Ohlan, R. (2021). Economic violence among women of economically backward Muslim minority community: the case of rural North India. *Future Business Journal*, 7, 28. <https://doi.org/10.1186/s43093-021-00074-9>
- Olayiwola, O. (2021). *Microcredit schemes of tension: Women and the economic violence of credit mobilization in Ibadan, Nigeria*. En D. C. Wood (Ed.), *Infrastructure, morality, food and clothing, and new developments in Latin America*. Emerald Publishing Limited. <https://doi.org/10.1108/S0190-128120210000041005>
- Paul, T. (2017). *A “polite and commercial people”? Masculinity and economic violence in Scotland, 1700–60*. En L. Abrams & E. L. Ewan (Eds.), *Nine centuries of man: Manhood and masculinity in Scottish history* (pp. 203–222). Edinburgh University Press. <https://doi.org/10.3366/edinburgh/9781474403894.003.0011>
- Pernigotti, E. (2012). *Economic violence: Working-class women in Western Europe*. En A. Browne-Miller (Ed.), *Violence and abuse in society: Understanding a global crisis* (Vol. 2). Praeger.
- Piazuelo, I. (2024). Violencia económica por deudas de alimentos y su incidencia en las relaciones parentales. *Revista de Derecho Civil*, 11(2), 35–73. <https://www.nreg.es/ojs/index.php/RDC/article/view/963>
- Pilisuk, M., & Zazzi, J. (2006). Toward a psychosocial theory of military and economic violence in the era of globalization. *Journal of Social Issues*, 62(1), 41–62. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4560.2006.00438.x>
- Renker, T. (2024). Extractive Care, Economic Violence, and Horizons of Grievability in *Canción sin nombre* (2019). *Revista de Estudios Hispánicos*, 58(3), 879–905. <https://doi.org/10.1353/rvs.2024>

a952113

- Rodríguez Enríquez, C. (2024). *Debt, economic violence and feminist agenda*. En *Feminism in public debt*. <https://doi.org/10.51952/9781529237290.ch002>
- Sehmi, A. (2020). Judicializing economic violence as means of dismantling the structural causes of atrocity in the Democratic Republic of Congo. *International Journal of Transitional Justice*, 14(3), 423–442. <https://doi.org/10.1093/ijtj/ijaa021>
- Sharp, D. (2011). Addressing economic violence in times of transition: towards a positive-peace paradigm for transitional justice. *Fordham Int'l LJ*, 35, 780. <https://heinonline.org/HOL/P?h=hein:journals/frdint35&i=788>
- Sharp, D. N. (2014). *Economic violence in the practice of African truth commissions and beyond*. En D. Sharp (Ed.), *Justice and economic violence in transition* (Springer Series in Transitional Justice, Vol. 5). Springer. https://doi.org/10.1007/978-1-4614-8172-0_4
- Şimşek, A. A. (2019). *Eliminating economic violence against women for gender equality: Empowering women through a human rights-based approach*. En M. İnce Yenilmez & O. B. Çelik (Eds.), *A comparative perspective of women's economic empowerment* (pp. 115–132). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780429053146-8>
- Soberano, A. (2023). La omisión del pago de alimentos como violencia económica. Un análisis con perspectivas de infancia género y protección a la infancia. *Derecho global. Estudios sobre derecho y justicia*, 9(25), 15-33. <https://doi.org/10.32870/dgedj.v9i25.400>
- Trujillo-Cristoffanini, M., & Araya-Concha, A. (2023). No pago de pensiones de alimentos como violencia económica: análisis de género de la experiencia de mujeres chilenas. *Universum*, 38(2), 617–637. <https://doi.org/10.4067/s0718-23762023000200617>
- Varela Huerta, A. (2021). *Femicide, state-perpetrated violence and economic violence: An analysis of the perverse reality driving Central American women's migration*. En *Political science and public policy 2021* (pp. 156–171). Edward Elgar Publishing. <https://doi.org/10.4337/9781789905663.00018>
- Vasudevan, J., Chellamuthu, L., Kavitha, A. M., Sundararajan, T., Dey,

- S., & Borhade, A. (2024). Economic violence and its health impacts among married women in an urban slum of Puducherry, South India – An exploratory study. *Indian Journal of Community Health*, 36(2), 292–296. <https://doi.org/10.47203/IJCH.2024.v36i02.021>
- Wines, W. (2005). Does Capitalism Wear a White Hat or Ride a Pale Horse-Physical and Economic Violence in America and a Survey of Attitudes toward Violence Held by US Undergraduate Business Majors Compared to Ohio Valley Quakers. *SuL Rev.*, 33, 103. <https://heinonline.org/HOL/P?h=hein.journals/soulr33&i=109>
- Yopo-Díaz, M., & Fuentes-Landaeta, J. (2024). Familia, género y violencia económica: incumplimiento de las pensiones de alimentos en Chile. *Iconos*, (80), 157–176. <https://doi.org/10.17141/iconos.80.2024.6063>



Democracia y elecciones

Democracy and elections

Oscar Abel Hassenteufel Salazar¹

Estudio Jurídico Hassenteufel & Asociados

ohassenteufel@yahoo.com

Artículo Recibido: 20-03-2026

Artículo Aceptado: 08-07-2026

DOI: <https://doi.org/10.55739/fer.32.198>

Resumen

Normalmente, cuando conversamos con otra gente o escuchamos a los líderes políticos nacionales o de otras latitudes, encontramos que todos se dicen o todos nos decimos demócratas. Parece ser que la democracia es algo realmente importante, para que todos reclamemos ese título. Evidentemente, todos consideran que la democracia, sea lo que fuere, es algo que debieran poseer las sociedades humanas, que es algo bueno, pero ¿Cómo es posible que regímenes políticos o de gobierno tan diferentes entre sí, como es el caso por ejemplo de Estados Unidos y Cuba, puedan todos ser demócratas? ¿O es que la misma palabra encierra conceptos diferentes?. En todo caso, reitero, que todos o casi todos pretendemos ser demócratas, aunque no quede claro el concepto o el contenido de la palabra.

No resulta fácil establecer un concepto único o definitivo sobre lo que es la democracia, porque en el transcurso de la evolución histórica de la humanidad se han presentado ideas diversas y experiencias variadas.

Lo único evidente es que el concepto de Democracia va íntimamente unido a la política o, mejor dicho, a las concepciones políticas, jurídicas, religiosas, estéticas y filosóficas de la sociedad.

¹ Doctorado en Derecho en la Universidad Mayor, Real y Pontificia de San Francisco Xavier de Chuquisaca. Fue Presidente del Tribunal Supremo Electoral de Bolivia. Consultor privado en temas electorales y constitucionales. ORCID 0009-0009-3394-962X

Palabras clave:

Sistemas electorales, democracia popular, democracia liberal, democracia indirecta, democracia directa

Abstract

Normally, when we talk to other people or listen to national or international political leaders, we find that everyone calls themselves, or we all call ourselves, democrats. It seems that democracy is something truly important, for everyone to claim that title. Evidently, everyone considers that democracy, whatever it may be, is something that human societies should possess, that it is a good thing, but how is it possible that political or governmental regimes so different from each other, as is the case, for example, of the United States and Cuba, can all be democratic?. Or does the same word encompass different concepts? In any case, I reiterate that all or almost all of us claim to be democrats, even if the concept or meaning of the word is not clear.

It is not easy to establish a single or definitive concept of what democracy is, because throughout the historical evolution of humanity, diverse ideas and varied experiences have emerged. The only thing that is clear is that the concept of Democracy is intimately linked to politics or, better said, to the political, legal, religious, aesthetic and philosophical conceptions of society.

Keywords:

Electoral systems, popular democracy, liberal democracy, indirect democracy, direct democracy

Desarrollo

Orígenes

La palabra democracia procede del griego *demos* – pueblo y *kratos* – poder, autoridad. En una primera aproximación, podemos decir que significa el predominio popular en el Estado, el gobierno del pueblo por el pueblo o, al menos, a través de sus representantes legítimamente elegidos.

En la primera etapa del desarrollo de la sociedad humana, se presentó una forma de convivencia que la mayoría de los estudiosos denominan de “Comunismo primitivo”, ya que todo era de uso y aprovechamiento común. No existían clases sociales, ni Estado, ni derecho, ni política. Por tanto, tampoco surgieron concepciones y teorías políticas y jurídicas.

Posteriormente, van apareciendo normas de distinto tipo, religiosas, morales, jurídicas. Obviamente, todas tienen un origen consuetudinario. Pero es en base a esas normas que se van constituyendo y organizando las sociedades y colectividades humanas. Entre esas primeras colectividades, podemos mencionar de manera genérica la que se desarrolla en el Antiguo Oriente (Egipto, Babilonia, China, India), que claramente se caracteriza por su carácter esclavista y monárquico. Obviamente, no existe ni la más remota idea de democracia. Por el contrario, se consolidan ciertas ideas políticas y religiosas, que identifican al soberano como un Dios. El caso más claro es el de Egipto, donde se divulga la idea de que el Faraón es un Dios Terrenal y que no muere sino que “desaparece en su horizonte eterno”. Pasa lo mismo en Babilonia, donde el Rey Hammurabi es “el rey divino de los reyes” “el vínculo entre el cielo y la tierra” (Pokrovski et al., 1966, pp. 27, 32).

Claro está que, en esta etapa, no surgió tampoco la idea de democracia, como forma de gobierno y convivencia social. Es en la antigua Grecia, donde si bien se mantiene el régimen esclavista, que surgen diferencias notables con el pensamiento político Oriental. En Grecia, se considera que la religión debe ser reducida a la esfera de la conciencia privada, dando lugar así a la tolerancia de cultos; el hombre libre debe vivir en conformidad a las leyes de la naturaleza y a los principios de la razón; los hombres son animales políticos y, en ese sentido, el Estado es una institución necesaria (Valencia Vega, 2004, pp. 29–30).

En las *polis* griegas (ciudades-estado), surgió una tendencia acentuada hacia el régimen democrático, sin embargo, se desarrollaron también otras formas como la Aristocracia (gobierno de la nobleza), la Oligarquía (gobierno de los ricos) o la Tiranía, gobierno despótico de uno sólo. Fue Atenas, la ciudad-estado donde básicamente se practicó el régimen democrático. En

efecto, la autoridad suprema estaba formada por la Eclessía o Asamblea Popular, a la que sin embargo podían concurrir solamente los hombres libres. En definitiva, podemos afirmar que Grecia fue una democracia esclavista, aunque limitada a los hombres libres.

Sus grandes filósofos desarrollaron ideas y doctrinas brillantes, pero sin salirse del marco general: Sócrates, claramente era enemigo de la democracia esclavista y afirmaba que era mejor y más natural la Aristocracia o sea el gobierno de pocos hombres, competentes, poseedores del conocimiento verdadero y preparados para la dirección del Estado. Según Platón la democracia forma el mejor de los Estados no sometidos a la ley, pero es el peor de los que se subordinan a ella. Aristóteles sostiene que la esclavitud es una institución necesaria y considera que la Monarquía y la Aristocracia son formas de Estado ideales.

En Roma se desarrolla mucho más un pensamiento jurídico que filosófico. Roma fue desde su fundación una sociedad esclavista. Su forma de gobierno evolucionó desde una Monarquía hasta el Imperio, pasando por la República, época en que el Senado Romano ejerció una gran influencia. Al iniciarse el imperio, los poderes del Emperador se consideraban de origen popular pero posteriormente, cuando el imperio llegó a su apogeo, comenzó a afirmarse el origen divino del poder imperial.

Roma aportó mucho en el ámbito del Derecho, tanto público como privado, y desarrolló teorías sumamente importantes como la teoría del “pacto”, según la cual se acepta:

...la autoridad originaria del pueblo que, mediante un contrato de gobernantes con gobernados, pasa a ser patrimonio de los gobernantes; es decir, se trata de una verdadera delegación de poderes de parte del pueblo a los gobernantes, pero una vez constituidos los magistrados éstos tienen plena autoridad y el pueblo no puede despojarlos de los poderes que les ha cedido (Valencia Vega, 2004, p. 75).

Sin embargo, no hubo un avance significativo en el tema de la consolidación de la Democracia. Por el contrario, de las primeras ideas de la Roma

primitiva, de *libertad, república y democracia local*, se avanzó hacia la conformación del Imperio, bajo la autoridad autocrática del Emperador. En la Edad Media no se produce un cambio significativo en la conceptualización del origen del poder público. Si bien surgen grandes pensadores, como Santo Tomás de Aquino, sus reflexiones están dirigidas principalmente al ámbito filosófico-religioso. De todos modos, distingue cinco formas de gobierno: monarquía, aristocracia, oligarquía, democracia y una forma mixta, que resulta de la combinación de aristocracia y democracia. En su opinión, la mejor forma de gobierno es la monarquía porque en el sistema universal reina un solo Dios (Valencia Vega, 2004, p. 118).

Resumiendo, podemos decir, que el concepto de Democracia casi no aparece en el desarrollo de la sociedad humana en esta primera etapa, salvo en su expresión limitada en la Grecia antigua, o más propiamente en Atenas. De todos modos, hay avances significativos cuando se menciona la Democracia como una forma de gobierno posible, aunque no sea la preferida. El tema tiene una formulación mucho más amplia en la edad moderna, sobre todo a partir de la Revolución francesa, cuando se sienta el principio de soberanía popular.

Concepto y Formas:

Sobre la base de lo expuesto hasta aquí, ¿qué podemos decir de la democracia? ¿Qué es?, ¿qué se entiende por democracia, cómo funciona la democracia, qué tipos de Democracia existen? Veamos:

Un primer acercamiento es el que nos transmite el profesor Pablo Dermizaky (1991), cuando reproduce las magistrales palabras de Pericles (por relato de Tucídides):

Nuestro régimen político es la democracia, y se llama así porque busca la utilidad del mayor número y no la ventaja de algunos. Todos somos iguales ante la ley, y cuando la República otorga honores lo hace para recompensar virtudes y no para consagrar el privilegio. Todos somos llamados a exponer nuestras opiniones sobre los asuntos públicos.

Nuestra ciudad se halla abierta a todos los hombres; ninguna ley prohíbe en ella la entrada a los extranjeros, ni les priva de nuestras instituciones ni de nuestros espectáculos; nada hay en Atenas oculto... (p. 102).

El presidente de los EE. UU. de América Abraham Lincoln, en el famoso discurso pronunciado en Gettysburg-Pensilvania, el 19 de noviembre de 1863, consagró el concepto de que la democracia es el gobierno del pueblo, por el pueblo y para el pueblo. (como se citó en Hugit Santos, 2015) Este concepto fue asumido casi como un dogma por un alto porcentaje de ciudadanos en el mundo entero.

Ahora bien, en el ámbito de los documentos internacionales, el artículo 21 de la Declaración Universal de los Derechos Humanos, establece:

Toda persona tiene derecho a participar en el gobierno de su país directamente o por medio de sus representantes libremente elegidos. Toda persona tiene derecho de acceso, en condiciones de igualdad, a las funciones públicas de su país.

La voluntad de los pueblos es la base de la autoridad del poder público, esta voluntad se expresará mediante elecciones auténticas que habrán de celebrarse periódicamente por sufragio universal e igual y por voto secreto u otro procedimiento equivalente que garantice la libertad del voto. (Organización de las Naciones Unidas [ONU], 1948)

Por su parte, la Carta Democrática Interamericana (CDI), aprobada por la Asamblea General de la Organización de Estados Americanos, en Lima, el 11 de septiembre de 2001, proclama en su Artículo 3º:

Son elementos esenciales de la democracia representativa, entre otros, el respeto a los derechos humanos y las libertades fundamentales; el acceso al poder y su ejercicio con sujeción al estado de derecho; la celebración de elecciones periódicas, libres, justas y basadas en el sufragio universal y secreto como expresión de la soberanía del pueblo; el régimen plural de partidos y organizaciones políticas; y la separación e independencia de los poderes públicos. (Organización de los Estados Americanos [OEA], 2001, art. 3)

Según el Centro de Estudios y Documentación Sociales de México (2005), Democracia es:

El régimen de gobierno en el cual los gobernantes son designados por los gobernados, por el pueblo, mediante elecciones por sufragio universal, es decir, en las cuales todos los ciudadanos, sin excepción por razones de clase o de fortuna, a partir de cierta edad, tengan derecho a votar. La democracia requiere la existencia de unas libertades públicas (de expresión, de asociación, de reunión, de cultos) necesarias para que no sea falseada la voluntad popular. El sistema requiere, también, el respeto absoluto a los partidos y a las personas de la oposición, lo que implica la ausencia de toda policía política y de todo medio de coerción sobre aquellos que no aprueban plenamente a los gobernantes elegidos por la mayoría del pueblo y que en virtud de las elecciones ocupen legal y democráticamente el poder (p.15).

Si analizamos los conceptos precedentes, vemos que en gran medida se identifica Democracia con la realización de elecciones cada cierto tiempo, como resultado de las cuales se constituyen los órganos del poder público. No puede ser de otra manera, ya que se trata de conceptos que van indestructiblemente juntos. La Democracia no existe sin elecciones y éstas no existen en un régimen no democrático

Sin embargo, como hemos dicho reiteradamente:

La democracia no puede ni debe limitarse a unas elecciones libres cada cierto tiempo. Eso no es suficiente. No basta tampoco que haya libertad de asociación, de palabra, de reunión, de cultos, con todo lo importante que es todo eso. La democracia es mucho más. La democracia es o debe ser una forma de vida, debe ser una manera permanente de ver y hacer las cosas. Debe significar tolerancia, respeto a las ideas ajenas, respeto a los derechos ajenos, capacidad de diálogo para solucionar pacíficamente los problemas y las controversias. Debe ser una cultura que se practique cada día, con espíritu solidario, fraterno. Debe constituir un sistema que garantice la libertad pero también un trabajo digno, salud, educación y vivienda para todos. Debe ser un sistema en que se imponga el imperio de la ley para todos, sin distinciones de ninguna clase. En que haya seguridad, igualdad y libertad. No puede haber un orden político o económico justo

que no esté basado en la libertad: **sin libertad no hay justicia verdadera.** El Estado tiene que ser un Estado de libertad pero también un Estado de bienestar social y seguridad colectiva” (Hassenteufel et al., 2020, pp. 19–20).

¿Ahora bien, bajo qué formas se presenta la Democracia? Hasta no hace mucho tiempo, se hablaba de dos tipos: Democracia directa y democracia indirecta.

Democracia directa: es aquélla en la cual todos los ciudadanos concurren a las asambleas o comités, para resolver directamente asuntos de interés general, nombrar magistrados, aprobar leyes, etc. Como ejemplo de este tipo de democracia se ha citado siempre a las Asambleas Griegas, específicamente las de Atenas. Esta modalidad subsiste en los pequeños cantones suizos, en los que toda la comunidad participa en las decisiones.

Democracia Indirecta o representativa: es aquélla en la que los ciudadanos, imposibilitados por su número y ocupaciones para ejercer de modo efectivo e inmediato el Poder, delegan el ejercicio de su soberanía a sus mandatarios o representantes (concejales, parlamentarios, etc.).

También se habló en algún momento de **Democracias liberales y Democracias populares.** Las primeras son aquéllas en las que de alguna manera se garantiza efectivamente la democracia política, es decir, la elección de los gobernantes por el cuerpo electoral, mediante sufragio más o menos amplio, así como la vigencia de las libertades individuales, el equilibrio entre gobernantes y gobernados, la seguridad jurídica, pero no se garantiza la igualdad económica y, entonces, se produce o puede producirse la explotación de los más débiles por los más fuertes.

Las Democracias Populares, por el contrario, enfatizan la protección social y la igualdad económica, pero a título de garantizarlas normalmente no respetaron ni garantizaron la libertad individual. Casi se diría que fueron dictaduras, tanto en el fondo como en la forma. Cuando hubo elecciones, se las hizo y se las hace todavía sobre la base de una lista única,

impidiendo la existencia de una democracia auténtica, en el sentido de pluralidad de opciones.

La aparente búsqueda de justicia e igualdad en las democracias populares llevó hasta el extremo el sentido de colaboración social, pero sin garantizar una libertad personal suficiente. Por su parte, el ideal liberal olvidó que sobre todo los económicamente débiles, no pueden ser libres si no son sostenidos o protegidos por el Estado y por toda la sociedad en su conjunto. Es necesario, entonces, encontrar y desarrollar un sistema más justo y equilibrado, en el cual se garanticen por igual la seguridad jurídica y socioeconómica y se respeten y protejan las libertades individuales, tal vez eso pueda llamarse verdaderamente Democracia.

En el caso específico de Bolivia, esa democracia meramente representativa, que se practicó desde la fundación de la República, no tuvo capacidad para resolver los problemas de cada día de las grandes mayorías, no pudo enfrentar los nuevos desafíos que fueron surgiendo, no pudo constituirse en un instrumento idóneo que permita buscar y encontrar soluciones a los problemas de nuestra sociedad, a los grandes desequilibrios económicos, sociales, culturales y, por sobre todas las cosas, para preservar y desarrollar sentimientos de unidad, de fraternidad y de solidaridad entre las regiones y entre todos los habitantes del país. Por eso es que el año 2004, debido a las permanentes presiones populares, se aprobaron reformas parciales a la Constitución, estableciendo algunas formas de democracia directa.

La actual Constitución Política, promulgada el año 2009, en su Art. 11, establece tres formas de democracia:

- La democracia Directa y participativa, por medio del referendo, la iniciativa legislativa ciudadana, la revocatoria de mandato, la asamblea, el cabildo y la consulta previa;
- La democracia representativa, por medio de la elección de representantes por voto universal, directo y secreto, conforme a Ley; y
- La democracia comunitaria, por medio de la elección, designación

o nominación de autoridades y representantes por normas y procedimientos propios de las naciones y pueblos indígena originario campesinos. (Constitución Política del Estado [CPE], 2009, art. 11)

Estos tres tipos de democracia conforman lo que se denomina la **Democracia Intercultural**, correspondiendo a la Ley del Régimen Electoral (Ley No. 026 de 30 de junio de 2010), fijar el objeto y los principios de la misma.

Elecciones:

a) Concepto

Según el Diccionario Enciclopédico de Derecho Usual, de Guillermo Cabanellas (2006) Elección significa: “*En Derecho político, ejercicio del derecho de sufragio*”. (t. 3, p. 120)

Por su parte, el término en plural:

Además del acto propiamente electoral, o sea, el de emisión colectiva del sufragio para el nombramiento de concejales, diputados, senadores o jefes de estado, elecciones expresa también el periodo de la campaña proselitista o de propaganda y las actividades relacionadas con la designación de candidatos, actos públicos de éstos y nombramiento de representantes de los partidos ante las mesas electorales, entre otras. (t. 3, p. 120).

Para el objeto de nuestro estudio, podemos decir que las elecciones son un proceso en el que los ciudadanos, mediante sus votos, designan los cargos públicos en un sistema de democracia. O, en otros términos: “*Las elecciones son el proceso democrático mediante el cual los ciudadanos eligen, a través del voto, a las personas que los representarán en cargos públicos o tomarán decisiones políticas en su nombre*” (Real Academia Española, s.f., definición 1).

En esencia, la elección es el mecanismo que permite la transmisión pacífica del poder y garantiza que el gobierno derive su autoridad de la voluntad del

pueblo. Para que una elección sea considerada democrática, debe cumplir con ciertos principios básicos:

- Sufragio universal.
- Voto libre y secreto.
- Periodicidad. Deben realizarse cada cierto tiempo (cada 4 o 5 años, por ejemplo).
- Competitividad. Debe haber libertad para que diferentes candidatos o partidos presenten sus propuestas.

En el caso boliviano, la Constitución de 2009 establece entre los Derechos Políticos (Art. 26), que todas las ciudadanas y los ciudadanos tienen derecho a participar libremente en la formación, ejercicio y control del poder político, directamente o por medio de sus representantes, y de manera individual o colectiva. La participación será equitativa y en igualdad de condiciones entre hombres y mujeres.

Este derecho a la participación comprende:

1. La organización con fines de participación política, conforme a la Constitución y a la ley.
2. El sufragio, mediante voto igual, universal, directo, individual, secreto, libre y obligatorio, escrutado públicamente. El sufragio se ejercerá a partir de los 18 años cumplidos.
3. Donde se practique la democracia comunitaria, los procesos electorales se ejercerán según normas y procedimientos propios, supervisados por el Órgano Electoral, siempre y cuando el acto electoral no esté sujeto al voto igual, universal, directo, secreto, libre y obligatorio.
4. La elección, designación y nominación directa de los representantes de las naciones y pueblos indígena originario campesinos, de acuerdo con sus normas y procedimientos propios.
5. La fiscalización de los actos de la función pública.

b) Sistemas electorales:

Los sistemas electorales, buscan resolver el problema de cómo o a través de qué mecanismo se puede traducir en representación política el principio de la soberanía popular y la voluntad ciudadana expresada en el voto. No existe una fórmula única para transformar votos en curules. Pero, en verdad, existen dos principios básicos de representación política: el mayoritario y el proporcional, aunque ambos pueden materializarse de muy diversas maneras e incluso combinarse.

Por ello es que surgen interrogantes acerca de cuál es el mejor sistema electoral, es decir, el que mejor se ajusta a los principios de soberanía popular y de representación política. Como es lógico, existen argumentos en favor de uno y otro sistema electoral. No ingresaremos a ese análisis.

Pero sí debe quedar claro, que todo sistema electoral contiene reglas y procedimientos destinados a regular los siguientes aspectos: ¿quiénes pueden votar?; ¿quiénes pueden ser votados?; ¿de cuántos votos dispone cada elector?; ¿cuántos representantes se eligen en cada circunscripción electoral?; ¿cómo se determinan y delimitan los distritos y circunscripciones electorales?; ¿quiénes y cómo deben encargarse de organizar los comicios?; ¿cómo deben emitirse y contarse los sufragios?; ¿cuántas vueltas electorales pueden o deben realizarse para determinar al triunfador?; ¿quién gana la elección?. Normalmente, todos esos aspectos están previstos y resueltos en una ley electoral. Y hay otras normas que regulan la constitución y reconocimiento legal de los partidos políticos, el registro de los ciudadanos, el papel de los medios de comunicación y el financiamiento de las campañas.

En el caso boliviano, la mayoría de las normas o principios que rigen o definen estos temas, se encuentran comprendidos en la Constitución Política del Estado y en las Leyes 018 del Órgano Electoral y 026 de Régimen Electoral. En efecto, allí se detallan la conformación y atribuciones del Órgano Electoral; las características del sufragio y se establecen los procedimientos para la elección de Presidente(a), Vicepresidente(a), Senadores(as), Diputados(as), Gobernadores(as), Alcaldes, Alcaldesas,

Concejales, Concejales, Magistrados del Órgano Judicial y Tribunal Constitucional Plurinacional, así como representantes ante Organismos Internacionales.

Adicionalmente, se tiene la Ley 1096, que define los requisitos y condiciones que se deben cumplir para obtener la personalidad jurídica de una organización política. La Ley define 3 tipos:

- **Partidos políticos.** Son organizaciones políticas de alcance nacional, con estructura y carácter permanente.
- **Agrupaciones ciudadanas.** Son organizaciones políticas de alcance departamental o municipal, con estructura y carácter permanente.
- **Organizaciones de las naciones y pueblos indígena originario campesinos.** Son organizaciones que posibilitan la participación de las naciones y pueblos indígena originario campesinos, en elecciones subnacionales. A fin de postular candidaturas en procesos electorales, deben cumplir los requisitos de registro establecidos en la Ley.

Pero volvamos a los Sistemas Electorales. Dijimos precedentemente que existen dos criterios: El Sistema de Mayoría y el Sistema Proporcional. En el primero se conocen dos subsistemas: El de mayoría absoluta y el de mayoría simple o relativa.

En el caso del sistema de mayoría absoluta, la exigencia es que el ganador obtenga la mitad más uno del total de votos válidos emitidos. Existe alguna variante en el sentido de que, si el ganador obtiene el 40 % de los votos y una diferencia de más del 10 % con relación al segundo, igualmente se lo considera ganador. De no darse esta figura, se realiza una segunda vuelta entre los dos candidatos más votados, en la cual con seguridad uno de los contendientes logra obtener esa mayoría absoluta.

El sistema de mayoría simple o relativa, como también se lo conoce, es el más viejo y sencillo de cuantos existen. Es predominante en los países de habla inglesa. Normalmente se aplica en distritos uninominales, es decir, las zonas o regiones en que se divide un país para elegir a un solo

representante popular, por mayoría, en cada una de ellas. Cada elector tiene un voto y el candidato que consigue mayor número de votos gana, sin importar el porcentaje que obtenga.

Los sistemas de mayoría son predominantes, cuando se trata de elegir órganos personales, como los poderes ejecutivos. En la elección de presidentes y/o gobernadores el sistema de mayoría muestra sus ventajas de sencillez y certeza en la designación del ganador. Al método de mayoría absoluta, además, se le atribuye la cualidad de dotar al Ejecutivo de un claro mandato mayoritario del electorado, en virtud de que el ganador de la elección cuenta con el apoyo de más de la mitad de los electores.

Gran Bretaña es el caso típico de un sistema de mayoría simple. Francia, en cambio, es el mejor ejemplo de un sistema de mayoría absoluta. Su presidente resulta electo sólo si alguno de los candidatos obtiene más del 50% de los sufragios emitidos en la llamada primera vuelta. Si ninguno de los candidatos obtiene la mayoría absoluta de los votos en esa vuelta, se realiza una segunda ronda en la que compiten los dos candidatos que alcanzaron mayor votación en la primera oportunidad.

El sistema de representación proporcional ha sido el contrincante tradicional de los sistemas de mayoría. La representación proporcional asigna a cada partido tantos representantes como correspondan a la proporción de su fuerza electoral.

La representación proporcional se aplica especialmente en circunscripciones plurinominales (regiones en que se divide un país para la elección de representantes populares). Sus defensores aseguran que se trata de la forma más equitativa de representación, pues asigna a cada partido los curules correspondientes a la votación obtenida. Para ello, normalmente se aplica una fórmula denominada D'Hondt, que consiste en dividir la votación obtenida por cada partido, a partir de la unidad, por números enteros sucesivos 2, 3, 4, etc., hasta cubrir el número de curules que se van a distribuir.

También se suele utilizar otro método denominado de cociente natural, que consiste en dividir la votación efectiva entre el número de escaños a repartir.

c). Sistema Electoral que se aplica en Bolivia:

La Ley N° 026 del Régimen Electoral, ha establecido un sistema electoral mixto. El artículo 2, inciso j) de la precitada Ley indica:

Mayoría y Proporcionalidad. El régimen electoral boliviano se asienta en el principio de la mayoría con el reconocimiento y respeto de las minorías, para lo cual adopta un sistema electoral mixto que combina la representación proporcional y el criterio mayoritario para la elección de representantes

En aplicación de la norma transcrita, en el siguiente cuadro se muestra cómo funciona en Bolivia el Sistema Electoral, que es claramente mixto:

Tabla 1

Sistema electoral aplicado en Bolivia según nivel autonómico y tipo de autoridad

AMBITO	TIPO DE AUTORIDAD	SISTEMA ELECTORAL
Nacional	Presidente y Vicepresidente	Mayoría Absoluta y Mayoría absoluta atenuada: 40 % y 10 puntos o más de diferencia con el segundo. (2da. Vuelta)
	Senadores y Diputados Plurinominales	Sistema de representación proporcional (D'hondt)
	Diputados uninominales	Mayoría simple
	Diputados por circunscripción especial indígena (nación o pueblo indígena originario campesino)	Mayoría simple
	Órgano Judicial y Tribunal Constitucional	Mayoría simple
	Plurinacional	
	Representantes para organismos Supranacionales	Mayoría simple
	Gobernadores	Mayoría absoluta
	Asambleístas Territoriales	Mayoría simple
	Asambleístas por Población	Sistema de representación proporcional (D'hondt)
Departamental	Asambleístas Indígenas	Por normas y procedimientos propios
	Alcaldes	Mayoría simple
Municipal	Concejales	Sistema de representación proporcional (D'hondt)

Nota. Elaboración propia con base en las disposiciones de la Ley N.º 026 de Régimen Electoral (2010)

Conclusiones

A lo largo de las páginas precedentes hemos podido constatar que la democracia no es un concepto estático ni una fórmula unívoca definida de una vez y para siempre. Muy por el contrario, su desarrollo histórico,

desde sus orígenes en la Grecia clásica hasta su consolidación normativa en los instrumentos internacionales contemporáneos, demuestra que se trata de una construcción permanente, íntimamente ligada a las aspiraciones de libertad, justicia e igualdad de las colectividades humanas.

En ese sentido, resulta imperativo reafirmar una premisa fundamental: si bien no existe democracia sin procesos electorales periódicos, libres y transparentes, la democracia jamás puede ni debe agotarse en el mero acto de depositar un voto en las urnas cada cierto tiempo. Reducirla al ámbito puramente procedimental sería privarla de su esencia y de su verdadero contenido transformador. La democracia es, ante todo, una cultura y una manera permanente de vivir en sociedad; una práctica cotidiana cimentada en la tolerancia, el respeto a las ideas y derechos ajenos, el diálogo, el imperio de la ley y la búsqueda incansable del bienestar social y la seguridad colectiva.

El caso boliviano ilustra con nitidez esta evolución conceptual e institucional. Ante las insuficiencias del modelo meramente representativo tradicional para responder a las demandas y desequilibrios históricos de la sociedad, el ordenamiento constitucional promulgado en 2009 y la legislación electoral vigente han configurado un modelo plural y complejo: la Democracia Intercultural. Al articular de forma complementaria la democracia directa y participativa, la representativa y la comunitaria, nuestro sistema normativo no solo profundiza el principio de la soberanía popular, sino que reconoce e integra las formas propias de organización y deliberación de las naciones y pueblos indígenas originario campesinos.

Por su parte, la adopción de un sistema electoral mixto, que combina con equidad los principios mayoritarios y de representación proporcional mediante fórmulas como la D'Hondt, constituye el andamiaje técnico-jurídico indispensable para traducir la voluntad ciudadana en representación política efectiva. Es este mecanismo el que garantiza la transmisión pacífica del poder, preserva la pluralidad y protege el derecho de las mayorías sin desamparar a las minorías.

En última instancia, el verdadero desafío no consiste únicamente en proclamarnos demócratas, sino en asumir la responsabilidad ética y ciudadana de nutrir dicho sistema día a día. Un orden político y económico justo requiere equilibrar con idoneidad la libertad individual, la seguridad jurídica y la equidad social. Solo en la medida en que ciudadanos e instituciones vivamos la democracia como un valor superior e irrenunciable, podremos consolidar una sociedad efectivamente unitaria, digna, fraterna y solidaria.

Referencias

- Cabanellas, G. (2006). *Diccionario enciclopédico de derecho usual* (Tomo 3). Editorial Heliasta.
- Centro de Estudios y Documentación Sociales. (2005). Un manual de educación cívica. *Revista Panoramas*, sección Vocabulario Político.
- Constitución Política del Estado [CPE]. (2009). *Gaceta Oficial del Estado Plurinacional de Bolivia*.
- Dermizaky Peredo, P. (1991). *Derecho constitucional* (ed. ampliada y actualizada). Editorial Arol.
- Hassenteufel, O., Uría, J., & Arteaga, F. (2020). *Derecho electoral boliviano*. Consultoría en Comunicación Ideaup.
- Hugit Santos, M. (2015). *Breve historia de la Guerra Civil de los Estados Unidos*. Ediciones Nowtilus.
- Ley N.º 018 del Órgano Electoral Plurinacional. (2010, 16 de junio). *Gaceta Oficial del Estado Plurinacional de Bolivia*.
- Ley N.º 026 del Régimen Electoral. (2010, 30 de junio). *Gaceta Oficial del Estado Plurinacional de Bolivia*.
- Ley N.º 1096 de Organizaciones Políticas. (2018, 1 de septiembre). *Gaceta Oficial del Estado Plurinacional de Bolivia*.
- Órgano Electoral Plurinacional. (2018). *Democracias en ejercicio: Compendio normativo* (1.ª ed.). Editorial 3K Impresiones y Publicidad.
- Organización de las Naciones Unidas. (1948). *Declaración Universal de los Derechos Humanos*. <https://www.un.org/es/about-us/universal-declaration-of-human-rights>
- Organización de los Estados Americanos. (2001). *Carta Democrática*

- Interamericana*. OEA. https://www.oas.org/OASpage/esp/Documentos/Carta_Democratica.htm
- Pokrovski, V. S., Kashdan, A., Kechekian, S. F., Baskin, M. P., & Stashevsky, D. A. (1966). *Historia de las ideas políticas*. Editorial Grijalbo.
- Real Academia Española. (s.f.). Elección. En *Diccionario panhispánico del español jurídico*. Recuperado el 26 de agosto de 2026, de <https://dpej.rae.es/>
- Valencia Vega, A. (2004). *Fundamentos de derecho político*. Empresa Editora Urquizo.



**Factores tecnopedagógicos que inciden en la inclusión y
exclusión en la educación universitaria boliviana**

**Technopedagogical Factors Influencing Inclusion and
Exclusion in Bolivian University Education**

Héctor Julián Portilla Moroco¹

Universidad San Ignacio de Loyola, Lima -Perú.

hportilla@lasallebp.org

David Alexis Guzmán Rendón²

Universidad Internacional de la Rioja, Madrid-España.

david.renguz@gmail.com

Artículo Recibido: 02-02-2026

Artículo Aceptado: 26-08-2026

DOI: <https://doi.org/10.55739/fer.32.199>

Resumen

La creciente incorporación de tecnologías digitales en la educación superior boliviana ha transformado los procesos de enseñanza y aprendizaje, ha generado oportunidades para ampliar la participación estudiantil, pero también nuevos

1 Doctor en Educación, Máster en psicología con mención en salud mental del niño, adolescente y la familia, con más de 26 años de experiencia en educación Básica Regular, Educación Superior Tecnológica y Pedagógica, gestión y desarrollo académico. Autor de publicaciones en temas de informática, filosofía, educación. con la más reciente publicación “El impacto de las TIC en la educación Superior”, “Andragogía y TIC en educación Superior”, “Ética en la Gestión Pública” “Las TIC en la educación BR”, Ponente en congresos sobre temas de tecnología, liderando proyectos educacionales de desarrollo tecnológico enmarcados en diferentes niveles educativos, director Espiritual, Catequista, Consultor empresarial. Consistente en habilidades blandas, como escucha activa, trabajo en equipo, comunicación asertiva, consejería espiritual. ORCID (<https://orcid.org/0000-0001-8532-7229>)

2 Máster en Evaluación y Acreditación de la Calidad de la Educación; Licenciado en Educación, especialidad en Lengua y Literatura; formación certificada como Auditor en SGC, ISO 21001 e ISO 9001. Más de 20 años de experiencia laboral en el sector educativo y editorial. Actualmente, se desempeña en el área de Evaluación de la Calidad Docente de la Universidad Internacional de la Rioja (Madrid, España) y colabora con la Universidad La Salle de la Paz (Bolivia) en formación sobre redacción de artículos científicos. Autor de publicaciones sobre implementación de Sistemas de Gestión de Calidad ISO 21001, impacto de la IA en la educación y elaboración de contenidos para textos del Ministerio de Educación del Perú. ORCID <https://orcid.org/0000-0002-3086-0533>

desafíos vinculados con la inclusión educativa. En este contexto, el presente artículo tuvo como objetivo analizar críticamente los factores tecnopedagógicos que inciden en los procesos de inclusión y exclusión en la educación universitaria boliviana. El trabajo se desarrolló como un artículo de reflexión con base investigativa, sustentando en un enfoque cualitativo de carácter analítico-interpretativo y en el análisis crítico de literatura científica, documentos normativos y aportes teóricos especializados. La reflexión desarrollada permitió identificar que las prácticas tecnopedagógicas docentes, la brecha digital cualitativa, las competencias digitales del profesorado y las condiciones institucionales constituyen factores interrelacionados que inciden en las oportunidades de participación y aprendizaje del estudiantado. Asimismo, se argumenta que la incorporación de tecnologías no garantiza por sí misma procesos educativos inclusivos, sino que requiere una integración pedagógica contextualizada y coherente con principios de equidad. Se concluye que la tecnopedagogía puede constituirse en un factor de inclusión cuando se orienta desde criterios pedagógicos, éticos e institucionales; en ausencia de estas condiciones, puede contribuir a reproducir formas de exclusión educativa. Como principal aporte, el artículo ofrece una interpretación crítica que fortalece el debate sobre la transformación digital inclusiva en la educación superior boliviana.

Palabras clave:

Tecnopedagogía, educación inclusiva, educación superior, competencia digital docente, inclusión educativa, Bolivia

Abstract

The growing incorporation of digital technologies into Bolivian higher education has transformed teaching and learning processes, generating opportunities to broaden student participation while also introducing new challenges linked to educational inclusion. In this context, this article aimed to critically analyze the technopedagogical factors influencing processes of inclusion and exclusion in Bolivian university education. Designed as a research-based reflection paper, the study is grounded in a qualitative, analytical-interpretative approach, relying on the critical analysis of scientific literature, regulatory documents, and specialized theoretical contributions. The reflection identified that faculty technopedagogical practices, the qualitative digital divide, teaching digital competencies, and institutional conditions constitute interrelated factors that directly impact students' learning and participation opportunities. Furthermore, the paper argues that the adoption of technology does not automatically guarantee inclusive educational processes; rather, it requires a contextualized pedagogical integration aligned with equity principles.

The study concludes that technopedagogy can serve as a catalyst for inclusion when guided by pedagogical, ethical, and institutional criteria; absent these conditions, it may perpetuate forms of educational exclusion. As its main contribution, the article offers a critical interpretation that strengthens the discourse on inclusive digital transformation in Bolivian higher education.

Keywords:

Technopedagogy, inclusive education, higher education, teacher digital competence, educational inclusion, Bolivia

Introducción

En las últimas décadas, la incorporación de tecnologías digitales en la educación superior ha sido promovida como una estrategia orientada a mejorar la calidad educativa, ampliar el acceso al conocimiento y favorecer procesos de inclusión en contextos universitarios diversos. En Bolivia, este proceso se ha desarrollado en un escenario marcado por desigualdades estructurales, brechas socioeconómicas agudas y desafíos históricos en el acceso equitativo a la educación superior, lo que exige una mirada crítica urgente a la transformación digital universitaria.

La literatura especializada sobre educación inclusiva advierte que la inclusión no puede reducirse únicamente al acceso formal a la educación, sino que implica la generación de condiciones pedagógicas, institucionales y sociales que permitan la participación plena y el aprendizaje significativo de todos los estudiantes (Ainscow, 2005; Espinosa et al., 2026). En este marco, la integración de tecnologías digitales en la educación universitaria constituye un proceso complejo que puede contribuir tanto a la inclusión como a la exclusión, dependiendo de las decisiones pedagógicas y organizativas que la acompañen.

Aunque la implementación de tecnologías digitales suele presentarse como una gran proeza para todos los procesos y diligencias educativas, en

la práctica también puede generar nuevas formas de desigualdad cuando su implementación carece de fundamentos pedagógicos, condiciones institucionales adecuadas o políticas orientadas a la equidad. Esta tensión constituye el punto de partida de la presente reflexión

Desde una perspectiva socioeducativa crítica, Echeita (2013) sostiene que los sistemas educativos pueden reproducir dinámicas de exclusión incluso cuando se articulan bajo discursos inclusivos. Esta tensión resulta especialmente visible en el uso de tecnologías digitales, las cuales, lejos de ser neutras, configuran nuevas formas de acceso, participación y construcción del conocimiento. En el contexto universitario boliviano, la expansión de plataformas virtuales, recursos digitales y modalidades mediadas por tecnologías ha evidenciado desigualdades que trascienden la disponibilidad de dispositivos o conectividad, manifestándose en limitaciones relacionadas con el uso pedagógico, crítico y contextualizado de dichas tecnologías.

La tecnopedagogía, entendida como la articulación intencionada entre tecnología, pedagogía y didáctica, constituye un marco conceptual pertinente para comprender críticamente el impacto de las tecnologías en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Investigaciones recientes subrayan que el uso educativo de las tecnologías requiere el desarrollo de competencias digitales docentes, una planificación didáctica contextualizada y una gestión institucional comprometida con la equidad educativa (Badia et al., 2016; Cañete-Estigarribia et al., 2022). En ausencia de estos elementos, las prácticas tecnopedagógicas pueden reforzar formas de exclusión silenciosa, afectando especialmente a estudiantes provenientes de contextos socioeconómicos vulnerables o con trayectorias educativas discontinuas.

En Bolivia, estas problemáticas adquieren una relevancia particular en el marco de las políticas educativas y los compromisos institucionales orientados a garantizar el derecho a una educación superior inclusiva. Tal como señalan organismos internacionales como la UNESCO (2008, 2021), la integración de tecnologías en la educación debe sustentarse en principios de justicia social, equidad y respeto a la diversidad, especialmente

en contextos donde la transformación digital avanza más rápido que la capacidad institucional para acompañarla pedagógicamente.

En este escenario, resulta necesario cuestionar la función de los factores tecnopedagógicos en la educación universitaria boliviana y superar enfoques instrumentalistas que conciben la tecnología como una solución automática a los problemas educativos. Reflexionar críticamente sobre cómo las prácticas docentes mediadas por la tecnología, las condiciones institucionales y las políticas educativas inciden en los procesos de inclusión y exclusión, permite no solo comprender con mayor profundidad las tensiones que atraviesa la educación superior, sino también aportar elementos para el desarrollo propuestas pedagógicas comprometidas con la equidad.

El presente artículo tiene como objetivo desarrollar una reflexión crítica sobre los factores tecnopedagógicos que inciden en los procesos de inclusión y exclusión en la educación universitaria boliviana, desde un enfoque cualitativo, analítico-interpretativo y socioeducativo, y sustentada en el diálogo crítico con la literatura científica especializada.

La pregunta que orienta este trabajo es la siguiente: ¿de qué manera los factores tecnopedagógicos influyen en los procesos de inclusión y exclusión en la educación universitaria boliviana? A partir de esta interrogante, el artículo busca contribuir a la reflexión y al debate académico sobre los límites y posibilidades de la tecnopedagogía en contextos universitarios, así como ofrecer elementos de reflexión que orienten el diseño de prácticas pedagógicas e institucionales comprometidas con una educación superior más justa e inclusiva.

Criterios metodológicos de la reflexión académica

El presente trabajo corresponde a un artículo de reflexión con base investigativa, el cual está desarrollado desde un enfoque cualitativo-interpretativo y sustentado en la perspectiva socioeducativa crítica. El propósito de este artículo no consiste en realizar una revisión sistemática

de la literatura ni producir evidencia empírica mediante la aplicación de instrumentos de investigación, sino en construir una interpretación crítica acerca de los factores tecnopedagógicos que inciden en los procesos de inclusión y exclusión en la educación universitaria boliviana. Para ello, es necesario establecer un diálogo con la literatura científica especializada, documentos normativos y aportes teóricos relevantes.

Desde esta perspectiva, la reflexión académica se entiende como un ejercicio de análisis que trasciende la descripción de antecedentes para examinar críticamente las relaciones entre las políticas educativas, las prácticas docentes y los procesos de transformación tecnológica característicos de la educación superior. En este sentido, como sostiene Echeita (2013), comprender la inclusión educativa implica analizar las condiciones institucionales y pedagógicas que favorecen o limitan la participación efectiva de los estudiantes, así como superar visiones reduccionistas centradas exclusivamente en el acceso al sistema educativo.

La elaboración argumentativa del artículo se apoya en el examen crítico de publicaciones científicas recientes, documentos elaborados por organismos locales e internacionales y literatura especializada sobre educación inclusiva, competencias digitales docentes, brecha digital y educación superior. Se otorgó prioridad a trabajos publicados durante la última década por su actualidad y pertinencia respecto de las transformaciones digitales experimentadas por las universidades latinoamericanas. Asimismo, se incorporaron algunas obras de referencias que, por su aporte conceptual, continúan siendo fundamentales para comprender el desarrollo del campo de estudio, como ocurre con los planteamientos de Ainscow (2005) sobre inclusión educativa.

En lugar de cuantificar o clasificar la producción científica existente, el análisis está orientado a identificar convergencias, tensiones y desafíos presentes en el debate académico contemporáneo. Para ello, se emprendió un diálogo entre diferentes perspectivas teóricas con el propósito de interpretar cómo determinados factores tecnopedagógicos pueden favorecer prácticas inclusivas o, por el contrario, reproducir mecanismos

de exclusión en la educación superior. Este ejercicio interpretativo permite articular los aportes de la literatura internacional con el contexto boliviano, considerar las particularidades de sus políticas educativas, sus condiciones institucionales y los desafíos derivados de la transformación digital universitaria.

En coherencia con la naturaleza reflexiva del estudio, el presente análisis no pretende generalizar resultados ni formular afirmaciones de carácter universal. Su aporte ofrece una interpretación fundamentada que contribuye a la comprensión crítica del fenómeno estudiado y al fortalecimiento del debate académico sobre la construcción de entornos universitarios más inclusivos desde una perspectiva tecnopedagógica.

Finalmente, se respetan los principios éticos propios de la producción científica mediante el uso riguroso de fuentes verificables, el reconocimiento de la autoría intelectual y la correcta citación de las obras consultadas conforme a las normas APA, séptima edición. Al tratarse de un trabajo de naturaleza teórica y reflexiva, no fue necesaria la participación de sujetos de investigación ni la aplicación de procedimientos de recolección de datos empíricos.

Categorías de reflexión

1. Prácticas tecnopedagógicas docentes y procesos de inclusión y exclusión

La reflexión desarrollada permite sostener que las prácticas tecnopedagógicas docentes constituyen un factor relevante en la configuración de procesos de inclusión y exclusión en la educación universitaria boliviana. Esta afirmación tiene sustento en diversos aportes sobre educación inclusiva, los cuales coinciden en que el derecho a la educación no se acaba en el acceso al sistema universitario, sino que exige condiciones reales de participación y aprendizaje para todos los estudiantes (Echeita y Ainscow, 2011). Desde esta perspectiva, más allá de la disponibilidad de recursos tecnológicos, la manera en que el profesorado integra las tecnologías en sus estrategias

didácticas influye directamente en las oportunidades de participación, aprendizaje significativo y permanencia del estudiantado.

Desde una mirada pedagógica, resulta insuficiente asumir que la sola incorporación de tecnologías conduce automáticamente a prácticas inclusivas. Como sostiene Badia et al. (2016), el valor educativo de la tecnología depende de la forma en que este se integra a las decisiones didácticas y a los objetivos de aprendizaje. En consecuencia, las prácticas tecnopedagógicas centradas únicamente en la transmisión de contenidos o en el cumplimiento instrumental de actividades estandarizadas pueden generar nuevas barreras para estudiantes con diferentes estilos de aprendizaje o trayectorias educativas diversas.

En el contexto boliviano, estas barreras se hacen más evidentes cuando las prácticas docentes mediadas por tecnologías no consideran las condiciones socioeducativas del estudiantado. La literatura sobre educación inclusiva advierte que la ausencia de adaptaciones pedagógicas, flexibilidad curricular y acompañamiento académico puede derivar en procesos de exclusión silenciosa, donde los estudiantes permanecen formalmente matriculados, pero enfrentan dificultades reales para participar activamente en los procesos de aprendizaje (González et al., 2017).

Desde una perspectiva crítica, Echeita (2013) plantea que la exclusión educativa no siempre se manifiesta de forma explícita, sino que puede estar integrada en prácticas institucionales y pedagógicas que normalizan la homogeneidad y desatienden la diversidad. Aplicado al ámbito tecnopedagógico, esto implica que el uso estandarizado de plataformas virtuales, evaluaciones digitales uniformes o metodologías rígidas puede reproducir desigualdades, especialmente en contextos donde el estudiantado presenta diferencias en el acceso, manejo y apropiación significativa de las tecnologías.

Esta problemática también invita a reflexionar sobre la formación del profesorado. No basta con que los profesores conozcan el funcionamiento técnico de determinadas herramientas digitales, es indispensable que

desarrollen criterios pedagógicos para decidir cuándo, cómo y con qué propósito incorporarlas en el proceso educativo. En esta línea, Cañete-Estigarribia et al. (2022) evidencian que el desarrollo de competencias digitales docentes debe ir acompañado de una reflexión pedagógica que permita adaptar constantemente las tecnologías a las necesidades del contexto educativo, y no al revés. Las competencias digitales docentes solo tienen sentido cuando se articulan con decisiones pedagógicas contextualizadas y orientadas al aprendizaje.

A partir de estos hallazgos, se puede afirmar que las prácticas tecnopedagógicas docentes operan como un factor ambivalente en la educación universitaria boliviana: pueden favorecer procesos de inclusión cuando promueven la participación activa, la diversidad de estrategias y el aprendizaje significativo; pero también pueden profundizar procesos de exclusión cuando se implementan de manera instrumental, descontextualizada o sin considerar la heterogeneidad del estudiantado. Esta tensión evidencia la necesidad de repensar la tecnopedagogía no solo como un recurso metodológico, sino como una práctica educativa con implicancias éticas y sociales.

2. Brecha digital cualitativa en la educación universitaria boliviana

La reflexión desarrollada permite comprender que uno de los principales desafíos de la educación universitaria boliviana no está únicamente en el acceso a dispositivos o conectividad, sino en las desigualdades existentes para utilizar las tecnologías de manera crítica, autónoma y académicamente significativa. En este sentido, la conocida brecha digital cualitativa constituye una dimensión menos visible, pero con profundas implicancias para la inclusión educativa.

Desde esta perspectiva, la incorporación de tecnologías pierde parte de su potencial transformador cuando las instituciones concentran sus esfuerzos únicamente en ampliar la infraestructura tecnológica. Como advierten Badia et al. (2016) el verdadero aporte de las tecnologías depende de los procesos pedagógicos que las acompañan. Del mismo modo, Peña (2020)

señala que la brecha digital responde también a factores sociales, culturales y educativos que condicionan la apropiación significativa de los recursos digitales.

En Bolivia, estas desigualdades adquieren particular relevancia debido a la heterogeneidad del estudiantado universitario y a las diferencias existentes entre contextos urbanos y rurales, así como entre universidades públicas y privadas. Estudios sobre inclusión educativa en educación superior sostienen que los estudiantes provenientes de contextos socioeconómicos vulnerables enfrentan mayores dificultades para desarrollar competencias digitales avanzadas, lo que impacta directamente en su participación y desempeño académico cuando las prácticas docentes se apoyan fuertemente en entornos virtuales estandarizados (Gonzáles et al., 2017).

Esta situación invita a ampliar la comprensión tradicional de la brecha digital. Más allá del acceso físico a la tecnología, la inclusión universitaria exige que los estudiantes desarrollen capacidades para utilizarla en procesos de producción de conocimientos, investigación y aprendizaje autónomo. De la Cruz (2012) dice que la inclusión en educación superior implica fortalecer la autonomía académica del estudiantado, objetivo difícilmente alcanzable cuando las prácticas tecnopedagógicas desconocen los conocimientos previos o las distintas formas de aprender.

No obstante, el acceso a internet en los hogares bolivianos sobre los servicios digitales en las distintas áreas (económicos, social, cultural, educación, salud) se ha incrementado satisfactoriamente en estos últimos años del 2023 en adelante, el cual busca obtener una mayor transparencia en la información estadística, como lo expresan Díaz et al. (2023). En esa misma línea, León et al. (2025) mencionan en su investigación sobre Bolivia en la era de la IA a Méndez (2022), el cual menciona los datos del Instituto Nacional de Estadística (2021), que el 65,98% de la población encuestada ha utilizado internet en los últimos tres meses, ello indica que se ha incrementado el acceso a las plataformas digitales. En este aspecto los resultados del Censo 2024, el 76,3% de las familias bolivianas cuenta con acceso a internet, mientras que en el área rural la cifra alcanza aproximadamente el 53%.

Esto representa un crecimiento muy significativo respecto al Censo del 2012.

Estos avances en el uso y manejo de los medios tecnológicos no significan que la brecha digital haya desaparecido entre el campo y la ciudad; ello demuestra la persistencia de desigualdad que pueden afectar las oportunidades educativas, donde la enseñanza universitaria depende cada vez más de plataformas y recursos digitales, así como de contar con una plana docente dotados de habilidades digitales, para brindar una educación profesional de calidad.

De esta manera, la literatura especializada subraya que esta brecha no puede analizarse de manera aislada del rol docente y de las políticas institucionales. Cañete-Estigarribia et al. (2022) evidencian que el desarrollo de competencias digitales docentes es un factor clave para reducir desigualdades en el uso educativo de las tecnologías, ya que el profesorado cumple un papel mediador fundamental entre los recursos digitales y los procesos de aprendizaje. En ausencia de esta mediación pedagógica, las tecnologías pueden convertirse en un elemento que refuerza la exclusión académica.

Desde una mirada crítica, Echeita (2013) plantea que las dinámicas de exclusión educativa suelen naturalizarse cuando se asume que todos los estudiantes parten de las mismas condiciones para aprender. Aplicado al ámbito digital, este supuesto invisibiliza las desigualdades en el acceso a competencias digitales y en la capacidad de apropiación significativa de las tecnologías, contribuyendo a procesos de exclusión silenciosa en la educación universitaria.

En síntesis, la brecha digital cualitativa constituye un factor estructural que incide de manera directa en los procesos de inclusión y exclusión en la educación universitaria boliviana. Su persistencia pone en evidencia que la transformación digital, si no se acompaña de enfoques pedagógicos inclusivos, formación docente continua y políticas institucionales sensibles a la diversidad, puede profundizar desigualdades existentes en lugar de

contribuir a su reducción.

3. Competencias digitales docentes como factor de equidad o exclusión

La reflexión realizada permite sostener que las competencias digitales docentes representan un eje central en la mediación entre tecnología e inclusión educativa en la educación universitaria boliviana. Más allá de la disponibilidad de recursos tecnológicos, la capacidad del profesorado para integrar las tecnologías desde un enfoque pedagógico inclusivo influye de manera decisiva en las oportunidades de aprendizaje del estudiantado.

Diversos estudios sobre docencia universitaria coinciden en señalar que la competencia digital docente no se limita al dominio instrumental de herramientas tecnológicas, sino que exige la capacidad de diseñar experiencias de aprendizaje significativas, adaptadas a la diversidad del estudiante y coherentes con los objetivos formativos. En este sentido, Badia et al. (2016) sostiene que cuando la tecnología se incorpora sin una reflexión pedagógica previa, su potencial educativo se reduce considerablemente, afectando la calidad y equidad de los procesos de enseñanza y aprendizaje. Desde una perspectiva inclusiva, la formación docente adquiere un rol clave en la reducción de desigualdades educativas. Paz y Flores (2021) expresan que la inclusión educativa representa uno de los mayores desafíos para las universidades, por lo que las actitudes, creencias y prácticas del profesorado influyen directamente en la construcción de entornos educativos inclusivos. Aplicado al ámbito digital, esto implica que docentes con escasa formación pedagógica en el uso de tecnologías tienden a reproducir modelos homogéneos de enseñanza, lo que puede generar barreras para estudiantes con distintos estilos de aprendizaje, niveles de autonomía digital o trayectorias educativas diferenciadas.

En el contexto boliviano, esta problemática se vincula estrechamente con los desafíos de la formación docente continua en educación superior. En Bolivia, esta discusión adquiere especial relevancia debido a que la transformación digital universitaria continúa desarrollándose de manera desigual entre instituciones y regiones. El Modelo Educativo

Socioeconómico Productivo impulsado por el Ministerio de Educación (2024), plantea que la incorporación de tecnologías debe responder a procesos educativos contextualizados y orientados al desarrollo integral de las personas, principio que también resulta aplicable a la educación superior. Desde esta perspectiva, la competencia digital docente trasciende el aprendizaje de herramientas tecnológicas para convertirse en una responsabilidad pedagógica vinculada con la equidad y la inclusión.

Por consiguiente, estudios centrados en la educación inclusiva destacan que la falta de preparación docente en el uso pedagógico de las tecnologías puede derivar en procesos de exclusión silenciosa, donde los estudiantes enfrentan dificultades para seguir el ritmo académico sin que estas sean visibilizadas o atendidas adecuadamente. Sevilla et al. (2018) señalan que las actitudes del profesorado hacia la diversidad influyen significativamente en la implementación de prácticas inclusivas, lo que resulta especialmente relevante en entornos digitales donde la interacción pedagógica se ve mediada por plataformas y recursos tecnológicos.

Desde un enfoque socioeducativo crítico, la competencia digital docente debe analizarse también en relación con las condiciones institucionales que la posibilitan o limitan. Investigaciones sobre gestión educativa y práctica docente indican que la ausencia de políticas institucionales claras de formación y acompañamiento docente en el uso de tecnologías contribuye a una implementación desigual de la tecnopedagogía en la educación superior (Rivero, 2017). En estos escenarios, la responsabilidad de innovar pedagógicamente recae de manera individual en los docentes, lo que profundiza las brechas entre quienes cuentan con mayores recursos formativos y quienes no.

En síntesis, las competencias digitales docentes operan como un factor estructurante de los procesos de inclusión y exclusión en la educación universitaria boliviana. Cuando estas competencias se desarrollan desde un enfoque pedagógico inclusivo, crítico y contextualizado, pueden favorecer la equidad y el aprendizaje significativo; sin embargo, cuando se reducen a un manejo instrumental o se implementan sin apoyo institucional, pueden

reforzar desigualdades existentes y limitar las oportunidades educativas del estudiantado.

4. Políticas institucionales y transformación tecnopedagógica para una universidad inclusiva

La reflexión desarrollada permite sostener que la gestión institucional y las políticas educativas constituyen un componente decisivo para comprender cómo la tecnopedagogía favorece o limita los procesos de inclusión en la educación universitaria boliviana. A diferencia de las prácticas docentes individuales, estas dimensiones configuran el marco institucional en el que se definen prioridades, se asignan recursos y se establecen orientaciones pedagógicas para el uso de tecnologías.

Desde el ámbito normativo, el sistema educativo boliviano reconoce explícitamente el carácter inclusivo de la educación. La Ley N.º 070 Avelino Siñani–Elizardo Pérez establece que la educación superior debe fundamentarse en principios de equidad, justicia social, interculturalidad e inclusión, promoviendo el acceso, permanencia y culminación de estudios en condiciones de igualdad (Estado Plurinacional de Bolivia, 2010). No obstante, una lectura crítica de este marco normativo permite advertir que estos principios no siempre se traducen de manera efectiva en políticas institucionales específicas para el uso pedagógico de tecnologías en las universidades.

En el ámbito de la educación superior pública, el Comité Ejecutivo de la Universidad Boliviana (CEUB, 2014) ha planteado lineamientos orientados a garantizar la calidad académica y el compromiso social de las universidades del sistema público. Donde se reconoce la necesidad de incorporar en la práctica profesional del docente los medios tecnológicos que desarrollen nuevas experiencias de aprendizaje, teniendo en cuenta las desigualdades socioeducativas del estudiantado. Ello implica contar con una política digital institucional, que generen posibilidades reales de implementación tecnopedagógica y contar con una plana de docentes con habilidades digitales, para brindar una educación de calidad.

Desde una perspectiva de gestión educativa, la ausencia de políticas institucionales claras sobre formación docente, acompañamiento pedagógico y evaluación del uso de tecnologías contribuye a una implementación fragmentada y desigual de la tecnopedagogía en la educación superior. En esta línea, De la Cruz (2012) sostiene que la inclusión universitaria requiere estructuras institucionales que favorezcan el acompañamiento pedagógico y evaluación del uso de las tecnologías del docente y estudiante. Contar con políticas institucionales que regulen el uso y manejo de las tecnologías en el aula, permitirán que las plataformas o infraestructura digitales, orienten la aplicación de una tecnopedagógica inclusiva. La formación docente, acompañamiento pedagógico y evaluación del uso de tecnologías contribuyen a una implementación fragmentada y desigual de la tecnopedagogía en la educación superior.

Así mismo, documentos del Ministerio de Educación del Estado Plurinacional de Bolivia han enfatizado la necesidad de fortalecer la formación docente y la innovación pedagógica como ejes para mejorar la calidad de la educación superior. Sin embargo, estos planteamientos suelen presentarse de manera general, sin especificar estrategias diferenciadas para atender la diversidad del estudiantado en entornos mediados por tecnologías, lo que limita su impacto en la reducción de procesos de exclusión académica.

Desde una mirada crítica, Echeita (2013) señala que las políticas educativas pueden reproducir exclusiones cuando se diseñan desde enfoques normativos homogéneos que no consideran las realidades educativas concretas. En el contexto boliviano, esta advertencia resulta pertinente para analizar modelos de gestión tecnológica que priorizan la estandarización de procesos digitales sin atender las condiciones socioculturales, territoriales e institucionales que caracterizan al sistema universitario.

En síntesis, esta reflexión permite sostener que las políticas educativas y la gestión institucional constituyen factores estructurales que condicionan el potencial inclusivo de la tecnopedagogía. Cuando estas políticas incorporan formación docente, acompañamiento pedagógico y criterios

de equidad, favorecen procesos educativos más inclusivos; sin embargo, cuando privilegian únicamente enfoques instrumentales o administrativos, tienden a reproducir desigualdades y generar nuevas formas de exclusión en el ámbito universitario.

Integración crítica de las categorías de reflexión

Las categorías analizadas permiten comprender que los factores tecnopedagógicos no actúan de manera aislada, sino que configuran un entramado de relaciones pedagógicas e institucionales que favorecen o limitan los procesos de inclusión educativa. Desde esta perspectiva, la tecnología deja de concebirse como un recurso neutro y pasa a entenderse como una mediación cuya incidencia depende de las decisiones pedagógicas, organizacionales y políticas que orientan su uso en la formación profesional en la educación superior.

El uso y manejo de las nuevas tecnologías en la práctica profesional deben impulsar mediante la incorporación de recursos tecnológicos, enfoques pedagógicos y tecnopedagógicos procesos de aprendizaje interactivos inclusivos. Para ello deben tener en cuenta la diversidad cultural, social, académico del estudiantado y promover su participación activa en los procesos de desarrollo de un aprendizaje significativo. Esta idea dialoga con lo señalado por Echeita y Ainscow (2011), quienes sostienen que la inclusión implica eliminar las barreras que limitan el aprendizaje y la participación, principio que adquiere especial relevancia cuando las prácticas docentes se desarrollan en entornos digitales.

Desde el contexto boliviano, este planteamiento encuentra respaldo en el marco normativo nacional. La Ley N.º 070, Avelino Siñani–Elizardo Pérez; el cual establece que la educación superior debe orientarse por principios de equidad, inclusión y justicia social, reconociendo la diversidad cultural y social del país. Por lo que la incorporación de los medios tecnológicos en la educación superior debe estar vinculada con principios de igualdad, acceso, permanencia, calidad e inclusión educativa. De esta manera, la educación boliviana vista desde el ámbito científico, tecnopedagógico

establece como política institucional la incorporación del conocimiento y la aplicación de las nuevas tecnologías de información y comunicación en la formación profesional (Estado Plurinacional de Bolivia, 2009).

En relación con la brecha digital, la reflexión también permite advertir que las desigualdades tecnológicas en la educación universitaria boliviana no se explican únicamente por el acceso a dispositivos o conectividad, sino por la capacidad real de estudiantes y docentes para utilizar las tecnologías de manera crítica y pedagógicamente significativa. En esta perspectiva Grade (2020), expresa que la virtualidad y digitalización actual, así como el acceso al conectivismo en la sociedad contemporánea del siglo XXI, han generado importantes desafíos en la educación superior, por lo que la interdependencia de los medios tecnológicos requiere de docentes y estudiantes que cuenten con competencias digitales para no quedar excluidos de una educación de calidad.

Por otro lado, la ausencia de políticas institucionales sistemáticas de formación docente en el uso pedagógico de tecnologías contribuye a una implementación desigual de la tecnopedagogía en la educación universitaria. Este hallazgo dialoga con estudios sobre educación inclusiva que destacan el rol central del profesorado en la construcción de entornos educativos equitativos (González et al., 2019; Sevilla et al., 2018). En el contexto boliviano, esta problemática se ve reforzada por las limitaciones estructurales de los programas de capacitación docente y por la sobrecarga de responsabilidades académicas que enfrentan muchos docentes universitarios.

Desde una perspectiva institucional, la discusión de la gestión universitaria y las políticas educativas mediadas por tecnología pone de relieve la necesidad de fortalecer marcos normativos estratégicos que articulen la transformación digital con los principios de inclusión educativa, como lo expresa el Comité Ejecutivo de la Universidad Boliviana (CEUB), sobre la importancia contar con una política tecnopedagógica institucional, que garantice las condiciones necesarias para el uso y manejo de las Tic, para mantener una educación de calidad en el sistema universitario público,

así responda a la formación profesional del mercado laboral actual. Es necesario el desarrollo de políticas institucionales para que garanticen en la práctica profesional docente la innovación pedagógica y uso responsable de tecnologías en el desarrollo del aprendizaje. Esta reflexión en el uso y manejo de las Tic en el aula, permite advertir que estas orientaciones aún enfrentan desafíos significativos en su implementación efectiva de políticas institucionales en educación superior.

A nivel internacional, la UNESCO (2008) ha enfatizado que la educación inclusiva debe concebirse como un proceso sistémico que involucre políticas, prácticas y culturas institucionales. Al contrastar este enfoque con el caso boliviano, se evidencia una brecha entre el discurso normativo y la práctica tecnopedagógica cotidiana en las universidades, lo que refuerza la necesidad de una mirada crítica que supere enfoques instrumentales de la tecnología educativa.

En conjunto, los argumentos desarrollados permiten sostener que las prácticas docentes, la brecha digital cualitativa, las competencias digitales y la gestión institucional conforman dimensiones interdependientes de un mismo fenómeno. Comprender esta interacción resulta indispensable para avanzar hacia una tecnopedagogía comprometida con la equidad, la participación y la justicia educativa en la universidad boliviana.

Conclusiones

El presente artículo tuvo como objetivo analizar críticamente la relación entre tecnopedagogía, inclusión y exclusión en la educación universitaria boliviana. A partir del diálogo entre referentes teóricos, aportes empíricos y el contexto educativo nacional, puede sostenerse que la tecnología, por sí misma, no garantiza procesos educativos más inclusivos; su contribución depende de la manera en que es concebida, implementada y acompañada pedagógicamente. En primer lugar, el análisis crítico comprueba que las prácticas tecnopedagógicas docentes desempeñan un papel central en la configuración de experiencias educativas más o menos inclusivas. Cuando dichas

prácticas se orientan por enfoques pedagógicos flexibles, participativos y contextualizados, favorecen el aprendizaje significativo y la permanencia del estudiantado; sin embargo, como dicen Gonzalez et al. (2017), cuando las prácticas educativas se implementan desde lógicas instrumentales o estandarizadas, tienden a generar barreras que afectan especialmente a estudiantes con trayectorias educativas diversas o provenientes de contextos socioeconómicos vulnerables, los cuales pueden sufrir discriminación.

Asimismo, esta reflexión pone de manifiesto que la brecha digital constituye uno de los principales factores de exclusión en la educación universitaria boliviana, donde el estudiante con conectividad limitada, acompañamiento limitado de docentes sin formación tecnopedagógica, puede ocasionar riesgo de exclusión educativa. Esta brecha no se limita al acceso a dispositivos o conectividad, sino que se expresa en las diferencias en el uso crítico, autónomo y pedagógicamente significativo de las tecnologías. En este sentido, la transformación digital universitaria corre el riesgo de profundizar desigualdades existentes en el uso de plataformas digitales, participación en actividades digitales, las competencias digitales constituyen factores que pueden condicionar la participación plena en el aprendizaje significativo. Si no se acompaña de estrategias tecnopedagógicas por parte del docente, las desigualdades socioeconómicas y geográficas, la diversidad cultural y lingüística en el uso y manejo de las Tic puede limitar la participación y las oportunidades de aprendizaje.

las desigualdades socioeconómicas y geográficas, la diversidad cultural y lingüística, las necesidades de los estudiantes con discapacidad y los diferentes niveles de competencia digital constituyen factores que pueden condicionar la participación plena en los procesos educativos mediados por tecnologías.

Del mismo modo, el análisis realizado permite reconocer el rol de las competencias digitales docentes, las cuales emergen como un factor decisivo para promover la equidad educativa en entornos mediados por tecnología. La falta de formación pedagógica en el uso de tecnologías y la ausencia de acompañamiento institucional limitan la capacidad del profesorado para

diseñar experiencias de aprendizaje inclusivas, reproduciendo prácticas homogéneas que no responden a la diversidad del aula universitaria.

Del mismo modo, el análisis de la gestión institucional y las políticas educativas permite advertir una brecha entre los principios normativos de inclusión establecidos en el marco educativo boliviano y su implementación concreta en la educación superior. Si bien el discurso institucional reconoce la importancia de la equidad y la inclusión, las políticas tecnológicas universitarias aún muestran limitaciones en la articulación entre innovación pedagógica, formación docente y atención a la diversidad del estudiantado. En conjunto, las conclusiones permiten afirmar que los factores tecnopedagógicos analizados operan de manera interdependiente y configuran un entramado complejo que incide directamente en los procesos de inclusión y exclusión en la educación universitaria boliviana. Superar estas tensiones requiere avanzar hacia una concepción de la tecnopedagogía que trascienda el enfoque instrumental y se sustente en principios éticos, pedagógicos y sociales orientados a la justicia educativa.

Finalmente, este estudio aporta elementos de reflexión relevantes para el ámbito académico y la gestión universitaria, al evidenciar la necesidad de fortalecer políticas institucionales inclusivas, programas de formación docente continua y prácticas pedagógicas contextualizadas que permitan aprovechar el potencial de las tecnologías digitales sin reproducir desigualdades. Más que promover una incorporación creciente de tecnología, el principal desafío para las universidades bolivianas consiste en construir modelos tecnopedagógicos capaces de responder a la diversidad del estudiantado desde principios de equidad, inclusión y justicia educativa. En este sentido, el presente artículo busca contribuir al debate académico sobre la tecnopedagogía en educación superior, ofrecer elementos de reflexión que puedan orientar tanto futuras investigaciones como procesos de innovación institucional comprometidos con una universidad más inclusiva y socialmente responsable.

Referencias

- Ainscow, M. (2005, January). El próximo gran reto: la mejora de la escuela inclusiva. In *Trabajo presentación en la apertura del Congreso sobre Efectividad y Mejora Escolar, enero, Barcelona* (p. 15). <https://sl1nk.com/3t7nsp2>
- Badia, A., Chumpitaz, L., Vargas, J y Suárez, G. (2016). La percepción de la utilidad de la tecnología conforma su uso para enseñar y aprender. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 18(3), 95–105. <http://redie.uabc.mx/redie/article/view/810>
- Cañete-Estigarribia, D., Torres-Gastelú, C., Lagunes-Domínguez, A y Gómez-García, M. (2022). Competencia digital de los futuros docentes en una institución de educación superior en Paraguay. *Pixel-Bit. Revista de Medios y Educación*, 63, 159–196. <https://doi.org/10.12795/pixelbit.91049>
- Díaz, C. D. V., Medina, S. M y Dorado, H. D. (2023). La transparencia y el gobierno electrónico: censo tradicional vs censo digital caso Bolivia. *Iberoamerican Business Journal*, 6(2), 53-75. <https://journals.epnewman.edu.pe/index.php/IBJ/article/view/297/558>
- De la Cruz Flores, G. (2012). Inclusión en educación superior: de la atención a la diversidad al facultamiento del estudiantado. *Ética net: Revista científica electrónica de Educación y Comunicación en la Sociedad del Conocimiento*, 12(2), 216-230. <https://sl1nk.com/ajzrh8f>
- Duarte, J. (2016). Memoria de trabajo y aprendizaje: Implicaciones para la educación. *Saber, Ciencia y Libertad*, 11(2), 161–176. <https://doi.org/10.22525/sabcliber.2016v11n2.161176>
- Echeita Sarrionandia, G y Ainscow, M. (2011). La educación inclusiva como derecho. Marco de referencia y pautas de acción para el desarrollo de una revolución pendiente. <https://hdl.handle.net/20.500.12365/18038>
- Echeita, G. (2013). Inclusión y exclusión educativa: De nuevo “voz y quebranto”. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 11(2), 99–118. <https://www.redalyc.org/pdf/551/55127024005.pdf>

- Espinosa, I. M., Paredes, A. M. G y Forteza, D. F. (2026). Educación inclusiva en las universidades latinoamericanas: conceptos, desafíos y perspectivas. *European Public & Social Innovation Review*, 11, 1-21. <https://doi.org/10.31637/epsir-2026-1899>
- Estado Plurinacional de Bolivia. (2010). *Ley N.º 070 Avelino Siñani–Elizardo Pérez*. Gaceta Oficial del Estado Plurinacional de Bolivia. <https://propuestasparaeldesarrollo.com/index.php/ppd/article/view/88/135>
- González-Gil, F., Martín-Pastor, E y Poy Castro, R. (2017). Educación inclusiva: barreras y facilitadores para su desarrollo. Análisis de la percepción del profesorado. <http://hdl.handle.net/10481/55604>
- González-Calixto, M., Patarroyo-Durán, N y Carreño-Bodensiek, C. (2017). El principio de justicia en el aula y la responsabilidad moral del docente. *Revista de Investigación, Desarrollo e Innovación*, 7(2), 241–253. <https://doi.org/10.19053/20278306.v7.n2.2017.4497>
- Grade (2020) *Acceso a dispositivos y habilidades digitales de dos cohortes en el Perú. Análisis y propuestas*. Noviembre del 2020, No 56. <https://n9.cl/9wq3v2>
- Guamán Gómez, V. J y Venet Muñoz, R. (2019). El aprendizaje significativo desde el contexto de la planificación didáctica. *Revista Conrado*, 15(69), 218–223. <http://scielo.sld.cu/pdf/rc/v15n69/1990-8644-rc-15-69-218.pdf>
- Igual, O y Requena, A. (2021). Docencia compartida: Una metodología para la inclusión. *RINED*, 1(1), 55–66. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8045901>
- Isaza, L., Vargas, J y Preciado, C. (2016). Estrategia pedagógica para la apropiación del uso de las TIC en educación superior. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, 49, 92–109. <https://revistavirtual.ucn.edu.co/index.php/RevistaUCN/article/view/799/1319>
- León, C., Méndez, L. A., Miranda, H., y Movia, G. (2025). Bolivia en la era de la IA. <https://collections.fes.de/publikationen/1953697>
- Mas García, X. (2018). *El tejido de Weiser: Claves, evolución y tendencias de la educación digital*. Editorial UOC. <https://n9.cl/y0zx6>

- Minaya, W. J. (2019). *Juntos podemos crear un futuro mejor*. Capítulo 6: Análisis del modelo académico de las universidades autónomas del Sistema de Universidades de Bolivia, con relación a la promoción y apoyo al emprendimiento. *Juntos podemos crear un futuro mejor*, 299. <https://n9.cl/55qd0>
- Ministerio de Educación del Estado Plurinacional de Bolivia. (2024). *Lineamientos de educación superior*. Ministerio de Educación. <https://ojs.cepies.umsa.bo/RCV/article/view/164>
- Nieva, J y Martínez, O. (2018). Confluencias y rupturas entre el aprendizaje significativo de Ausubel y el enfoque histórico-cultural de Vigotsky. *Revista Educación y Sociedad*, 16(2), 45–62. <http://scielo.sld.cu/pdf/rces/v38n1/0257-4314-rces-38-01-e9.pdf>
- Paco Vargas, M. A. (2023). La transformación digital en las instituciones de educación superior de la ciudad de La Paz. *Revista Tribunal*, 3(6), 62-73. <https://doi.org/10.59659/revistatribunal.v3i6.33>
- Paz-Maldonado, E y Flores-Girón, H. (2021). Actitud del profesorado universitario hacia la inclusión educativa: una revisión sistemática. *Revista Brasileira de Educación Especial*, 27, e0008. <https://doi.org/10.1590/1980-54702021v27e0008>
- Peña, A. (2020). *Brecha digital en la institución educativa 7087 El Nazareno* [Tesis de maestría, Universidad César Vallejo]. <https://hdl.handle.net/20.500.12692/40176>
- Rivero, J. (2017). Las buenas prácticas en educación inclusiva y el rol del docente. *Educación en Contexto*, 3, 110–120. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6296624>
- Rodríguez Martín, A y Álvarez Arregui, E. (2014). Estudiantes con discapacidad en la universidad. *Revista Complutense de Educación*, 25(2), 457–479. https://doi.org/10.5209/rev_RCED.2014.v25.n2.41683
- Sampieri, R., Fernández, C y Baptista, L (2014). Definiciones de los enfoques cuantitativo y cualitativo, sus similitudes y diferencias. *RH Sampieri, Metodología de la Investigación*. <https://n9.cl/rdwjpa>
- Segovia-García, M. S., Guerrero-Bermúdez, Á. E., Ganchozo-Loor, M.

- V y Intriago-Giler, L. P. (2025). Innovación pedagógica en entornos de aprendizaje digitales. *Multidisciplinary Collaborative Journal*, 3(1), 16-30. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6704383>
- Sevilla Santo, D., Martín Pavón, M y Jenaro Río, C. (2018). Actitud del docente hacia la educación inclusiva. *Innovación Educativa*, 18(78), 115–141. <https://n9.cl/d5e9q>
- UNESCO. (2008). *La educación inclusiva: El camino hacia el futuro*. UNESCO. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000162787_spa
- UNESCO. (2021). *Educación postpandemia: Salud mental y prevención de la violencia con la comunidad educativa*. UNESCO. <https://es.unesco.org>
- Valdelamar-Zapata, J., Ramírez-Cruz, Y., Rodríguez-Rivera, P y Morales-Rubiano, M. (2015). Capacidad innovadora según docentes universitarios. *Revista de Investigación, Desarrollo e Innovación*, 6(1), 7–14. <https://doi.org/10.19053/20278306.345>
- Vega, J., Borbor, R y Morales, F. (2018). Educación inclusiva: Un nuevo reto para la labor docente. *Infometric@*, 1(2). <https://n9.cl/ygnzj4>



Gimkit como herramienta de gamificación para la mejora del desempeño en conceptos de contabilidad básica

Gimkit as a gamification tool to enhance performance in basic accounting concepts

Oliver Fernando Cabrera Morales¹

Universidad La Salle, La Paz - Bolivia

ocabrera@ulasalle.edu.bo

Artículo Recibido: 09-09-2025

Artículo Aceptado: 09-06-2026

DOI: <https://doi.org/10.55739/fer.32.194>

Resumen

La enseñanza de muchas asignaturas suele mantenerse ligada a métodos tradicionales y poco interactivos que no logran despertar el interés de una generación digitalmente nativa, provocando dificultades de motivación y bajo rendimiento. En este sentido, el presente estudio evalúa el uso de *Gimkit* como herramienta de gamificación para mejorar el desempeño en Contabilidad Básica. Se aplicó un diseño longitudinal mixto durante 16 sesiones (7 semanas) a 28 estudiantes de Ingeniería de Sistemas. La recolección de datos incluyó reportes de desempeño de la plataforma y una encuesta estructurada ($\alpha = .87$). Los resultados evidenciaron diferencias significativas en la tasa de aciertos/min durante las fases iniciales, sugiriendo una consolidación de conceptos en el entorno gamificado. Posteriormente, el rendimiento se estabilizó debido a un posible efecto de familiarización y reducción del efecto novedad. Asimismo, el análisis de regresión indicó que el interés generado actuó como predictor significativo del aprendizaje percibido ($R^2 = .401$, $p < .001$). Adicionalmente, los hallazgos cualitativos señalaron que la monotonía percibida en algunos modos de juego podría relacionarse con la disminución parcial del rendimiento. Asimismo, las mujeres y los estudiantes sin experiencia previa en gamificación reportaron percepciones más favorables respecto a los beneficios de la herramienta. Se

¹ Ingeniero Industrial de la Universidad Mayor de San Andrés, con un diplomado en Educación Superior: Docencia Universitaria y actualmente cursando una Maestría en Psicopedagogía y Educación Superior - CEPIES. Ha participado en proyectos relacionados con la implementación de plataformas de productividad industrial, mejora de procesos industriales y gestión de calidad. Actualmente docente de áreas exactas e ingeniería en Universidad La Salle, Bolivia. <https://orcid.org/0000-0001-5884-9507>

concluye que *Gimkit* ayuda a la motivación, la participación y el aprendizaje percibido sugiriendo una posible consolidación de conceptos; no obstante, su eficacia a largo plazo exige renovar mecánicas para evitar la monotonía.

Palabras clave

Aprendizaje significativo, *Gimkit*, gamificación, percepción estudiantil, plataformas digitales.

Abstract

The teaching of many subjects remains tied to traditional and minimally interactive methods that often fail to engage a digitally native generation, leading to motivational challenges and poor academic performance. In this context, the present study evaluates the use of Gimkit as a gamification tool to improve performance in Basic Accounting. A mixed longitudinal design was implemented over 16 sessions (7 weeks) with 28 Systems Engineering students. Data collection included platform performance reports and a structured survey ($\alpha = .87$). The results revealed significant differences in the correct answers-per-minute rate during the initial stages, suggesting the consolidation of concepts within the gamified environment. Subsequently, performance stabilized due to a possible familiarization effect and a reduction in the novelty effect. Furthermore, regression analysis indicated that the interest generated by the tool acted as a significant predictor of perceived learning ($R^2 = .401$, $p < .001$). In addition, qualitative findings suggested that perceived monotony in some game modes could be associated with a partial decline in performance. Likewise, female students and those without prior experience in gamification reported more favorable perceptions regarding the tool's benefits. It is concluded that Gimkit supports motivation, participation, and perceived learning, suggesting a possible consolidation of concepts; however, its long-term effectiveness requires the continuous renewal of game mechanics to prevent monotony.

Keywords

Digital platforms, gamification, Gimkit, meaningful learning, student perception

Introducción

La contabilidad es una disciplina fundamental para la comprensión de la gestión financiera y administrativa, ya que facilita la toma de decisiones en la administración de recursos tanto personales como empresariales. Esta área permite controlar ingresos y gastos, planificar presupuestos y cumplir con responsabilidades fiscales, por lo que resulta crucial en la formación profesional. Sin embargo, diversos autores coinciden en que su enseñanza enfrenta desafíos significativos en la actualidad. Según Almuntsr et al. (2024), la educación contable suele mantenerse ligada a métodos tradicionales y teóricos que muchas veces no logran despertar el interés de una generación digitalmente nativa. Esta desconexión, como apuntan Jamaluddin et al. (2020), a menudo deriva en un aprendizaje pasivo donde los estudiantes se limitan a tomar notas sin una participación activa, lo que se traduce en baja motivación y menor rendimiento académico.

Y, si bien existen temas vinculados a situaciones reales —como, por ejemplo: “El 25 de abril, una empresa unipersonal adquirió maquinaria por Bs. 15.000 a crédito según factura N.º 00025, por lo que al cierre del ejercicio debe registrar la depreciación y la amortización de la deuda”—, resulta necesario que, antes de calcular impuestos, registrar depreciaciones o realizar ajustes contables, los estudiantes comprendan primero dichos conceptos, los cuales suelen ser completamente nuevos para quienes se inician en contabilidad. Es decir, estos conocimientos deben afianzarse para que la práctica no se limite a un ejercicio mecánico, sino que refleje una verdadera comprensión del propósito y la lógica de cada registro y procedimiento contable. Ortiz-Martínez et al. (2023) sugieren que integrar herramientas tecnológicas en este proceso no solo mejora las calificaciones, sino que transforma la dinámica del aula. En este sentido, y ante la necesidad de explorar estrategias, la presente investigación busca responder: ¿Cómo impacta el uso de *Gimkit* como herramienta de gamificación, a través de un diseño longitudinal, en el desempeño en entornos gamificados y la percepción estudiantil en Contabilidad Básica?

A diferencia de otras investigaciones centradas únicamente en la percepción subjetiva o en resultados inmediatos, el presente estudio se distingue por aplicar una evaluación longitudinal con enfoque mixto durante 16 sesiones de práctica distribuidas en 7 semanas. Esto permite observar la evolución del desempeño y la retención de conceptos a lo largo del tiempo, superando el “efecto novedad” descrito por Rodrigues et al. (2022). Además, se analiza específicamente cómo variables como el género y la experiencia previa influyen en el uso de *Gimkit*, identificando factores que podrían potenciar o limitar su impacto en contextos educativos reales.

Referentes conceptuales

El creciente interés por la gamificación en la educación superior responde a la necesidad de superar las limitaciones de los métodos tradicionales, los cuales suelen derivar en desmotivación, pasividad y bajos niveles de rendimiento académico (Zainuddin et al., 2020). En el ámbito de la contabilidad, una disciplina frecuentemente percibida como monótona y técnicamente compleja, estas limitaciones se agudizan. Almuntsr et al. (2024a; 2024b) señalan que la gamificación emerge como una estrategia validada para mitigar la ansiedad asociada a los temas financieros y mejorar el disfrute del aprendizaje. Es importante distinguir que no todas las plataformas de gamificación operan bajo las mismas dinámicas. Mientras que herramientas pioneras como *Kahoot* se centran en la velocidad de respuesta y la competencia directa (Ortiz-Martínez et al., 2023), *Gimkit* introduce una variable de estrategia económica. Según Jaramillo Jimbo et al. (2024), esta capacidad de acumular “dinero virtual” y reinvertirlo en mejoras (*power-ups*) permite que estudiantes con diferentes ritmos de aprendizaje puedan competir, ya que no solo premia la rapidez, sino la gestión inteligente de los recursos y la constancia. Esta diferencia es crucial en la enseñanza de la contabilidad, donde la precisión y la estrategia a menudo superan en importancia a la velocidad pura.

Gimkit: Dinamismo y Motivación en el Aula

Dentro de este ecosistema, la plataforma *Gimkit* ha surgido en los últimos años (2024-2025) como una herramienta potente para dinamizar las clases. A diferencia de los cuestionarios lineales, *Gimkit* introduce mecánicas de economía virtual y estrategia que fomentan tanto la motivación intrínseca como extrínseca. Estudios recientes (Utami & Maghfurin, 2025; Saputra et al., 2025) confirman que la plataforma incrementa significativamente el entusiasmo y el tiempo de dedicación a la tarea, transformando la percepción de asignaturas complejas en experiencias más accesibles y atractivas (Wulandari et al., 2024). Un hallazgo crucial para asignaturas de alta exigencia técnica es la reducción de la ansiedad. La literatura sugiere que *Gimkit* transforma la evaluación en un proceso dinámico y menos intimidante; Abdelhamid y Aly (2025), junto con Rahman y Anam (2024), reportan que más del 85% de los estudiantes experimentan mayor seguridad y autoconfianza al utilizar la herramienta, lo que predispone favorablemente hacia tareas de mayor dificultad (Septyana et al., 2024). Adicionalmente, la integración de estas tecnologías responde a las características cognitivas de la *Generación Z*, quienes demandan enfoques de aprendizaje impulsados por la tecnología que cierren la brecha entre la teoría abstracta y la práctica interactiva. Abdelhamid y Aly (2025) sostienen que, para este grupo demográfico, la gamificación no es mero entretenimiento, sino un lenguaje nativo que facilita la asimilación de lógica compleja. En el contexto de la contabilidad, esto se traduce en transformar la repetición de asientos contables —tradicionalmente monótona— en un ciclo de retroalimentación adictivo y formativo (Andriana et al., 2024).

Impacto en el Rendimiento y Retención Cognitiva

Más allá de la motivación, la evidencia empírica vincula el uso de *Gimkit* con mejoras tangibles en el rendimiento académico. Investigaciones en diversas disciplinas (Agustina et al., 2024; Pisba & Rahmanto, 2025) documentan puntajes significativamente superiores en pruebas *post-*

test en comparación con métodos tradicionales. Además, la herramienta parece potenciar habilidades cognitivas superiores como el análisis y el pensamiento crítico (Putri & Sari, 2025). En términos de retención, Gambari et al. (2024) observaron mediante diseños cuasiexperimentales que la retroalimentación inmediata y la conexión emocional que propicia *Gimkit* fortalecen la memoria a corto plazo. Esto concuerda con Osadhi (2024), quien destaca la efectividad de la plataforma en la adquisición y retención de vocabulario técnico.

Perspectiva Crítica y Limitaciones

No obstante, la adopción de estas herramientas no está exenta de críticas que deben ser abordadas. Rodrigues et al. (2022) y Saputra et al. (2025) advierten sobre el “efecto novedad”, cuestionando si el entusiasmo inicial es sostenible a largo plazo o si decae una vez se pierde la frescura de la herramienta. Asimismo, existe el riesgo de que la motivación se centre en la mecánica del juego más que en la comprensión profunda del contenido (Putri & Sari, 2025), a menos que el diseño instruccional promueva explícitamente el razonamiento crítico. Finalmente, gran parte de la literatura actual presenta limitaciones metodológicas, como tamaños de muestra reducidos y la ausencia de diseños longitudinales que midan la retención en horizontes temporales amplios. Esta brecha en la investigación justifica la necesidad del presente estudio, el cual busca evaluar no solo el impacto inmediato, sino la evolución del desempeño y la consolidación percibida sobre conceptos contables a través del tiempo.

Métodos y materiales

Enfoque de la investigación: El estudio sigue un enfoque mixto, porque permite integrar el análisis de los resultados obtenidos en *Gimkit* con la exploración de las percepciones, dificultades y sugerencias de los estudiantes. Esta combinación resulta esencial para comprender no solo el desempeño dentro de la dinámica gamificada, sino también las experiencias y motivaciones de los participantes, lo cual enriquece la interpretación de

los datos y aporta una visión más completa del impacto de la herramienta en la enseñanza de contabilidad.

Diseño de la investigación: El estudio sigue un diseño preexperimental de tipo longitudinal con series temporales, en el cual, el desempeño de un único grupo experimental fue evaluado de manera continua a lo largo de 16 sesiones de práctica distribuidas en 7 semanas. Si bien este diseño carece de un grupo control simultáneo, lo cual limita la capacidad de aislar completamente el efecto de la variable independiente frente a factores externos, se seleccionó esta estructura por dos razones fundamentales: **1.** La segregación de estudiantes en un grupo control (sin acceso a la herramienta) habría generado una inequidad en las oportunidades de aprendizaje dentro de un mismo curso regular. **2.** El diseño permite observar la evolución del desempeño en un entorno natural de aula, capturando la variabilidad real y el efecto acumulativo de la intervención, elementos que a menudo se pierden en diseños experimentales estrictamente controlados.

Este enfoque longitudinal facilita el seguimiento detallado del progreso individual, permitiendo identificar patrones de retención y curvas de desempeño que validan la consistencia de la herramienta más allá de un efecto novedad puntual. Para fortalecer la validez interna, se mantuvo constantes las condiciones de implementación: todas las sesiones se realizaron en el horario regular de la asignatura, generalmente al finalizar cada clase, entre el 8 de agosto al 23 de septiembre, en un entorno de aula estable y con condiciones similares de acceso tecnológico, finalizando una semana antes del inicio de evaluaciones parciales, con el fin de evitar cambios en la dinámica propios de dicha etapa. No obstante, se reconoce que la fase final de la intervención coincide con un incremento progresivo de la carga académica asociado a la preparación previa al primer parcial, lo que pudo influir de manera indirecta en el rendimiento observado. En este sentido, estos factores se pueden considerar como variables moduladoras del fenómeno estudiado.

Población y muestra: La unidad de análisis estuvo compuesta por la totalidad de estudiantes matriculados en el curso de Contabilidad de

la carrera de Ingeniería de Sistemas de la Universidad La Salle ($N = 33$) durante el semestre II-2025. Se empleó un muestreo no probabilístico por conveniencia, justificado por la naturaleza del estudio como una investigación aplicada en un aula específica. Se reconoce que el tamaño muestral es reducido y no probabilístico, lo que limita la extrapolación estadística de los hallazgos a poblaciones masivas. No obstante, el valor de esta muestra radica en su exhaustividad dentro del contexto institucional analizado, lo que permite una comprensión profunda y contextualizada del fenómeno en estudiantes de ingeniería que cursan materias financieras. La muestra efectiva final fue de $n = 28$ estudiantes, tras aplicar criterios de exclusión rigurosos para garantizar la calidad de los datos (se descartaron 2 casos por inasistencia regular a las sesiones clave y 3 por ausencia en la encuesta final). Este ajuste asegura la coherencia en el análisis y evita posibles sesgos en los resultados.

Adicionalmente, el grupo presenta características que favorecen la transferibilidad analítica hacia contextos similares de enseñanza contable en educación superior. Los participantes cursan el segundo semestre de Ingeniería de Sistemas y pertenecen a un nivel socioeconómico medio, en el contexto de una universidad privada urbana, con la presencia de algunos estudiantes becados. Académicamente, cursan a la par asignaturas como Cálculo II, Física I, Programación II, Álgebra Lineal y laboratorios de programación, lo que supone una carga académica exigente. Este perfil se caracteriza por tener habilidades de razonamiento lógico, pensamiento algorítmico y competencias digitales; sin embargo, la mayoría no cuenta con formación contable formal previa, y la asignatura puede ser percibida como ajena a su área troncal. Estas condiciones son comunes en programas de ingeniería de universidades privadas en Bolivia, cuyos planes de estudio presentan mallas curriculares similares, lo que refuerza la pertinencia del grupo como caso de análisis para la implementación de estrategias de gamificación en la enseñanza de contabilidad básica.

Instrumentos de recolección de datos: Para recolectar la información necesaria, se utilizaron dos instrumentos principales, diseñados y aplicados conforme a los objetivos del estudio. En primer lugar, se emplearon los

registros de desempeño de *Gimkit* durante las 16 sesiones que incluyen datos cuantitativos sobre el rendimiento de cada estudiante en los glosarios y repastos (número de respuestas correctas). En segundo lugar, al finalizar la intervención se aplicó una **encuesta estructurada** de manera presencial, garantizando el anonimato para evitar sesgos. Este instrumento constó de 11 preguntas cerradas tipo *Likert* (1 al 5) enfocadas en medir percepciones cuantificables. Para el análisis de consistencia interna, se excluyó la pregunta P2 referida a problemas técnicos, dado que mide infraestructura y no la dimensión pedagógica. El Alfa de Cronbach resultante para los 10 ítems de percepción educativa fue de 0.87, indicando una fiabilidad alta. Además, se incluyeron 5 preguntas abiertas diseñadas para obtener información cualitativa sobre lo que más gustó de la herramienta, aspectos a mejorar, dificultades técnicas experimentadas y la preferencia por ciertos modos de juego. Estas interrogantes permitieron captar las experiencias personales que no podían ser explorados a través de las preguntas cerradas.

Materiales: Los recursos utilizados incluyeron la plataforma *Gimkit* con acceso a internet (datos móviles o Wifi de la universidad), dispositivos electrónicos (celulares, *laptops* o tabletas), glosarios realizados a mano en formato de tabla y la encuesta estructurada en formato físico.

Procedimiento: La implementación de la investigación se llevó a cabo en tres fases, durante un período de 7 semanas, dentro del desarrollo regular del curso de Contabilidad Básica:

- 1. Preparación:** Antes de la intervención, se realizó una sesión informativa para explicar el propósito del estudio y brindar orientación sobre el uso de la plataforma. Paralelamente, a medida que se avanzaba en los contenidos de clase, se fueron incorporando nuevos conceptos, organizándolos en 6 glosarios, sobre los cuales cada estudiante debía elaborar manualmente tablas con definiciones y ejemplos de cada concepto.
- 2. Intervención:** Esta fase constituyó el eje central y se desarrolló en 16 sesiones prácticas utilizando progresivamente los 6 glosarios (88 conceptos y 210 preguntas en total). Cada glosario se practicó en dos o tres sesiones de 15 minutos bajo diferentes modos de juego (como

Don't Look Down, *Fishtopia*, entre otros), donde la resolución de preguntas se alterna con mecánicas de juego activas (saltar, esquivar obstáculos o gestionar energía), lo que implica una inversión de tiempo en la interacción lúdica. Tras completar tres glosarios consecutivos, se aplicó un repaso integrador de 30 minutos en el modo *Tycoon*. Para estos repasos, se deshabilitaron las mejoras y la tienda, configurando la plataforma para una resolución continua y sin interrupciones, centrada exclusivamente en la acumulación de puntaje por respuestas correctas. Finalmente, se repitió el procedimiento para el siguiente bloque de glosarios 4, 5 y 6.

3. **Recolección de información:** Al concluir la intervención, se sistematizaron los resultados de las prácticas y repasos, y se aplicó la encuesta final para recoger las percepciones estudiantiles sobre facilidad de uso, motivación, dificultades y modos de juego preferidos.

Técnicas de análisis de datos: Para analizar la información recolectada se emplearon técnicas acordes con el enfoque mixto del estudio. En el **análisis cuantitativo**, realizado en *SPSS*, se utilizó estadística descriptiva (media, mediana, moda, desviación estándar, etc.) para evaluar los puntajes obtenidos en dos bloques de actividades, cada uno compuesto por siete sesiones individuales y un repaso. Dado que los datos no presentaron distribución normal según la prueba de *Shapiro-Wilk*, se aplicaron pruebas no paramétricas: la prueba de *Friedman* para detectar diferencias globales entre sesiones, seguida de comparaciones *post-hoc* con la prueba de *Wilcoxon* y corrección de *Bonferroni* ($p < 0.0018$) para controlar el error por comparaciones múltiples. Asimismo, las respuestas tipo *Likert* se analizaron mediante la prueba *U de Mann-Whitney* para comparar grupos independientes ordinales y la prueba *Chi-cuadrado* para asociaciones entre variables categóricas, complementadas con el cálculo de la correlación de *Spearman* para explorar relaciones entre motivación, desempeño y percepción y disposición a continuar usando la herramienta. Por su parte, el **análisis cualitativo** de las respuestas abiertas se realizó mediante codificación temática inductiva en *Atlas TI*. Este proceso permitió identificar categorías relacionadas con la facilidad de uso, motivación, dificultades técnicas y sugerencias, enriqueciendo la interpretación de los

hallazgos cuantitativos con las experiencias vividas por los participantes.

Resultados

Registros de *Gimkit*: La edad de los participantes osciló entre los 18 y 36 años, con una media de 20 años, una mediana y moda de 18 años. En cuanto al género, 20 eran varones y 8 mujeres. Además, 17 estudiantes habían utilizado previamente herramientas de gamificación, mientras que 11 no contaban con experiencia en el uso de este tipo de plataformas.

A continuación se presenta una tabla resumen del desempeño de los estudiantes en 14 sesiones de *quizzes* de 15 min y 2 repasos de 30 min en *Gimkit*:

Tabla 1

Número de preguntas respondidas correctamente en los quizzes y repasos integradores (n=28)

Sesión	Media respuesta /min	Media	Mediana	Moda	Desv.Est	Min	Max	P25	P50	P75	Shapiro -Wilk
1	1.474	22.11	20.00	15	8.850	6	36	15.00	20.00	32.25	0.035
2	1.417	21.25	22.00	24	8.172	6	38	14.75	22.00	26.25	0.867
3	1.760	26.39	25.00	18	8.774	11	42	20.25	25.00	32.75	0.176
4	2.181	32.71	35.50	39	12.313	5	62	22.25	35.50	41.75	0.437
5	1.471	22.07	23.00	23	4.891	11	32	20.00	23.00	24.00	0.274
6	1.564	23.46	21.00	21	10.651	3	50	17.25	21.00	30.00	0.396
7	2.452	36.79	38.50	20	14.531	11	76	25.00	38.50	46.00	0.476
Repaso 1	3.313	99.39	107.00	58	31.389	58	149	66.00	107.0	127.0	0.015
9	1.650	24.75	26.00	27	7.209	6	39	21.00	26.00	29.00	0.270
10	1.312	19.68	19.00	14	6.098	11	33	14.00	19.00	24.00	0.132
11	1.560	23.39	23.00	21	5.188	14	33	18.75	23.00	27.00	0.429
12	1.855	27.82	24.00	24	12.999	11	61	18.00	24.00	35.50	0.006
13	1.750	26.25	25.00	23	6.926	17	42	21.50	25.00	32.00	0.122
14	1.564	23.46	21.00	17	9.179	6	44	17.00	21.00	29.75	0.226
15	1.610	24.14	25.50	29	7.158	11	36	18.00	25.50	29.00	0.300
Repaso 2	2.736	82.07	74.00	47	35.431	35	178	58.25	74.00	97.75	0.014

Fuente: Elaboración propia en base a los datos extraídos de *Gimkit*

Los datos presentados en la Tabla 1 detallan la cantidad de preguntas respondidas correctamente por los estudiantes, revelando una evolución en la fluidez del procesamiento de la información contable. Se observa que, durante los *quizzes* de práctica (15 minutos), el promedio de aciertos osciló entre 19.68 y 36.79, mientras que la tasa de aciertos se situó entre 1.31 y 2.45. En particular, las sesiones 4 y 7 registraron los mayores niveles, con 2.18 y 2.45 respuestas por minuto, respectivamente. En contraste, los repasos integradores (30 minutos) mostraron un incremento, alcanzando aciertos de 99.39 y 82.07, y tasas de aciertos de 3,31 y 2,74.

Además, la prueba de *Wilcoxon* para muestras relacionadas confirmó que la tasa de aciertos/min en los repasos fue significativamente superior al promedio de los *quizzes*, tanto en el primer ($Z = 4.623, p < .001, r = 0.87$) y segundo bloque ($Z = 4.395, p < .001, r = 0.83$) evidenciando un tamaño del efecto grande. El tamaño del efecto sugiere una magnitud grande en el primer bloque y moderada en el segundo, evidenciando una evolución más intensa del rendimiento durante las etapas iniciales de la implementación. Complementariamente, la prueba de *Friedman* para la tasa de aciertos del primer bloque ($X^2 = 105.556, p < 0.001, W = 0.53$) y del segundo bloque ($X^2 = 71.227, p < 0.001, W = 0.36$) indican que la eficiencia de respuesta varió significativamente a lo largo de la intervención.

Tabla 2

Comparaciones post-hoc Bloque 1 y Bloque 2 - Significativas las comparaciones con: $p < 0.0018$

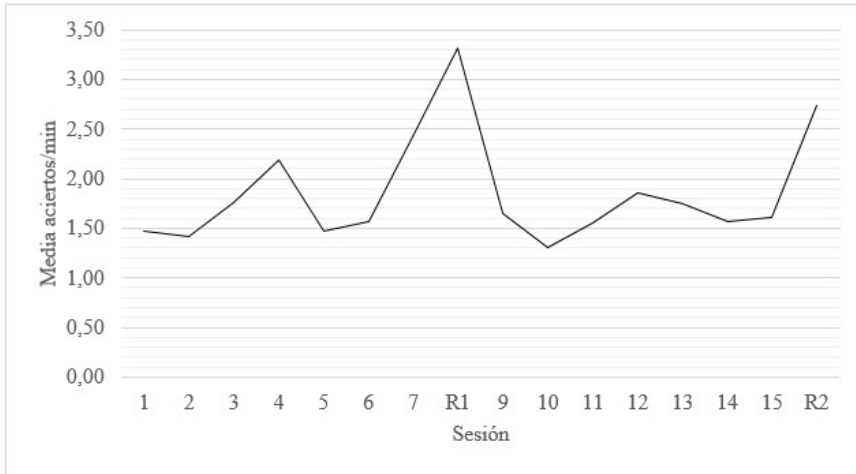
BLOQUE 1	2 - 1	3 - 1	4 - 1	5 - 1	6 - 1	7 - 1	R1 - 1	3 - 2	4 - 2	5 - 2
Z	-.747 ^b	-3.408 ^b	-3.641 ^b	-.060 ^b	-.565 ^b	-4.078 ^b	-4.623 ^b	-3.969 ^b	-3.690 ^b	-.849 ^b
Sig. (bilateral)	.455	.001	.000	.952	.572	.000	.000	.000	.000	.396
Comparación	6 - 2	7 - 2	R1 - 2	4 - 3	5 - 3	6 - 3	7 - 3	R1 - 3	5 - 4	6 - 4
Z	-1.179 ^b	-4.419 ^b	-4.623 ^b	-2.597 ^b	-2.560 ^b	-1.720 ^b	-3.594 ^b	-4.624 ^b	-3.883 ^b	-3.077 ^b
Sig. (bilateral)	.238	.000	.000	.009	.010	.085	.000	.000	.000	.002
Comparación	7 - 4	R1 - 4	6 - 5	7 - 5	R1 - 5	7 - 6	R1 - 6	R1 - 7		
Z	-1.286 ^b	-3.849 ^b	-.060 ^b	-3.970 ^b	-4.625 ^b	-4.078 ^b	-4.624 ^b	-3.098 ^b		
Sig. (bilateral)	.198	.000	.952	.000	.000	.000	.000	.002		
BLOQUE 2	10 - 9	11 - 9	12 - 9	13 - 9	14 - 9	15 - 9	R2 - 9	11 - 10	12 - 10	13 - 10
Z	-3.057 ^b	-1.274 ^b	-1.253 ^b	-1.024 ^b	-.865 ^b	-.472 ^b	-4.372 ^b	-3.542 ^b	-3.810 ^b	-4.486 ^b
Sig. (bilateral)	.002	.203	.210	.306	.387	.637	.000	.000	.000	.000
Comparación	14 - 10	15 - 10	R2 - 10	12 - 11	13 - 11	14 - 11	15 - 11	R2 - 11	13 - 12	14 - 12
Z	-2.386 ^b	-3.417 ^b	-4.555 ^b	-1.671 ^b	-2.746 ^b	-3.86 ^b	-.881 ^b	-4.419 ^b	-.686 ^b	-2.618 ^b
Sig. (bilateral)	.017	.001	.000	.095	.006	.699	.378	.000	.493	.009
Comparación	15 - 12	R2 - 12	14 - 13	15 - 13	R2 - 13	15 - 14	R2 - 14	R2 - 15		
Z	-1.642 ^b	-3.724 ^b	-2.252 ^b	-1.938 ^b	-4.241 ^b	-.770 ^b	-4.453 ^b	-4.225 ^b		
Sig. (bilateral)	.101	.000	.024	.053	.000	.442	.000	.000		

Fuente: Elaboración propia en base a los datos extraídos de *Gimkit*

Asimismo, las comparaciones *post-hoc* mediante pruebas de *Wilcoxon* pareadas, ajustando el nivel de significancia con corrección de *Bonferroni* ($p < 0.0018$), evidenciaron 10 diferencias significativas entre las sesiones iniciales y las sesiones finales del bloque 1, así como entre las sesiones y el repaso integrador. En contraste, las comparaciones entre sesiones consecutivas tendieron a no ser significativas, sugiriendo una progresión gradual más que cambios abruptos en el rendimiento. Asimismo, la ausencia de diferencias significativas entre la Sesión 7 y el Repaso 1 sugiere que la eficiencia de respuesta ya se encontraba parcialmente consolidada antes de la evaluación integradora. Respecto al Bloque 2, solo se identificaron cuatro diferencias significativas entre sesiones, concentradas principalmente entre la Sesión 10 y las posteriores. En cambio, las comparaciones entre sesiones consecutivas del tramo final no mostraron diferencias significativas, lo que sugiere una estabilización progresiva del rendimiento y una disminución del efecto novedad.

Gráfico 1

Media de aciertos/min vs sesión



Fuente: Elaboración propia en base a los datos extraídos de *Gimkit*

Conjuntamente, el Gráfico 1 evidencia una tendencia ascendente en la tasa de aciertos/min durante el primer bloque, alcanzando su máximo en el Repaso 1. Mientras que en el segundo bloque se observa una disminución parcial seguida de una estabilización del desempeño; sin embargo, el Repaso 2 mostró que los estudiantes mantuvieron niveles de eficiencia superiores a los registrados al inicio de la intervención. No obstante, basado en los hallazgos descritos, es pertinente aclarar que los resultados reflejan desempeño en entornos gamificados y no necesariamente una transferencia completa a competencias contables formales.

Asimismo, al comparar la eficiencia entre etapas con la prueba de rangos con signo de *Wilcoxon*, se detectó una disminución significativa en la tasa de aciertos promedio del Bloque 2 respecto al Bloque 1 ($Z = -3.621$, $p < 0.001$, $r = 0.68$). Complementariamente, la prueba *U de Mann-Whitney* ($U = 50.5$, $p = 0.133$, $r = 0.28$) no encontró diferencias significativas entre varones (rango 15.98) y mujeres (10.81) en la tasa de aciertos.

Finalmente, con el fin de explorar el posible efecto de familiarización con la herramienta, se analizaron los cambios en la tasa de aciertos/min. En el bloque 1 se observó un incremento de la variabilidad entre la Sesión 1 ($SD = 0.59$) y la Sesión 7 ($SD = 0.97$). Y en el bloque 2 se observaron niveles estables entre la Sesión 9 ($SD = 0.48$) y la Sesión 15 ($SD = 0.47$), evidenciando una mayor homogeneidad en el desempeño del grupo.

Percepción Estudiantil: En relación con la percepción de los estudiantes sobre el uso de Gimkit en contabilidad, los resultados de la encuesta evidenciaron una valoración mayormente positiva.

Los resultados de la Tabla 3 evidencian una aceptación positiva de la herramienta, destacando su capacidad para generar interés ($M=4.57$) y la disposición de los estudiantes a seguir utilizándola en futuros cursos ($M=4.64$).

Un hallazgo interesante es la relación inversa entre la experiencia previa en gamificación y la percepción de facilidad. La prueba de *U Mann-Whitney* reveló que los estudiantes sin experiencia previa calificaron a *Gimkit* como más fácil de usar (rango 20.55) que aquellos que ya conocían herramientas similares (rango 10.59; $U = 27.0$, $p = 0.001$, $r = 0.59$), el tamaño del efecto sugiere que esta diferencia no solo es estadísticamente significativa, sino también relevante, evidenciando una brecha clara en la percepción de accesibilidad entre ambos grupos. Este fenómeno también se reflejó en la autopercepción del rendimiento ($M = 4.00$), los estudiantes sin experiencia reportaron una mayor percepción de la mejora en sus calificaciones ($U = 41.0$, $p = 0.007$, $r = 0.47$). En este caso, el tamaño del efecto indica que la diferencia tiene un impacto considerable en la percepción del logro académico, aunque menor que en la facilidad de uso.

Tabla 3

Análisis de preguntas tipo Likert respondidas en la encuesta

	Media	Mediana	Moda	Desv. Est	1	2	Likert 3	4	5	Shapiro- Wilk
P1. Gimkit fue fácil de usar desde el principio	3.64	4	3	0.951	0%	10.71%	35.71%	32.14%	21.43%	0.004
P2. Tuve problemas con mi celular o mi internet, que no me dejaron participar correctamente.	3.64	4	5	1.193	0%	25.00%	17.86%	25.00%	32.14%	0.001
P3. Gimkit me ayudó a comprender mejor los conceptos	4.21	4	4	0.957	3.57%	3.57%	3.57%	46.43%	42.86%	0.001
P4. Aprendí más usando Gimkit que con métodos tradicionales (clases, lecturas, etc.).	4	4	4	0.816	0%	3.57%	21.43%	46.43%	28.57%	0.001
P5. Gimkit hizo que el aprendizaje fuera más interesante.	4.57	5	5	0.573	0%	0%	3.57%	35.71%	60.71%	0.001
P6. Gimkit me motivó a estudiar con más frecuencia	3.89	4	4	0.994	0%	10.71%	21.43%	35.71%	32.14%	0.001
P7. Repetir preguntas en Gimkit me ayudó a memorizar y comprender los conceptos	4.46	4	4	0.508	0%	0%	0%	53.57%	46.43%	0.001
P8. Las partidas de Gimkit me ayudaron a identificar errores y corregirlos.	4.07	4	4	0.766	0%	0%	25.00%	42.86%	32.14%	0.001
P9. Considero que mejoré mis calificaciones gracias a Gimkit.	4	4	4	0.72	0%	0%	25.00%	50.00%	25.00%	0.001
P10. Me gustó poder competir o colaborar con compañeros durante los juegos	4.29	5	5	1.013	3.57%	3.57%	7.14%	32.14%	53.57%	0.001
P11 Me gustaría seguir utilizando Gimkit en otros cursos.	4.64	5	5	0.559	0%	0%	3.57%	28.57%	67.86%	0.001

Fuente: Elaboración propia en base a los datos extraídos de la encuesta

Aunque el 57.14% de los participantes reportó problemas de conectividad o limitaciones del dispositivo que afectaron su participación, la valoración de la facilidad de uso se mantuvo en un promedio de 3.64, lo que indica una posible resiliencia motivacional.

Otro hallazgo interesante, fue que, contrario a los estereotipos que asocian la competencia con el género masculino, fueron las mujeres (rango 19.50) quienes mostraron una preferencia significativamente mayor por los modos competitivos que los varones (rango 12.50, $U = 40.0$, $p = 0.043$, $r = 0.38$). Además, las mujeres (rango 20.44) reportaron niveles superiores de motivación para estudiar que los varones (rango 12.13, $U = 32.5$, $p = .011$, $r = 0.46$), el tamaño del efecto corresponde a una magnitud moderada, evidenciando una diferencia en la motivación percibida entre ambos grupos. Asimismo, las mujeres percibieron un mayor beneficio en sus calificaciones ($p=0.004$) y valoraron la herramienta como más efectiva que los métodos tradicionales ($p=0.008$) en comparación con los varones. Finalmente, hubo un consenso transversal, sin diferencias significativas por género o experiencia, respecto a la utilidad pedagógica de la plataforma. La totalidad de la muestra (100%) coincidió en que la repetición de preguntas ($M=4.46$) fue clave para la memorización, y un 89.29% afirmó que la herramienta mejoró su comprensión conceptual ($M=4.21$). La retroalimentación inmediata para la corrección de errores también fue altamente valorada ($M=4.07$), confirmando que los estudiantes perciben a *Gimkit* no solo como un juego, sino como un mecanismo de validación y refuerzo del aprendizaje percibido.

Complementariamente, el análisis de correlación de *Spearman* de la tabla 4 permitió explorar cómo distintas percepciones de los estudiantes sobre *Gimkit* se relacionan entre sí, en especial en torno a la facilidad de uso, la efectividad percibida, la motivación generada y la disposición a continuar utilizándolo.

Se encontró que la facilidad de uso inicial (P1) es un factor determinante para la adopción futura. Existe una correlación positiva moderada entre quienes percibieron a *Gimkit* como fácil de usar y su disposición a utilizarlo en otros cursos (P11; $\rho = .445$, $p = .018$). Asimismo, la facilidad se vinculó con las mecánicas de competencia y colaboración (P10; $\rho = .427$, $p = .024$) y con el interés general por la actividad (P5; $\rho = .417$, $p = .027$).

Tabla 4

Correlaciones de Spearman para preguntas tipo Likert

Correlación	P1	P2	P3	P4	P5	P6	P7	P8	P9	P10	P11
P1	1	0.124	0.349	0.257	.417*	0.148	0.33	-0.088	0.357	.427*	.445*
Sig. bilateral	.	0.531	0.069	0.186	0.027	0.453	0.087	0.656	0.062	0.024	0.018
P2	0.124	1	0.089	0.163	0.122	0.024	0.124	0.04	-0.026	-0.037	-0.063
Sig. bilateral	0.531	.	0.653	0.407	0.536	0.904	0.529	0.84	0.896	0.851	0.752
P3	0.349	0.089	1	.378*	.550**	.558**	.528**	0.287	.548**	.560**	.561**
Sig. bilateral	0.069	0.653	.	0.047	0.002	0.002	0.004	0.138	0.003	0.002	0.002
P4	0.257	0.163	.378*	1	.650**	.425*	.447*	.460*	.631**	.385*	.538**
Sig. bilateral	0.186	0.407	0.047	.	0	0.024	0.017	0.014	0	0.043	0.003
P5	.417*	0.122	.550**	.650**	1	.629**	.601**	.395*	.592**	.573**	.505**
Sig. bilateral	0.027	0.536	0.002	0	.	0	0.001	0.037	0.001	0.001	0.006
P6	0.148	0.024	.558**	.425*	.629**	1	0.339	0.22	.488**	.475*	.490**
Sig. bilateral	0.453	0.904	0.002	0.024	0	.	0.078	0.261	0.008	0.011	0.008
P7	0.33	0.124	.528**	.447*	.601**	0.339	1	.583**	.709**	.477*	0.342
Sig. bilateral	0.087	0.529	0.004	0.017	0.001	0.078	.	0.001	0	0.01	0.074
P8	-0.088	0.04	0.287	.460*	.395*	0.22	.583**	1	0.345	0.285	0.071
Sig. bilateral	0.656	0.84	0.138	0.014	0.037	0.261	0.001	.	0.073	0.142	0.719
P9	0.357	-0.026	.548**	.631**	.592**	.488**	.709**	0.345	1	.679**	.552**
Sig. bilateral	0.062	0.896	0.003	0	0.001	0.008	0	0.073	.	0	0.002
P10	.427*	-0.037	.560**	.385*	.573**	.475*	.477*	0.285	.679**	1	.563**
Sig. bilateral	0.024	0.851	0.002	0.043	0.001	0.011	0.01	0.142	0	.	0.002
P11	.445*	-0.063	.561**	.538**	.505**	.490**	0.342	0.071	.552**	.563**	1
Sig. bilateral	0.018	0.752	0.002	0.003	0.006	0.008	0.074	0.719	0.002	0.002	.

Nota: *La correlación es significativa en el nivel 0,05 bilateral; ** La correlación es significativa en el nivel 0,01 bilateral

Fuente: Elaboración propia en base a los datos extraídos de la encuesta

Asimismo, los datos revelan una fuerte relación entre la motivación intrínseca y la percepción de logro. La motivación para estudiar con mayor frecuencia (P6) se correlacionó significativamente con la comprensión de conceptos (P3; $\rho = .558$, $p = .002$) y con el interés generado (P5; $\rho = .629$, $p < .001$). A su vez, este interés (P5) actuó como un predictor potente de la percepción de éxito: aquellos estudiantes que encontraron la actividad más interesante fueron también quienes reportaron una mayor mejora en sus calificaciones (P9; $\rho = .592$, $p = .001$) y una mayor convicción de que aprendieron más que con métodos tradicionales (P4; $\rho = .650$, $p < .001$).

Con el fin de explorar el papel predictivo del interés (P5) sobre el aprendizaje percibido (P4), se realizó una regresión lineal simple, donde modelo resultó estadísticamente significativo ($F = 17.437$, $p < .001$), explicando el 40.1% de la varianza del aprendizaje percibido ($R^2 = .401$). Asimismo, el interés mostró un efecto predictivo significativo ($\beta = .634$, $p < .001$), indicando que mayores niveles de interés hacia la experiencia gamificada se asocian con una mayor percepción de aprendizaje.

La disposición a seguir utilizando *Gimkit* (P11) mostró correlaciones significativas con casi todos los indicadores de éxito: comprensión conceptual (P3; $\rho = .561$), percepción de mejora en calificaciones (P9; $\rho = .552$) e interacción social (P10; $\rho = .563$). Esto indica que la lealtad hacia la herramienta depende de que el estudiante perciba un valor utilitario (aprender) y placentero (divertirse/competir) simultáneamente.

Finalmente, un hallazgo crucial para la validez del estudio es la independencia de la variable de problemas técnicos (P2). Se observa que P2 no presenta correlaciones significativas con la percepción de mejora en calificaciones (P9; $\rho = -.026$, $p = .896$) ni con el interés (P5; $\rho = .122$, $p = .536$). Este resultado, lejos de ser negativo, denota la robustez pedagógica de la intervención: implica que las dificultades de conectividad o dispositivo, aunque presentes, no fueron determinantes para sesgar la percepción de aprendizaje ni para disminuir la valoración de la herramienta. Los estudiantes separaron las limitaciones técnicas de la efectividad de *Gimkit*.

Análisis Cualitativo: El análisis inductivo de las respuestas abiertas permitió triangular los datos estadísticos. Los estudiantes coincidieron en que *Gimkit* hizo las clases más dinámicas y didácticas frente a la instrucción tradicional, transformando la materia en una experiencia “más atractiva y menos monótona”. Se valoró la competitividad como un “motor de motivación” que impulsó la concentración y el esfuerzo. La presión por mantener un buen desempeño resultó en una dinámica más ágil y entretenida.

Al elegir sus juegos favoritos, el factor principal fue el entretenimiento, seguido de la simplicidad de las mecánicas y la posibilidad de reforzar conceptos de manera práctica. Entre los juegos más apreciados estuvieron *Don't Look Down*, *Snowbrawl* y *Knockback*, por su dinamismo y facilidad de comprensión. En contraste, *Fishtopia* y *Color Clash* fueron los menos populares, principalmente por la falta de claridad en sus reglas y por ser percibidos como lentos o monótonos.

En cuanto a las áreas de mejora, surgieron tres principales. Primero, las limitaciones tecnológicas, especialmente problemas de conectividad y rendimiento en dispositivos móviles, generaron *lag* y afectaron la experiencia. Segundo, se sugirió una mayor variedad de juegos, incluyendo dinámicas que favorezcan el trabajo en equipo. Por último, algunos pidieron una mayor claridad en las instrucciones y la optimización de la plataforma, sugiriendo que funcione como aplicación independiente, no solo como recurso en línea.

Discusión

Consolidación y Fluidez Cognitiva

Los resultados evidencian que la gamificación mediante *Gimkit* facilita significativamente el aprendizaje activo, alejando a los estudiantes de la toma pasiva de notas. El incremento de aciertos observado en los repasos integradores obedece, en primer lugar, a la consolidación de los conceptos contables y, en segundo lugar, a la naturaleza del diseño de la actividad. Al eliminar la “fricción lúdica” (es decir, las distracciones derivadas de las mecánicas de supervivencia y navegación presentes en las prácticas regulares) se permitió un flujo de respuestas ininterrumpido. Esto demuestra que los estudiantes lograron automatizar la recuperación de la información de manera eficiente, reduciendo la carga del procesamiento cognitivo al momento de evocar definiciones técnicas.

Al deshabilitar los *power-ups* para priorizar la evaluación del conocimiento puro sobre la estrategia de juego, la tasa de aciertos prácticamente se

duplicó. La mejora observada es consistente con la posibilidad de que las sesiones previas hayan contribuido al fortalecimiento de la recuperación de la información. Este hallazgo es consistente con lo reportado por Gambari et al. (2024), quienes demostraron que la repetición espaciada en entornos gamificados fortalece de manera efectiva la memoria de trabajo y la retención a largo plazo.

Además, la necesidad de tomar decisiones dentro del juego fomenta la autorregulación del estudiante, quien debe gestionar su tiempo y atención para mejorar su desempeño. Este andamiaje puede sentar las bases para un aprendizaje significativo, permitiendo que el estudiante interiorice primero la lógica conceptual antes de enfrentarse a la resolución de ejercicios contables aplicados.

Sostenibilidad del Compromiso y Desgaste del “Efecto Novedad”

Por otro lado, el análisis longitudinal del desempeño revela dinámicas importantes sobre la sostenibilidad de la motivación. Los datos sugieren que la evolución más intensa del rendimiento ocurrió durante las etapas iniciales de la intervención (Bloque 1), marcadas por una rápida adaptación a la herramienta. No obstante, en el Bloque 2 el rendimiento tendió a estabilizarse y se evidenció un descenso significativo en la tasa de aciertos promedio. Esta disminución no corresponde a una fluctuación aleatoria, sino que se explica tanto por la mayor carga cognitiva que demandan los temas avanzados como por el desgaste natural del “efecto novedad” descrito por Rodrigues et al. (2022). A diferencia de estudios como el de Saputra et al. (2025), que reportan un entusiasmo sostenido, el presente diseño sugiere que la motivación extrínseca derivada de la gamificación tiende a normalizarse con el tiempo. Este fenómeno cuantitativo concuerda plenamente con las percepciones cualitativas de los estudiantes, quienes solicitaron una mayor variedad de juegos argumentando que algunas mecánicas se tornaron lentas o monótonas al final de la intervención. Esto evidencia un claro proceso de familiarización en el que el manejo de la herramienta se vuelve homogéneo, pero el dinamismo percibido disminuye.

Experiencia de Usuario, Género y Competitividad

En cuanto a la interacción social y la competitividad, un hallazgo particularmente interesante radica en la dinámica de género. Aunque el desempeño real (nivel de aciertos) fue equivalente entre varones y mujeres, fueron las estudiantes quienes mostraron una preferencia significativamente mayor por los modos competitivos y reportaron niveles superiores de motivación para estudiar. Asimismo, las mujeres percibieron un mayor beneficio en sus calificaciones y valoraron la plataforma como más efectiva frente a la instrucción tradicional en comparación con sus pares masculinos. Este panorama contrasta con la revisión de Almuntsr et al. (2024b), que no halló diferencias significativas de género en la mayoría de estudios similares. Sin embargo, dado el tamaño reducido de la muestra (particularmente la representación femenina, $n=8$), estos hallazgos deben interpretarse con cautela como tendencias preliminares. Aun así, este comportamiento sugiere que el entorno de *Gimkit*, al reducir la exposición pública al error, favorece la participación de algunos estudiantes, brindando mayor seguridad psicológica, tal como postulan Abdelhamid y Aly (2025) respecto a la *Generación Z*.

Respecto a la familiaridad tecnológica, la plataforma generó una impresión de logro y accesibilidad que superó con creces las expectativas iniciales de los estudiantes sin experiencia previa, mientras que los usuarios experimentados se mostraron menos propensos al “efecto sorpresa”. Los análisis de correlación y regresión confirman que el interés es un fuerte predictor de la percepción de aprendizaje: la adopción futura de la herramienta no es un evento aislado, sino que depende de que el alumno perciba un valor utilitario (aprender) y placentero (divertirse y colaborar) de forma simultánea. En conjunto, la plataforma logró combinar exitosamente aprendizaje, diversión y competitividad, rompiendo efectivamente con la monotonía de la clase magistral.

Resiliencia Motivacional ante Limitaciones Técnicas

Finalmente, se destaca la notable resiliencia de los estudiantes ante los obstáculos tecnológicos. A pesar de que más de la mitad de la muestra reportó problemas de conectividad, *lag* o limitaciones de rendimiento en sus dispositivos móviles, estas barreras técnicas no redujeron la valoración global de facilidad de uso ni del interés generado. Esta “resiliencia motivacional” indica que el valor percibido de la dinámica lúdica fue lo suficientemente potente como para mitigar la frustración técnica, separando las limitaciones del dispositivo de la efectividad real de la plataforma. Este hallazgo subraya la robustez pedagógica de la intervención y concuerda con las observaciones de Ramesh et al. (2025) en Omán, demostrando que el *engagement* generado por la gamificación en materias tradicionalmente pasivas, como la contabilidad, posee la fuerza necesaria para superar fricciones tecnológicas y sostener el interés de los estudiantes.

Implicaciones Pedagógicas

Desde una perspectiva pedagógica, los hallazgos indican que la efectividad de la gamificación depende no solo de la incorporación de dinámicas lúdicas, sino de su capacidad para renovarse y combinar retroalimentación inmediata, desafíos progresivos y oportunidades de interacción social. En particular, al introducir a estudiantes de primer semestre en la rigurosidad de la contabilidad básica, la transición desde enfoques centrados en la velocidad individual hacia dinámicas orientadas a la resolución colaborativa de problemas resulta fundamental para reducir la fatiga cognitiva y mejorar la permanencia del compromiso más allá de la fase inicial de novedad.

Conclusiones

Los resultados del estudio evidencian que el uso de *Gimkit* constituyó una estrategia pedagógica eficaz para mostrar evidencias de mejora en el desempeño y aumentar la percepción de aprendizaje de conceptos de Contabilidad Básica. La mejora progresiva observada en la tasa de aciertos por minuto y el desempeño de los repasos integradores sugieren que la

herramienta favoreció indicadores de consolidación y automatización cognitiva. Esto permitió a los estudiantes responder con mayor rapidez y precisión conforme avanzó la intervención, observándose una curva de mejora en el desempeño especialmente durante el primer bloque.

Asimismo, el impacto de la gamificación no fue lineal ni homogéneo a lo largo del tiempo. Se evidenció una disminución parcial del rendimiento en el Bloque 2, demostrando que tras una fase inicial de exploración y entusiasmo, los estudiantes desarrollaron una mayor familiarización con la plataforma y estabilizaron su desempeño. La evidencia cualitativa profundiza esta interpretación: la percepción estudiantil de que algunos modos de juego resultaban “lentos” o “monótonos” en etapas avanzadas indica que la caída en el rendimiento responde al desgaste del efecto novedad y no solo a la dificultad creciente de los contenidos.

El análisis de regresión confirmó que el interés generado por la plataforma actuó como un predictor significativo del aprendizaje percibido. Esto refuerza la relevancia del componente motivacional como mediador clave en entornos gamificados, sugiriendo que el diseño emocional y participativo de las experiencias educativas influye directamente en la valoración subjetiva que el alumno hace de su propio rendimiento académico.

Aunque no se identificaron diferencias significativas en el nivel de aciertos según el género, sí emergieron diferencias perceptuales relevantes. Las mujeres reportaron mayores niveles de motivación y percepción de beneficio académico que los varones. Sumado a que los estudiantes sin experiencia previa valoraron más favorablemente la herramienta, se plantea la hipótesis de que este tipo de plataformas gamificadas podría contribuir a una percepción de mayor comodidad para participar ya que reduce el miedo al error (No obstante, debido al tamaño pequeño de la muestra, estas conclusiones de género se asumen con prudencia).

Desde una perspectiva práctica, el estudio demuestra que la efectividad de la gamificación a largo plazo depende de su capacidad para renovarse. Futuras implementaciones deben evitar la repetición prolongada de

mecánicas similares e incorporar estrategias adaptativas y colaborativas. La transición desde enfoques centrados exclusivamente en la velocidad individual hacia dinámicas orientadas a la resolución colaborativa de problemas es fundamental para reducir la fatiga cognitiva y sostener el compromiso estudiantil más allá de la fase inicial de novedad.

Finalmente, el estudio presenta limitaciones importantes, entre ellas el tamaño muestral reducido, la ausencia de grupo control y el carácter contextualizado de la muestra, lo que limita la generalización de los resultados y la atribución causal exclusiva a la herramienta utilizada. No obstante, la combinación de análisis longitudinales, pruebas post-hoc, datos perceptuales y evidencia cualitativa permitió construir una comprensión más integral del fenómeno estudiado. Se recomienda que futuras investigaciones desarrollen diseños experimentales y longitudinales de mayor alcance, orientados a analizar la sostenibilidad motivacional de la gamificación, el impacto diferencial de distintos modos de juego y las estrategias más efectivas para mitigar el desgaste asociado al efecto novedad.

Referencias

- Abdelhamid, S., & Aly, M. (2025). Generation Z and programming education: Bridging the gap with innovative tech-driven learning approaches. *New Perspectives in Science Education*. <https://conference.pixel-online.net/files/npse/ed0014/FP/7728-ENHS7348-FP-NPSE14.pdf>
- Agustina, T. H., Rienovita, E., & Emilzoli, M. (2024). Pembelajaran berbasis gamifikasi: Pemanfaatan platform Gimkit untuk meningkatkan hasil belajar siswa. *Jurnal Pendidikan dan Pembelajaran Indonesia (JPPI)*, 4(4), 1475–1484. <https://doi.org/10.53299/jppi.v4i4.766>
- Almuntsr, N. M., Muhamad, H. B., San, O. T., & Shah, S. M. (2024a). Effects of using gamification on accounting students' motivation, enjoyment and academic performance in learning introductory accounting at Libyan universities. *International Journal of Academic Research in Business and Social Sciences*, 14(5), 300–312. <https://doi.org/10.6007/IJARBSS/v14-i5/21527>

- Almuntsr, N. M., Muhamad, H. B., San, O. T., & Shah, S. M. (2024b). Using gamification in accounting education: A systematic literature review (2017 - 2023). *International Journal of Academic Research in Business and Social Sciences*, 14(2), 1119–1134. <https://doi.org/10.6007/IJARBS/v14-i2/20887>
- Andriana, E., Ruhiyat, Y., & Nulhakim, L. (2024). The influence of Gimkit innovative learning media on student learning outcomes. *Jurnal Profesi Keguruan*, 10(1), 77–86. <https://doi.org/10.15294/jpk.v10i1.7633>
- Dicheva, D., Dichev, C., Agre, G., & Angelova, G. (2015). Gamification in education: A systematic mapping study. *Educational Technology & Society*, 18(3), 75–88. <https://www.jstor.org/stable/jeductechsoci.18.3.75>
- Gambari, A. I., Sobowale, F. M., Owoyomi, A. D., Mohammed, A. N., & Sadiku, A. (2024). Effects of Gimkit gamification software on the achievement and retention of senior secondary school biology students' in Minna Metropolis. *Bichi Journal of Technology Education*, 7(2), 59–69 <http://irepo.futminna.edu.ng:8080/jspui/handle/123456789/29691>
- González-Acosta, E., Almeida-González, M., Torres-Chils, A., & Traba-Montejo, Y. M. (2020). La gamificación como herramienta educativa: el estudiante de contabilidad en el rol del gerente, del contador y del auditor. *Formación Universitaria*, 13(5), 155–164. <https://doi.org/10.4067/S0718-50062020000500155>
- Jamaluddin, J., Mahali, M., Din, N. M., Ahmad, M. A. N., Fadzillah, N. S. M., & Jabar, F. A. (2020). Students' motivation level in gamification of accounting teaching and learning - A case of 'Accounting on the Block'. *Social and Management Research Journal*, 17(1), 17–34. <https://doi.org/10.24191/smrj.v17i1.8140>
- Jaramillo Jimbo, J. G., Masaquiza Guamán, A. B., Quishpe, V. P., & Wisum Sensus, N. D. (2024). Uso del Gimkit como recurso didáctico para ambientar la enseñanza-aprendizaje virtual. *Revista Scientific*, 9(34), 84–107. <https://doi.org/10.29394/Scientific.issn.2542-2987.2024.9.34.4.84-107>
- Mendoza-Vega, A. J. (2025). Los programas de gamificación en la

- educación. Revisión sistemática. *Episteme Koinonía*, 8(16), 209–225. <https://doi.org/10.35381/e.k.v8i16.4567>
- Ortiz-Martínez, E., Santos-Jaén, J. M., & Marín-Hernández, S. (2023). Kahoot! and its effect on financial accounting marks at the university. *Education and Information Technologies*, 28, 12671–12686. <https://doi.org/10.1007/s10639-023-11612-z>
- Osadhi, S. Y. (2024). The effects of vocabulary learning gamification on students' vocabulary development. *RETAIN: Journal of Research in English Language Teaching*, 12(3), 21–29. <https://ejournal.unesa.ac.id/index.php/retain/article/view/63362>
- Pisba, S. M. D., & Rahmanto, M. A. (2025). Gimkit as a gamification media in Islamic religious education: It's impact on student learning outcomes. *Jurnal Pedagogy*, 18(2), 123–132. <https://jurnal.staimuhblora.ac.id/>
- Putri, A. A., & Sari, P. M. (2025). The effect of Gimkit media on elementary students' critical thinking skills in science learning. *Lectura: Jurnal Pendidikan*, 16(2), 536–548. <https://doi.org/10.31849/6a57bp05>
- Rahman, T. N., & Anam, S. (2024). Exploring the implementation of Gimkit as a formative assessment tool in English language learning: Practice and experience. *Journal of English Education and Linguistics*, 5(2), 16–32 <https://doi.org/10.56874/jeel.v5i2.1890>
- Ramesh, G., Al-Maskari, A., Al-Mughairi, H. M. S., & Santos, M. P. (2025). Gamification and students' engagement in accounting courses: an experimental study. *Learning and Teaching in Higher Education: Gulf Perspectives*, 19(1), 35–48. <https://doi.org/10.1108/LTHE-12-2020-0063>
- Rodrigues, L., Pereira, F. D., Toda, A. M., Palomino, P. T., Pessoa, M., Carvalho, L. S. G., Fernandes, D., Oliveira, E. H. T., Cristea, A. I., & Isotani, S. (2022). Gamification suffers from the novelty effect but benefits from the familiarization effect: Findings from a longitudinal study. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 19(1), Artículo 13. <https://doi.org/10.1186/s41239-021-00314-6>
- Sanchez, D. R., Langer, M., & Kaur, R. (2020). Gamification in the classroom: Examining the impact of gamified quizzes on student

- learning. *Computers & Education*, 144, Artículo 103666. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2019.103666>
- Saputra, E., Ansi, R. Y., & Sitorus, E. D. (2025). Gamified vocabulary learning through Gimkit: Evidence from an Indonesian secondary school. *Journal of English Language Pedagogy*, 10(2), 120–130. <https://doi.org/10.36665/elp.v10i2.1059>
- Septyana, R., Nuzula, S. F., & Gusanti, Y. (2024). Peningkatan asesmen formatif melalui pemanfaatan media gamifikasi Gimkit terhadap hasil belajar peserta didik SMPN 24 Malang. *Jurnal Integrasi dan Harmoni Inovatif Ilmu-Ilmu Sosial*, 4(4), 7. <https://doi.org/10.17977/um063v4i4p7>
- Sugiyati, S., & Syafryadin. (2025). The effectiveness of Gimkit in enhancing student's reading skill. *Indonesian Journal of Educational Development (IJED)*, 6(1), 148–159. <https://doi.org/10.59672/ijed.v6i1.4569>
- Utami, A. D., & Maghfurin, A. (2025). Optimizing students' interest in learning and mastery of Arabic vocabulary through the use of interactive games Gimkit. *Journal Onoma: Pendidikan, Bahasa, Dan Sastra*, 11(1), 1047–1058. <https://doi.org/10.30605/onoma.v11i1.5375>
- Wulandari, S. S., Supriyono, Aini, M. R., & Fadhilawati, D. (2024). The efficacy of Gimkit to increase student's reading achievement of hortatory exposition text at SMAN 1 Sutojayan. *JOSAR (Journal of Students Academic Research)*, 9(1), 174–193. <https://doi.org/10.35457/josar.v9i1.3558>
- Zainuddin, Z., Chu, S. K. W., Shujahat, M., & Perera, C. J. (2020). The impact of gamification on learning and instruction: A systematic review of empirical evidence. *Educational Research Review*, 30, Artículo 100326. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2020.100326>



**Evolución del Emprendimiento en Turismo: Trayectorias,
Tensiones y Perspectivas Científicas**

**Evolution of Tourism Entrepreneurship: Trajectories,
Tensions and Scientific Perspectives**

Enrique Mauro Villavicencio Luna¹

Universidad Tecnológica del Perú, Arequipa, Perú

C25800@utp.edu.pe

Roxana Cynthia Chara Mamani²

Universidad Católica de Santa María, Arequipa, Perú

roxana.chara@estudiante.edu.pe

Glenda Liss Graciela Jano Pinares³

Universidad Nacional de San Agustín de Arequipa, Arequipa, Perú

gjanos@unsa.edu.pe

Kimberly Valeria Grovas Laura⁴

Universidad Nacional de San Agustín de Arequipa, Arequipa, Perú

kgrovas@unsa.edu.pe

Artículo Recibido: 19-03-2026

Artículo Aceptado: 11-06-2026

DOI: <https://doi.org/10.55739/fer.32.193>

1 Catedrático en la Universidad Tecnológica del Perú. Doctor en Administración de Empresas y Maestro en Ciencias con mención en Educación Superior por la Universidad Nacional de San Agustín de Arequipa, Perú. Ingeniero en Administración de Empresas por la Universidad de Tarapacá, Chile. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1070-6192>

2 Técnica Profesional en Administración por el Instituto de Educación Superior “Francisco Antonio de Zela”, trabajadora social en formación por la Universidad Católica de Santa María, Perú. Funcionaria en instituciones públicas. ORCID: <https://orcid.org/0009-0009-1455-4630>

3 Trabajadora Social por la Universidad Nacional de San Agustín de Arequipa, Perú. Servidora pública en gobiernos locales, especializada en gestión administrativa y en la ejecución de programas sociales y proyectos de turismo. Comprometida con la política y la gestión pública como vías para impulsar un desarrollo local sostenible, inclusivo y centrado en las personas. ORCID: <https://orcid.org/0009-0007-6473-2605>

4 Psicóloga en formación por la Universidad Nacional de San Agustín de Arequipa, Perú. Actualmente es investigadora junior en la misma institución. ORCID: <https://orcid.org/0009-0009-0345-8272>

Resumen

El turismo se ha consolidado como un área de creciente interés académico, en la medida en que conecta dinámicas económicas, sociales y culturales. Sin embargo, la producción científica presenta una notable dispersión temática y teórica, lo que evidencia un vacío en la articulación de sus trayectorias. Este estudio tiene como objetivo sistematizar y analizar críticamente las líneas de investigación que han configurado el emprendimiento en turismo, identificando ejes, tensiones y oportunidades de integración. Metodológicamente, se desarrolló una revisión bibliográfica de publicaciones indexadas en Scopus a través de la aplicación del protocolo PRISMA. Los hallazgos muestran que, si bien cada eje ha aportado avances significativos, la fragmentación limita la consolidación de un marco teórico integral. Se propone, por tanto, un esquema analítico que articula categorías antes dispersas y permite comprender la evolución científica del campo. Las implicaciones de este trabajo radican en destacar la necesidad de investigaciones interdisciplinarias que integren economía, sociología, antropología y estudios ambientales, así como de fortalecer el diálogo académico desde el sur global. En conjunto, se busca promover un turismo más sostenible, inclusivo y en sintonía con las transformaciones sociales y territoriales contemporáneas.

Palabras clave:

Emprendimiento turístico, producción científica, desarrollo local, ODS 8.9: Promover un turismo beneficioso y sostenible.

Abstract

Tourism entrepreneurship has consolidated itself as a field of growing academic interest, as it connects economic, social, and cultural dynamics. Nevertheless, scientific production displays a notable thematic and theoretical dispersion, evidencing a gap in the articulation of its trajectories. This study aims to systematise and critically analyse the research lines that have shaped entrepreneurship in tourism, identifying axes, tensions, and opportunities for integration. Methodologically, a bibliographic review of publications indexed in Scopus was conducted through PRISMA protocol. Findings show that, although each axis has generated significant advances, fragmentation hinders the consolidation of a comprehensive theoretical framework. An analytical scheme is therefore proposed to articulate previously dispersed categories and to understand the scientific evolution of the field. The implications of this study lie in the need for interdisciplinary research that integrates economics, sociology, anthropology, and environmental studies, as well as in

strengthening academic dialogue on a global scale. Overall, the study seeks to foster a more sustainable and inclusive tourism, in line with contemporary social and territorial transformations.

Keywords:

Tourism entrepreneurship, scientific production, local development, SDG 8.9: Promote beneficial and sustainable tourism

Introducción

El emprendimiento se ha consolidado en las últimas décadas como un motor esencial de innovación y desarrollo en la economía global, y el turismo no constituye una excepción (Power et al., 2017). Por su carácter dinámico y capacidad para articular recursos naturales, culturales y sociales, el sector ha configurado un terreno fértil para iniciativas emprendedoras orientadas a responder a la creciente demanda de experiencias auténticas, diferenciadas y sostenibles (de Carvalho, 2017; Mahato et al., 2024). No obstante, la producción científica en torno al emprendimiento turístico ha evolucionado de manera fragmentada, privilegiando aproximaciones centradas en ejes específicos —como la ruralidad, la sostenibilidad o la educación— sin lograr siempre una visión comprehensiva de su desarrollo teórico y metodológico. Esta dispersión revela la urgencia de examinar las trayectorias investigativas que han dado forma al campo, al tiempo que permite identificar debates y tensiones en su proceso de consolidación académica.

La pregunta que orienta este trabajo es: ¿de qué formas la investigación en emprendimiento ha transitado en el rubro del turismo? Responder a esta interrogante exige mapear los aportes existentes y reconocer vacíos que aún limitan la construcción de un marco conceptual más robusto. En ese sentido, el objetivo general de este artículo es sistematizar y analizar críticamente la evolución de la investigación científica sobre emprendimiento en turismo, identificando sus principales trayectorias temáticas, tensiones analíticas y oportunidades de integración conceptual.

De manera específica, el estudio busca: (i) caracterizar la evolución de la producción científica sobre emprendimiento turístico en publicaciones indexadas en Scopus, (ii) identificar los principales autores, instituciones, países, revistas y artículos que han contribuido a la configuración del campo, (iii) reconocer los ejes temáticos dominantes, intermedios y emergentes presentes en la literatura; y (iv) proponer una lectura integradora que articule los debates sobre ruralidad, sostenibilidad, género, educación emprendedora y tipologías turísticas emergentes. Si bien diversos estudios han subrayado la contribución del emprendimiento turístico al desarrollo local y a la generación de empleo, también han puesto de manifiesto que su éxito depende de factores estructurales, institucionales y culturales que demandan una lectura interdisciplinaria y contextualizada.

Metodológicamente, se desarrolló en una revisión sistemática de literatura científica, seleccionada con base en criterios de indexación, pertinencia temática y relevancia para comprender las intersecciones entre emprendimiento y turismo, como recomiendan Saputra et al. (2023). La construcción de categorías analíticas permitió organizar los hallazgos en torno a ejes que evidencian tanto el grado de madurez del campo como los derroteros aún pendientes de consolidación.

La relevancia de este estudio se proyecta en dos dimensiones complementarias. En primer lugar, contribuye a la sistematización crítica del conocimiento acumulado, ofreciendo una lectura que articula enfoques previamente dispersos. En segundo lugar, el artículo se presenta en lengua española como un ejercicio de mediación lingüística y democratización del conocimiento científico hacia el Sur Global. Esta elección supone un acto de reconocimiento a la diversidad epistémica lingüística, posibilitando un diálogo con contextos latinoamericanos y caribeños, donde el turismo y emprendimiento cumplen un rol estratégico (Ramos, 2024).

De este modo, el trabajo se organiza en cuatro apartados. Tras esta introducción, se exponen los fundamentos conceptuales y metodológicos que guían el análisis. En seguida, se presentan los resultados y la discusión en torno a cinco ejes temáticos: el emprendimiento turístico en contextos

rurales, la sostenibilidad como eje transversal, las perspectivas de género, la educación y la intención emprendedora, y las convergencias con tipologías emergentes. El artículo concluye con una síntesis de los principales hallazgos, la identificación de limitaciones y la propuesta de futuras líneas de investigación.

Procedimientos metodológicos

El presente trabajo adopta como eje central el análisis de las trayectorias científicas en torno al emprendimiento turístico, a fin de comprender cómo se ha configurado su desarrollo teórico y aplicado en las últimas décadas. En virtud de ello, se ha optado por una revisión sistemática de la literatura especializada, cuyo propósito es identificar los principales enfoques, autores, instituciones y contextos geográficos que han contribuido a consolidar este campo de estudio. Como reconocen Aranibar et al. (2024) y Olarte (2025), tal aproximación no solo permite reconocer los avances más significativos, sino también delimitar vacíos y retos que persisten en la intersección entre emprendimiento y turismo, especialmente frente a los desafíos de sostenibilidad, equidad de género e innovación social.

Para garantizar la rigurosidad metodológica, la revisión se estructuró bajo el protocolo PRISMA (Figura 1), el cual permitió depurar un corpus inicial amplio hasta llegar a una muestra final representativa de artículos científicos. Se consideraron criterios de inclusión y exclusión por rango temporal (2000–2024), tipo de documento (artículos revisados por pares) y pertinencia temática, de modo que los textos seleccionados ofrecieran evidencia empírica o marcos conceptuales directamente vinculados con el objeto de estudio. Así, se expresa que la ecuación booleana fue:

(TITLE (entrepreneurship) AND TITLE (tourism)) AND
PUBYEAR > 1999 AND PUBYEAR < 2025 AND (LIMIT-TO (DOCTYPE , “ar”))

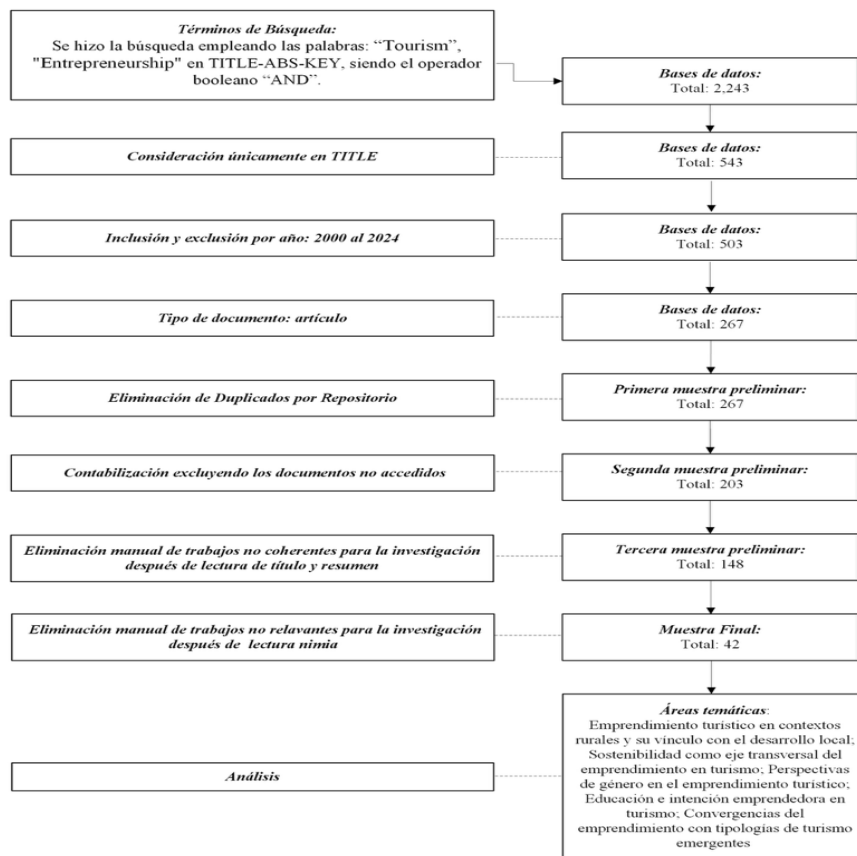
La construcción de las categorías analíticas se desarrolló en una fase posterior a la depuración del corpus documental. Una vez definida la muestra final de 42 artículos, se realizó una lectura sistemática de los títulos, resúmenes,

palabras clave, objetivos, metodologías y principales hallazgos de cada publicación. Esta información fue organizada en una matriz de análisis que permitió identificar recurrencias temáticas, enfoques conceptuales, contextos de aplicación y problemas de investigación predominantes. En una primera etapa, se aplicó una codificación abierta para registrar los temas más frecuentes y las relaciones conceptuales presentes en los artículos; posteriormente, mediante una codificación axial, dichos temas fueron agrupados según su afinidad teórica y su capacidad para explicar trayectorias comunes dentro del campo.

El paso de los 42 artículos a los cinco ejes analíticos no respondió, por tanto, a una selección arbitraria, sino a un proceso de síntesis temática basado en tres criterios: recurrencia en el corpus revisado, relevancia conceptual para comprender el emprendimiento turístico y capacidad de articular debates transversales presentes en la literatura. Asimismo, se diferenciaron los resultados bibliométricos —orientados a describir producción anual, autores, instituciones, países, revistas y palabras clave— de los ejes analíticos de discusión, destinados a interpretar críticamente las principales líneas de investigación del campo. De esta forma, los ejes seleccionados funcionan como categorías integradoras que permiten pasar de la descripción bibliográfica a una lectura crítica de las tensiones, vacíos y posibilidades de articulación teórica.

También, el alcance de esta revisión trasciende la mera descripción bibliográfica de 42 artículos, pues se orienta a una lectura crítica que vincula los hallazgos con procesos más amplios de desarrollo económico, social y cultural. En tal sentido, se destacan cinco ejes analíticos que estructuran la discusión: emprendimiento turístico en contextos rurales y el desarrollo local; sostenibilidad como eje transversal del emprendimiento en turismo; perspectivas de género en el emprendimiento turístico; educación e intención emprendedora en turismo; y convergencias del emprendimiento con tipologías emergentes. Este abordaje integral permite reconocer no solo el estado del arte, sino también las transformaciones epistemológicas que han guiado la investigación sobre emprendimiento turístico en las últimas dos décadas.

Figura 1
Flujograma PRISMA



Nota. Elaborado con datos tomados de Scopus

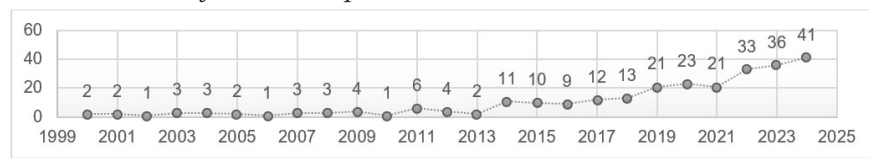
Resultados

Los resultados de la revisión sistemática evidencian seis hallazgos principales. En primer lugar, la producción científica sobre emprendimiento en turismo muestra una expansión sostenida desde 2014 y una aceleración más marcada desde 2018 (ver Figura 2). En segundo lugar, la producción se concentra en determinadas instituciones, autores y países, especialmente

del Reino Unido, Sudáfrica, Estados Unidos, China y España (ver Tabla 1). En tercer lugar, los artículos más citados se vinculan con emprendimiento de estilo de vida, sostenibilidad, capital social y agroturismo (ver Tabla 2). En cuarto lugar, el mapa de coocurrencias revela la centralidad de los términos emprendimiento, turismo y sostenibilidad, alrededor de los cuales se articulan subcampos temáticos (ver Figura 3). En quinto lugar, las revistas con mayor presencia confirman el carácter interdisciplinario del área (ver Figura 4). Finalmente, las palabras clave permiten distinguir tendencias consolidadas, intermedias y emergentes, lo que muestra un campo en expansión y diversificación (ver Tabla 3 y Tabla 4).

Figura 2

Producción científica sobre emprendimiento en el turismo



Nota. Elaborado con datos tomados de Scopus, procesados a través de Microsoft Excel.

La Figura 2 muestra un patrón de crecimiento sostenido a partir del año 2014, con un aumento particularmente notable desde 2018, momento en el cual las publicaciones alcanzan una tendencia mayoritariamente ascendente y continua. Mientras en los primeros años de la serie (2000–2010) la producción se mantuvo en niveles bajos y dispersos, a partir de 2015 se registra un incremento progresivo que culmina en 2024 con un total de 41 publicaciones.

Tabla 1

Instituciones, Autores y Países con mayor producción sobre el Estudio del Emprendimiento en el Turismo

	Nº	Institucion(es)	Autor(es)	País(es)
Mayor Producción	1	University of Johannesburg (11), Sudáfrica	Álvaro Lopes Dias (7)	Reino Unido (29)
	2	University of Surrey (9), Reino Unido	Ikechukwu Onyekwere Ezeuduji (5), Albert Nsom Kimbu (5), Sibusiso Ntshangase (5)	Sudáfrica (25), Estados Unidos de América (25)
	3	Instituto de Lisboa (8), Portugal	Cristina Figueroa-Domecq (4), Michael Zisuh Ngoazong (4), Anna De Jong (4)	China (20)
	4	University of Sadat City (6), Egipto; Faculty of Tourism and Hotels (6), Egipto	Richard Aquino (3), Irena Ateljević (3), Stephen Doorme (3), Rozalia Manuela Gabor (3), Rob Hallak (3), Michael Lück (3), Flavia Dana Oltean (3), Leandro Ferreira Pereira (3), Allan Morgan Williams (3)	España (19)
	5	University of Glasgow (5), Reino Unido; University of Zululand (5), Sudáfrica; Auckland University of Technology (5), Nueva Zelanda	-	Australia (17)

Nota. Elaborado con datos tomados de Scopus.

La Tabla 1 muestra las instituciones, autores y países con mayor producción científica sobre emprendimiento en turismo, antes de la evaluación manual de manuscritos. A nivel institucional, destacan la University of Johannesburg y la University of Surrey como las entidades con mayor número de publicaciones dentro del corpus analizado. A nivel internacional, el Reino Unido registra la mayor producción académica, seguido por Sudáfrica, Estados Unidos, China y España.

La Tabla 2 sintetiza los artículos con mayor número de citas, lo que permite identificar los trabajos fundacionales y de mayor influencia en la configuración del campo. Estos artículos han marcado la agenda académica, convirtiéndose en referencia para estudios posteriores.

Tabla 2

Artículos con mayor número de citaciones sobre el Estudio del Emprendimiento en el Turismo

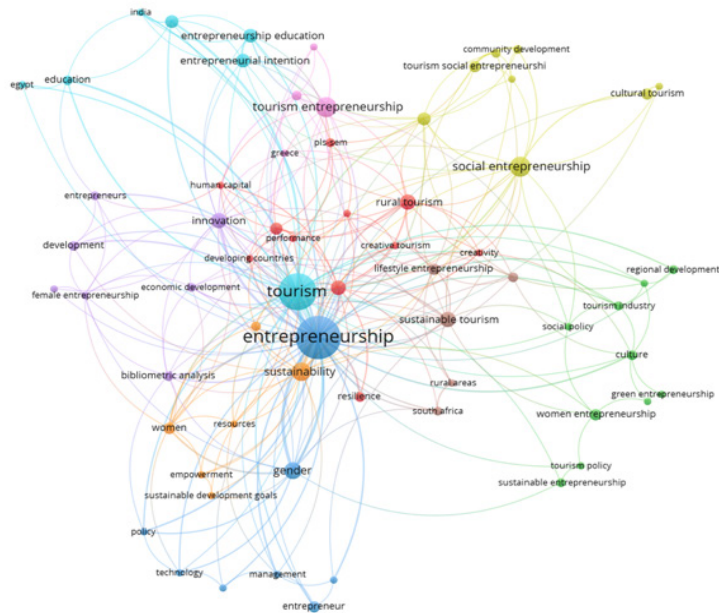
Artículos de Mayor Impacto	Nº	Título	Fuente	Autor(es)	Año	Citas
	1	'Staying within the fence': Lifestyle entrepreneurship in tourism?	Journal of Sustainable Tourism	Ateljevic y Doorne	2000	560
	2	Entrepreneurship, chaos and the tourism area lifecycle	Annals of Tourism Research	Russell y Faulkner	2004	293
	3	Motivation for agri-tourism entrepreneurship	Journal of Travel Research	McGehee y Kim	2004	293
	4	The entrepreneurship factor in sustainable tourism development	Journal of Cleaner Production	Lordkipanidze, Brezet y Backman	2005	242
	5	Growth and profit-oriented entrepreneurship among family business owners in the tourism and hospitality industry	International Journal of Hospitality Management	Getz y Peterson	2005	222
	6	Social capital and tourism entrepreneurship	Annals of Tourism Research	Zhao, Ritchie y Echtner	2011	211
	7	Gender and motivation for agri-tourism entrepreneurship	Tourism Management	McGehee, Kim y Jennings	2007	199

Nota. Elaborado con datos tomados de Scopus.

Los resultados muestran que los artículos de Ateljevic y Doorne (2000), con más de 500 citaciones, y de Russell y Faulkner (2004), con casi 300, ocupan un lugar preponderante en la literatura. Asimismo, investigaciones posteriores como las de Lordkipanidze et al. (2005) y Zhao et al. (2011) reflejan un interés creciente por la sostenibilidad y el capital social en el emprendimiento turístico. En conjunto, la tabla evidencia que los temas de motivación, sostenibilidad y redes sociales constituyen ejes de análisis recurrentes, confirmando que el emprendimiento turístico como área de investigación se ha nutrido de aportes multidimensionales.

Figura 3

Relaciones Temáticas en el Estudio del Emprendimiento en Turismo



Nota. Elaborado con datos tomados de Scopus, procesados a través de VOSviewer.

La Figura 3 presenta el mapa de coocurrencias de palabras clave en la producción científica sobre emprendimiento en turismo. Los términos con mayor centralidad en la red son *entrepreneurship*, *tourism* y *sustainability*. Alrededor de estos nodos se agrupan otras palabras clave vinculadas con educación emprendedora, intención emprendedora, turismo social, turismo comunitario, turismo rural, emprendimiento femenino, emprendimiento verde, turismo cultural y turismo creativo.

Figura 4

Revistas con mayor producción sobre emprendimiento turístico



Nota. Elaborado con datos tomados de Scopus, procesados a través de Scimago Graphica.

La Figura 4 muestra las revistas científicas con mayor número de publicaciones relacionadas con emprendimiento en turismo. Entre las revistas con mayor presencia se encuentran *Journal of Sustainable Tourism*, *Tourism Management*, *Sustainability* y *Annals of Tourism Research*. También se identifican publicaciones en revistas de áreas afines, como *Journal of Cleaner Production* y *Frontiers in Psychology*.

En la Tabla 3, se distinguen claramente dos niveles de evolución conceptual: por un lado, las tendencias consolidadas muestran un corpus robusto de estudios que han configurado un campo de conocimiento más estable, mientras que las tendencias intermedias que, aunque con menor frecuencia, poseen un potencial significativo para ampliar la agenda académica.

Tabla 3

Tendencias Consolidadas e Intermedias en el Estudio del Emprendimiento en Turismo

Tendencias consolidadas		Tendencias Intermedias	
Keyword / Palabra Clave	f ^{1/}	Keyword / Palabra Clave	f
entrepreneurship / emprendimiento	90	entrepreneurial intention / intención emprendedora	9
tourism / turismo	64	entrepreneurship education / educación en emprendimiento	9
social entrepreneurship / emprendimiento social	20	hospitality / hospitalidad	8
tourism entrepreneurship / emprendimiento turístico	19	sustainable development / desarrollo sostenible	8
sustainability / sostenibilidad	17	entrepreneurial orientation / orientación emprendedora	7
gender / género	14	cultural tourism / turismo cultural	6
innovation / innovación	12	entrepreneur / emprendedor	6
rural tourism / turismo rural	12	lifestyle entrepreneurship / estilo de vida emprendedor	6
sustainable tourism / turismo sostenible	12	tourism social entrepreneurship / emprendimiento social en turismo	6
social capital / capital social	10	women / mujeres	6
		women entrepreneurship / emprendimiento femenino	6

f^{1/} Frecuencia

Nota. Elaborado con datos tomados de Scopus, procesados a través de Microsoft Excel.

La Tabla 3 presenta las palabras clave agrupadas en tendencias consolidadas e intermedias según su frecuencia de aparición. En el grupo de tendencias consolidadas, las palabras clave con mayor frecuencia son “emprendimiento” (90), “turismo” (64) y “emprendimiento social” (20). También aparecen términos como “sostenibilidad”, “género”, “innovación” y “turismo rural”. En el grupo de tendencias intermedias se identifican palabras clave como “intención emprendedora”, “educación emprendedora”, “desarrollo sostenible”, “turismo cultural”, “estilo de vida emprendedor” y “emprendimiento femenino”.

Tabla 4*Tendencias Emergentes en el Estudio del Emprendimiento en Turismo*

Tendencias Emergentes					
Keyword / Palabra Clave	f ^{1/}	Keyword / Palabra Clave	f	Keyword / Palabra Clave	f
bibliometric analysis / análisis bibliométrico	5	sustainable entrepreneurship / emprendimiento sostenible	4	medical tourism / turismo médico	3
community-based tourism / turismo comunitario	5	tourism industry / industria turística	4	Nepal / Nepal	3
culture / cultura	5	creative tourism / turismo creativo	3	New Zealand / Nueva Zelanda	3
development / desarrollo	5	creativity / creatividad	3	performance / desempeño	3
education / educación	5	developing countries / países en desarrollo	3	medical tourism / turismo médico	3
heritage / patrimonio	5	ecotourism / ecoturismo	3	policy / política	3
resilience / resiliencia	5	Egypt / Egipto	3	resources / recursos	3
tourism development / desarrollo turístico	5	empowerment / empoderamiento	3	rural areas / áreas rurales	3
community development / desarrollo comunitario	4	female entrepreneurship / emprendimiento femenino	3	social innovation / innovación social	3
economic development / desarrollo económico	4	Greece / Grecia	3	social policy / política social	3
entrepreneurs / emprendedores	4	green entrepreneurship / emprendimiento verde	3	sustainable development goals / objetivos de desarrollo sostenible	3
pls-sem / pls-sem	4	human capital / capital humano	3	sustainable tourism development / desarrollo turístico sostenible	3
regional development / desarrollo regional	4	India / India	3	technology / tecnología	3
social enterprise / empresa social	4	innovativeness / innovación	3	tourism entrepreneur / emprendedor turístico	3
South Africa / Sudáfrica	4	management / gestión	3	tourism policy / política turística	3

f^{1/} Frecuencia

Nota. Elaborado con datos tomados de Scopus, procesados a través de Microsoft Excel.

La Tabla 4 presenta las palabras clave clasificadas como tendencias emergentes. Entre los términos con mayor frecuencia en este grupo se encuentran “análisis bibliométrico”, “turismo comunitario”, “cultura”, “educación” y “desarrollo turístico”, cada uno con una frecuencia de 5. También se identifican conceptos como “emprendimiento sostenible”, “industria del turismo”, “turismo creativo” y “ecoturismo”. Asimismo, aparecen referencias territoriales específicas, entre ellas India, Nepal, Grecia, Egipto, Sudáfrica y Nueva Zelanda.

En síntesis, los resultados muestran un incremento progresivo de la producción científica sobre emprendimiento en turismo, una concentración de publicaciones en determinadas instituciones, autores y países, la presencia de artículos altamente citados vinculados con líneas

temáticas específicas, y una organización del campo en torno a palabras clave asociadas con emprendimiento, turismo, sostenibilidad, educación, género, ruralidad y tipologías turísticas emergentes. Estos hallazgos constituyen la base empírica para la discusión interpretativa que se desarrolla en la sección siguiente.

Discusión

La discusión se desarrolla a partir de los hallazgos expuestos en la sección de resultados y se orienta por los objetivos específicos planteados en la introducción. En este apartado, los datos bibliométricos y temáticos no se reiteran de manera descriptiva, sino que se interpretan en función de su significado para comprender la evolución científica del emprendimiento turístico. Así, el crecimiento de la producción académica, la concentración de autores, instituciones, países y revistas, y la recurrencia de determinadas palabras clave permiten identificar trayectorias, tensiones y vacíos en la configuración del campo.

En términos generales, los resultados bibliométricos muestran que el emprendimiento turístico ha adquirido mayor presencia dentro de los estudios turísticos, especialmente durante la última década. No obstante, este crecimiento no supone una consolidación teórica homogénea, sino una expansión acompañada por la diversificación de enfoques, problemas de investigación y contextos de aplicación. Asimismo, la concentración de publicaciones en determinados espacios académicos evidencia núcleos consolidados de producción y circulación del conocimiento, pero también plantea interrogantes sobre la visibilidad de investigaciones desarrolladas en regiones periféricas o en contextos del Sur Global.

Por su parte, el análisis de palabras clave, coocurrencias y artículos más citados permite reconocer que el campo se articula alrededor de nociones centrales como emprendimiento, turismo y sostenibilidad, al mismo tiempo que se expande hacia líneas vinculadas con ruralidad, género, educación emprendedora, capital social, innovación y tipologías turísticas emergentes. A partir de esta lectura, la discusión se organiza en cinco ejes

temáticos derivados del corpus revisado, los cuales permiten pasar de la descripción de tendencias bibliométricas a una interpretación crítica de las trayectorias científicas, tensiones y posibilidades de articulación conceptual del emprendimiento turístico.

Emprendimiento turístico en contextos rurales y el desarrollo local

El emprendimiento turístico en espacios rurales ha sido ampliamente reconocido como una vía estratégica para dinamizar economías locales, diversificar ingresos y fortalecer procesos comunitarios (Ahmad et al., 2022). Utami et al. (2023) observan que la aparición de micro y pequeñas empresas turísticas en áreas rurales responde tanto a la búsqueda de alternativas económicas frente al declive de la agricultura como al aprovechamiento de recursos culturales y naturales endógenos, aunque no necesariamente presenta el emprendimiento como una solución estructural para el desarrollo local, sino como una medida paliativa por la población. A ello, Fernandez et al. (2024) añaden que este proceso se vincula estrechamente con la generación de empleo, retención poblacional en territorios con altas tasas de migración y revitalización de tradiciones locales, hecho que refuerza el turismo como un instrumento de desarrollo integral en comunidades rurales. La literatura evidencia que estos emprendimientos, al estar profundamente anclados en el territorio, no solo generan valor económico sino también social y cultural, integrando lógicas de sostenibilidad que fortalecen la cohesión comunitaria.

No obstante, los retos que enfrentan los emprendedores rurales en turismo son múltiples y heterogéneos. En el contexto africano, por ejemplo, se aprecia que pese a la existencia de políticas de apoyo, las microempresas de hospedaje en zonas rurales encuentran dificultades vinculadas a la falta de infraestructura adecuada, barreras de acceso al crédito, escasa capacitación y limitada capacidad de inserción en cadenas de valor (Lebambo, 2019). Esta situación se replica en otras regiones donde, aunque el turismo aparece como motor de oportunidades, la viabilidad de los emprendimientos depende de la capacidad de los Estados para diseñar políticas diferenciadas que respondan a las especificidades de las comunidades rurales y no a

modelos urbanos estandarizados. Así, se plantea la necesidad de fortalecer marcos de gobernanza territorial que acompañen el desarrollo de negocios turísticos locales en consonancia con las realidades de cada región.

La relación entre turismo rural y desarrollo local también ha sido analizada desde una perspectiva macroeconómica.

que la expansión del emprendimiento turístico contribuye a la generación de empleo, aumento de ingresos familiares y diversificación de la economía rural, pero su desempeño está condicionado por factores estructurales como los niveles de ingreso nacional, disponibilidad de capital humano y políticas de fomento empresarial (Tleuberdinova et al., 2021). Similarmente, Subramaniam y Masron (2022) destacan que en países en desarrollo el turismo puede catalizar procesos de emprendimiento, aunque los impactos positivos no son automáticos; requieren acompañamiento institucional, inversión en infraestructura y acceso a financiamiento. En este sentido, la literatura converge en señalar que el emprendimiento turístico rural solo se traduce en desarrollo local sostenible cuando se encuentra articulado a políticas públicas inclusivas y a dinámicas comunitarias participativas.

Al mismo tiempo, la evidencia empírica muestra que la clave para el éxito de los emprendimientos turísticos rurales reside en su capacidad de integrar factores sociales, ambientales y culturales en sus modelos de negocio. Experiencias en Indonesia revelan que la sostenibilidad de las “aldeas turísticas” depende no solo de la gestión de ingresos, sino también de la cooperación entre actores, innovación, creatividad y conciencia ambiental de los emprendedores (Utami et al., 2023). Estas conclusiones dialogan con hallazgos en Latinoamérica, donde se ha identificado que la permanencia de los emprendimientos rurales está asociada al capital social y humano disponible, así como a la capacidad de articular recursos patrimoniales, culturales y naturales en ofertas turísticas diferenciadas (Quispe et al., 2024). Desde esta perspectiva, el emprendimiento turístico en contextos rurales debe ser entendido no solo como una estrategia económica, sino como un proceso integral que incide en la calidad de vida, preservación cultural y sostenibilidad territorial.

Sostenibilidad como eje transversal del emprendimiento en turismo

El emprendimiento en turismo ha incorporado progresivamente la sostenibilidad como un eje estructurador de sus prácticas y discursos, al punto de convertirse en un criterio de legitimidad para las iniciativas que buscan trascender los beneficios económicos (Zeng et al., 2024). En países en desarrollo, los emprendedores turísticos enfrentan un doble desafío: asegurar la viabilidad de sus negocios y, al mismo tiempo, contribuir a la conservación de los recursos culturales y naturales que constituyen su base de operación. Como señala Jaafar et al. (2011), en Malasia la proliferación de pequeñas y medianas empresas hoteleras se enmarca en limitaciones de capital y capacitación, lo que obliga a sus propietarios a depender de estrategias de sostenibilidad social, como el uso de redes locales y el fortalecimiento comunitario. Así, la sostenibilidad se configura no solo como una exigencia ambiental, sino también como un medio de resiliencia económica.

En la literatura más reciente, se ha destacado que la sostenibilidad en emprendimiento turístico no puede desligarse de enfoques sociales y comunitarios. La investigación de Wang et al. (2022) sobre el emprendimiento social en turismo muestra experiencias exitosas que articulan objetivos de conservación ambiental con metas de inclusión social, consolidando lo que denominan *roadmaps* hacia prácticas transformadoras. En un sentido similar, el estudio de Dan y Shimizu (2022) sobre empresas familiares en Tioman Island evidencia cómo la inserción de mujeres en el liderazgo de negocios turísticos fortalece tanto la sostenibilidad de las familias como la del destino, pues amplía el capital humano y diversifica la gestión cotidiana. Estas prácticas constatan que la sostenibilidad se torna transversal cuando articula simultáneamente objetivos ambientales, sociales y de empoderamiento.

El reconocimiento de saberes locales y de sistemas de conocimiento indígena también amplía el horizonte de la sostenibilidad en el emprendimiento turístico. Cheteni y Umejesi (2024) argumentan que la incorporación de prácticas y conocimientos ancestrales en el turismo cultural rural no solo

preserva identidades comunitarias, sino que fomenta modelos de negocio que fortalecen el desarrollo endógeno y sustentable. Este hallazgo conecta con la propuesta de AntoniĆ et al. (2024), quienes muestran que proyectos de regeneración urbana basados en iniciativas de turismo cultural —como el modelo *Albergo Diffuso* en Serbia— permiten revitalizar centros históricos en declive, generando beneficios económicos al tiempo que se mantienen los valores patrimoniales. Ambos casos ilustran cómo la sostenibilidad se transversaliza cuando las prácticas emprendedoras conjugan conservación, innovación social y revitalización de espacios urbanos y rurales.

Por otro lado, es necesario resaltar la dimensión de género como un componente crítico de la sostenibilidad en el emprendimiento turístico. Karatas-Ozkan et al. (2024) demuestran que las mujeres emprendedoras, al transformar diferentes tipos de capital (económico, cultural, social y simbólico), actúan como agentes de cambio en territorios donde las fuerzas patriarcales limitan las oportunidades. Su papel resulta decisivo para vincular los objetivos del emprendimiento con los Objetivos de Desarrollo Sostenible, particularmente en lo concerniente a la equidad e inclusión. En esta línea, Putrik et al. (2024) sostienen que el marco institucional y jurídico es determinante para potenciar tales procesos, puesto que políticas públicas coherentes crean un entorno favorable para el emprendimiento turístico sostenible.

Perspectivas de género en el emprendimiento turístico

El análisis del emprendimiento turístico desde una perspectiva de género revela tensiones profundas entre las capacidades reconocidas a las mujeres y las limitaciones estructurales que aún condicionan su plena participación en el sector (Rodríguez-Vera et al., 2025). Diversos estudios como el de Kutlu y Ngoasong (2024) han mostrado que, aunque las mujeres suelen demostrar mayor disciplina, responsabilidad y compromiso —competencias fundamentales para la creación y sostenibilidad de empresas turísticas—, mantienen una menor propensión a iniciar proyectos emprendedores, especialmente en comparación con sus pares masculinos. Muñoz-Fernández et al. (2016) subrayan que la falta de competencias

percibidas en áreas como la iniciativa o la toma de riesgos puede estar vinculada a procesos educativos que, desde la infancia, desincentivan en las mujeres actitudes asociadas a la innovación y el liderazgo empresarial. Esta brecha evidencia la necesidad de políticas educativas y de género más robustas que integren formación emprendedora de manera equitativa en la educación superior en turismo.

También, se destaca que la resiliencia de las mujeres en contextos de crisis ha permitido la continuidad de pequeñas y medianas empresas turísticas en escenarios de alta vulnerabilidad. El estudio de Zapalska y McCutcheon (2024) sobre emprendimiento femenino en Polonia evidencia que las emprendedoras han logrado sostener sus negocios frente a adversidades como la crisis financiera de 2007 y la pandemia de COVID-19, pese a enfrentar limitaciones estructurales como la escasez de financiamiento de bajo costo. Estrategias orientadas a la sostenibilidad, conservación ambiental y participación comunitaria se convirtieron en ejes de crecimiento, sugiriendo que el emprendimiento femenino tiende a alinearse con objetivos de transformación social y ambiental. Esta orientación diferencial no solo aporta al tejido empresarial, sino que también redefine los parámetros de éxito económico en el turismo al incluir metas de sostenibilidad y cohesión social.

Por otro lado, el emprendimiento turístico femenino debe comprenderse en un marco cultural e institucional más amplio. En el contexto africano, Aleshinloye (2024) muestra cómo la desigualdad de género, normas patriarcales y barreras legales dificultan que las mujeres accedan a oportunidades de emprendimiento turístico en sitios de alto valor patrimonial, como los reconocidos por la UNESCO. Sin embargo, el turismo constituye también un vector de empoderamiento económico y social al facilitar el acceso de las mujeres a ingresos propios, mayor reconocimiento social y participación activa en procesos de planificación. Este hallazgo resuena con los planteamientos de Vukovic et al. (2023), quienes observaron que en áreas rurales de Serbia la creación de grupos de autoayuda femeninos generó no solo oportunidades de autoempleo en turismo, sino también capital social, visibilidad y capacidad de negociación

para las mujeres en espacios comunitarios tradicionalmente dominados por hombres.

De forma complementaria, la literatura señala que las universidades y centros de formación juegan un papel clave en la reducción de la brecha de género en el emprendimiento turístico. López-Gómez (2023) sostiene que las mujeres graduadas en turismo poseen herramientas formativas valiosas para emprender, pero requieren de un entorno institucional que fomente explícitamente su espíritu emprendedor como salida laboral. En este sentido, el emprendimiento deja de ser únicamente una opción económica y se convierte en un espacio de emancipación y proyección profesional, sobre todo en ámbitos locales donde las mujeres lideran proyectos turísticos vinculados al turismo rural, comunitario y de naturaleza. Asimismo, estudios sobre la articulación entre género, emprendimiento y política social subrayan que el desarrollo de políticas públicas sensibles al género resulta imprescindible para garantizar la sostenibilidad de estos procesos, dado que las trayectorias emprendedoras femeninas no son neutras ni en su relación con la sostenibilidad ni en su interacción con el mercado laboral (Kimbu et al., 2024).

Educación e intención emprendedora en turismo

La educación en emprendimiento se ha consolidado como un eje central en la formación universitaria en turismo, dado que constituye un medio para cultivar capacidades orientadas a la innovación y creación de valor en entornos caracterizados por volatilidad e incertidumbre. Tal como señalan Ahmad et al. (2018), la enseñanza del emprendimiento en hospitalidad y turismo enfrenta el desafío de vincular teoría y práctica, evitando la dependencia de metodologías tradicionales como la clase magistral y estudio de caso, que por sí solas resultan insuficientes para estimular un pensamiento emprendedor robusto. En la misma línea, Ndou et al. (2019) advierten que las universidades europeas han comenzado a incluir módulos de emprendimiento en programas turísticos, pero persiste un déficit en el diseño de trayectorias efectivas que fomenten habilidades aplicadas a la identificación de oportunidades y gestión de proyectos innovadores. Estos

hallazgos sugieren que, si bien el emprendimiento está siendo incorporado curricularmente, su profundidad y efectividad siguen siendo limitadas.

La intención emprendedora en los estudiantes de turismo depende en gran medida de cómo perciben la deseabilidad y factibilidad de emprender, factores modelados por su formación académica y experiencias previas. Ntshangase et al. (2024), mediante un modelo estructural compuesto, muestran que variables como edad, género, confianza personal y haber cursado módulos de emprendimiento influyen significativamente en la intención de emprender. A su vez, estudios en Sudáfrica han evidenciado que la educación en emprendimiento tiene un impacto directo en la intención de crear negocios turísticos, aunque también revelan que este efecto está mediado por factores de contexto, tales como el acceso al capital y las redes de apoyo (Ntshangase & Ezeudui, 2023). Estos resultados refuerzan la idea de que la intención emprendedora no surge de manera aislada, sino que es producto de la interacción entre pedagogía, entorno socioeconómico y características individuales.

Asimismo, se ha resaltado la implicancia de enfoques pedagógicos experienciales en la educación emprendedora en turismo. Según Ntshangase et al. (2024), el uso de metodologías prácticas y vivenciales fortalece la adquisición de competencias aplicadas, incrementando la autoeficacia y la predisposición a emprender. Complementariamente, Ayeh et al. (2023) aplicaron la Teoría del Comportamiento Planificado para explicar la respuesta de estudiantes de hospitalidad y turismo ante el emprendimiento, concluyendo que actitudes personales, control conductual percibido y normas sociales inciden más que los conocimientos teóricos en la decisión final de emprender. Ello sugiere que los programas trasciendan la mera transmisión de contenidos y se orienten hacia el fortalecimiento de competencias blandas, percepciones de viabilidad y confianza en la acción emprendedora.

A su vez, se reconoce que la educación emprendedora también posee un potencial democratizador, particularmente en grupos históricamente subrepresentados. López-Gómez (2023) plantea que las universidades

deben fomentar de manera proactiva el emprendimiento femenino en turismo, presentándolo como alternativa laboral viable y mecanismo para reducir brechas de género. Esta perspectiva coincide con estudios que muestran cómo la formación universitaria en turismo, al reforzar la creatividad y pensamiento innovador, puede impulsar la participación de jóvenes y mujeres en proyectos de autoempleo, fortaleciendo así la equidad y la resiliencia del sector (Ntshangase & Ezeuduji, 2019; Dewi et al., 2019). De este modo, la educación no solo incrementa la intención emprendedora en términos individuales, sino que también contribuye a la diversificación y sostenibilidad social.

Convergencias del emprendimiento con tipologías de turismo emergentes

El análisis del emprendimiento turístico revela que, más allá de las lógicas convencionales de negocio, éste se encuentra cada vez más imbricado con tipologías emergentes que responden a nuevas demandas sociales, ambientales y culturales. En este sentido, los proyectos emprendedores no solo persiguen la rentabilidad económica, sino que convergen con modelos que promueven la sostenibilidad, la innovación social y la preservación cultural. El turismo cultural y comunitario constituye una de las áreas donde esta convergencia se manifiesta con mayor fuerza. En Nepal, por ejemplo, se ha demostrado que el turismo cultural gestionado mediante emprendimientos comunitarios puede favorecer tanto la erradicación de la pobreza como la preservación de identidades locales (Pradhan et al., 2022). Estas iniciativas integran la lógica emprendedora con la producción de experiencias auténticas que posicionan a las comunidades como actores centrales del desarrollo turístico.

Otra convergencia significativa se observa en el turismo religioso, donde el emprendimiento local se articula con la espiritualidad y la tradición. El caso de Manakamana en Nepal evidencia que las micro y pequeñas empresas vinculadas al turismo religioso fortalecen las economías locales y promueven la cohesión social, además de garantizar la sostenibilidad de los negocios en entornos donde la demanda turística se nutre de motivaciones

espirituales (Gautam, 2023). Este ejemplo ilustra cómo la articulación entre fe, tradición y emprendimiento amplía las fronteras del turismo, generando beneficios materiales y simbólicos.

El turismo rural y de base comunitaria representa otro escenario fértil para la emergencia de modelos híbridos de emprendimiento turístico. En Indonesia, el éxito de las aldeas turísticas sostenibles depende de factores como la cooperación, la innovación, la gestión de recursos y la conciencia ambiental (Utami et al., 2023). De manera paralela, estudios recientes en África y América Latina destacan la relevancia del conocimiento indígena como base para la creación de proyectos turísticos que no solo garantizan ingresos, sino que preservan valores culturales y ambientales, configurando alternativas frente a las dinámicas globalizadas del turismo (Cheteni & Umejisi, 2024). Esta convergencia refleja cómo el emprendimiento turístico se convierte en una herramienta de resistencia cultural y de gestión sostenible del territorio.

Tipologías emergentes como el turismo gastronómico y las experiencias culturales innovadoras consolidan nuevas formas de emprendimiento. El análisis bibliométrico sobre turismo gastronómico demuestra un creciente interés en prácticas emprendedoras que vinculan identidad culinaria con desarrollo local, a menudo bajo esquemas de emprendimiento social (Çelebi et al., 2020). También, Najjari et al. (2020) abordan la implicancia del emprendimiento en turismo médico, demostrando la versatilidad de la movilidad humana a través del turismo. Asimismo, el turismo de experiencias corporales, como las academias de salsa en La Habana, refleja cómo los emprendimientos turísticos se conectan con procesos de transformación personal y redes emocionales que van más allá de la simple prestación de un servicio (Ana, 2024). En conjunto, estas convergencias evidencian que el emprendimiento turístico no puede analizarse en aislamiento, sino en relación con tipologías emergentes que están redefiniendo la manera en que se concibe, gestiona y experimenta el turismo.

Con el propósito de sintetizar el tratamiento analítico realizado en la discusión, la Tabla 5 organiza los cinco ejes temáticos derivados del corpus

revisado. Esta síntesis no solo resume los hallazgos dominantes, sino que explicita la operación interpretativa realizada sobre los datos: para cada eje se identificó una tensión principal, sus implicaciones para el campo del emprendimiento turístico y los vacíos que aún requieren mayor desarrollo investigativo.

Tabla 5

Síntesis interpretativa de los ejes del emprendimiento en turismo

Eje temático	Hallazgo dominante	Tensión principal	Implicaciones	Vacío / desafío
Ruralidad y desarrollo local	El emprendimiento dinamiza economías locales y diversifica ingresos	Solución estructural vs. respuesta paliativa	Planificación territorial, infraestructura, financiamiento	Falta de articulación entre emprendimiento y política pública
Sostenibilidad	Se consolida como criterio transversal de legitimidad	Horizonte normativo vs. posibilidad material real	Regulación, gobernanza local, inclusión comunitaria	Riesgo de uso retórico de la sostenibilidad
Género	Mayor visibilidad del emprendimiento femenino	Agencia vs. restricción estructural	Políticas sensibles al género, acceso a crédito, formación	Persistencia de barreras patriarcales e institucionales
Educación e intención emprendedora	La formación influye en la intención de emprender	Formación académica vs. ecosistema real de oportunidades	Rediseño curricular, metodologías experienciales	Débil traducción de intención en acción
Tipologías emergentes	El emprendimiento converge con nuevas formas de turismo	Innovación sectorial vs. dispersión conceptual	Diversificación de productos, turismo cultural/comunitario	Fragmentación teórica del campo

Nota. Elaboración propia

En conjunto, la síntesis interpretativa permite sostener que el emprendimiento en turismo ha evolucionado como un campo temáticamente expansivo, aunque todavía marcado por una fragmentación teórica significativa. Los cinco ejes identificados no deben entenderse como líneas aisladas, sino como dimensiones interrelacionadas que expresan distintas formas de abordar la relación entre actividad emprendedora, territorio, sostenibilidad, desigualdad, formación e innovación turística. En ese sentido, la revisión muestra que el campo ha transitado desde enfoques centrados principalmente en la creación y gestión de negocios hacia perspectivas más amplias, interesadas en comprender las condiciones sociales, institucionales y ambientales que hacen posible —o limitan— el desarrollo del emprendimiento turístico.

A partir de los hallazgos discutidos, es posible reconocer tres planos de articulación analítica. El primero es estructural-territorial, vinculado

con infraestructura, financiamiento, políticas públicas, desarrollo local y desigualdades contextuales. El segundo es sociocultural-relacional, donde se ubican género, capital social, saberes locales, comunidad, identidad y participación. El tercero es formativo-agencial, asociado con educación emprendedora, intención de emprender, innovación, capacidades de gestión y traducción de conocimientos en acción. Desde esta perspectiva, las tipologías emergentes del turismo no constituyen únicamente nuevos nichos de mercado, sino espacios donde estos tres planos convergen y permiten observar con mayor claridad las tensiones del campo.

Este marco integrador permite responder al propósito central del artículo, al mostrar que la investigación sobre emprendimiento turístico no ha seguido una trayectoria lineal ni homogénea, sino una evolución multidimensional. Su desarrollo científico se ha configurado a partir de avances parciales, debates especializados y agendas temáticas que aún requieren mayor articulación conceptual. Por ello, el principal desafío para futuras investigaciones consiste en superar lecturas sectoriales o fragmentadas, promoviendo aproximaciones comparativas, interdisciplinarias y territorialmente situadas que permitan comprender el emprendimiento turístico como un fenómeno económico, social, cultural y ambientalmente condicionado.

Conclusiones

El presente estudio ha permitido sistematizar y problematizar críticamente la producción científica en torno al emprendimiento turístico, mostrando que el campo ha transitado por trayectorias temáticas diversas que abarcan la ruralidad y el desarrollo local, la sostenibilidad, las perspectivas de género, la educación y la convergencia con tipologías emergentes. Los resultados revelan que, aunque cada uno de estos ejes ha generado avances significativos, persisten vacíos de articulación que dificultan la consolidación de un marco teórico integral capaz de explicar, de manera conjunta, las dinámicas y tensiones que caracterizan al emprendimiento en turismo.

La principal contribución de este trabajo radica en ofrecer una lectura crítica y articulada de líneas de investigación previamente dispersas, proponiendo categorías analíticas que contribuyen a comprender la evolución y los desafíos del campo. De igual modo, la elección de elaborar este artículo en español se inscribe en un esfuerzo por democratizar el conocimiento científico, ampliando la circulación de resultados en comunidades académicas del Sur Global y reconociendo la importancia de la pluralidad epistémica en la producción de saberes.

Desde el punto de vista teórico, el estudio contribuye a comprender el emprendimiento turístico como un campo multidimensional, configurado por interacciones entre territorio, sostenibilidad, género, formación, innovación y nuevas tipologías turísticas. En términos metodológicos, la investigación aporta una estrategia de análisis que combina revisión sistemática, lectura bibliométrica y síntesis temática, permitiendo pasar de la descripción de la producción científica a la identificación de ejes interpretativos, tensiones y vacíos de investigación. Estas contribuciones abren posibilidades para futuras investigaciones orientadas a contrastar el marco propuesto en distintos contextos territoriales, ampliar el análisis hacia otras bases de datos y literatura gris, así como desarrollar estudios comparativos que examinen cómo las condiciones institucionales, sociales y ambientales inciden en las trayectorias del emprendimiento turístico.

No obstante, es necesario reconocer ciertas limitaciones. En primer lugar, el análisis se restringe a publicaciones indexadas, lo que puede haber excluido aportes relevantes provenientes de literatura gris o de producciones académicas locales con menor visibilidad internacional. En segundo lugar, el carácter dinámico y cambiante del emprendimiento turístico obliga a entender los hallazgos como una aproximación en permanente revisión, particularmente ante la rápida emergencia de nuevas tipologías, prácticas y contextos de innovación.

A partir de estos resultados, se sugiere que futuras investigaciones avancen en enfoques interdisciplinarios que integren aportes de la economía, la sociología, la antropología y los estudios ambientales, así como en

metodologías comparativas que permitan contrastar experiencias entre regiones y contextos. Asimismo, resulta imprescindible explorar con mayor profundidad las intersecciones entre emprendimiento turístico y procesos de transformación social, tales como la equidad de género, la inclusión digital y la resiliencia comunitaria frente a crisis globales.

En síntesis, este artículo contribuye a visibilizar la evolución, los aportes y las tensiones del emprendimiento turístico como campo de investigación, subrayando la urgencia de fortalecer diálogos académicos y prácticos que orienten hacia un turismo más sostenible, inclusivo y vinculado de manera genuina con las necesidades de los territorios y sus comunidades.

Referencias

- Ahmad, N., Youjin, L., & Hdia, M. (2022). The role of innovation and tourism in sustainability: why is environment-friendly tourism necessary for entrepreneurship? *Journal of Cleaner Production*, 379, 134799. <https://doi.org/10.1016/j.jclepro.2022.134799>
- Ahmad, S., Bakar, A., & Ahmad, N. (2018). An evaluation of teaching methods of entrepreneurship in hospitality and tourism programs. *The International Journal of Management Education*, 16(1), 14-25. <https://doi.org/10.1016/j.ijme.2017.11.002>
- Aleshinloye, K. (2024). Women's role in Africa's tourism industry: Overcoming gender disparities, empowerment, and entrepreneurship challenges at a UNESCO world heritage site. *Tourism Planning & Development*, 21(4), 485-502. <https://doi.org/10.1080/21568316.2023.2230454>
- Ana, R. (2024). Cuban-style Salsa: Intersections of Tourism-led Entrepreneurship and Dancing Personal Development. *Dance Research Journal*, 56(1), 5-19. <https://doi.org/10.1017/S0149767724000019>
- Antonić, B., Stupar, A., Kovač, V., Sovilj, D., & Grujičić, A. (2024). Urban Regeneration through Cultural–Tourism Entrepreneurship Based on Albergo Diffuso Development: The Venac Historic Core in Sombor, Serbia. *Land*, 13(9), 1379. <https://doi.org/10.3390/>

land13091379

- Aranibar, E., Parizaca, R., & Villavicencio, E. (2024). Del aula al mercado: avances en la integración del emprendimiento en el currículo académico universitario. *Quipukamayoc*, 32(68), 79-94. <http://dx.doi.org/10.15381/quipu.v32i68.29307>
- Ateljevic, I., & Doorne, S. (2000). 'Staying within the fence': Lifestyle entrepreneurship in tourism. *Journal of Sustainable Tourism*, 8(5), 378-392. <https://doi.org/10.1080/09669580008667374>
- Ayeh, J, Bondzi, A., & Baah, N. (2023). Predicting students' response to entrepreneurship in hospitality and tourism education: An application of the theory of planned behavior. *Journal of Hospitality & Tourism Education*, 35(3), 265-276. <https://doi.org/10.1080/10963758.2022.2056469>
- Çelebi, D., Pirnar, I., & Eris, E. (2020). Bibliometric analysis of social entrepreneurship in gastronomy tourism. *Tourism: An International Interdisciplinary Journal*, 68(1), 58-67. <https://doi.org/10.37741/t.68.1.5>
- Cheteni, P., & Umejisi, I. (2024). Indigenous Knowledge in Entrepreneurship and Cultural Tourism in the Rural Areas. *Comparative Sociology*, 23(3), 340-359. <https://doi.org/10.1163/15691330-bja10110>
- Dan, N., & Shimizu, T. (2022). Effective resources to mobilize women entrepreneurship: A success case study of family tourism businesses in Tioman Island, Malaysia. *Sustainability*, 14(15), 9133. <https://doi.org/10.3390/su14159133>
- De Carvalho, C., Cutrim, K., & Costa, S. (2017). Empreendedorismo cultural e turismo: perspectivas para desenvolvimento das indústrias criativas no bairro da Madre Deus, São Luís (Maranhão, Brasil). *Boletim do Museu Paraense Emílio Goeldi. Ciências Humanas*, 12(2), 629-646. <https://doi.org/10.1590/1981.81222017000200020>
- Fernández, G., Almonte, J., & Nina, D. (2024). El emprendimiento turístico rural y sus tendencias a través de un análisis bibliométrico. *Cuadernos de turismo*, (53), 69-93. <https://doi.org/10.6018/turismo.616391>
- Gautam, P. (2023). Religious tourism and entrepreneurship: A case of Manakamana temple in Nepal. *Cogent Social Sciences*, 9(1),

2222569. <https://doi.org/10.1080/23311886.2023.2222569>
- Getz, D., & Petersen, T. (2005). Growth and profit-oriented entrepreneurship among family business owners in the tourism and hospitality industry. *International journal of hospitality management*, 24(2), 219-242. <https://doi.org/10.1016/j.ijhm.2004.06.007>
- Jaafar, M., Abdul-Aziz, A., Maideen, S., & Mohd, S. (2011). Entrepreneurship in the tourism industry: Issues in developing countries. *International Journal of Hospitality Management*, 30(4), 827-835. <https://doi.org/10.1016/j.ijhm.2011.01.003>
- Karatas-Ozkan, M., Tunalioglu, R., Ibrahim, S., Ozeren, E., Grinevich, V., & Kimaro, J. (2024). Actioning sustainability through tourism entrepreneurship: Women entrepreneurs as change agents navigating through the field of stakeholders. *Central European Management Journal*, 32(1), 31-56. <https://doi.org/10.1108/CEMJ-12-2021-0159>
- Kimbu, A., Ngoasong, M., & De Jong, A. (2024). Gender, entrepreneurship and social policy in tourism: Tying the knot. *Journal of Sustainable Tourism*, 32(3), 421-437. <https://doi.org/10.1080/09669582.2024.2309216>
- Kutlu, G., & Ngoasong, M. (2024). A framework for gender influences on sustainable business models in women's tourism entrepreneurship: Doing and re-doing gender. *Journal of Sustainable Tourism*, 32(3), 500-518. <https://doi.org/10.1080/09669582.2023.2201878>
- Lebambo, M. (2019). The role of entrepreneurial policies in developing rural tourism entrepreneurship in South Africa. *African Journal of Hospitality, Tourism and Leisure*, 8(3), 1-21. https://www.ajhtl.com/uploads/7/1/6/3/7163688/article_27_vol_8_3_2019.pdf
- López-Gómez, L. (2023). El emprendimiento como oportunidad laboral para las mujeres graduadas en turismo. *International Technology, Science and Society Review/Revista Internacional de Tecnología, Ciencia y Sociedad*, 14(3), 1-10. <https://doi.org/10.37467/revtechno.v14.4836>
- Lordkipanidze, M., Brezet, H., & Backman, M. (2005). The entrepreneurship factor in sustainable tourism development.

- Journal of cleaner production*, 13(8), 787-798. <https://doi.org/10.1016/j.jclepro.2004.02.043>
- Mahato, S., Blasco, D., & Prats, L. (2024). Financing social entrepreneurship in tourism in a volatile environment. *Current Issues in Tourism*, 27(6), 923-938. <https://doi.org/10.1080/13683500.2023.2188583>
- McGehee, N., & Kim, K. (2004). Motivation for agri-tourism entrepreneurship. *Journal of travel research*, 43(2), 161-170. <https://doi.org/10.1177/0047287504268245>
- McGehee, N., Kim, K., & Jennings, G. (2007). Gender and motivation for agri-tourism entrepreneurship. *Tourism Management*, 28(1), 280-289. <https://doi.org/10.1016/j.tourman.2005.12.022>
- Muñoz-Fernández, G., Rodríguez-Gutiérrez, P., & Santos-Roldán, L. (2016). Entrepreneurship in higher education in tourism, gender issue? *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 14(1), 45-66. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=293144934003>
- Najjari, H., Didekhani, H., Mostaghimi, M., & Hosseini, S. (2020). Determining the factors affecting medical tourism with emphasis on technological entrepreneurship in Iran. *Journal of Health Administration*, 23(1), 87-101. <https://jha.iums.ac.ir/article-1-3265-fa.pdf>
- Ndou, V., Mele, G., & Del Vecchio, P. (2019). Entrepreneurship education in tourism: An investigation among European Universities. *Journal of Hospitality, Leisure, Sport & Tourism Education*, 25, 100175. <https://doi.org/10.1016/j.jhlste.2018.10.003>
- Ntshangase, S., & Ezeuduji, I. O. (2023). The impact of entrepreneurship education on tourism students' entrepreneurial intention in South Africa. *Journal of Teaching in Travel & Tourism*, 23(3), 287-305. <https://doi.org/10.1080/15313220.2022.2132343>
- Ntshangase, S., Ezeuduji, I., & Ayanwale, M. (2024). Students' perception of tourism entrepreneurship: Composite-based structural equation modelling. *Transformation in Higher Education*, 9, 325. https://hdl.handle.net/10520/ejc-thed_v9_n1_a325
- Olarte, M. (2025). Innovación, transformación digital y desarrollo empresarial: análisis bibliométrico de la literatura académica.

- Quipukamayoc*, 33(69), 59-74. <https://doi.org/10.15381/quipu.v33i69.30047>
- Power, S., Di Domenico, M., & Miller, G. (2017). The nature of ethical entrepreneurship in tourism. *Annals of Tourism Research*, 65, 36-48. <https://doi.org/10.1016/j.annals.2017.05.001>
- Pradhan, S., Dyson, L., & Lama, S. (2022). The nexus between cultural tourism and social entrepreneurship: a pathway to sustainable community development in Nepal. *Journal of Heritage Tourism*, 17(6), 615-630. <https://doi.org/10.1080/1743873X.2022.2101369>
- Putrik, I., Makusheva, O., Malkova, T., Konovalova, A., Semenova, J., Beskorovaynaya, S. (2024). Aspectos Econômicos e Legais do Desenvolvimento do Empreendedorismo no Turismo. *Revista Jurídica - UNICURITIBA*. 78(2), 721-731. <https://revista.unicuritiba.edu.br/index.php/RevJur/article/view/7297/0>
- Ramos, E. R. A. (2024). Turismo mediante la movilidad humana internacional: Abordando barreras desde las relaciones internacionales. *Realidad, Tendencias y Desafíos en Turismo (CONDET)*, 22(2). <https://revele.uncoma.edu.ar/index.php/condet/article/view/5492>
- Rodríguez-Vera, A., Rando-Cueto, D., & de las Heras, C. (2025). Women's Entrepreneurship in the Tourism Industry: A Bibliometric Study. *Administrative Sciences*, 15(4), 130. <https://doi.org/10.3390/admsci15040130>
- Russell, R., & Faulkner, B. (2004). Entrepreneurship, chaos and the tourism area lifecycle. *Annals of tourism research*, 31(3), 556-579. <https://doi.org/10.1016/j.annals.2004.01.008>
- Saputra, B., Murdiono, M. & Tohani, E. (2023). Nationalism education in elementary school: A systematic literature review. *International Journal of Evaluation and Research in Education (IJERE)*, 12(2), 739-749. <http://doi.org/10.11591/ijere.v12i2.24609>
- Subramaniam, Y., & Masron, T. (2022). The impact of tourism on entrepreneurship in developing countries. *Business Strategy & Development*, 5(3), 153-164. <https://doi.org/10.1002/bsd2.187>
- Tleuberdinova, A., Shayekina, Z., Salauatova, D., & Pratt, S. (2021).

- Macro-economic factors influencing tourism entrepreneurship: The case of Kazakhstan. *The Journal of Entrepreneurship*, 30(1), 179-209. <https://doi.org/10.1177/0971355720981431>
- Utami, D., Dhewanto, W., & Lestari, Y. (2023). Rural tourism entrepreneurship success factors for sustainable tourism village: Evidence from Indonesia. *Cogent Business & Management*, 10(1), 2180845. <https://doi.org/10.1080/23311975.2023.2180845>
- Vukovic, D., Petrovic, M., Maiti, M., & Vujko, A. (2023). Tourism development, entrepreneurship and women's empowerment—Focus on Serbian countryside. *Journal of Tourism Futures*, 9(3), 417-437. <https://doi.org/10.1108/JTF-10-2020-0167>
- Wang, M., Rasoolimanesh, S., & Kunasekaran, P. (2022). A review of social entrepreneurship research in tourism: knowledge map, operational experiences, and roadmaps. *Journal of Sustainable Tourism*, 30(8), 1777-1798. <https://doi.org/10.1080/09669582.2021.2007255>
- Zapalska, A., & McCutcheon, R. (2024). Female Entrepreneurship in Small Tourism and Hospitality Firms in Poland. *Academica Turistica- Tourism and Innovation Journal*, 17(1). <https://academica.turistica.si/index.php/AT-TIJ/article/view/577>
- Zeng, X., Li, Y., Zhang, C., & Yang, X. (2024). Sustainable entrepreneurship in tourism: The interaction between tourism enterprise and community. *Journal of Hospitality and Tourism Management*, 60, 429-440. <https://doi.org/10.1016/j.jhtm.2024.09.001>
- Zhao, W., Ritchie, J., & Echtner, C. (2011). Social capital and tourism entrepreneurship. *Annals of Tourism Research*, 38(4), 1570-1593. <https://doi.org/10.1016/j.annals.2011.02.006>





FIDES ET RATIO
REVISTA DE DIFUSIÓN CULTURAL Y
CIENTÍFICA DE LA
UNIVERSIDAD LA SALLE EN BOLIVIA

Versión Impresa ISSN 2071-081X

Versión Digital ISSN 2411-0035

ACERCA DE

1. Misión

Nuestra Misión es publicar, divulgar trabajos de investigación generados en el ámbito académico nacional e internacional, elaborado por docentes e investigadores para aportar a la producción científica en nuestro país y en la región.

2. Alcance

El ámbito de la revista es multidisciplinario y transdisciplinario, por lo que, en base al aporte de conocimientos en ciencias humanistas, ciencias sociales, ciencias de la educación, ciencias económicas y financieras, exactas y aplicaciones ingenieriles, se aceptarán artículos que tengan aproximaciones teóricas o empíricas, que puedan aportar con hallazgos de interés en el entorno local y de la región.

Es editada por la Universidad La Salle de Bolivia, con frecuencia de publicación semestral, busca divulgar trabajos de investigación generados en el ambiente Universitario por docentes y en entornos colaborativos con otras universidades. Se reciben contribuciones en español e inglés. El Artículo candidato a publicación debe cumplir con las normas que aparecen en las instrucciones para los autores. Si bien se exige el empleo de fundamentos teóricos sólidos para los artículos, se espera que exista discusión sobre las implicancias de aplicaciones prácticas respecto a los resultados expuestos. Luego de su recepción, el artículo se somete a evaluación por pares, los que recomiendan su aceptación o rechazo.

La revista publica artículos originales en español e inglés, con evidencia empírica, con fundamentos en metodologías que emplean paradigmas cuantitativos, cualitativos o mixtos, también paradigmas ligados a metodologías propias de determinadas disciplinas, para lo que es necesario realizar la referencia de la metodología específica o su explicación breve.

También la revista publica artículos como revisiones de literatura con resultados y hallazgos relevantes, reflexivos y críticos sobre temas innovadores y actuales. Por otro lado, la revista acepta artículos de reporte de caso sobre avances de un tópico en el contexto de los avances del tema y siempre que el tema aporte a un análisis reflexivo, íntegro y ético, publicará artículos de reflexión.

Los problemas analizados pueden ser de índole; educativo, universitario, de interacción social, laboral, empresarial, tecnológico y emprendimientos en los contextos local, nacional, regional latinoamericano o de otras regiones. La revista se divulga en forma impresa y electrónica, en forma gratuita, y con acceso abierto, esta última para ampliar el espectro de difusión, nos interesa que profesionales, pequeñas, medianas y grandes empresas, organismos, tomadores de decisiones, otros investigadores, docentes y estudiantes universitarios, puedan acceder a sus páginas y establecer referencias para potenciar el desarrollo local y regional.

La revista publica dos veces al año, en forma continua y los manuscritos se publican semestralmente con un proceso de evaluación por pares en modalidad doble ciego.

POLÍTICA EDITORIAL

POLÍTICA DE ACCESO ABIERTO

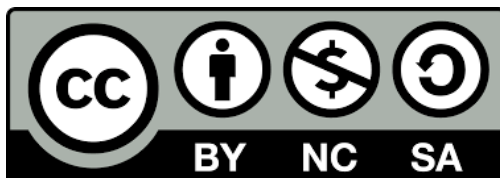
Fides et Ratio, es una revista de investigación con acceso abierto a su contenido, cuya política es de acceso gratuito a los artículos, sin cargos para los autores y lectores.

LICENCIAMIENTO

Las obras y trabajos que sean seleccionados para formar parte de la revista deberán ser autorizados por su autor, para su publicación a través de cualquier medio, que la Universidad La Salle considere apropiados, tanto de su gestión y propiedad como otros a los que se encuentre indexada o incluida sean nacionales o extranjeros.

La obra publicada, será de acceso abierto y estará disponible en la página web institucional como en los diferentes índices y bases de datos a los cuales la revista pertenezca o acceda en el futuro.

Las licencias sobre las obras, deberán ajustarse a las siguientes autorizaciones (licencias Creative Commons o compatibles):



BY reconocimiento del derecho moral

NC Atribución-No Comercial, no se autoriza el uso comercial de la obra

SA permite la adaptación, redistribución y obras derivadas, siempre que se mantenga el tipo de autorización.

Usted es libre de:

Compartir — copiar y redistribuir el material en cualquier medio o formato;

Adaptar — remezclar, transformar y construir a partir del material;

() siempre que se reconozca al autor y se mantengan las mismas condiciones sobre la obra derivada. El autor de obras derivadas así como el licenciante no puede revocar estas autorizaciones.*

Avisos:

Se aplican las excepciones de uso contenidas en los artículos 21 y 22 de la Decisión 351 de la CAN.

POLÍTICA DE DERECHO DE AUTOR

Quien suscribe, con el fundamento en la Ley de Derechos de autor del Estado Plurinacional de Bolivia, Ley N° 1322 de 13 de abril de 1992 y de la Decisión 351 de la CAN de fecha 17 de diciembre de 1993, y normas reglamentarias conexas, manifiesto bajo protesta de decir verdad que soy el (la) autor(a) legítimo de la obra que propongo para su publicación en la revista Fides et Ratio de la Universidad La Salle, por ello, le concedo licencia sobre el elemento patrimonial de la misma a título gratuito, para que esta obra sea publicada, divulgada y distribuida de manera impresa y/o digital en cualquiera de los medios y repositorios a los que se encuentra adscrita e indexada, o que lo haga en un futuro tanto de alcance nacional como internacional, bajo una Licencia de Creative Commons o compatibles.



Declaro la originalidad y autoría del material propuesto y libero a la Universidad La Salle de Bolivia, de toda responsabilidad por si alguien más reclama los derechos morales o patrimoniales de la obra. En caso de algún reclamo o demanda que suponga que he vulnerado sus derechos, asumiré las consecuencias a que haya lugar.

POLÍTICAS ÉTICAS PARA PUBLICACIONES

La Revista Fides et Ratio, se adhiere a los estándares internacionales sobre las mejores prácticas de investigación y publicaciones, promulgadas por el Committee on Publications Ethics (COPE). De esta manera la revista quiere promover la integridad de las publicaciones, respetando la ética en la publicación, evitando plagio, manipulación de datos y resultados, envíos simultáneos, así como promover la confidencialidad y la declaración de conflictos de intereses.

- Principio de confidencialidad y anonimato

La revista Fides et Ratio, se compromete a cumplir los estándares internacionales COPE, tratando los manuscritos como confidenciales y conservando el anonimato de los árbitros, como el de los autores hasta su publicación.

La Revista Fides et Ratio, añadirá el nombre de los autores, en la última versión del artículo, después de la conclusión de las revisiones.

- Política de detección de plagio

La revista Fides et Ratio, utiliza el sistema de detección de plagio Plagiarisma, para detectar potenciales contenidos duplicados o no originales. El proceso tiene lugar antes de admitir el manuscrito a revisión.

Posteriormente, durante el proceso de revisión, el comité editorial de la revista deberá verificar que el manuscrito a publicar no incurra en omisiones de citas o referencias bibliográficas, de esta manera se cuidará los derechos de propiedad intelectual de terceros. De comprobarse que existe una extensión sustancial del manuscrito que no hace referencia al verdadero autor, se comunicará al autor, el rechazo del artículo.

- **Publicaciones redundantes**

Una publicación se considera redundante, cuando se comprueba una superposición, de la hipótesis, metodología y resultados generados de dos o más artículos que tienen uno o más autores en común.

Si se comprueba que el autor o autores, han incumplido la ética en las publicaciones, incurriendo en redundancia, la revista Fides publicará la anulación de la publicación, con copia al editor de la otra revista involucrada. Como consecuencia, el artículo será retirado de la revista y los autores, no podrán volver a publicar en la Revista Fides et Ratio.

- **Política de publicación de datos manipulados o detección de datos inventados**

La publicación de un artículo de investigación, conlleva el trabajo de muchos meses de trabajo de revisión bibliográfica y análisis de datos. Fides et Ratio, tiene como política, garantizar que la información plasmada en el manuscrito, se encuentre debidamente sustentada. De esta manera el comité editorial, podrá exigir la complementación de datos, para su análisis. En caso de que el autor no responda a la solicitud, y se comprobara la manipulación de datos, se podrá rechazar el artículo.

En caso que el artículo publicado incurra en manipulación de datos, el editor de la Revista Fides et Ratio, se comunicará con la institución de afiliación del autor o autores, exponiendo el caso de manipulación de datos al responsable de investigación de la institución. La revista publicará un comunicado de retractación de publicación, posteriormente se retirará la publicación y los autores no podrán volver a publicar en la Revista Fides et Ratio.

POLÍTICA DE PRESERVACIÓN, AUTOARCHIVO Y VISIBILIDAD

Fides et Ratio, tiene la política de preservación de sus contenidos. La revista utiliza el repositorio PKP Preservation Network (LOCKSS), en el que la revista y los artículos se almacenan digitalmente a través del Open Journal System (OJS). Este sistema permite preservación del contenido original de cada artículo de la revista.

Asimismo, los archivos son guardados en el momento de su publicación en la página web de la revista en la plataforma (OJS).

El autoarchivo Individual, Fides et Ratio, recomienda a los autores, que una vez que la Revista envía la carta de aceptación del manuscrito a la revista, el autor recibirá una copia de la revista digital, para su almacenamiento en los repositorios del autor y/o repositorios institucionales

La visibilidad de la revista Fides et Ratio, hasta el momento, se encuentra indexada en Scielo Bolivia, Redalyc, en el catálogo de Latindex, en las bases de datos Google Scholar, Revistas Bolivianas, Vlex y EBSCO también en el catálogo del Sistema de Biblioteca de la ULASALLE.

CARGOS POR GESTIÓN DE ARTÍCULOS

La revista Fides et Ratio es de carácter gratuito para autores y lectores, no cobra tasas de procesamiento de artículos, ni de publicaciones. El Instituto de Investigaciones de la Universidad La Salle cubre, gastos de publicación, como la impresión de revistas física, el pago del DOI y otros gastos asociados a la revista.

PERIODICIDAD Y FRECUENCIA DE PUBLICACIÓN EN LÍNEA

A partir de la trigésima segunda versión, una vez que el artículo haya sido evaluado y aprobado por el Comité Editorial, será incorporado al sistema de gestión editorial y publicado en línea a través de la plataforma OJS de

la revista.

La revista se edita bajo un modelo de publicación continua, pero además se publica en formato de número completo dos veces al año, conforme al siguiente calendario:

- Edición de marzo
- Edición de septiembre

Los artículos aprobados serán incluidos en el número correspondiente según la planificación editorial vigente.

1. INSTRUCCIONES PARA LOS AUTORES

Todos los artículos serán publicados en español, con título en español e inglés, con resúmenes y palabras clave en español e inglés.

Los manuscritos deben ser enviados al email: fidestetratio@ulasalle.edu.bo con copia a wpenafel@ulasalle.edu.bo

Los autores deben enviar el manuscrito sin nombres, ni correos electrónicos, pero deben enviar por separado el formulario de afiliación a la revista, que tiene los siguientes datos de afiliación: Nombre, correo electrónico, ORCID, título del artículo, y sección a la que postula el artículo (artículo original, artículo original corto, reporte de caso, revisión de tema, reflexión, etc.)

El formato del artículo y el de afiliación a la revista puede encontrar en el siguiente enlace: fidesetratio.ulasalle.edu.bo

1.1. Instrucciones respecto al tipo de artículo

Los trabajos se estructurarán de acuerdo con las secciones y normas que a continuación se exponen:

a) Artículos originales. Documento que presenta, de manera detallada, los resultados originales de proyectos terminados de investigación. La estructura generalmente utilizada contiene cuatro partes importantes: Introducción, (metodología) materiales y métodos, resultados y discusión, conclusiones.

b) Artículo de reflexión. Documento que presenta resultados de investigación terminada desde una perspectiva analítica, interpretativa o crítica del autor, sobre un tema específico, recurriendo a fuentes originales.

c) Artículo de revisión. Documento resultado de una investigación terminada donde se analizan, sistematizan e integran los resultados de inves-

tigaciones publicadas o no publicadas, sobre un campo en ciencia o tecnología, con el fin de dar cuenta de los avances y las tendencias de desarrollo. Se caracteriza por presentar una cuidadosa revisión bibliográfica de por lo menos 40 referencias.

d) Artículo original corto. Documento breve que presenta resultados originales preliminares o parciales de una investigación científica o tecnológica, que por lo general requieren de una pronta difusión. Tiene la misma estructura de los artículos originales.

e) Reporte de caso. Documento que presenta los resultados de un estudio sobre una situación particular con el fin de dar a conocer las experiencias técnicas y metodológicas consideradas en un caso específico. Incluye una revisión sistemática comentada de la literatura sobre casos análogos.

f) Editorial. Documento escrito por el editor, un miembro del comité editorial o un investigador invitado sobre orientaciones en el dominio temático de la revista.

1.2. Instrucciones respecto al formato del artículo

Los artículos seleccionados serán el centro de la revista, por lo que deben ajustarse a las siguientes especificaciones de forma:

- a) Título del artículo (en español e inglés) no debe tener más de 15 palabras. El título estará escrito con letras minúsculas y en negritas con tipo Times New Román de 12 puntos y centrado, este debe contener máximo 15 palabras. (En español e inglés).
- b) Lista de Autores: Con los nombres completos y apellidos en el orden que deben aparecer. Adicionalmente el autor principal deberá figurar al principio. Todos los autores deben incluir su correo electrónico, para la correspondencia de editores y lectores; Institución de afiliación, ciudad-país, y financiamiento si la tuvo.

- c) **Resumen y palabras clave:** Se presenta un resumen en español y en inglés máximo de 200 palabras. Palabras clave en español e inglés (hasta un máximo de diez palabras).

- **ARTÍCULOS ORIGINALES:**

Cuando los artículos son originales y original corto deberán tener los siguientes apartados:

Introducción: El autor debe establecer el propósito del estudio, describir el problema identificado. La hipótesis (opcional). También debe incluir el objetivo de la investigación y las preguntas de investigación.

Referentes conceptuales: Debe contener un breve marco teórico de la investigación, con la evidencia disponible de la revisión bibliográfica actualizada y que contribuya a la investigación y propósitos planteados.

Materiales y métodos: Incluye la selección de procedimientos para el trabajo experimental, y se identifican: Instrumentos utilizados, tamaño de la muestra, métodos empleados, materiales utilizados.

Resultados: Debe presentarse en secuencia lógica con sus respectivas tablas y gráficas y los comentarios de los principales hallazgos.

Discusión: Enfatizar los aspectos más importantes del estudio. Evaluación crítica de las fortalezas y debilidades de los resultados.

Analizar otros estudios similares, con una interpretación crítica de los hallazgos y describir las innovaciones y la contribución del artículo al conocimiento.

Conclusiones: Anotar una o más conclusiones

- **ARTÍCULO DE REVISIÓN:**

Cuando los artículos son de revisión de la literatura deberán contener: Introducción.

El autor debe establecer el propósito del estudio, describir el problema identificado. También debe incluir el objetivo de la investigación y/o las preguntas de investigación.

Método

Debe incluir todas las fuentes de información utilizadas, el método de búsqueda, los periodos o fechas de búsqueda, las bases de datos utilizadas, explicar los criterios de inclusión y exclusión de los artículos. Describir el número total de artículos revisados.

Resultados

Organizar los resultados hallados y analizados, métodos e instrumentos utilizados. Deberá contener una evaluación estructurada de los resultados obtenidos.

Discusión

Enfatizar los aspectos más importantes del estudio. Evaluación crítica de las fortalezas y debilidades de los resultados.

Analizar otros estudios similares, con una interpretación crítica de los hallazgos y describir las innovaciones y la contribución del artículo al conocimiento.

- **OTROS TIPOS DE ARTÍCULOS**

Los demás artículos deberán tener como mínimo resumen, palabras clave, en español e inglés el desarrollo del tema y las conclusiones.

1.3. Otras Disposiciones Con Respecto Al Artículo

- a) El artículo debe estar redactado en una versión actualizada de Word, su extensión no debe exceder las doce (12) páginas en una columna y espacio sencillo, letras Times New Roman de 10 puntos, en hojas tamaño carta.
- b) Los títulos principales deberán siempre ser precedidos de una línea en blanco, salvo que con ellos se comience una nueva página. Los títulos principales (Introducción, referentes conceptuales, métodos y materiales, discusión, conclusiones y referencias) se escribirán centrados utilizando negritas con tipo Times New Roman de 10 puntos. Se dejará una línea en blanco después de cada título principal.
- c) Las tablas deberán estar numeradas en forma secuencial. Los títulos de las tablas deberán ir en su parte superior en formato APA última edición. La fuente y descripción del pie debe ir en la parte inferior de la tabla.
- d) La numeración de figuras deberá hacerse de forma secuencial. Los títulos tendrán como máximo una extensión de dos líneas. Las figuras deben tener un título y deben estar en formato APA última edición. El formato del archivo puede ser .JPG o .TIFF. Se recomienda que el texto de las figuras sea Times new Roman 10 puntos. La fuente y descripción del pie debe ir en la parte inferior de la figura.
- e) Si desea incluir una sección de agradecimientos, esta se ubicará después de la sección de conclusiones y antes de la sección de referencias, utilizando el mismo formato que para títulos y secciones principales.
- f) Las fuentes bibliográficas deben ser citadas a lo largo del texto, en formato APA séptima edición.
- g) Las fuentes bibliográficas consultadas, pero no citadas en el texto se colocarán al final de las referencias citadas y en orden alfabético.

Referencias

Las referencias deben estar indicadas en Normas APA. (American Psychological Association) séptima Edición.

Cualquier tema no cubierto en lo anterior será resuelto por el editor coordinador en el Consejo editorial y deberán ser consultados al siguiente correo electrónico: fidesetratio@ulasalle.edu.bo

2. AVISO DE DERECHOS DE AUTOR

Una vez concluida la revisión del artículo, el/la o los/as autores/as, deberán llenar el formulario de autorización de la publicación, cuando concluya el proceso de revisión. Este formulario será enviado por el editor en jefe, antes de la publicación del artículo.

El/la o los/las autores/as concede(n) licencia sobre el elemento patrimonial de la misma a título gratuito, para que esta obra sea publicada, divulgada y distribuida de manera impresa y/o digital en cualquiera de los medios y repositorios a los que se encuentra adscrita e indexada.

3. DECLARACIÓN DE PRIVACIDAD

Los/las autores/as, que envían artículos a la revista Fides et Ratio, cuyos nombres y direcciones de correo electrónico son incluidos en los artículos, no serán utilizados para uso de otros fines, salvo el de la publicación del artículo en la revista.

4. DETECCIÓN DE PLAGIO

De acuerdo a la normativa: COPE *Committee on Publication Ethics* <https://publicationethics.org/> y las buenas prácticas *Core Practices* <https://publicationethics.org/core-practices>, los procesos editoriales se regirán por los principios de transparencia y buenas prácticas en publicaciones académicas del COPE. Los manuscritos recibidos son sometidos a una revisión para identificar posibles plagios, a través del Software <https://plagiarisma.net/es/login.php> o mediante búsquedas de fragmentos de textos en internet.

En caso de encontrar plagio, Fides et Ratio comunicará al(la) autor(a) o los autores, el rechazo del artículo por la detección del plagio.

5. PROCESO DE REVISIÓN POR PARES

5.1. Envío de manuscrito

Una vez que el artículo ha sido enviado con éxito, el editor acusará recibo del artículo. El proceso de arbitraje tiene 3 fases:

Primea fase: Los editores están obligados a realizar una revisión previa del artículo, con el objetivo de verificar si el manuscrito cumple con la línea editorial de la revista, así como las directrices, descritas en las instrucciones para los autores (En esta fase se verificará detección de plagio, conflicto de intereses, ética y finaciamiento). Este proceso puede demorar hasta 20 días.

Segunda fase: Se selecciona 1 árbitro del equipo editorial y hasta 2 árbitros de la especialidad, quienes determinarán los aspectos que se deben corregir o mejorar. Todos los comentarios y observaciones serán entregados al autor o autores, para su respectiva corrección.

Durante el proceso editorial se conservará el anonimato tanto de los árbitros como el de los autores. Se empleará la metodología “**doblo ciego internacional**”, quienes evaluarán los aspectos propios de la especialidad tratada. La publicación de los artículos dependerá de los dictámenes y el cumplimiento del levantamiento de las observaciones que establezcan los revisores.

Tercera Fase: El dictamen de cada árbitro, se detalla en las siguientes recomendaciones:

- a) Publicable
- b) Publicable con Observaciones
- c) No publicable

Se valorará en un artículo, los siguientes criterios que justifican la aceptación por parte del comité revisor:

- Presentación y buena redacción
- Novedad y relevancia
- Fiabilidad y validez científica
- Organización y orden en la redacción
- Buen manejo de las Normas APA.

El rechazo de los artículos estará fundamentado con el mismo rigor que las aprobaciones. La evaluación negativa se podrá justificar en los siguientes casos:

- La clasificación propuesta o tipo de artículo no concuerda con el desarrollo del artículo y su respectiva metodología.
- Cuando se compruebe mediante el detector de plagio que existe una extensión sustancial del artículo que pertenece a otro autor.
- Si presenta deficiencias en la redacción o el desarrollo científico.
- Si la información contenida no respeta los derechos de autor.
- Si el artículo no corresponde al eje temático de la revista.
- Cuando exista la notificación de alteración o manipulación de los datos.
- Cuando exista la comprobación parcial o sustancial de plagio en el artículo.

La recepción de un artículo, no implica la obligatoriedad de la publicación o el compromiso de publicar el manuscrito.

5.2. Aceptación de artículos

Una vez concluida la etapa de evaluación, y se tenga la sugerencia de publicación de los revisores árbitros, será comunicada al autor la decisión sobre la aceptación o rechazo del artículo por parte del Comité Editorial.

El artículo deberá presentar la fecha de entrega y aceptación, éstas serán impresas de acuerdo con las instrucciones para los autores.

El comité editorial, declara que las opiniones y comentarios expresados en

los artículos son de responsabilidad exclusiva de sus autores.

5.3. Firma de formulario de autorización de publicación

Una vez que el artículo ha sido aceptado, el editor en jefe enviará el formulario de autorización de publicación, en la que el autor autoriza a la revista Fides et Ratio, la publicación en todas las bases de datos en las que se encuentra indexado.

5.4. Tiempo de publicación

El lapso máximo entre la etapa de aceptación y el comienzo de la revisión por pares será de ciento veinte días, siempre y cuando los autores, realicen las correcciones en los plazos establecidos. Los evaluadores tendrán un lapso máximo de la revisión de noventa días. Los autores tienen un lapso máximo de 20 días para corregir sus artículos, después de cada observación. El lapso máximo entre la edición y publicación es de 30 días.

5.5. Publicación

El artículo aceptado será publicado en el siguiente número de revista disponible de espacio para el efecto, previa autorización expresa del autor o autores, mediante un formulario de autorización.

6. CONFLICTO DE INTERÉS

Fides Et Ratio aplicará mecanismos internos de resguardo y cautela, para evitar conflicto de interés que afecte a la objetividad en todo el proceso editorial y que involucren al comité editorial.

7. COMPROMISOS Y RESPONSABILIDADES ÉTICAS

Cada autor presentará una declaración responsable de autoría y originalidad respecto de los siguientes aspectos:

- Inédito. No se acepta material previamente publicado. Los autores son responsables de obtener los oportunos permisos para reproducir parcialmente (texto, tablas o figuras) de otras publicaciones y de citar su procedencia correctamente. Las opiniones expresadas en los artículos publicados son responsabilidad del autor/es.
- Autoría. En la lista de autores firmantes deben figurar únicamente aquellas personas que han contribuido intelectualmente al desarrollo del trabajo. Haber colaborado en la recolección de datos no es, por sí mismo, criterio suficiente de autoría. Fides et Ratio declina cualquier responsabilidad sobre posibles conflictos derivados de la autoría de los trabajos que se publiquen.
- Consentimiento informado. Los autores deben mencionar que los procedimientos empleados en sujetos de experimentación han sido realizados con consentimiento informado.

8. CARGOS POR PROCESAMIENTO DE ARTÍCULO

Fides et Ratio al ser una revista de acceso abierto, no incurre en cobros por publicación, ni por cargos de procesamiento de publicación. Todos los artículos publicados pueden consultarse de forma gratuita.

9. RIGUROSIDAD CIENTÍFICA

Fides et Ratio, es una revista de publicación electrónica con arbitraje doble ciego internacional. Todos los artículos admitidos a revisión, serán evaluados con rigurosidad científica. La publicación de los manuscritos, dependerá del dictamen de los árbitros y del cumplimiento de las correcciones frente a las observaciones subsanadas. Los artículos sólo serán publicados, cuando haya concluido el proceso de revisión y se hayan levantado todas las observaciones. Todo rechazo estará fundamentado al igual que las aprobaciones.

10. LINEAMIENTO PARA REVISORES

Los manuscritos enviados Fides et Ratio, serán enviado vía correo elec-

trónico a los revisores. El revisor tiene 10 días para aceptar o declinar la revisión del manuscrito de investigación.

Conflicto de interés para los revisores

Los siguientes aspectos deben ser tomados en cuenta, cuando existe algún conflicto de interés.

- a. Cuando el revisor trabaja en la misma institución que el o los autores
- b. Cuando exista algún parentesco familiar entre revisor y autor.

Declinación de revisión

El revisor no debe aceptar la invitación si existiera algún conflicto de interés con la revisión del manuscrito.



De La Salle



Campus Bologna:

Av. Jorge Carrasco esq.
Calle Las Palmas N° 450 (Bologna)
Telfs.: (+591-2) 2723588
(+591-2) 2723598

www.ulasalle.edu.bo
e-mail: fidesetratio@ulasalle.edu.bo
[f/ulasallebolivia](https://www.facebook.com/ulasallebolivia)
La Paz - Bolivia