

REVISTA TRANSDISCIPLINARIA

de Estudios Sociales y Tecnológicos

ISSN: 2953-6626

Volumen 6 | N° 1 | Enero-Abril | 2026



***“Innovación, Educación y Sociedad:
Perspectivas Transdisciplinarias en el Siglo XX”***



CONSEJO EDITORIAL

Director (a)

PhD. Dayana Lozada-Núñez,
Editorial Exced. Ecuador

Editor

PhD. Ana Didian González-Alberteris,
Editorial Exced. Ecuador

Junta Editorial

PhD. Alejandro Rafael Socorro-Castro,
Universidad Metropolitana, Ecuador

PhD. Raúl López-Fernández,
Exced Internacional S. A. S, Ecuador

PhD. Yaimara Peñate-Santana,
Exced Internacional S. A. S, Ecuador

PhD. Rogelio Chou-Rodríguez,
Exced Internacional S. A. S, Ecuador

Editores Asociados

PhD. Jorge Guillermo-Portela,
Pontificia Universidad Católica Argentina
Santa María de los Buenos Aires

PhD. Osvaldo Domínguez-Junco,
Universidad de Pinar del Río, Cuba

PhD. Maritza Librada Cáceres-Mesa,
Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo, México

PhD. Luis Lizasoain-Hernández,
Universidad del País Vasco, España

PhD. Alina Rodríguez-Morales,
Universidad de Guayaquil, Ecuador

PhD. Héctor Tecumshé-Mojica-Zárate,
Universidad de La Sierra, México

PhD. Christian Rolando Masapanta-Gallegos,
Universidad Andina, Ecuador

PhD. Farshid Hadi,
Islamic Azad University, Irán

PhD. Yasbley Segovia-Cifuentes,
Universidad de La Sabana, Colombia

PhD. Marta Linares-Manrique,
Universidad de Granada, España

PhD. Juan Alfredo Tuesta-Panduro,
Universidad Privada del Norte, Perú

MSc. Ana Lizandra Socorro-Torres,
Exced Internacional S. A. S, Ecuador

PhD. Lázaro Dibut-Toledo,
Universidad del Golfo de California, México

PhD. Taeli Gómez-Francisco,
Universidad de Atacama, Chile

PhD. Fernando Carlos Agüero-Contreras,
Universidad de Cienfuegos, Cuba

PhD. Luisa Morales-Maure,
Universidad de Panamá, Panamá

PhD. Enrique Eudaldo Espinoza-Freire,
Universidad Técnica de Machala, Ecuador

PhD. Raúl Rodríguez-Muñoz,
Universidad de Cienfuegos, Cuba

PhD. Adalia Liset Rojas-Valladares,
Universidad Metropolitana, Ecuador

PhD. Daniel Linares-Girela,
Universidad de Granada, España

PhD. Juan Bautista Cogollos-Martínez,
Universidad de Cienfuegos, Cuba

PhD. Samuel Sánchez-Gálvez,
Universidad de Guayaquil, Ecuador

PhD. Mikhail Benet-Rodríguez, Fundación
Universitaria Cafam, Colombia

Corrección, diseño y soporte informático

PhD. Jorge Luis León-González,
Exced Internacional S. A. S, Ecuador

DI. Yunisley Bruno-Díaz,
Consultor Independiente, Cuba

Ing. Fernando Xavier Juca-Maldonado,
Universidad Metropolitana, Ecuador

ÍNDICE

Editorial	4
PhD. Dayana Lozada-Núñez	
01 Evaluación integral de habilidades comunicativas: un enfoque innovador en la educación técnica y profesional.....	5
Yudit Santana-Castillo, Yoel Jiménez-Gómez	
02 Comportamiento de la Estrategia de género de la Agricultura en la CPA 26 de julio, municipio Abreus	13
Jacquelin Rojas-Espinosa, Gardenia del Carmen Rojas-Espinosa, María Rosa Núñez-González, Regla Sosa-Abreu	
03 Del aula al habla: Estrategias cotidianas para desarrollar la confianza y fluidez oral en inglés	21
Celina Vidal-Gracia	
04 El impacto de la carga administrativa en la labor de docentes universitarios	28
Monserath Alejandra González-Mota, Alma Delia Torquemada-González	
05 O lugar escolar e o ensino da história da África: a educação brasileira e a cultura ocidentalizante	38
Elaine De Jesus Silva-Honório, Raiane Aragão-Silva	
06 Raça e classe. O público de futebol em salvador (Brasil) nas primeiras décadas do século xx	47
José Eliomar Filho	
07 Interpretación geométrica de la derivada de una función real en un punto empleando Wolfram Mathematica.....	57
Nolbert González-Hernández, Hilário Madureira Sacalei-Freitas, Wilber Garcés-Cecilio	
08 Predictores de sintomatología depresiva en pacientes con enfermedades crónicas no transmisibles: una revisión sistemática	67
Ernesto Cotonieto-Martínez, Andrómeda Ivette Valencia-Ortiz, Rubén García-Cruz, Nathaly Berrio-García	
09 La investigación como eje transversal en la formación de tecnólogos: retos y oportunidades para el siglo XXI.....	74
Verónica Jacqueline Guamán-Gómez	
10 The Russian Orthodox Church as a geopolitical instrument of Russia's foreign policy in the Black Sea region	84
Tengiz Pkhaladze	

PhD. Dayana Lozada-Núñez¹

E-mail: rtest@excedinter.com

¹ Editorial Exced. Ecuador.

Es un placer presentar el Volumen 6, Número 1 (Enero-Abril, 2026) de la *Revista Transdisciplinaria de Estudios Sociales y Tecnológicos (RTEST)*, una publicación de la Editorial EXCED que continúa consolidándose como un espacio académico de referencia para la difusión de investigaciones innovadoras y rigurosas en el ámbito social, educativo y tecnológico. Este número reafirma nuestro compromiso con la excelencia científica, la pertinencia social y la promoción de enfoques transdisciplinarios que contribuyan al conocimiento crítico, a la innovación y al desarrollo integral de la sociedad contemporánea.

La investigación transdisciplinaria constituye un eje fundamental para abordar los retos complejos del siglo XXI, caracterizados por la interconexión de fenómenos sociales, culturales, educativos y tecnológicos. En este contexto, la generación y difusión de conocimiento no solo requiere rigor metodológico, sino también una visión integradora que permita articular distintas perspectivas disciplinares y enfoques epistemológicos. La RTEST se ha consolidado como un espacio que propicia este tipo de diálogo, favoreciendo la convergencia entre teoría y práctica, ciencia y sociedad, así como la colaboración entre instituciones académicas, tecnológicas y comunitarias.

En este número, se privilegia la producción de conocimiento que sea a la vez innovador y aplicable, promoviendo reflexiones críticas sobre la educación, el desarrollo tecnológico, la cultura y las ciencias sociales. Se busca impulsar investigaciones que propongan soluciones efectivas a problemáticas contemporáneas, fomenten la creatividad y la innovación, y fortalezcan competencias profesionales y ciudadanas. La revista se orienta hacia la construcción de un conocimiento que trascienda los límites de cada disciplina, alentando a los investigadores a integrar dimensiones cognitivas, sociales, culturales y tecnológicas en sus propuestas.

Asimismo, este número destaca la importancia de fortalecer la colaboración entre investigadores, instituciones académicas, organismos gubernamentales y el sector productivo. El intercambio de experiencias, metodologías y resultados permite no solo enriquecer la investigación, sino también generar impactos concretos en la sociedad, promoviendo la equidad, la inclusión, la sostenibilidad y la innovación. La RTEST se concibe, así, como un canal para conectar la producción científica con los desafíos reales de nuestras comunidades, impulsando la investigación aplicada y de alto valor social.

Finalmente, esta edición reafirma nuestro compromiso con la calidad académica, la ética científica y la promoción de una cultura de investigación sólida, responsable e inclusiva. Invitamos a los lectores a aprovechar este espacio de reflexión y aprendizaje, reconociendo en cada contribución la oportunidad de generar conocimiento transformador que contribuya al desarrollo de la educación, la tecnología y la sociedad en su conjunto. Agradecemos a los autores, revisores y lectores por su participación y compromiso, y reafirmamos nuestra misión de consolidar la RTEST como un referente transdisciplinario de excelencia en el ámbito académico y profesional.

01

EVALUACIÓN INTEGRAL

DE HABILIDADES COMUNICATIVAS: UN ENFOQUE INNOVADOR EN LA EDUCACIÓN TÉCNICA Y PROFESIONAL

COMPREHENSIVE ASSESSMENT OF COMMUNICATION SKILLS: AN INNOVATIVE APPROACH IN TECHNICAL AND VOCATIONAL EDUCATION

Yudit Santana-Castillo¹

E-mail: 497yudi@gmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0009-0003-5106-0011>

Yoel Jiménez-Gómez²

E-mail: yoeljimenezgomez1@gmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0009-0005-6205-4578>

¹ Centro Politécnico José Cruz Gastón. Cienfuegos. Cuba.

² Universidad de Cienfuegos "Carlos Rafael Rodríguez" Cuba.

Cita sugerida (APA, séptima edición)

Santana-Castillo, Y., & Jiménez-Gómez, Y. (2026). Evaluación integral de habilidades comunicativas: un enfoque innovador en la educación técnica y profesional. *Revista Transdisciplinaria de Estudios Sociales y Tecnológicos*, 6(1), 5-12.

Presentación: 06/11/2025

Aceptación: 12/12/2025

Publicación: 01/01/2026



RESUMEN

El proceso de aprendizaje es un fenómeno complejo y fundamental en el desarrollo humano que involucra la adquisición de conocimientos, habilidades y actitudes a través de la experiencia, la enseñanza y la interacción con el entorno. A lo largo de la historia, diversas teorías han intentado explicar cómo los individuos aprenden, desde el conductismo hasta el constructivismo. La evaluación integral de habilidades comunicativas en la educación técnica y profesional es un aspecto clave al impactar directamente en el desempeño académico y laboral en los educandos, permite identificar fortalezas y áreas de mejora al facilitar la implementación de estrategias pedagógicas efectivas. La comunicación efectiva no solo es esencial para el desempeño académico, sino que también influye en la inserción laboral y el desarrollo profesional. La evaluación integral de estas habilidades permite medir el progreso en aspectos como la expresión oral, la comprensión lectora y la producción escrita, asegurando que adquieran competencias comunicativas necesarias para su campo de especialización.

Palabras clave:

Evaluación integral, habilidades comunicativas, comunicación efectiva, competencias comunicativas.

ABSTRACT

The learning process is a complex and fundamental phenomenon in human development that involves the acquisition of knowledge, skills, and attitudes through experience, teaching, and interaction with the environment. Throughout history, various theories have attempted to explain how individuals learn, ranging from behaviorism to constructivism. The comprehensive assessment of communication skills in technical and vocational education is a key aspect, as it directly impacts students' academic and professional performance. It allows for the identification of strengths and areas for improvement by facilitating the implementation of effective pedagogical strategies. Effective communication is not only essential for academic performance but also influences job placement and professional development. The comprehensive assessment of these skills allows for measuring progress in areas such as oral expression, reading comprehension, and written production, ensuring that students acquire the communication skills necessary for their field of specialization.

Keywords:

Comprehensive assessment, communication skills, effective communication, communication competencies.

INTRODUCCIÓN

En el contexto de la enseñanza técnica y profesional, la evaluación de habilidades comunicativas juega un papel fundamental en la formación integral de los educandos. La comunicación efectiva no solo es esencial para el desempeño académico, sino que también influye en la inserción laboral y el desarrollo profesional. La evaluación integrada de estas habilidades permite medir el progreso de los educandos en aspectos como la expresión oral, la comprensión lectora y la producción escrita, asegurando que adquieran competencias comunicativas necesarias para su campo de especialización.

Según León Ortega (2022), los profesores de la Enseñanza Técnica y Profesional requieren el desarrollo de habilidades para la comunicación en el contexto de las habilidades profesionales pedagógicas desde los saberes lingüísticos, sociolingüísticos, estratégicos y discursivos en relación con los saberes pedagógicos. Este enfoque destaca la importancia de una evaluación que no solo mida el conocimiento teórico, sino que también valore la capacidad de los educandos para aplicar estrategias comunicativas en situaciones reales.

La evaluación integrada de habilidades comunicativas en la enseñanza técnica y profesional debe considerar diversos factores, como el contexto sociocultural, las necesidades del mercado laboral y las metodologías de enseñanza. En este sentido, es crucial diseñar instrumentos de evaluación que permitan una medición precisa y objetiva del desarrollo comunicativo de los estudiantes, promoviendo una enseñanza más efectiva y alineada con las demandas actuales.

Este artículo tiene como objetivo analizar los enfoques y estrategias de evaluación de habilidades comunicativas en la enseñanza técnica y profesional, identificando los principales desafíos y proponiendo soluciones para mejorar la calidad del aprendizaje. A través de una revisión de estudios recientes y experiencias prácticas, se busca contribuir al desarrollo de modelos de evaluación que favorezcan la formación integral de los educandos y su preparación para el mundo laboral.

METODOLOGÍA

El presente estudio se desarrolla bajo un enfoque cualitativo y descriptivo, orientado a analizar la evaluación integral de habilidades comunicativas en la enseñanza técnica y profesional. La metodología busca examinar los procesos de enseñanza-aprendizaje y los instrumentos de evaluación utilizados en la asignatura Literatura y Lengua, con el objetivo de fortalecer las competencias comunicativas de los educandos y facilitar su desempeño académico y profesional.

Se realizó una revisión documental y teórica de estudios y experiencias previas relacionadas con la evaluación de habilidades comunicativas, considerando los diferentes enfoques pedagógicos y estrategias utilizadas en contextos técnicos y profesionales. Esta revisión permitió establecer criterios de evaluación claros y definir los aspectos a medir en los estudiantes, tales como expresión oral, comprensión lectora, producción escrita, estructuras gramaticales y ortografía.

La construcción de los instrumentos de evaluación se realizó siguiendo un procedimiento sistemático que incluyó la determinación de objetivos de aprendizaje, la selección de textos adecuados según la edad, el grado y los intereses de los educandos, y la elaboración de preguntas abiertas y cerradas que evaluaran distintos niveles de comprensión, análisis y expresión. Además, se consideró la evaluación de elementos literarios, sintácticos y ortográficos para garantizar la integralidad del instrumento y su alineación con los contenidos de la asignatura.

Durante la aplicación de los instrumentos, se mantuvo un seguimiento formativo del desempeño de los educandos, proporcionando retroalimentación constante para atender diferencias individuales y orientar la mejora continua. Este proceso permitió identificar fortalezas y áreas de mejora, así como ajustar estrategias pedagógicas que favorezcan el aprendizaje y el desarrollo de competencias comunicativas aplicables en contextos académicos y profesionales.

El enfoque adoptado considera también el contexto sociocultural de los estudiantes, las necesidades del mercado laboral y las características específicas de los aprendices, incluyendo aquellos con competencias en idiomas no hispanohablantes. De esta manera, se asegura que la evaluación sea pertinente, objetiva y capaz de reflejar el progreso real en el desarrollo de habilidades comunicativas, contribuyendo a la formación integral de los educandos y a su preparación para los desafíos profesionales.

DESARROLLO

La evaluación, entendida dentro de un enfoque de currículo por competencias, se refiere más a una fase reflexiva del proceso de aprendizaje y enseñanza que a la valoración mediante una nota de los resultados del educando, "la evaluación no es un ámbito de reflexión independiente del currículum; es también currículum" (Rodríguez, 2002, p.193); no se puede enseñar ni aprender sin evaluar, porque la evaluación consiste precisamente en demostrar el dominio del estudiante de una porción del currículum. Además, la evaluación es formativa y ofrece al docente indicadores de la evolución del aprendizaje de los educandos y le da la posibilidad de aplicar mecanismos correctores a las deficiencias observadas en cada educando y así poder atender sus diferencias individuales.

La evaluación de habilidades comunicativas en la enseñanza técnica y profesional es un tema de gran relevancia en el ámbito educativo actual. Es diverso el estudio referente al desarrollo de las habilidades comunicativas. Entre los autores de la temática de la comunicación en la profesionalización de corte internacional, se aprecia de Lomov (1989), quien considera que la actividad y la comunicación como dos aspectos del ser social, del hombre, de su forma de vida que no transcurre como procesos paralelos, sino en estrecha interrelación.

Perceval-Verde & Tejedor-Calvo (2008) plantean que “la escritura articuló una comunicación más estructurada que la comunicación oral y permitió una comunicación a distancia inédita sin intermediarios orales” (p. 157). Más adelante, afirman que “la comunicación es todo aquello que nos hace sentirnos en comunidad” (p. 161). Siddiq (2015), generaliza que la habilidad de comunicación ha recibido gran atención durante la última década y se considera una habilidad importante en el siglo XXI.

La Educación Técnica y Profesional en Cuba se encuentra en su tercer perfeccionamiento, con la finalidad de desarrollar un proceso formativo donde se integren la multiplicidad de factores y agentes educativos, aspectos claves para brindar una educación de calidad. Como parte de este perfeccionamiento, la enseñanza-aprendizaje de la asignatura Literatura y Lengua es de singular importancia, pues a partir del tratamiento del sistema de conocimientos, objetivos, métodos, medios y formas de organización propias de la asignatura garantiza el reforzamiento de los aspectos instructivo, educativo y desarrollador del proceso formativo del politécnico. Para ello, se requiere de una metodología en la enseñanza-aprendizaje de la asignatura Literatura y Lengua que ponga a los docentes en condiciones de llevar a cabo la evaluación.

La enseñanza de la asignatura Literatura y Lengua en la educación técnica y profesional tiene como objetivo principal dotar a los educandos de herramientas lingüísticas que les permitan comunicarse de manera efectiva en su ámbito de especialización. Según Cabrera González et al. (2023), “el proceso de enseñanza-aprendizaje de la disciplina Literatura y Lengua requiere del desarrollo de habilidades comunicativas en correspondencia con el contexto en que se insertan los estudiantes de ciencias técnicas no hispanohablantes”(p. 58). Esto implica la necesidad de adaptar los contenidos y metodologías a las exigencias del entorno profesional.

Sin embargo, Clavel (2023) precisa que, los docentes deben elaborar instrumentos de evaluación oral y escrita; teniendo en cuenta que la elaboración de instrumentos evaluativos es parte de su contenido de trabajo en la asignatura, de cómo confeccionar el instrumento de acuerdo con la concepción de la asignatura, se propone: sus componentes, los objetivos del grado y el período

que se evalúa. En primer lugar, se debe tener presente que la asignatura Literatura y Lengua se caracteriza por el desarrollo de las habilidades idiomáticas en los educandos, con énfasis en la doble función: la cognitiva y la comunicativa.

El idioma constituye un elemento valioso en las relaciones del individuo como ser social; la vinculación de la lengua con el pensamiento, su intervención directa en la transmisión y adquisición de los conocimientos, entre otros, sirven de base irrefutable a la importancia de la asignatura, por lo que la confección de un instrumento evaluativo requiere de una búsqueda de textos, los cuales sirvan como base para vertebrar todas las demás preguntas. Por tanto, los pasos para ello son los siguientes:

- **Determinación de los objetivos** que se corresponden con la etapa que se evalúa.
- **Búsqueda de un texto apropiado**, teniendo en cuenta la edad, el grado, los intereses de los educandos y que posibilite las preguntas de comprensión, literarias, de redacción, y sobre las estructuras gramaticales propias del grado y de la etapa en que se evalúa.
- **Confección de las preguntas de comprensión**: estas deben tener distintos niveles de asimilación, un enfoque claro y preciso: qué quiero preguntar, qué deseo que me responda el educando. Se deben evitar ambigüedades en las preguntas, para que no haya respuestas también ambiguas, y no ser injusto; se recomienda priorizar las preguntas que propicien el desarrollo de la expresión escrita en los educandos, y ponerles límites a sus respuestas. Pudiera aplicarse alguna pregunta de verdadero o falso, pero siempre justificando de forma escrita uno de ellos. En este bloque se diseñan preguntas cerradas y abiertas, sobre el contenido explícito e implícito del texto.
- **En el bloque de lectura y comprensión**: se pueden evaluar contenidos específicos de las obras literarias objeto de estudio, el reconocimiento de recursos expresivos del lenguaje u otras categorías literarias, como la identificación de géneros y movimientos literarios; sobre elementos relacionados con los personajes de la obra, tipo de narrador, tema, argumento, en fin, sobre aquellos contenidos que están concebidos según el programa.
- **Las estructuras gramaticales**: puede o no extraerse del texto colocado en el examen, siempre teniendo en cuenta los niveles de complejidad. Se evaluarán cualquiera de las categorías o clases de palabras, porque el educando en este nivel conoce los contenidos gramaticales.
- **Se evaluará en la gramática**: el análisis sintáctico de oraciones simples. Se puede concebir una pregunta de redacción de una oración, con determinados requisitos, a partir de los contenidos gramaticales que el educando, según el programa, ha estudiado.

- **Se evaluará la ortografía:** en todo el instrumento, pero puede desarrollarse una o dos preguntas con ejercicios similares a los que aparecen en los Cuadernos de Ortografía de cada grado de la enseñanza técnica y profesional. Para el descuento ortográfico, se tendrá en cuenta lo establecido en la Resolución Ministerial vigente.
- **La redacción:** se evaluará sobre la base de una situación comunicativa, y se tendrán en cuenta los diferentes tipos de textos; además, en esta pregunta se debe lograr la indagación acerca de las temáticas de las obras, y los movimientos literarios estudiados. Otra variante pudiera ser la corrección de errores de redacción en un texto dado.
- **La expresión oral:** se evaluará mediante la dramatización de obras literarias, disertaciones sobre algún tema de interés, presentaciones de libros o autores, presentación de reseñas literarias, posters, entre otras variantes que el docente considere.

El docente que imparte Literatura y Lengua debe tener dominio de que, en el proceso didáctico, como en todo sistema estructurado, está establecido en tres elementos fundamentales: *Entradas o Preparación, Proceso o Realización y Salidas o Resultados*. Igualmente, se lleva a la par otro proceso de evaluación continua, que permite en cada fase señalada recibir datos sobre su funcionamiento, y disponer de los elementos de mejora o rectificación necesarios (Clavel, 2023).

Es importante el diseño de clases para comprobar cómo marcha el proceso educativo. En estas clases, en que la función didáctica predominante es el control, debe tenerse en cuenta que se aplican instrumentos para evaluar resultados. Independientemente de que se destine una clase para la aplicación de la evaluación, esta debe ser continua, si la vemos como proceso que engloba todo el aprendizaje, y se refiere tanto al docente, al educando o a la marcha del proceso.

Teniendo en cuenta el sistema de contenidos de la asignatura Literatura y Lengua, el docente planificará las evaluaciones sistemáticas para el momento que determine, no ocurriendo así con la evaluación parcial y final, que es planificada según el calendario (Clavel, 2023).

En la mayoría de las clases de aplicación de evaluaciones se pretende evaluar el desarrollo de las habilidades, conocimientos, hábitos y actitudes, alcanzadas en la etapa. Según dosificación se planificarán clases de:

- **Evaluación diagnóstico o inicial.** Es la determinación de la presencia o ausencia en un educando de capacidades, habilidades o conocimientos; del nivel previo que debe poseer para iniciar un proceso de aprendizaje. Mediante la evaluación, se determinan las causas fundamentales de las dificultades en el aprendizaje; y, en esta, se recibe también información sobre la motivación del educando, sus intereses, etcétera.

- La evaluación diagnóstica se realiza al principio de una etapa de aprendizaje, generalmente al iniciar el curso escolar o cuando hay dudas, durante el proceso en el que aparece cualquier tipo de dificultad. Puede realizarse tanto al principio de curso, como de cualquier núcleo temático, o semana, o día.
- Evaluación formativa o de procesos (evaluación sistemática). Es la realimentación del educando y del docente, sobre el progreso del educando durante el proceso de aprendizaje, la identificación de los problemas más comunes de este proceso para solucionarlos mediante actividades, y organizar la recuperación; esta se realiza durante todo el proceso. Se podrá planificar en el sistema de clases de una unidad de una a dos horas-clase, para la aplicación de la evaluación sistemática; de lo contrario, podrá desarrollarse al comenzar o finalizar una actividad docente, siempre y cuando el contenido a evaluar, por su complejidad, le reste tiempo a los 45 min de la clase prevista.
- Se recomienda planificar una clase para la aplicación de aquellas variantes de evaluaciones sistemáticas que el docente considere. En el diseño de estas clases pueden dedicarse los minutos iniciales o finales a la retroalimentación sobre los aspectos o contenidos a evaluar, de manera que se logre un clima psicológico favorable en el aula, el cual permitan al docente acceder con seguridad y sinceridad a las respuestas de los educandos.
- **Evaluación parcial o final.** En esta clase donde se aplica la evaluación parcial o final, se deberá prever en primer lugar el tiempo del que se dispone para la aplicación de la evaluación, así como los objetivos a cumplir. Además, se debe certificar, mediante un instrumento evaluativo, que una etapa determinada del proceso, pequeña o grande, se ha culminado, o que se realiza una cuando se deben tomar decisiones, en caso de competencia entre varios educandos; esta se produce al final de una etapa, día, semana, mes o curso escolar, o al comienzo de una situación en la que hay un escalafón.
- En sentido general, en las clases en las cuales se aplica la evaluación el método por excelencia es el trabajo independiente, y el docente debe lograr antes y después de la aplicación de los instrumentos evaluativos la utilización de técnicas participativas, las cuales permitan el intercambio de saberes y la seguridad del evaluado.
- Se aspira a que en este tipo de clase no solo predominen la heteroevaluación, sino que más adelante puedan evaluarse entre los educandos sus aprendizajes, y en mayor medida, se logre que cada educando revise su instrumento (Clavel, 2023).

En el contexto de la educación técnica y profesional, el desarrollo de competencias comunicativas es fundamental para el éxito académico y laboral de los educandos. Aunque tradicionalmente se ha priorizado la formación en habilidades técnicas, la comunicación efectiva; tanto oral como escrita es un pilar indispensable para la inserción laboral, el trabajo en equipo y la resolución de

problemas en entornos profesionales (México. Secretaría de Educación Pública, 2025).

Las instituciones educativas han reconocido que las habilidades comunicativas no son exclusivas de áreas humanísticas, sino que son transversales a todas las disciplinas, incluyendo la formación técnica. Según Pinedo-Castro (2024), se pueden extraer las siguientes aportaciones relevantes sobre las habilidades blandas y su impacto en la educación. El estudio destaca que las habilidades blandas, como la comunicación efectiva, la empatía, la colaboración y la resolución de conflictos, constituyen factores determinantes para mejorar la convivencia escolar. Estas competencias permiten a los estudiantes manejar de manera constructiva sus emociones, interactuar positivamente con compañeros y docentes, y participar activamente en el desarrollo de un ambiente educativo armonioso.

Además, se resalta que la incorporación de estrategias pedagógicas centradas en el desarrollo de habilidades blandas no solo favorece la convivencia, sino que también potencia el aprendizaje académico y la integración social de los educandos. La investigación enfatiza que los docentes juegan un papel fundamental como mediadores en la adquisición de estas competencias, siendo responsables de diseñar actividades que promuevan la práctica de la colaboración, la comunicación asertiva y la resolución de conflictos, adaptadas al contexto escolar específico.

Esto se alinea con el enfoque por competencias promovido por organismos internacionales como United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (2018), que destaca la necesidad de integrar la comunicación en los currículos técnicos para formar profesionales integrales.

Un estudio realizado por el Banco Mundial (2022) señala que el 60% de los empleadores consideran que las deficiencias en comunicación son un obstáculo para la contratación de técnicos recién egresados. Con el avance de la tecnología, las habilidades comunicativas se han ampliado a entornos digitales. Según Cabrera & Fernández (2023); y Chávez et al. (2025) el correo electrónico, los informes en plataformas colaborativas y la participación en videoconferencias exigen un dominio lingüístico y adaptabilidad a nuevos formatos.

Las habilidades comunicativas son un componente esencial en la formación técnica y profesional, no solo para el éxito individual, sino para la eficiencia colectiva en los entornos laborales. Su inclusión en los planes de estudio debe ser prioritaria, tal como lo recomiendan organismos internacionales y estudios recientes.

Las habilidades comunicativas son esenciales para el éxito académico y profesional de los educandos. La

capacidad de expresarse con claridad, comprender textos especializados y redactar documentos técnicos es fundamental en cualquier disciplina. Según Marrero-Silva & Morales-Pupo (2014), el proceso de enseñanza-aprendizaje de la asignatura Literatura y Lengua debe responder a las nuevas tendencias y necesidades de transformar la clase de Literatura y Lengua, como asignatura base del resto del currículo de la Educación. Aunque este enfoque se centra en la educación primaria, sus principios pueden aplicarse a la enseñanza técnica y profesional, donde la lengua es una herramienta clave para la formación especializada.

El proceso de enseñanza-aprendizaje del español en la educación técnica y profesional es fundamental para el desarrollo de habilidades comunicativas en los educandos. La implementación de estrategias metodológicas innovadoras, la adaptación de materiales y la formación docente son aspectos clave para mejorar la enseñanza de la lengua en este contexto. Algunas de las más efectivas incluyen:

- Aprendizaje basado en proyectos: Permite a los educandos aplicar sus conocimientos lingüísticos en situaciones reales, mejorando su capacidad de comunicación en el ámbito profesional.
- Uso de tecnologías educativas: La integración de plataformas digitales y recursos multimedia facilita el acceso a materiales especializados y mejora la interacción con los contenidos.
- Evaluación formativa: Según Morales-Ocaña & Higueiras-Rodríguez (2017), "hablar de innovación y mejora de los procesos de enseñanza-aprendizaje es un tema recurrente en la literatura pedagógica, que es base en la que se asienta la Didáctica (p 32). La evaluación formativa permite a los docentes identificar áreas de mejora y adaptar sus estrategias de enseñanza.

Las estrategias pedagógicas en el proceso de enseñanza-aprendizaje del español en la educación técnica y profesional han evolucionado para responder a las necesidades de los educandos y las exigencias del mercado laboral. La implementación de metodologías activas, el uso de tecnologías educativas y la integración de enfoques interdisciplinarios han demostrado ser eficaces para mejorar la competencia comunicativa de los educandos. Según Cárdenas Cordero et al. (2023), "las estrategias pedagógicas innovadoras permiten que el estudiante sea el centro del aprendizaje, promoviendo un desarrollo integral, dinámico y motivador" (p.133).

El aprendizaje basado en proyectos y la enseñanza problematizadora han sido herramientas clave para fomentar la participación activa de los educandos. Estas estrategias no solo mejoran la comprensión del español, sino que también fortalecen habilidades como el pensamiento crítico y la resolución de problemas. Según Sánchez-Otero et al. (2019), la difusión de estrategias pedagógicas

en procesos de enseñanza-aprendizaje mediados por las TIC fortalece significativamente la labor docente.

A pesar de los avances en la educación, aún existen desafíos en la enseñanza del español en este contexto. Algunos de los principales incluyen:

- Falta de materiales específicos: La enseñanza del español en la educación técnica requiere materiales adaptados a las necesidades de los estudiantes y su campo de especialización.
- Dificultades en la evaluación de habilidades comunicativas: La medición del desarrollo comunicativo de los estudiantes debe ir más allá de pruebas escritas y considerar aspectos como la expresión oral y la comprensión lectora.
- Necesidad de formación docente: Los profesores deben estar capacitados para enseñar español en un contexto técnico, integrando metodologías innovadoras y enfoques interdisciplinarios.

A pesar de los avances en la implementación de estrategias pedagógicas, la enseñanza del español en la educación técnica y profesional enfrenta diversos desafíos. Uno de los principales retos es la falta de materiales específicos adaptados a las necesidades de los educandos en formación técnica y la evaluación de las habilidades comunicativas. La medición del desarrollo lingüístico de los educandos debe ir más allá de pruebas escritas y considerar aspectos como la expresión oral y la comprensión lectora. Según el estudio de estrategias de enseñanza del español como primera lengua, “la comunicación efectiva es sumamente importante para lograr realizar esta estrategia, permitiendo que el estudiante pase de una visión ingenua y poco estructurada a la comprensión, al análisis y a la evaluación” (p.13).

Además, la formación docente sigue siendo un aspecto crucial para garantizar una enseñanza efectiva del español en este contexto. Los profesores deben estar capacitados para integrar metodologías innovadoras y enfoques interdisciplinarios que respondan a las necesidades del entorno técnico y profesional.

CONCLUSIONES

La evaluación integral de habilidades comunicativas es significativo para preparar a los educandos en la educación técnica y profesional ante las demandas del mercado laboral. Al integrar estas competencias en el proceso formativo, se contribuye no solo al desarrollo académico de los educandos, sino también a su preparación para convertirse en profesionales competentes y adaptables en un mundo laboral en constante evolución. Incorporar novedosas formas de evaluación al programa educativo fomenta un aprendizaje activo y reflexivo.

La evaluación debe ser continua y formativa integrando la autoevaluación y retroalimentación entre pares para

identificar fortalezas y áreas de mejora. Este enfoque innovador no solo beneficia a los individuos, sino que también impacta positivamente en las organizaciones y la sociedad en su conjunto, al promover una comunicación efectiva y colaborativa que es esencial para el progreso social y económico.

REFERENCIAS

- Cabrera González, A. C., Abreu Márquez, E., Pérez Rosales, M. L., Barreiro Pérez, L. M., & Catasús Díaz, C. (2023). El desarrollo de las habilidades comunicativas en la enseñanza del español como lengua extranjera. *Referencia Pedagógica*, 11(3), 522-533. <http://scielo.sld.cu/pdf/rp/v11n3/2308-3042-rp-11-03-80.pdf>
- Cabrera, L., & Fernández, M. (2023). *Comunicación digital en entornos técnicos*. Editorial Tec.
- Cárdenas Cordero, N. M., Castro Salazar, A. Z., & Cadme Galabay, F. G. (2025). Estrategias pedagógicas innovadoras en el proceso enseñanza-aprendizaje. *Segundo Congreso Internacional de Ciencias Pedagógicas*. Guayaquil, Ecuador.
- Chávez-Cárdenas, M. d. C., Fernández-Marín, M. Á., & Lamí-Rodríguez del Rey, L. E. (2025). *Web educativa e inteligencia artificial: Transformando el aprendizaje contemporáneo*. Sophia Editions.
- Clavel Mildrey, D., Delgado Alicia M., & otros. (2023). *Orientaciones metodológicas literatura y lengua decimo grado*. Editorial Pueblo y Educación.
- León Ortega, A. J. (2022). El desarrollo de habilidades para la comunicación en los docentes de la educación técnica y profesional. *Revista Conrado*, 18(88), 520-531. <https://conrado.ucf.edu.cu/index.php/conrado/article/view/2628>
- Lomov, B. F. (1989). *El problema de la comunicación en la psicología*. Ciencias Sociales.
- Marrero-Silva, H., & Morales-Pupo, B. R. (2014). *El proceso de enseñanza-aprendizaje de la lengua española: sus configuraciones en la educación primaria*. Luz, 13(2), 48-60. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=589165812006>
- México. Secretaría de Educación Pública. (2025). Reformulación del Marco Curricular Común de la Educación Media Superior como parte del Plan Integral del Sistema Nacional de Bachillerato de la Nueva Escuela Mexicana. SEP. https://desarrolloprofesionaldocente.sems.gob.mx/convocatorias%202025/docs/Referentes%20convocatoria/DOCUMENTO_BASE_ACTUALIZADO_MCCEMS.pdf

- Morales-Ocaña, A., & Higuera-Rodríguez, M. L. (2017). *Procesos de enseñanza-aprendizaje: estudios, avances y experiencias*. Profesorado, 21(2), 1-6. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=56752038001>
- Perceval-Verde, J. M. & Tejedor-Calvo, S. (2008). *Los cinco grados de la comunicación en educación. Oral-gestual, escritura, audio, audiovisual, y ¿digital?* Revista Científica Iberoamericana de Comunicación y Educación, 15(30), 155-163. <https://www.revistacomunicar.com/pdf/30/30-24-inves-perceval-tejedor.pdf>
- Pinedo-Castro, A. (2024). Habilidades blandas como factor clave para la mejora de la convivencia escolar. Revista Tecnológica-Educativa Docentes 2.0, 17(2), 216–230. <https://doi.org/10.37843/rted.v17i2.550>
- Rodríguez, A. (2002). La evaluación en el aula de lenguaje: una experiencia democrática en ESO. En J. Fernández Sierra (Ed.), *Evaluación del rendimiento, evaluación del aprendizaje* (pp. 193–214). Akal.
- Sánchez-Otero, M., García-Guillany, J., Steffens-Sanabria, E., & Hernández-Palma, H. (2019). Estrategias pedagógicas en procesos de enseñanza y aprendizaje en la educación superior incluyendo tecnologías de la información y las comunicaciones. *Información Tecnológica*, 30(3), 277–286. <https://doi.org/10.4067/S0718-07642019000300277>
- Siddiq, F. (2015). *Teachers' emphasis on developing students' digital information and communication skills (TEDDICS): Looking at 21st century education. 6th IEA International Research Conference (IRC)*. Cape Town, South Africa.
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. (2018). *Global education monitoring report: Technical and vocational education*. UNESCO Publishing. <https://digitallibrary.un.org/record/4028595?v=pdf#files>

Conflictos de interés:

Los autores declaran no tener conflictos de interés.

Contribución de los autores:

Yudit Santana-Castillo, Yoel Jiménez-Gómez: Concepción y diseño del estudio, adquisición de datos, análisis e interpretación, redacción del manuscrito, revisión crítica del contenido, análisis estadístico, supervisión general del estudio.

02

COMPORTAMIENTO

DE LA ESTRATEGIA DE GÉNERO DE LA AGRICULTURA EN LA CPA 26 DE JULIO, MUNICIPIO ABREUS

BEHAVIOR OF THE GENDER STRATEGY FOR AGRICULTURE IN THE CPA JULY 26, ABREUS MUNICIPALITY

Jacquelin Rojas-Espinosa¹

E-mail: rojasespinosajacquelin@gmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0009-0008-5547-7793>

Gardenia del Carmen Rojas-Espinosa¹

E-mail: gardeniarojas41@gmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0009-0004-0360-2397>

María Rosa Núñez-González¹

E-mail: mununez@ucf.edu.cu

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6181-8864>

Regla Sosa-Abreu¹

E-mail: sosaabreuregla@gmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0009-0003-6061-8654>

¹ Universidad de Cienfuegos "Carlos Rafael Rodríguez" Cuba.

Cita sugerida (APA, séptima edición)

Rojas-Espinosa, J., Rojas-Espinosa, G. C., Núñez-González, M. R., & Sosa-Abreu, R. (2026). Comportamiento de la Estrategia de género de la Agricultura en la CPA 26 de julio, municipio Abreus. *Revista Transdisciplinaria de Estudios Sociales y Tecnológicos*, 6(1), 13-20.

Presentación: 13/11/2025

Aceptación: 03/12/2025

Publicación: 01/01/2026



RESUMEN

El siguiente trabajo aborda la concepción del desarrollo sostenible con enfoque de equidad social y de género para trabajar por la prioridad política e ideológica del sector agropecuario y forestal, en relación a la realización y el disfrute de los derechos de mujeres y hombres, que contribuye a mejorar los índices de calidad de vida en el ámbito rural de la Cooperativa de producción agropecuaria 26 de julio, al generar procesos con equidad en este contexto, el cumplimiento de acciones de la Estrategia de género de la Delegación de la Agricultura en esta forma productiva del municipio de Abreus y una propuesta de recomendaciones para el perfeccionamiento y cumplimiento de las acciones. En tal sentido se asume el enfoque Ciencia, tecnología, sociedad (CTS), desde una mirada a las mujeres campesinas, quienes deberán alcanzar mayor reconocimiento social- comunitario y familiar, sensibilización en temas de género en espacios familiares, laborales, sectores vulnerables y comunidad en general, nuevas fuentes de empleo, liderazgo y empoderamiento femenino; y con ello la mejora de ingresos en el hogar, con gran aporte económico por parte de estas.

Palabras clave:

Estrategia de género, agricultura, CTS.

ABSTRACT

The following work addresses the concept of sustainable development with a social and gender equity approach to working for the political and ideological priority of the agricultural and forestry sector, in relation to the realization and enjoyment of women's and men's rights. This contributes to improving quality of life indices in the rural area of the 26 de Julio Agricultural Production Cooperative by generating equitable processes in this context, implementing the Gender Strategy of the Agriculture Delegation in this productive sector of the municipality of Abreus, and proposing recommendations for the improvement and implementation of these actions. In this regard, the Science, Technology, Society (STS) approach is adopted, focusing on rural women, who must achieve greater social, community, and family recognition, raise awareness on gender issues in family, workplace, vulnerable sectors, and the community at large, and foster new sources of employment, leadership, and female empowerment; and thus, improve household income, with significant economic contributions from them.

Keywords:

Gender Strategy, Agriculture, CTS.

INTRODUCCIÓN

La Revolución Científica Tecnológica desarrollada a partir de los siglos XVI y XVII considero desde sus orígenes procesos de institucionalización y profesionalización de la práctica científica, mostrados las revoluciones industriales y cambios tecnológicos, que en la segunda mitad del Siglo XX, posibilitaron el ascenso del Capitalismo y su dominio a nivel global, luego, tuvo lugar una crisis del Sistema Mundial Socialista, afectándose el campo de la ciencia y la tecnología, sin embargo, los avances en el desarrollo científico tecnológico del Siglo XX e inicios del XXI, corroboran el papel de la ciencia en el desarrollo mundial (Castellanos et al., 2024).

Así, la ciencia es una forma de conciencia social y constituye un sistema de conocimientos adquiridos por los hombres, acerca de la realidad que nos rodea en la naturaleza, la sociedad y el pensamiento, es representativa en el reflejo de las leyes del mundo objetivo -conceptos, símbolos, teorías- luego, es considerada como un fenómeno social, vinculado a los demás fenómenos y relaciones sociales, los valores, e intereses de los agentes sociales, en ello es reconocida como una actividad social vinculada a la actividad humana (Martins & Martín, 2022; Vilar de los Santos & Bravo, 2017).

Los atributos que caracterizan a la ciencia, se identifican por varios autores según la forma de conciencia social, el sistema de conocimientos: naturaleza, sociedad, pensamiento, el reflejo de las leyes del mundo objetivo: conceptos, teorías, es actividad social y es saber, al vincularse a las restantes formas de actividad humana, como eslabón fundamental en el desarrollo de toda la sociedad y hace factible la solución de problemas, aportando un rompimiento con lo viejo, lo obsoleto y lo caduco, y conectada al factor político (Morell et al., 2023; Núñez & Proenza, 2018; Riol et al., 2024).

En tanto, la tecnología es considerada un grado de desarrollo de la técnica, y se define como el conjunto de conocimientos científicos, ingenieriles y empíricos a la creación, producción y comercialización de los bienes y servicios, desde la cual se complementa el desarrollo de la ciencia en un interés social; luego, al articular ciencia y tecnología surgen el enfoque CTS (Ciencia, Tecnología y Sociedad), que proporciona una visión o imagen de la ciencia y la tecnología como proceso, con una marcada orientación interdisciplinaria (Morales et al., 2019; Torres et al., 2020).

Otros autores como Núñez et al. (2020), analizan la importancia de considerar los estudios CTS, por la amplitud de sus contenidos y el aporte que brindan desde tal enfoque en lo académico, político, servicios públicos, educación, transferencias de saberes, entre otros, luego, permiten un entendimiento y comprensión de fenómenos sociales, en

una óptica científica y tecnológica, con un carácter interdisciplinario y crítico.

La Educación Superior asume el enfoque CTS, reconociéndose sus aportes para el perfeccionamiento metodológico, y en ese sentido promueve una educación CTS, en sus Planes y programas de estudio a favor de la formación de un pensamiento crítico, que contribuya a la formación de profesionales competentes, y reflexivos, a tono con su tiempo.

En correspondencia con esa idea se analizaron concepciones expuestas por la Comisión Económica para América Latina y el Caribe (2017), en las cuales se reconoce la importancia que tiene el enfoque CTS, y desde los juicios de este trabajo, la autora asume las opiniones presentadas en relación a la planificación de una Estrategia de género que asuma la Implementación de la Agenda Regional de Género en el Marco del Desarrollo Sostenible hacia 2030, y promueve un ejemplo de tal afirmación para su aplicación en Montevideo; asunto que ocupa la agenda de investigadores y Organizaciones internacionales a favor de la igualdad entre hombres y mujeres; políticas que en Cuba, tienen salida en las Bases del Plan Nacional de Desarrollo Económico y Social hasta el 2030.

En tal sentido, existen varios ejemplos, y en ello se analizó teóricamente la experiencia que presenta, luego de un diagnóstico de dos años y con el propósito de reducir las brechas que conducen a las desigualdades entre el hombre y la mujer rural en Cuba, el Ministerio de la Agricultura (MINAG) aprobó su Estrategia de Género, un plan de acción que deberá ser asumido e implementado en todas las instituciones, organizaciones y entidades empresariales, estatales, presupuestarias y cooperativas durante el período 2015-2020. El texto, se formuló como un Programa inclusivo, contiene las bases necesarias para lograr el cumplimiento de los indicadores que en el sistema agropecuario, forestal y tabacalero deben garantizar el empoderamiento femenino (Díaz, 2022; González & Rodríguez, 2023).

Para ello se tuvieron en cuenta las experiencias de los talleres y los diversos encuentros realizados con la Federación de Mujeres Cubanas, la Asociación Cubana de Producción Animal, la Asociación Nacional de Agricultores Pequeños y otras organizaciones del país, un proceso que contó con el acompañamiento técnico y metodológico de Oxfam (Organización Internacional Humanitaria) y el Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD); reconociéndose que Cuba fue el primer país en firmar la Convención sobre la Eliminación de todas las Formas de Discriminación contra la Mujer (Cedaw) y el segundo en ratificarla. Desde entonces trabaja y da seguimiento a los avances y desafíos de los temas de género y de la mujer rural que la Cedaw prioriza (Díaz, 2022; González & Rodríguez, 2023).

En esa mirada la Estrategia de Género del Sistema de la Agricultura, se sustenta en los acuerdos internacionales y nacionales adoptados en esta materia; luego, dicha Estrategia se constituye una herramienta de gestión para dar cumplimiento a una prioridad del Estado cubano: la plena realización y el disfrute, por mujeres y hombres, de los derechos conquistados en el proceso revolucionario; es a su vez, una contribución del Ministerio de la Agricultura a la solución de algunas problemáticas sociales debatidas en la Conferencia Nacional del Partido Comunista de Cuba, referidas a manifestaciones de violencia contra la mujer y a los prejuicios y conductas discriminatorias por color de la piel, género, creencias religiosas, orientación sexual, origen territorial y otros que limitan el ejercicio de los derechos de las personas (Martínez & Baeza, 2017).

Responde, además, al principio constitucional referido a la igualdad de derechos (Organización de las Naciones Unidas, 2019) y de oportunidades para todos los cubanos, el cual se reitera en los Lineamientos de la Política Económica y Social del Partido y la Revolución. Ello refleja la voluntad y el compromiso de país y a nivel institucional de continuar reforzando los logros alcanzados y de conquistar las metas no logradas.

Para la concepción y elaboración de la Estrategia se tuvo en cuenta el Sistema para el Trabajo de Género del MINAG, en el cual se enuncia la política del Ministerio en cuanto a la igualdad entre ambos sexos. También se apoya en la experiencia de las distintas acciones realizadas, y en los resultados de las iniciativas y proyectos que se impulsan en Cuba como: Igualdad de Género para la Gestión con Calidad de la Seguridad Alimentaria (Igecsa), Proyectos de Innovación Agropecuaria Local (Pial), Bases Ambientales para la Sostenibilidad Alimentaria Local (Basal), Programa de Apoyo Local a la Modernización Agropecuaria en Cuba (Palma) y otros (Martínez & Baeza, 2017).

La creación y el fortalecimiento de capacidades, y la generación y divulgación de nuevos saberes y productos comunicativos que contribuyan a cerrar las brechas de género y a eliminar estereotipos, son la esencia de las líneas de trabajo que definen la Estrategia de Género del Sistema de la Agricultura, en la que se reconoce que esos procesos son imprescindibles para promover cambios culturales y alcanzar mayores niveles de igualdad; todo esto implica que se puedan considerar nuevas formas de actuar y relacionarse entre mujeres y hombres en un sector marcado por el dominio masculino.

Aunque, se advierte que para alcanzar tales propósitos no basta solo con la generación de nuevas capacidades y una comunicación inclusiva, todo ello debe complementarse con cambios en la gestión de las entidades, organismos e instituciones del Sistema de la Agricultura

a nivel de las formas productivas; y solo la articulación con las líneas estratégicas de la Estrategia de desarrollo económico social territorial, en el trabajo diario hará posible que se avance hacia la igualdad de género el sector agropecuario local.

El **objetivo** del artículo es: socializar resultados de la política del sector agropecuario y forestal en relación a la realización y el disfrute de los derechos de mujeres y hombres, considerándose el comportamiento en la práctica de la Estrategia de género diseñada en la CPA 26 de julio, del municipio Abreus.

METODOLOGÍA

La investigación se desarrolló desde un enfoque cualitativo, con un diseño descriptivo-analítico, sustentado en el enfoque Ciencia, Tecnología y Sociedad (CTS), lo que permitió comprender de manera integral las relaciones entre políticas públicas, prácticas institucionales y dinámicas socioculturales vinculadas a la igualdad de género en el sector agropecuario. Este enfoque facilitó el análisis crítico de la Estrategia de Género del Sistema de la Agricultura y su concreción práctica en la Cooperativa de Producción Agropecuaria (CPA) 26 de julio, del municipio Abreus.

Como método teórico fundamental se empleó el análisis documental, a partir de la revisión sistemática de documentos normativos, estratégicos y programáticos, tanto nacionales como sectoriales, entre ellos la Estrategia de Género del Sistema de la Agricultura, el Programa Nacional para el Adelanto de las Mujeres, el Plan Nacional de Desarrollo Económico y Social 2030, así como informes institucionales, proyectos de cooperación y marcos internacionales relacionados con la igualdad de género y el desarrollo sostenible. Este análisis permitió establecer las bases conceptuales, jurídicas y políticas que sustentan la acción del sector agropecuario en materia de género.

Desde el plano empírico se utilizó el estudio de caso, centrado en la CPA 26 de julio, lo que posibilitó examinar en profundidad el comportamiento real de la Estrategia de Género en un contexto específico. El estudio de caso se apoyó en el diagnóstico participativo realizado durante el período 2023-2024, el cual permitió identificar brechas de género, desafíos persistentes y potencialidades locales para el empoderamiento de las mujeres rurales. Dicho diagnóstico integró información proveniente de talleres, encuentros y espacios de intercambio con mujeres directivas, lideresas, jóvenes y actores institucionales vinculados a la cooperativa.

Asimismo, se recurrió a técnicas cualitativas como la observación participante y el análisis de experiencias, derivadas de la ejecución de talleres de sensibilización y capacitación en género, así como de actividades formativas

orientadas a la gestión cooperativa, la producción agropecuaria y la participación femenina en la toma de decisiones. Estas técnicas permitieron valorar los cambios en actitudes, percepciones y prácticas organizativas, así como el nivel de apropiación de los enfoques de igualdad y equidad de género por parte de mujeres y hombres.

El procesamiento y análisis de la información se realizó mediante la triangulación de fuentes, combinando los resultados del análisis documental, el estudio de caso y las evidencias empíricas obtenidas en el territorio. Esta estrategia metodológica garantizó mayor rigor científico y coherencia interpretativa, permitiendo contrastar la política diseñada con su implementación práctica. Finalmente, los resultados fueron interpretados a la luz del enfoque CTS, enfatizando la necesidad de fortalecer procesos participativos, multiactorales y de gestión del conocimiento para avanzar hacia una igualdad de género sostenible en el ámbito agropecuario local.

DESARROLLO

La Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible, acordada por todos los Estados Miembros de las Naciones Unidas en 2015, es un compromiso global con una visión transformadora hacia la sostenibilidad económica, social y ambiental, para revertir los desafíos que enfrenta la humanidad. Los 17 Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) son medidas adoptadas por los líderes mundiales para proteger el planeta, luchar contra la pobreza y tratar de erradicarla con el objetivo de construir un mundo más próspero, justo y sostenible para las generaciones futuras (Comisión Económica para América Latina y el Caribe, 2017).

El desarrollo sostenible implica cómo debemos vivir hoy si queremos un futuro mejor, ocupándose de las necesidades presentes sin comprometer las oportunidades de las generaciones futuras de cumplir con las suyas. La supervivencia de nuestras sociedades y de nuestro planeta común pasa por un mundo más sostenible; luego, en Cuba se refiere a todas aquellas prácticas agropecuarias con énfasis en el medio ambiente, prácticas que garantizan la sostenibilidad de la explotación de las tierras para todas las generaciones, ideas que se corresponden con el enfoque CTS.

La igualdad de género, además de ser un derecho humano fundamental, es imprescindible para lograr sociedades pacíficas, con pleno potencial humano y capaz de desarrollarse de forma sostenible, además, está demostrado que el empoderamiento de las mujeres estimula la productividad y el crecimiento económico, supuestos que se insertan en el enfoque Ciencia, tecnología, sociedad (CTS), al permitir la comprensión de ese fenómeno y la búsqueda de alternativas a favor de una solución viable del mismo.

Las mujeres desempeñan un papel fundamental en la gestión, conservación, explotación y aprovechamiento de los recursos naturales como consumidoras y educadoras, a pesar de contar con serias limitaciones para su acceso y control, luego desde el enfoque CTS, tiene lugar la comprensión de la equidad de género, que permite brindar a las mujeres y a los hombres las mismas oportunidades, condiciones, y formas de trato, sin dejar a un lado las particularidades de cada uno de ellos que permitan y garanticen el acceso a los derechos que tienen como ciudadanos.

La equidad de género en la vida cotidiana anima a todos a expresar sus opiniones y emociones sin temor a represalias, así distribuye las tareas del hogar de manera equitativa, evitando asignar roles basados en estereotipos de género. Esto no solo enseña igualdad de responsabilidades, sino que también promueve habilidades necesarias para la vida en sociedad, y promociona la igualdad de género como parte del desarrollo sostenible garantizando el acceso universal a salud reproductiva y sexual y otorgando a la mujer derechos igualitarios en el acceso a recursos económicos, como tierras y propiedades, son metas fundamentales para conseguir este objetivo.

Para lograr cambios significativos en materia de igualdad de género es necesario aumentar la sensibilización y fomentar un cambio de conducta, así como promover políticas públicas que transformen las dinámicas de poder y las relaciones desiguales de género.

El enfoque CTS, se analizó para el estudio del Plan Igualdad de Género en la Agricultura, mostrado en el municipio Abreus 2023-2024 (Plan IGAG) parte de reconocer que, durante años, en Cuba se ha impulsado un proyecto de justicia social, y se han adoptado políticas y programas para impulsar la igualdad de género, reconociéndose que asume:

- La igualdad y la no discriminación como principios, los cuales están consagrados en la Constitución de la República de Cuba. La justicia social implica disfrute y realización de derechos, garantías plenas y oportunidades para todas las personas, independiente de su sexo, género, identidad de género, color de la piel, edad y cualquier otra distinción que, de ser vulnerada, afectaría la dignidad plena del ser humano.
- Está en correspondencia con lo dispuesto en el Decreto Presidencial 198 de 2021 “Programa Nacional para el Adelanto de las Mujeres” (PAM), que resume el sentir y la voluntad política del Estado cubano acerca de la igualdad de género y constituye la piedra angular en el desarrollo de políticas a favor de las mujeres y la promoción de la igualdad de género.
- Este Programa Nacional es la Agenda del Estado cubano para el avance de las mujeres e integra en un solo documento acciones y medidas que se corresponden

con los principios y postulados reconocidos en dicha Constitución.

- Está acorde con el Plan Nacional de Desarrollo Económico y Social (PNDES) 2020-2030, que tiene la Seguridad Alimentaria como una prioridad (Cuba. Ministerio de Economía y Planificación, 2020).
- Está alineado con la Estrategia de Género del Sistema de la Agricultura de Cuba (EGSA), pauta principal en el camino de este sector hacia la igualdad de género y el empoderamiento de las mujeres.
- El MINAG ha sido uno de los ministerios que primero, de modo sistemático y con acciones concretas, han impulsado la política nacional de género. La EGSA -que se venía implementando (2015-2020) y ha sido actualizada (2021-2025)-, involucra al organismo central y sus entidades en todos los niveles, evidenciando también su alineación con el PAM.
- Utiliza la Caja de Herramientas elaborada para potenciar los resultados de la EGSA. La Caja es un conjunto de instrumentos prácticos que posibilita identificar los elementos comunes a atender tanto en el organismo central como en los territorios, y facilita el proceso de concreción, “aterrizaje” de las líneas y medidas nacionales a las características del desarrollo local.

Sobre la base de los elementos antes expuestos, se construye el presente Plan Igualdad de Género en la Agricultura de Abreus, 2023-2024; el cual, asume el género responsivo, es decir, comprometido con la transformación social en pro del empoderamiento de la mujer y la igualdad de género, asumiendo la perspectiva de género tanto en su concepción general como en cada uno de sus componentes específicos.

La elaboración del Plan IGAG se ha desarrollado en el marco del proyecto de colaboración internacional “Transformación digital para mejorar la gestión de la cadena de producción agropecuaria en Abreus.

En el levantamiento de información acerca de las desigualdades de género existente en el territorio, los principales desafíos y las potencialidades para solucionar los problemas detectados, es preciso destacar la realización del Estudio de Casos “Impactos socioeconómicos de las mujeres y jóvenes de la cadena productiva agropecuaria en la CPA 26 de julio de este municipio

Aun sabiendo que las problemáticas de género identificadas demandan acciones sostenidas durante muy largos períodos de tiempo, que posibiliten cambios en las mentalidades y modos de actuación de las personas, se ha decidido abordarlas de manera transversal y también con tipos de acciones específicas. Para ello se contará con el desarrollo de actividades de sensibilización y capacitación en género, así como con actividades comunicativas que potencien transformaciones a favor de la igualdad, poniendo el énfasis en potenciar el conocimiento acerca

de las discriminaciones de género para contribuir a eliminar los prejuicios y estereotipos de género que persisten y las concepciones tradicionales acerca del “ser mujer” y “ser hombre”, que limitan el desempeño pleno de unas y otros.

Entre las acciones de la Estrategia de género de la Delegación de la Agricultura, en la CPA 26 de julio se destacan:

1. El desarrollo de talleres de sensibilización en género con mujeres directivas y lideresas de la CPA 26 de julio.
2. Realización de talleres de capacitación, dirigidos a mujeres que ocupan puestos directivos o son lideresas en la CPA, sobre:
 - Género
 - Políticas y legislación nacionales sobre género
 - Gestión con igualdad de género
 - Política internacional sobre género
 - Programa Nacional para el Adelanto de las Mujeres
 - Métodos de dirección género responsivos
3. Preparación de mujeres y jóvenes para su desempeño en la cooperativa, con talleres y cursos sobre:
 - Género, violencia de género, machismo, patriarcado
 - Manejo de la masa ganadera
 - Producción de alimento animal
 - Inocuidad de los alimentos
 - Temas económicos
4. Establecimiento como medida afirmativa, que se creen condiciones adecuadas de trabajo para las mujeres, que permitan el desarrollo de su actividad laboral sin discriminación y tomando en cuenta sus necesidades específicas, como:
 - Baños, que pueden ser rústicos, pero con privacidad
 - Flexibilidad en los horarios laborales, para aquellas que tienen a su cargo el cuidado de personas dependientes
 - Atención diferenciada a las gestantes.
5. Propuesta de recomendaciones para el perfeccionamiento y cumplimiento de las acciones de la Estrategia de género en la CPA 26 de julio:
 - Creación, fortalecimiento de capacidades
 - Comunicación, gestión del conocimiento, innovación
 - Articulación, incidencia cultural en las comunidades
 - Condiciones laborales, salud y conciliación familia/trabajo
 - Incidencias en políticas de gestión institucional

- Seguimiento, monitoreo, evaluación y reconocimiento
- Mujeres, participación, liderazgo y empoderamiento
- Masculinidades por la igualdad de género

A modo de cierre: en el criterio de las autoras de este trabajo se hace necesario repensar las acciones de la Estrategia de género en la CPA 26 de julio; las cuales aún no satisfacen la generación y fortalecimiento de prácticas de innovación agropecuaria local, en esa dirección se deberá fortalecer la gestión participativa de mujeres y hombres desde una práctica de la inclusión y la gestión del conocimiento a partir de organizar las acciones con un carácter multiactoral, participativo y de mutuo intercambio, de modo que se puedan resolver los desafíos a partir de un manejo adecuado de los recursos naturales, la construcción de conocimientos y la articulación de actores, para impulsar la gestión participativa de la innovación y el desarrollo a nivel de la CPA 26 de julio. Luego, el perfeccionamiento y cumplimiento de las acciones de la Estrategia de género en la CPA 26 de julio, deberá fundamentarse en la creatividad, búsqueda de soluciones, enfoque integral en pos de sustituir importaciones y promover exportaciones, de modo que, dicha Estrategia forme parte de la Estrategia de desarrollo socio económico territorial, en Abreus.

CONCLUSIONES

El análisis teórico de la política del sector agropecuario y forestal en relación a la realización y el disfrute de los derechos de mujeres y hombres, confirmó que en Cuba es una prioridad la búsqueda de alternativas que permitan el empoderamiento femenino en las actividades agrícolas, y mostró la vital importancia que tiene la realización de estudios de género para la asociación de las féminas en proyectos comunitarios, considerándose, así el papel protagónico y la igualdad de derechos mujeres y hombres dentro de la sociedad en el mundo y en Cuba, desde el enfoque CTS.

La consideración del enfoque CTS permitió el análisis del comportamiento en la práctica de la Estrategia de género diseñada en la CPA 26 de julio, del municipio Abreus, la cual tomo como referentes el estudio de la Estrategia en la Delegación de la Agricultura; constándose que es un documento para lograr el empoderamiento femenino en las actividades agrícolas; sin embargo no logra los resultados esperados, pues aún no satisfacen la generación y fortalecimiento de prácticas de innovación agropecuaria local, todo lo cual se deberá proyectar desde la gestión del conocimiento, la participación multiactoral, el intercambio, y la creatividad, en la búsqueda de soluciones, y el establecimiento de una articulación con la Estrategia de desarrollo socio económico territorial, en Abreus.

REFERENCIAS

- Castellanos Yero, O., Buchaca Machado, D., & López Rojas, O.F. (2024). La entidad agropecuaria: un entorno formativo para contribuir a la educación CTS Revista CTS, 19(57), 181-201. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/9796718.pdf>
- Comisión Económica para América Latina y el Caribe. (2017). Estrategia de Montevideo para la Implementación de la Agenda Regional de Género en el Marco del Desarrollo Sostenible hacia 2030. CEPAL. https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/41011/1/S1700035_es.pdf
- Cuba. Ministerio de Economía y Planificación. (2020). Plan Nacional de Desarrollo Económico y Social hasta el 2030. <https://www.mep.gob.cu/sites/default/files/Documentos/Archivos/FOLLETO%20PNDES%20%20FINAL.pdf>
- Díaz, D. (2022). Desigualdades por la condición de discapacidad: sistematización de investigaciones en el período 2008-2019. Presentación realizada en el marco de la puesta en común para el diseño de la Estrategia de Género e Inclusión del Proyecto PROFET. Pueblo y Educación.
- González Ramírez, B., & Rodríguez Soto, Y. (2023). Estrategia de Género e Inclusión del Proyecto PROFET 2021-2023. Pueblo y Educación.
- Martínez Montenegro, I., & Baeza Leiva, M. (2017). Enfoques de género en el papel de la mujer rural en la agricultura cubana. Prolegómenos, 20(39) 29-38. <http://dx.doi.org/10.18359/prole.2721>
- Martins, I.P., & Martín Gordillo, M. (2022). La mirada CTS en la educación. Revista Iberoamericana de Ciencia, Tecnología y Sociedad - CTS, 17 (51), 71-76. <https://www.redalyc.org/journal/924/92476009004/html/>
- Morales, M., Moya, N., & Suárez, G. (2019). Ciencia Tecnología y Sociedad en la Educación Superior para el acompañamiento al desarrollo Agrario Sostenible. Revista Científica Agroecosistemas, 7(1), 75-80. <https://aes.ucf.edu.cu/index.php/aes/article/view/246>
- Morell-Alonso, D., Armas-Crespo, M., & Riol-Hernández, M. (2023). Sistema de acciones de superación en Ciencia, Tecnología y Sociedad para directivos de la universidad. *Educación Y Sociedad*, 21(Especial), 354-374. <https://revistas.unica.cu/index.php/edusoc/article/view/4926>

- Núñez, J. & Proenza, T. (2018). Cambios en el modelo de desarrollo y nuevas demandas a la Política de Ciencia, Tecnología e Innovación de Cuba. *Revista Bimestre Cubana*, 125(50), 33-48. https://www.presidencia.gob.cu/media/filer/public/2022/10/09/nunez_j_y_t_proenza_2019_nuevas_demandas_a_las_politicas_de_cti.pdf
- Organización de las Naciones Unidas. (2019). Convención sobre la Eliminación de Todas las Formas de Discriminación contra la Mujer. ONU. <https://www2.unwomen.org/media/field%20office%20mexico/documentos/publicaciones/convenci%C3%B3n%20pdf.pdf>
- Riol Hernández, M., Rodríguez Companioni, O., & Concepción Cuétara, P. M. (2024). Evaluación de impacto de la superación del profesorado universitario en el enfoque Ciencia-Tecnología-Sociedad. *Educación y Sociedad*, 22(2), 24-43. <https://doi.org/10.5281/zenodo.11226457>
- Torres Guerra, A., Esteva Paredes, J., Gabriel Aguilera, E.R., Stuart Bruce, M.V., & Carcassés Sánchez, T.L. (2020). La educación en Ciencia-Tecnología-Sociedad para la formación postgraduada en la Universidad de Ciencias Médicas de Holguín. *Correo Científico Médico (CCM)*, 24(2) 424 -435. <https://revcocmed.sld.cu/index.php/cocmed/article/view/3511>
- Vilar de los Santos Finalé, M., & Bravo Rodríguez, I. (2017). Los estudios ciencia, tecnología y sociedad: sus proyecciones educativas en el campo académico. *Universidad & Ciencia* 6 (Especial), 282-291. <https://core.ac.uk/download/pdf/287219638.pdf>

Conflictos de interés:

Los autores declaran no tener conflictos de interés.

Contribución de los autores:

Jacquelin Rojas-Espinosa, Gardenia del Carmen Rojas-Espinosa, María Rosa Núñez-González, Regla Sosa-Abreu: Concepción y diseño del estudio, adquisición de datos, análisis e interpretación, redacción del manuscrito, revisión crítica del contenido, análisis estadístico, supervisión general del estudio.

03

DEL AULA AL HABLA:

ESTRATEGIAS COTIDIANAS PARA DESARROLLAR LA CONFIANZA Y FLUIDEZ ORAL EN INGLÉS

FROM CLASSROOM TO SPEECH: EVERYDAY STRATEGIES TO BUILD CONFIDENCE AND ORAL FLUENCY IN ENGLISH

Celina Vidal-Gracia¹

E-mail: celina.vidal.elbrus@gmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0009-0001-7476-2230>

¹ Universidad Latapí Sarre. México.

Cita sugerida (APA, séptima edición)

Vidal-Gracia, C. (2026). Del aula al habla: Estrategias cotidianas para desarrollar la confianza y fluidez oral en inglés. *Revista Transdisciplinaria de Estudios Sociales y Tecnológicos*, 6(1), 21-27.

Presentación: 12/09/2025

Aceptación: 29/12/2025

Publicación: 01/01/2026

RESUMEN

Desarrollar la expresión oral en inglés en educación primaria sigue siendo un reto en contextos hispanohablantes, donde la enseñanza del idioma suele limitarse a ejercicios gramaticales y memorización de vocabulario. Este ensayo teórico reflexiona sobre el papel de las secuencias formulaicas (chunks) y las rutinas didácticas como estrategias pedagógicas que favorecen la fluidez oral, especialmente en estudiantes de primaria que se inician en el uso del inglés como lengua extranjera. A partir del análisis de investigaciones nacionales e internacionales, argumentó que la incorporación constante de lenguaje funcional en el aula permite a los estudiantes comunicarse de manera significativa y desarrollar confianza al hablar. Asimismo, sostengo que las rutinas orales no solo promueven la práctica sistemática del idioma, sino que también crean un ambiente comunicativo accesible, natural y libre de ansiedad. Finalmente, propongo una intervención educativa basada en tres tipos de rutinas: de apertura, transición y cierre, para fortalecer la oralidad desde la cotidianidad del aula.

Palabras clave:

Fluidez oral, chunks, secuencias formulaicas, rutinas didácticas, inglés en primaria, enseñanza comunicativa.

ABSTRACT

Developing oral English in primary education continues to be a challenge in Spanish-speaking contexts, where English instruction often relies on grammar exercises and vocabulary memorization. This theoretical essay examines the role of formulaic sequences (chunks) and classroom routines as pedagogical strategies that support oral fluency in young learners of English as a foreign language. Based on a review of national and international research, I argue that the consistent integration of functional language in the classroom enables learners to communicate meaningfully while developing confidence in speaking. I also highlight those oral routines not only provide systematic practice of the language but also foster a communicative atmosphere that is accessible, natural, and low in anxiety. Finally, I present an educational proposal based on three types of routines: opening, transition, and closing, to strengthen oral interaction through everyday classroom practice. This approach has significant implications for primary education in Latin America, promoting equitable access to communicative English skills in resource-constrained settings.

Keywords:

Oral fluency, formulaic sequences, chunks, classroom routines, primary English teaching, communicative approach.

INTRODUCCIÓN

Hablar inglés implica mucho más que conocer sus reglas gramaticales. En realidad, el lenguaje cumple su función cuando permite interactuar con otros y construir significado. A nivel internacional, la enseñanza del inglés ha evolucionado del enfoque estructural al comunicativo, priorizando el uso del idioma como herramienta de interacción y no solo como sistema de reglas. Sin embargo, en los primeros niveles de aprendizaje, la oralidad sigue siendo una de las habilidades más difíciles de consolidar debido a la falta de exposición, la escasez de práctica continua y el temor a cometer errores (Boers & Lindstromberg, 2012; Lavado et al., 2025; Yu et al., 2022). Diversos estudios han demostrado que la fluidez oral está estrechamente vinculada con el uso de secuencias formulaicas o chunks, expresiones frecuentes que los hablantes almacenan como unidades completas para facilitar la comunicación. Estas estructuras reducen la carga cognitiva del hablante y permiten que se concentre en el mensaje y no tanto en la forma gramatical (Nation, 2001; Rafieyan, 2018).

En este sentido, los chunks y las rutinas orales se han convertido en estrategias clave para promover un aprendizaje más natural y contextualizado del idioma. Autores como Goulah (2017); y Paquot & Granger (2012) subrayan que la enseñanza explícita de estas unidades lingüísticas no sólo agiliza la producción oral, sino que también fortalece la competencia pragmática al permitir que los estudiantes reconozcan y reproduzcan patrones sociales del lenguaje. Las rutinas, por su parte, ofrecen un espacio pedagógico constante para practicar la lengua sin presión evaluativa, favoreciendo la confianza y la participación activa (Allwood & Brodin, 2025; Axelsson & Lundqvist, 2025).

Esta necesidad de fortalecer la oralidad también se refleja en el contexto mexicano. En los últimos años, el Programa Nacional de Inglés (PRONI) ha buscado ampliar el acceso al idioma en la educación básica, promoviendo un enfoque comunicativo que favorezca el uso del inglés en contextos reales. El documento oficial de la Secretaría de Educación Pública establece que el aprendizaje del inglés debe orientarse hacia el uso del lenguaje en contextos reales de comunicación, favoreciendo el desarrollo progresivo de la comprensión y la producción oral (México. Secretaría de Educación Pública, 2017). No obstante, diversos estudios señalan que la práctica oral sigue siendo limitada, en parte por las pocas horas semanales asignadas a la materia, el uso de materiales tradicionales y la falta de formación docente especializada (Sánchez & Basurto, 2020).

Como resultado, muchos niños pasan años “estudiando” inglés sin tener la oportunidad de utilizarlo para comunicarse. Esto genera una brecha entre lo que se enseña y lo que realmente se aprende: se adquiere conocimiento

sobre la lengua inglesa, pero no se usa como herramienta viva de interacción. Investigaciones recientes en América Latina, como la de Lambraño Garay (2021), demuestran que las rutinas orales diarias; por ejemplo, saludos, canciones, preguntas del día o breves intercambios comunicativos, incrementan significativamente la participación y la confianza al hablar inglés desde edades tempranas. Por tanto, fortalecer la oralidad implica replantear la dinámica del aula para que el inglés deje de ser una materia enfocada en la corrección escrita y se convierta en un espacio de comunicación real, donde cada niño pueda hablar, equivocarse, aprender y sentirse parte de una comunidad lingüística activa.

Este ensayo reflexiona sobre el potencial pedagógico de los chunks y las rutinas didácticas para fortalecer la competencia oral en inglés en estudiantes de primaria. En la primera parte, presento el sustento teórico internacional sobre el impacto de las secuencias formulaicas. Después, analizo el contexto latinoamericano, en el que la enseñanza de la oralidad enfrenta desafíos asociados a la falta de práctica comunicativa en las aulas. Finalmente, planteó una propuesta educativa basada en rutinas orales que pueden implementarse de forma sencilla incluso en contextos con recursos limitados.

METODOLOGÍA

El presente trabajo se desarrolla bajo un enfoque teórico-reflexivo sustentado en el análisis documental y en la revisión crítica de investigaciones recientes sobre el desarrollo de la competencia oral en inglés como lengua extranjera. Su objetivo principal es examinar, desde una perspectiva comunicativa, cómo las secuencias formulaicas (chunks) y las rutinas orales pueden contribuir a fortalecer la fluidez y la confianza en estudiantes de educación primaria, en coherencia con los lineamientos del Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCER).

Metodológicamente, se enmarca dentro de la investigación cualitativa interpretativa, pues busca comprender fenómenos educativos a partir de la reflexión y la integración de evidencia teórica. La metodología se estructuró en tres fases:

Revisión bibliográfica sistemática de fuentes académicas publicadas entre 2012 y 2024 en bases como ERIC, Scopus y ResearchGate, seleccionando estudios relacionados con enseñanza comunicativa, oralidad infantil y uso de secuencias formulaicas.

Análisis conceptual y comparativo de los enfoques didácticos predominantes, destacando aquellos que vinculan la adquisición lingüística con la interacción social y emocional.

Construcción de una propuesta educativa práctica basada en rutinas orales y chunks de uso cotidiano, adaptadas al contexto mexicano y alineado con las competencias comunicativas del Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas.

El Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (Consejo de Europa, 2001; 2020) constituye el marco orientador de esta reflexión, ya que promueve una enseñanza centrada en la acción y el uso real del lenguaje. De acuerdo con este documento, el desarrollo de la competencia oral implica no solo producir frases correctas, sino también interactuar, expresar opiniones y reaccionar espontáneamente en contextos comunicativos reales. Este enfoque resulta especialmente pertinente para la educación primaria, donde los niños aprenden de manera más efectiva mediante la repetición, la interacción y el uso funcional del idioma.

Por ello, este ensayo considera que el uso de chunks y rutinas orales permite avanzar en los descriptores de nivel del MCER, especialmente en los niveles A1 y A2, que corresponden al aprendizaje inicial. A través de estas estrategias, los estudiantes pueden comprender y producir expresiones cotidianas, participar en intercambios breves y comunicar necesidades inmediatas con mayor naturalidad. En este sentido, la propuesta metodológica no busca medir resultados cuantitativos, sino ofrecer una interpretación pedagógica aplicable y contextualizada, capaz de vincular teoría, práctica docente y desarrollo comunicativo integral.

Perspectiva internacional: los chunks como base de la fluidez oral

La fluidez oral en una segunda lengua no se construye únicamente aprendiendo palabras sueltas o reglas gramaticales. A diferencia de enfoques tradicionales que priorizan la corrección gramatical sobre la comunicación, Autores como Nattinger & DeCarrico (1992); y Wray (2009), afirman que gran parte del lenguaje que usamos en la vida diaria está conformado por combinaciones de palabras que recordamos como unidades completas. Estas unidades son conocidas como secuencias formulaicas o chunks y funcionan como fragmentos de lenguaje listo para usar.

Uno de los beneficios más importantes de los chunks es que facilitan la producción oral rápida y coherente. Estudios como los de Rafieyan (2018); y Yu et al. (2022) han demostrado que los hablantes que dominan mayor cantidad de secuencias formulaicas presentan discursos más fluidos y con menos pausas. Esto ocurre porque al tener expresiones almacenadas en la memoria, no necesitan construir cada oración palabra por palabra, lo que disminuye el esfuerzo mental al hablar en otro idioma (Boers & Lindstromberg, 2012).

Desde la enseñanza, Goulah (2017) propone que introducir chunks de forma explícita en el aula permite que los estudiantes se involucren en interacciones reales desde las primeras etapas del aprendizaje. De este modo, es posible participar en conversaciones sencillas utilizando expresiones como *I think so*, *Can I try again?*, *I don't understand* en una discusión sobre un juego escolar, sin necesidad de dominar toda la gramática del idioma.

Además, los chunks no solo facilitan el aprendizaje lingüístico, sino que también contribuyen al desarrollo de la competencia pragmática. Paquot & Granger (2020) afirman que muchas secuencias formulaicas están cargadas de intención social, por lo que aprenderlas permite interpretar y producir significados dentro de contextos culturales específicos. Contreras Izquierdo (2023) refuerza esta idea al señalar que las expresiones rutinarias utilizadas en la interacción cotidiana ayudan a transmitir cortesía, emoción o actitud, elementos clave en la comunicación humana.

En síntesis, los chunks son herramientas lingüísticas que acercan al aprendiz al uso auténtico de la lengua. No sustituyen el aprendizaje formal, pero sí actúan como un puente entre el conocimiento y la práctica, dando soporte a la fluidez y ayudando a que el estudiante se perciba como un usuario funcional del idioma.

Contexto latinoamericano: oralidad, práctica docente y desafíos reales

Hablar de competencia oral en Latinoamérica implica reconocer que la mayoría de los sistemas educativos aún luchan por equilibrar la enseñanza formal del inglés con su uso funcional. El estudio del British Council (2015) sobre enseñanza de inglés en América Latina revela que en países como México, Perú y Colombia, las clases de inglés siguen centradas en actividades escritas y ejercicios mecánicos, con poca interacción oral genuina entre estudiantes. Específicamente, en México, menos del 25% de los estudiantes de primaria participan en actividades orales interactivas durante las clases de inglés, lo que resalta la brecha entre la enseñanza teórica y la práctica comunicativa.

En México, Sánchez & Basurto (2020) señalan que el enfoque predominante sigue siendo memorístico y escolarizado, lo que significa que los estudiantes aprenden vocabulario y estructuras gramaticales de forma aislada, sin oportunidades de uso significativo. Como resultado, muchos alumnos pueden “reconocer” frases en inglés, pero no son capaces de construir mensajes propios o sostener conversaciones simples.

Otro desafío importante es el temor a equivocarse al hablar. Asysyfa et al. (2019) documentaron que la ansiedad comunicativa es una de las principales barreras para la oralidad en las aulas. Muchos niños prefieren guardar

silencio antes que arriesgarse a pronunciar mal o ser corregidos frente al grupo.

Ante este panorama, distintos autores han señalado que es urgente implementar estrategias que permitan que el inglés se hable en clase de forma constante y natural. Lambráño Garay (2021) demostró que las rutinas orales diarias, como saludos, preguntas sencillas y breves intercambios comunicativos, aumentan gradualmente la participación oral de los alumnos.

También es importante mencionar que desde el enfoque educativo oficial, el Programa Nacional de Inglés (PRONI) reconoce la necesidad de promover el uso del idioma como herramienta de comunicación desde edades tempranas (México. Secretaría de Educación Pública, 2017). Aunque esta intención existe en papel, todavía hace falta traducirla en prácticas docentes reales y sostenidas en las aulas. Las rutinas propuestas en este ensayo podrían integrarse al PRONI al alinear sus objetivos comunicativos con actividades diarias en primaria, como usar rutinas de apertura para reforzar el uso funcional del inglés desde el inicio de la clase, permitiendo a los docentes adaptar el programa sin recursos adicionales y fomentar una transición gradual hacia la fluidez oral.

El reto, por tanto, no es únicamente metodológico sino también emocional y cultural: necesitamos aulas donde hablar inglés no sea motivo de miedo o vergüenza, sino una actividad cotidiana, accesible y significativa.

Propuesta educativa práctica

Después de analizar el potencial de los chunks y las rutinas orales en el desarrollo de la competencia oral, considero que el cambio en el aula no depende únicamente de nuevos materiales o programas, sino de nuevas formas de usar el idioma día a día. La oralidad puede fortalecerse incluso en contextos donde el inglés se imparte pocas horas a la semana, siempre que exista una práctica intencional, continua y alineada con los principios del Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCER).

Desde este enfoque, el aprendizaje del inglés debe orientarse hacia el uso real del lenguaje en contextos significativos, promoviendo que los alumnos sean capaces de interactuar, responder y expresar ideas de forma comprensible. De acuerdo con los descriptores del nivel A1-A2, el estudiante debe poder “utilizar expresiones cotidianas y frases sencillas destinadas a satisfacer necesidades inmediatas” y “participar en interacciones breves y previsibles” (Consejo de Europa, 2001, 2020). Las rutinas orales y los chunks responden directamente a estos objetivos, ya que constituyen un medio natural para adquirir lenguaje funcional y desarrollar fluidez dentro de los límites del nivel inicial.

Propongo una intervención sencilla, flexible y contextualizada que cualquier docente puede aplicar sin necesidad de tecnología avanzada ni materiales complejos. Esta propuesta se estructura en tres tipos de rutinas comunicativas que se integran en momentos clave de la clase:

1. Rutinas de apertura: activar el idioma desde el primer minuto

El propósito es comenzar cada sesión con uso activo del inglés, reforzando expresiones funcionales de saludo, clima, emociones o fecha. Estas rutinas (de 3 a 5 minutos) permiten crear familiaridad lingüística y activar conocimientos previos.

Ejemplos de chunks:

- Good morning! How are you today?
- What day is today? / What's the weather like?
- How do you feel today? I feel happy/sleepy/excited.

Estas expresiones fortalecen la competencia sociolingüística y la interacción básica establecidas en el nivel A1 del MCER, ya que los alumnos aprenden a iniciar intercambios rutinarios y comprenden preguntas frecuentes del aula. Además, generan una expectativa comunicativa clara: en esta clase se habla inglés.

2. Rutinas de transición: mantener el idioma en movimiento

Las transiciones o momentos en los que se cambia de actividad o se organiza el material suelen ser subutilizadas, pero representan oportunidades valiosas para promover la oralidad funcional. Estas rutinas permiten que el inglés sea el idioma operativo de la clase. Ejemplos:

- Take out your notebook / Work with a partner / Repeat after me.
- Can I go to the bathroom? / Can you help me, please?
- Let's play a game / Listen and guess / your turn!

De acuerdo con el MCER, estas prácticas fortalecen la competencia pragmática, pues el alumno aprende a usar el lenguaje para gestionar acciones dentro del aula y comprender instrucciones. Además, reducen la ansiedad comunicativa al integrar la lengua en contextos naturales y repetitivos.

3. Rutinas de cierre: reflexión y uso expresivo del idioma

Finalizar cada clase con una breve producción oral ayuda a consolidar lo aprendido y a desarrollar una conciencia metalingüística. Ejemplos de expresiones:

- Today I learned...
- The most interesting part was...

- I want to practice...

Estas rutinas promueven la competencia discursiva del MCER, ya que los alumnos comienzan a producir mensajes cortos con sentido personal, apropiados a su nivel. Además, estimulan la autorreflexión y la autoconfianza, aspectos esenciales del aprendizaje comunicativo.

El papel del docente en el enfoque MCER

En este modelo, el docente actúa como facilitador y moderador del lenguaje, no como traductor ni corrector constante. Su función es crear situaciones comunicativas previsibles, usar apoyos visuales, gestos y repetición natural para que los estudiantes participen sin miedo al error. Como sostiene Nation (2013), la comunicación surge cuando el aprendiz siente que tiene algo que decir y cuenta con los medios para hacerlo. Desde la perspectiva del MCER, el docente favorece la autonomía y la competencia estratégica, permitiendo que los estudiantes usen el inglés con propósito y confianza.

Posibles desafíos de implementación y cómo superarlos

Aunque esta propuesta es accesible, puede enfrentarse a desafíos como la falta de formación docente en enfoques comunicativos o el temor a perder control en clases numerosas. Para superarlos, se recomienda ofrecer talleres breves de capacitación enfocados en rutinas orales basadas en el PRONI y el MCER, donde los docentes practiquen expresiones y dinámicas de interacción. Además, iniciar con rutinas cortas (2 a 3 minutos) permite una transición gradual, demostrando que hablar inglés a diario no requiere más tiempo, sino constancia.

Evaluación del impacto

La evaluación puede realizarse mediante observaciones sistemáticas (registrar cuántos estudiantes participan oralmente durante la semana) y encuestas breves para medir percepción y autoconfianza (“¿Te sientes más cómodo hablando inglés después de las rutinas?”). Estos indicadores permiten valorar avances en fluidez, espontaneidad y disposición comunicativa, en consonancia con los descriptores del MCER para niveles iniciales.

CONCLUSIONES

Hablar inglés desde la primaria no debería ser un privilegio, sino una posibilidad real y equitativa para todos los niños. Sin embargo, la realidad educativa muestra una brecha persistente entre lo que se enseña y lo que realmente se aprende. En muchas aulas, el inglés continúa impartándose desde un enfoque rígido, centrado en repetir palabras o memorizar estructuras, dejando de lado la interacción y el uso funcional del idioma. Esta situación limita las oportunidades de los estudiantes para expresarse y desarrollar confianza, generando una sensación

de distancia entre el inglés de los libros y el inglés de la vida real.

Frente a esta problemática, resulta urgente transformar la manera en que se concibe la oralidad dentro del aula. No se trata únicamente de aumentar las horas de clase o de incorporar materiales costosos, sino de cambiar la dinámica cotidiana para que hablar inglés sea una experiencia diaria, natural y significativa. Las secuencias formulaicas y las rutinas orales ofrecen un camino viable para lograrlo, pues permiten integrar el idioma en actividades auténticas, donde cada estudiante tiene la oportunidad de participar, equivocarse y volver a intentarlo sin miedo.

Fortalecer la expresión oral en inglés implica también una visión pedagógica más humana, que reconozca las emociones, los ritmos y las necesidades reales de los niños. Si el inglés se convierte en un hábito comunicativo, deja de ser una asignatura aislada para transformarse en una herramienta viva de relación y descubrimiento. El reto está en construir aulas donde el idioma suene todos los días, donde los errores sean parte del aprendizaje y donde cada palabra pronunciada en inglés sea una muestra de crecimiento, confianza y pertenencia. Solo así podremos avanzar hacia una enseñanza verdaderamente inclusiva, significativa y comunicativa desde los primeros años escolares.

REFERENCIAS

- Allwood, C.-A., & Brodin, E. M. (2025). Classroom management as community building: A primary school teacher's integrated rituals, emotional labor, and professional improvisation. *Cogent Education*, 12(1). <https://doi.org/10.1080/2331186X.2025.2479208>
- Asysyfa, A., Handayani, A. M., & Rizkiani, S. (2019). Students' speaking anxiety in EFL classroom. *PROJECT (Professional Journal of English Education)*, 2(4), 581–587. <https://doi.org/10.22460/project.v2i4.p581-587>
- Axelsson, A., & Lundqvist, J. (2025). Early language development and reading aloud with children: A scoping review and content analysis. *International Journal of Educational Research Open*, 9, 100508. <https://doi.org/10.1016/j.ijedro.2025.100508>
- Boers, F., & Lindstromberg, S. (2012). Experimental and intervention studies on formulaic sequences in a second language. *Annual Review of Applied Linguistics*, 32, 83–110. <https://doi.org/10.1017/S0267190512000050>
- British Council. (2015). English in Latin America: An examination of policy and priorities in seven countries. <https://www.britishcouncil.org/research>

- Consejo de Europa. (2001). Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: Aprendizaje, enseñanza, evaluación. Instituto Cervantes. https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf
- Contreras Izquierdo, N. (2023). La importancia del contexto en el análisis de las secuencias formulaicas (SF) y su aprovechamiento en ELE: Aproximación sociocognitiva y etnopragmática a las actitudes de hablantes nativos. *Círculo de Lingüística Aplicada a la Comunicación*, 93, 151–163. <https://doi.org/10.5209/clac.78615>
- Council of Europe. (2020). Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment. <https://rm.coe.int/mcer-volumen-complementario-con-nuevos-descriptores-2020/16809ea0d4>
- Goulah, J. (2017). Climate change and TESOL: Language, literacies, and the creation of eco-ethical consciousness. *TESOL Quarterly*, 51(1), 90–114. <https://doi.org/10.1002/tesq.277>
- Lambrano Garay, K. (2021). Daily routine: Una estrategia para la enseñanza del inglés para docentes no licenciados en idiomas [Tesis de licenciatura, Universidad Nacional Abierta y a Distancia].
- Lavado-Rojas, B. M., Pomahuacre-Gómez, W., Castro-Fernández, M. A., Castellano-Inga, A. F., Zárate-Aliaga, E. C., & López-Torres, M. (2025). *Competencias digitales y lenguas extranjeras: Un enfoque formativo para la educación universitaria*. Sophia Editions.
- México. Secretaría de Educación Pública. (2017). Programa Nacional de Inglés (PRONI). <https://educacionbasica.sep.gob.mx/programa-nacional-de-ingles-proni/>
- Nation, P. (2001). Learning vocabulary in another language. Cambridge University Press.
- Nattinger, J., & DeCarrico, J. (1992). Lexical phrases and language teaching. Oxford University Press.
- Paquot, M., & Granger, S. (2012). Formulaic language in learner corpora. *Annual Review of Applied Linguistics*, 32, 130–149. <https://doi.org/10.1017/S0267190512000098>
- Rafieyan, V. (2018). Role of knowledge of formulaic sequences in language proficiency: Significance and ideal method of instruction. *Asian-Pacific Journal of Second and Foreign Language Education*, 3. <https://doi.org/10.1186/s40862-018-0050-6>
- Sánchez-Menéndez, J. E., & Basurto-Santos, N. M. (2025). La enseñanza de inglés a niños estudiantes en México: Las percepciones de los profesores acerca del Programa Nacional de Inglés (PRONI) en Veracruz. *MEXTESOL Journal*, 49(1), 1–15. <https://www.mextesol.net/journal/public/files/9347b3f32abcea7b71b-ca1d010332938.pdf>
- Wray, A. (2009). Formulaic language and the lexicon. Cambridge University Press.
- Yu, X., Chen, X., Zhang, X., & Liu, D. (2022). The role of psycholinguistics for language learning in teaching based on formulaic sequence use and oral fluency. *Frontiers in Psychology*, 13, 1012225. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.1012225>

Conflictos de interés:

El autor declara no tener conflictos de interés.

Contribución de los autores:

Celina Vidal-Gracia: Concepción y diseño del estudio, adquisición de datos, análisis e interpretación, redacción del manuscrito, revisión crítica del contenido, análisis estadístico, supervisión general del estudio.

04

EL IMPACTO

DE LA CARGA ADMINISTRATIVA EN LA LABOR DE DOCENTES UNIVERSITARIOS

THE IMPACT OF THE ADMINISTRATIVE BURDEN ON THE WORK OF UNIVERSITY TEACHERS

Monserath Alejandra González-Mota¹

E-mail: go488919@uaeh.edu.mx

ORCID: <https://orcid.org/0009-0000-7767-3463>

Alma Delia Torquemada-González¹

E-mail: almatorquemada@yahoo.com.mx

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2569-1787>

¹ Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo. México.

Cita sugerida (APA, séptima edición)

González-Mota, M. A., & Torquemada-González, A. D. (2026). El impacto de la carga administrativa en la labor de docentes universitarios. *Revista Transdisciplinaria de Estudios Sociales y Tecnológicos*, 6(1), 28-37.

Presentación: 06/09/2025

Aceptación: 23/12/2025

Publicación: 01/01/2026



RESUMEN

El desempeño de los docentes ha sido punto de opinión y evaluación desde épocas anteriores; sin embargo, poco se han observado las repercusiones y desafíos que enfrentan los docentes del nivel superior como consecuencia de la carga laboral. Actualmente, existe poca claridad con respecto a las funciones laborales docentes, lo que impacta en la calidad educativa; incrementando la carga administrativa y distrayendo al docente de la enseñanza efectiva. El objetivo de la investigación fue analizar el impacto que ejerce la carga administrativa en la labor docente en una licenciatura en ciencias de la educación de una universidad pública mexicana. Se empleó una metodología mixta que recolectó datos cualitativos y cuantitativos. En primera instancia se aplicó un cuestionario a 31 docentes y posteriormente, se entrevistaron a 4 docentes, con quienes se obtuvo información experiencial y contextualizada. Los resultados cuantitativos demostraron que el 58.1% presenta una carga administrativa excesiva que no tiene relación directa con los procesos de enseñanza y aprendizaje. Dichas tareas representan demanda de tiempo, afectando la atención y la calidad de los procesos educativos, impactando el aprendizaje. Los resultados cualitativos dan cuenta de la efectividad de algunas tareas administrativas que contribuyen a los procesos de enseñanza, facilitando el seguimiento de aspectos como el control de grupo, la planificación de actividades y la supervisión de programas de tutorías. Se concluye señalando que, si bien el docente desempeña actividades de gestión relativas a su actividad docente, la carga administrativa excesiva afectará la calidad de los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Palabras clave:

Carga administrativa, desempeño docente, calidad educativa.

ABSTRACT

Teacher performance has been a focus of public opinion and evaluation since ancient times; however, little attention has been paid to the repercussions and challenges faced by higher education teachers as a result of their workload. Currently, there is little clarity regarding teachers' job duties, which impacts educational quality, increasing the administrative burden and distracting teachers from effective teaching. The objective of this research was to analyze the impact of administrative burden on teaching in a bachelor's degree program in educational sciences at a Mexican public university. A mixed methodology was used to collect qualitative and quantitative data. Initially, a questionnaire was administered to 31 teachers, and subsequently, four teachers were interviewed, from whom experiential and contextualized information was obtained. The quantitative results showed that 58.1% of teachers experience excessive administrative burdens that are not directly related to the teaching and learning processes. These tasks represent time demands, affecting attention and the quality of educational processes, impacting learning. The qualitative results demonstrate the effectiveness of some administrative tasks that contribute to the teaching process, facilitating the monitoring of aspects such as group control, activity planning, and supervision of tutoring programs. The conclusion is that, although teachers perform management activities related to their teaching activities, excessive administrative burdens will affect the quality of the teaching and learning processes.

Keywords:

Administrative burden, teaching performance, quality of education.

INTRODUCCIÓN

El sistema educativo plantea estructuras sólidas que mediante procesos administrativos buscan contribuir a la calidad y efectividad de la educación, lo que, si bien representa un parámetro en la evaluación y administración educativa, también puede impactar en la calidad del quehacer docente.

La anterior hace referencia a la cantidad de procesos administrativos solicitados a los docentes y cómo estos pueden impactar en su desempeño, interfiriendo en el tiempo, atención e interés destinados a la enseñanza de calidad. Es por ello que, el estudio de las condiciones laborales docentes se visualiza como un ámbito que urge atender y empezar a visibilizar.

Para comenzar, es necesario definir qué son los procesos administrativos. De acuerdo con Palomeque-Córdova Ruiz (2019) “la gestión administrativa implica impulsar la conducción y dirección de la institución hacia determinadas metas, registradas en la planificación estratégica institucional” (p.2). Por su parte, Mendivel-Gerónimo et al. (2020) señalan que la gestión administrativa: “se refiere a las formas, estrategias y mecanismos diseñados con el fin de hacer cumplir los objetivos de una empresa, por lo que es primordial tener claro lo que queremos lograr como resultado del trabajo en la compañía” (p. 264). De esta manera, la gestión y la administración son procesos que caracterizan cualquier campo, no solo se encargan de organizar funciones y determinar presupuestos, sino de dirigir y realizar estrategias para alcanzar los objetivos establecidos por una organización. En el ámbito de la educación como parte de la carga laboral docente, se asignan diversas tareas administrativas que deben estar alineadas a los objetivos de la institución educativa y principalmente vinculadas con los procesos que conduzcan a alcanzar la calidad educativa.

Son diversos los organismos que apuntan hacia el cumplimiento de la calidad educativa. De acuerdo a la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) (como se citó en Quichca-Torres, 2012) la calidad educativa se refleja en la adquisición de conocimientos, capacidades destrezas y actitudes necesarias para que las personas puedan desarrollarse en la vida. Pese a la relevancia de este principio, la creciente exigencia de tareas administrativas y burocráticas solicitadas cotidianamente al docente, guardan muy poca relación con los fines antes mencionados, ya que no solo obstaculizan la práctica docente, sino que distraen del cumplimiento de práctica pedagógica, la cual debería enfocarse en diseñar y propiciar experiencias de aprendizaje significativas para sus estudiantes.

En el contexto de una sociedad que vislumbra a la educación como la panacea que resuelve las problemáticas sociales y asegura un futuro confortable, el rol del

docente se ha tergiversado, asignándole un conjunto de responsabilidades que excede y sobrepasa su función principal: La formación estudiantil. Además del cúmulo de tareas administrativas y burocráticas asignadas, se añaden otras funciones como son la consejería, tutoría, contención emocional, mediación familiar, canalizador (Soria, 2025). Tal como menciona Cesario-Avilés (2019) los docentes desempeñan más que sus funciones pedagógicas adoptando el rol de administradores, técnicos en tecnología, psicólogos, nutriólogos e incluso conserjes, lo que conlleva al agotamiento y el bajo rendimiento en el desempeño de su labor. Como si esto no fuera suficiente, se espera también su participación en actividades institucionales entre las que destacan: eventos sociales y de promoción de la cultura, participación en actividades externas y la misma burocracia interna. Como se ha planteado con anterioridad, son todas estas actividades adicionales las que impactan de manera directa en la práctica pedagógica efectiva de los docentes.

La sobrecarga de tareas asignadas al docente provoca estados de insatisfacción laboral, agotamiento, estrés, generando el síndrome del burnout. Según lo planteado por la Organización Mundial de la Salud (OMS) (como se citó en Milla Mejía, 2017) las situaciones de estrés pueden generar en los docentes cuatro problemáticas fundamentales: agotamiento mental, agotamiento físico, bajo desempeño o también conocido como rendimiento, lo que produce, además, un desgaste general de la persona. Cuando los docentes se enfrentan a tareas excesivas de corte administrativo, social o institucional, se desencadenan escenarios que conducen hacia el desgaste integral del docente; afectando no solo su salud física y emocional, sino también disminuyendo su desempeño pedagógico.

En este sentido, es indispensable reconocer la relevancia de la problemática enunciada y los principales hallazgos que evidencian la sobrecarga laboral y su incidencia en el desempeño de los docentes.

Desde la posición de Martínez-Otero Pérez (2003), “la acumulación de actividades (publicaciones, investigaciones, reuniones, asesoramiento de alumnos, atención de padres, docencia pluridisciplinar, realización y corrección de exámenes, etc.) aboca a menudo al profesor hacia el agotamiento” (p. 15). Esta perspectiva demuestra que la multiplicidad de tareas y funciones asignadas al docente rebasan y distraen de la función pedagógica, trayendo como consecuencia una serie de condiciones que ponen en riesgo la salud integral del docente.

Al respecto, Calogero et al. (2019), afirma que “la profesión docente se considera una profesión de alto riesgo para el desarrollo de brotes clínicos resultantes de una carga de trabajo excesiva, baja autosatisfacción, estudiantes o un salario mediocre” (p. 187).

A su vez, el estudio elaborado por Cesario-Avilés (2019), demuestra que el trabajo académico es considerado como el último factor que les produce estrés a los docentes, por lo que, es necesario reconsiderar a qué aspectos se les está otorgando importancia y evaluar las actividades que solo desvían la atención del docente y que provocan distorsión de la función principal de su labor como docente frente a grupo.

El Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE) (como se citó en Vázquez-Hernández, 2019), afirma que uno de los problemas que destacan del sistema educativo mexicano es la prevalencia de la administración excesivamente burocrática que limita la gestión de las escuelas y resta tiempo para la formación y actualización continua de las autoridades educativas y docentes.

Así mismo, en el estudio titulado “La experiencia del docente frente a grupo con cargo directivo en una escuela primaria multigrado”. Vázquez-Hernández (2019) propone reestructurar el modelo administrativo del sistema educativo para delimitar las funciones que desempeñan los docentes y darle prioridad al aprendizaje de los estudiantes.

Retomando a la OCDE (como se citó en Riera-Pesántez, 2024), advierte que los docentes dedican el 50% de su jornada laboral a actividades administrativas, mismas que mantienen poca o nula relación con la enseñanza. Este dato demuestra el desbalance existente entre el tiempo dedicado a las carga administrativa y el que se dedica a la planificación y ejecución pedagógica. Lo anterior no solo repercute en la calidad de los procesos de enseñanza y aprendizaje, sino también en la distorsión existente respecto a las finalidades máximas de la educación.

Según Riera-Pesántez (2024), recursos tecnológicos innovadores como la inteligencia artificial, pueden optimizar el tiempo dedicado a la labor administrativa, permitiendo mejorar el desempeño de la práctica docente, liberando tiempo que pueda desarrollarse en actividades pedagógicas y planificaciones más significativas.

En ese contexto es indispensable remarcar la importancia que tiene el óptimo funcionamiento de las áreas de gestión y administración en la búsqueda de la calidad educativa. De acuerdo con Peralta-Tapia et al. (2023) la gestión administrativa es indispensable para garantizar una buena planificación, organización, dirección y control, lo que beneficia los procesos de enseñanza y el aprendizaje de los estudiantes y, en consecuencia, contribuye al cumplimiento de los estándares de calidad educativa.

Para finalizar esta revisión de la literatura es relevante mencionar uno de los aspectos más importantes en el cual han coincidido las investigaciones respecto a la sobrecarga laboral docente, el cual se expresa de manera clara en el estudio realizado por Riera-Pesántez (2024):

Uno de los errores más grandes... por parte de la mayoría de las instituciones educativas es poner solo al estudiante como el centro del proceso, sin embargo, hoy por hoy se comprende que es el docente un actor fundamental, por esto es fundamental pensar en su bienestar, siendo este uno de los principales objetivos institucionales (p. 51).

El conjunto de investigaciones retomadas ha demostrado las repercusiones derivadas de la sobrecarga laboral en el desempeño docente, afectando a su vez la calidad de la enseñanza. En ese contexto, la mayoría de los estudios realizados en materia concluyen en que la práctica docente se enfrenta a constantes tensiones entre lo que se demanda de su función como formador y las finalidades pedagógicas a las que debe responder la docencia. Un dato significativo radica en la falta de condiciones laborales óptimas a las que se están enfrentando los docentes en la actualidad, así como la poca atención otorgada a la generación de ambientes adecuados que propicien el desempeño docente. Estas condiciones repercuten en los procesos de enseñanza y aprendizaje, lo cual significa una afectación para la calidad educativa y para el bienestar del profesorado. Por ello, la finalidad de esta investigación es conocer la percepción de los docentes respecto a las tareas administrativas que realiza dentro su actividad profesional y comprender las repercusiones que tienen en el desempeño de su labor y en sus procesos de enseñanza-aprendizaje.

MATERIALES Y MÉTODOS

Para llevar a cabo esta investigación se retomó una metodología mixta (Hernández-Sampieri & Mendoza Torres, 2018) que parte de un estudio primero cuantitativo, y posteriormente cualitativo, lo que permitió desarrollar un análisis más profundo y multidimensional del fenómeno de estudio, en este caso la sobrecarga docente en el nivel superior. El tipo de estudio que se siguió fue de corte exploratorio-descriptivo con un enfoque mixto donde se recuperan datos cuantitativos y cualitativos.

Los datos cuantitativos fueron obtenidos a través de un cuestionario cerrado compuesto por 10 preguntas, de las cuales 6 emplearon escalas Likert de 4 puntos para valorar el impacto e intensidad de la incidencia de la carga administrativa, así mismo 2 preguntas fueron abiertas; con la finalidad de profundizar en las percepciones docentes sobre la incidencia de la carga administrativa, 1 pregunta dicotómica, para conocer a qué aspecto dedican mayor tiempo los docentes (carga administrativa o labores pedagógicas) y 1 pregunta cerrada de opción múltiple, para identificar el nivel de carga laboral que enfrentan los docentes encuestados. Posteriormente, esta investigación se enriqueció con los datos cualitativos obtenidos mediante una serie de entrevistas semi estructuradas compuestas por 7 preguntas y desarrolladas con 4

profesores de la plantilla académica que participa en la licenciatura en ciencias de la educación. Se trata de una primera aproximación exploratoria que enmarca la primera fase de esta investigación.

Se trabajó con una muestra representativa de 31 docentes del área académica en ciencias de la educación, 20 mujeres y 11 hombres, con edades que oscilaban entre los 22 y los 69 años. Todos los docentes participantes se han desempeñado como profesores de licenciatura en distintas asignaturas de los 8 semestres de la carrera de ciencias de la educación. Los profesores que conformaron la muestra respondieron al cuestionario vía electrónica, mediante Google Forms. Para el desarrollo de la entrevista, la muestra estuvo compuesta por 4 profesores de los cuales 2 fueron profesores investigadores y 2 profesores por asignatura. De los 4 profesores entrevistados, 2 profesores fueron hombres y 2 mujeres. Para el análisis cuantitativo de los datos se utilizó Microsoft Excel, presentando así los resultados en forma gráfica. Asimismo, para el tratamiento de los datos cualitativos derivados de las entrevistas, se hizo un análisis interpretativo a partir de las similitud de las respuestas, conformándose 3 categorías explicativas, las cuales permitieron profundizar en los efectos de la sobrecarga laboral docente en el desempeño. Dichas categorías fueron: cargas administrativas adicionales a la docencia, impacto de la carga administrativa y la efectividad de las tareas administrativas.

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

La profesión docente es una labor ardua que demanda resultados efectivos no solo en los aspectos pedagógicos sino también en el cumplimiento de las tareas administrativas. El factor de la administración y la gestión dentro de las instituciones educativas tiene como finalidad regular, evaluar y dar seguimiento a los procesos de enseñanza y aprendizaje, así como asegurar el cumplimiento de los objetivos establecidos y la búsqueda de la calidad educativa. En consecuencia, cuando las tareas administrativas cubren las intenciones antes señaladas, puede considerarse una carga administrativa efectiva que mantiene proporción entre la enseñanza de calidad y la carga laboral. Para analizar dicha proporción, se cuestionó la percepción docente con respecto a los niveles de carga administrativa que enfrentan en el ejercicio de su labor, obteniendo los siguientes resultados.

Como se muestra en la Figura 1, existe una presencia considerable de carga administrativa en la labor de los docentes, lo cual puede representar un factor distractor en el cumplimiento de las funciones pedagógicas, ya que el 41.9% de los docentes percibe que la carga administrativa que realiza es excesiva, mientras que solo un 25.8% mantiene una postura neutral al respecto. Lo anterior, puede ser un indicador de que las estructuras organizacionales y educativas procuran en menor medida

la calidad de los procesos pedagógicos y distribuyen de manera desigual las tareas a los docentes.

Nivel de carga administrativa

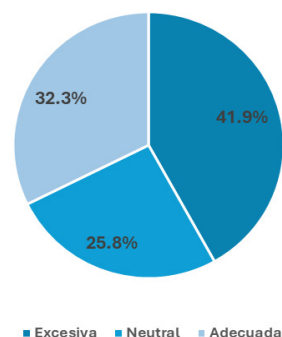


Figura 1. Percepción del nivel de carga administrativa.

Con el objetivo de comprobar la incidencia de la carga administrativa en la labor de los docentes, se utilizó una escala ordinal en donde el profesorado indicó el grado de impacto experimentado.

Los datos que se muestran en la Figura 2, señalan que más de mitad del profesorado (58.1%) percibe que la carga administrativa impacta de manera significativa en su labor. Estos resultados, en conjunto con lo expuesto anteriormente, evidencian las exigencias de las instituciones educativas hacia los profesores, ya que demandan diversas actividades, que no solo son ajenas a sus funciones de enseñanza, sino que además funcionan como un opuesto a la labor docente, lo cual les consume tiempo, energía y atención. Desde el ámbito del comportamiento organizacional, la sobrecarga laboral conlleva a la generación de climas laborales poco agradables que disminuyen la motivación y satisfacción de los docentes. Esta situación es un desencadenante de condiciones laborales poco aptas para un desempeño adecuado de la práctica docente.

Grado de impacto

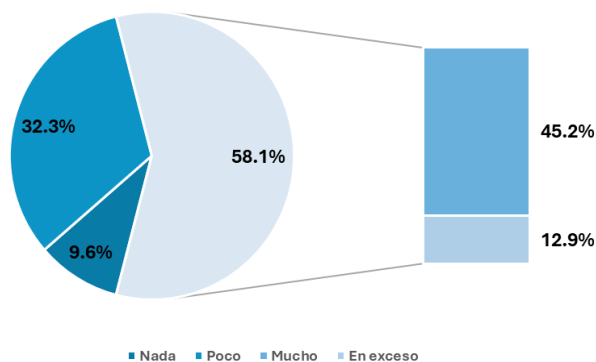


Figura 2. Grado de impacto de la carga administrativa en la labor docente.

Posteriormente se consideró pertinente cuestionar al profesorado sobre las actividades pedagógicas que se ven más afectadas por la sobrecarga laboral que enfrentan, obteniendo los siguientes resultados.

Los docentes indicaron a través de una escala de impacto que la carga administrativa afecta algunas de sus principales labores pedagógicas. Como se muestra en la Tabla 1, el 66.1% de las respuestas del profesorado se concentraron en los niveles de “mucho” y “en exceso”, mientras que el 33.9% se mantuvo en las percepciones de “nada” y “poco”, lo cual refleja que la incidencia de la sobrecarga laboral es significativa.

Tabla 1. Distribución de percepciones sobre el impacto de la carga administrativa.

	Nada / Poco %	Mucho / En exceso %
Porcentaje de respuestas concentradas en los niveles de impacto	33.9	66.1

De manera más específica se preguntó al profesorado el grado de incidencia de la carga administrativa en sus diferentes labores pedagógicas, obteniendo los resultados que se muestran en la Tabla 2. El 70.9% de los docentes señalaron que el exceso de carga administrativa interfiere en su actualización profesional, del mismo modo que en su capacidad para evaluar de manera efectiva los procesos de aprendizaje de los estudiantes. Además, el 61.3% del profesorado indicó una incidencia considerable en el tiempo que destinan a la planificación de sus clases, mientras que el 61.2% mencionó que la sobrecarga administrativa impacta en la atención que proporcionan a sus alumnos. Los datos expuestos evidencian que la sobrecarga laboral de tareas ajenas al proceso de enseñanza distrae a los docentes del ejercicio de su labor pedagógica, restando tiempo y atención al proceso educativo por responder a las exigencias institucionales.

Lo anterior, en términos de la teoría organizacional, refleja una funcionalidad desigual para quienes laboran en las instituciones educativas, que no prioriza la calidad del proceso de enseñanza – aprendizaje; por el contrario, se enfocan en el cumplimiento de los objetivos organizacionales. Por lo tanto, las condiciones de sobrecarga laboral a las que los docentes se enfrentan pueden representar un obstáculo para el cumplimiento de su ejercicio pedagógico, afectando su práctica profesional y generando en el profesorado sensaciones de estrés y disminución de la vocación docente.

Tabla 2. Impacto de la carga administrativa en las diferentes tareas pedagógicas.

Actividades Pedagógicas	Nada / Poco %	Mucho / En exceso %
Planificación de clases	38.70	61.30
Atención a los estudiantes	38.72	61.28
Actualización profesional	29.03	70.97
Evaluación del aprendizaje	29.03	70.97

Para culminar con la fase cuantitativa de la investigación se realizó un cuestionamiento que permitió vislumbrar la percepción del profesorado con respecto al vínculo existente entre la carga administrativa y el desempeño docente. Se solicitó al profesorado que, a través de una escala, donde 1 correspondía a “Nada” y 4 a “Muy de acuerdo”, indicaran su nivel de acuerdo con la siguiente afirmación: “El desempeño de los docentes aumentaría si no tuvieran tanta carga administrativa”. La gráfica construida a través de los resultados obtenidos se muestra a continuación.

Los resultados presentados en la Figura 3 señalan que el 45.1% de los docentes manifestó estar “Muy de acuerdo” así como el 29% que indicó estar “De acuerdo”. Lo anterior indica que el 74.1% del profesorado acepta la afirmación de que la disminución de carga administrativa aumentaría el desempeño laboral docente. Estos datos confirman la funcionalidad estructural que predispone las exigencias operativas por encima de la calidad del proceso de enseñanza. Por tanto, es necesario analizar las prácticas dentro de los contextos educativos para reconfigurar un equilibrio entre los objetivos institucionales y las prioridades educativas.

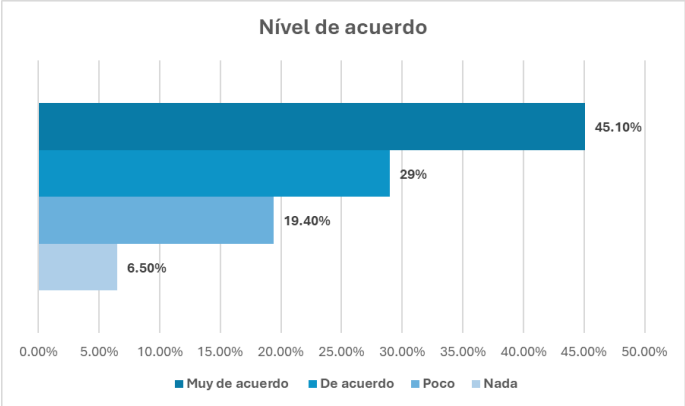


Figura 3. Relación carga administrativa y desempeño docente.

Los resultados cuantitativos antes mencionados permitieron visualizar la incidencia de la carga administrativa en la práctica docente de la muestra encuestada. A grandes rasgos durante esta fase del estudio se evidenciaron los efectos de la sobrecarga laboral en las funciones pedagógicas y a su vez, en las condiciones laborales docentes, como la falta de motivación y el bajo desempeño.

El estudio de las implicaciones de la sobrecarga laboral docente requiere de la indagación que retome no solo de las percepciones docentes sino también las experiencias vividas por quienes enfrentan los desafíos educativos en primera línea. Por ello, y con la finalidad de enriquecer la investigación, se realizaron una serie de entrevistas semiestructuradas al profesorado que labora tanto en la modalidad de tiempo completo como de asignatura. Dichas entrevistas permitieron la recolección de los siguientes datos, los cuales se presentan agrupados en categorías temáticas según el nivel de coincidencias en las respuestas docentes.

Tipo de cargas administrativas adicionales a la docencia.

Además de las responsabilidades propias de la docencia, el profesorado que labora tanto por asignaturas como por tiempo completo indicó que las tareas administrativas que ejecutan atienden los aspectos de la elaboración de informes académicos, actualización de los planes de clase, la sistematización de la plataforma institucional (varias plataformas), la participación en los programas de academias y su registro en plataforma, los cursos de capacitación y actualización, además del registro en plataforma de las acciones de tutoría y asesorías, lo que significa elaboración continua de informes de trabajo y la captura final de actas. Además, informes de actividades del desempeño que deben registrarse en plataforma. En ambos casos docentes, las cargas administrativas asociadas al trabajo docente requieren inversión de tiempo, organización y/o trabajo adicional a la docencia, además de una excesiva elaboración de informes y su respectivo registro en diversas plataformas.

Tipo de impacto de la carga administrativa en la labor docente

Los docentes entrevistados manifestaron que el tipo y nivel de impacto de la carga administrativa varía según las funciones que desempeñan, es decir, el impacto es diferente para los profesores que laboran por tiempo completo y por asignaturas. Los profesores de tiempo completo refirieron que el nivel de impacto de la carga administrativa es mayor debido a que además de la función docente, están obligados a realizar una gestión educativa concreta, cuyas actividades son más complejas y por tanto requieren de mayor dedicación, tiempo y esfuerzo, ya que tienen que cumplir con actividades de organización, atención a

estudiantes o profesores, o bien, asistir a juntas directivas o reuniones de trabajo para la organización y desarrollo de la gestión educativa correspondiente. Esta carga de gestión adicional representa un limitante para cumplir de manera óptima con sus funciones formativas. Por el contrario, los profesores que trabajan en la modalidad de asignatura señalaron que, al tener una carga laboral menor, encuentran algunas tareas administrativas beneficiosas para los procesos de enseñanza y aprendizaje, por ejemplo: el seguimiento de los programas de tutorías, la planeación de las asignaturas que imparten, el diseño de los instrumentos y metodologías de evaluación, así como la sistematización de los avances académicos de los estudiantes. Las anteriores son tareas de índole administrativo asociados directamente a su labor docente, por lo que enriquecen su práctica docente. Sin embargo, una limitante importante es que todos los profesores de asignatura laboran en diversas instituciones, por lo que la organización del tiempo para la entrega de informes de trabajo implica dedicar tiempo fuera del horario laboral.

Efectividad de las tareas administrativas en la labor docente

No obstante, es necesario destacar que la valoración del impacto de la carga administrativa requiere de una visión crítica que permita comprender en su totalidad las percepciones docentes. Es decir, se requiere evaluar si las actividades administrativas únicamente cumplen con las finalidades organizativas o si, por el contrario, fortalecen el proceso educativo, y de ser así cómo se hace dicho proceso.

Un hallazgo significativo de la muestra docente entrevistada, particularmente de los profesores que laboran bajo la modalidad de asignatura, refirió que las tareas administrativas que desarrollan a solicitud de las autoridades benefician sus prácticas laborales en muchas formas, tales como: el control de grupo, la planificación de clases, la administración del tiempo y el seguimiento de los programas de tutorías. Por el contrario, las tareas que implican una burocracia excesiva como la elaboración de informes, rellenar formularios, actualización constante de datos, y justificación de actividades, generan distracciones de la labor principal de enseñanza; en ese mismo sentido, los profesores de tiempo completo, opinan que al enfrentar niveles mayores de carga administrativa (gestión educativa concreta), se reduce de manera significativa el tiempo y atención disponibles para planificar, evaluar y dar seguimiento a los estudiantes; lo que ocasiona que los profesores de tiempo completo visualicen este hecho como una limitante que afecta su práctica docente.

Lo anterior demuestra que existe un desequilibrio entre las tareas administrativas y la dinámica pedagógica de los profesores. Este estudio es apenas una primera aproximación al análisis del impacto de la carga administrativa

en el desempeño de los docentes universitarios en el contexto de las universidades públicas.

Los hallazgos encontrados evidencian que las universidades como estructuras organizacionales demandan de los docentes más trabajo de gestión como parte de las funciones laborales, lo que afecta su principal trabajo, es decir, la docencia. Esto es congruente con lo que reporta Mintzberg (citado por Montoya-Restrepo, 2009) quien señala que las estrategias organizacionales dentro de las instituciones están compuestas por patrones de comportamiento cuya capacidad de adaptación responde a las necesidades del entorno. Por lo tanto, la carga administrativa indebidamente estructurada y desalineada con los objetivos pedagógicos representa una fuerza interna de burocracia y distracción que limita el progreso educativo.

En ese sentido, la burocratización del trabajo docente dentro de las universidades demuestra que no priorizan la calidad de los procesos de enseñanza y aprendizaje, desvalorizando la función profesional de la docencia, ya que asignan diversas actividades administrativas que llevan a los docentes a asumirlas como parte de sus responsabilidades docentes.

A partir del análisis cuantitativo realizado se pudo apreciar que existe un exceso de carga administrativa que repercute directamente en el desempeño docente, afectando no solo la efectividad de su ejercicio pedagógico, sino también su bienestar integral. Al respecto, Riera-Pesántez (2024) señala la necesidad de crear políticas y prácticas institucionales encaminadas a la generación de condiciones laborales óptimas para los docentes, así como incorporar las nuevas tecnologías como herramientas que permitan la descarga administrativa docente.

De acuerdo con la percepción generalizada de los docentes sobre las afectaciones de las cargas administrativas, se puede apreciar que, al tratar de ser atendidas como parte de las actividades laborales, se van afectando los procesos de planificación, evaluación y la actualización docente. Esta tendencia refleja un desequilibrio entre las exigencias institucionales y los objetivos educativos. Tal y como Quichca-Torres (2012) señala que la mayoría de las tareas administrativas asignadas a los docentes carecen de vinculación pedagógica lo que genera un desequilibrio entre las exigencias institucionales y su función pedagógica.

De igual forma, los hallazgos cualitativos del estudio demostraron que la carga administrativa se caracteriza por el desarrollo de actividades de gestión, coordinación, supervisión y burocracia. Esto es congruente con Mendivel-Gerónimo et al. (2020) que enuncian que las labores pedagógicas y académicas han sido afectadas por las exigencias burócratas que dificultan la correcta ejecución de los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Tal y como señala Hall (citado por Morejón-Santistevan, 2016), las estructuras organizacionales tienen la función de cumplir con determinados propósitos entre los que destacan la generación de resultados favorables, la reducción de diferencias dentro de la organización, es decir, crear entornos equilibrados en donde cada área que integra a la misma opere de manera coherente y alineada con el cumplimiento de los objetivos organizacionales, además las estructuras organizacionales deben propiciar entornos óptimos que favorezcan el desarrollo integral y profesional de las personas quienes integran estas instituciones. En el contexto de la educación, el correcto funcionamiento de las áreas que conforman las instituciones educativas permitirá un equilibrio entre los objetivos organizativos y los pedagógicos, lo que refleja una alianza encaminada a la búsqueda de la calidad educativa.

En relación con lo anterior, se observó que algunas tareas administrativas sirven para enriquecer los procesos de enseñanza. Dichas tareas están relacionadas con los aspectos del control de grupo, la planificación de los planes de clase, el acceso a los programas de tutorías. Lo que demuestra que cuando las exigencias administrativas son congruentes con los objetivos pedagógicos se pueden transformar en herramientas que mejoran los procesos educativos. En palabras de Bolívar Botia (2007) la gestión, en el contexto de la educación, debe ser ética y equilibrada para propiciar que los escenarios institucionales incrementen el aprendizaje.

De esta manera, tanto los datos cuantitativos, como los hallazgos cualitativos demuestran que es necesario reconfigurar los escenarios institucionales y sus dinámicas laborales, de tal modo que no solo se enfoquen en el logro de los objetivos organizacionales, sino que, exista un equilibrio entre demandas institucionales y funciones docentes.

CONCLUSIONES

A grandes rasgos esta investigación permitió visibilizar las condiciones laborales que viven los docentes universitarios y la complejidad que representa ser docente en una universidad pública, ya que se debe atender tanto a las funciones docentes como a las demandas institucionales que tiene lugar dentro del centro educativo. No obstante, no toda la carga administrativa impacta negativamente en la labor de los docentes, ya que cuando las actividades tienen una relación directa con sus funciones pueden convertirse en tareas que benefician sus prácticas docentes, enriqueciendo su enseñanza.

En ese sentido es importante replantear una serie de cuestiones que pueden mejorar las condiciones laborales de la docencia universitaria. En primera instancia, es necesario reflexionar hacia dónde se están dirigiendo los sistemas de educación superior y cuáles son sus

principales prioridades. Esta reflexión permitirá replantear la operatividad de los sistemas educativos, priorizando responsabilidades y delimitando no solo el funcionamiento de los sistemas operativos y administrativos, sino también las funciones docentes.

En segundo lugar, es indispensable darle visibilidad a la importancia de crear condiciones óptimas para el desarrollo profesional docente, brindándoles las herramientas y recursos necesarios para facilitar sus labores de enseñanza y priorizando las actividades de gestión educativa que sí permiten retroalimentar sus procesos de enseñanza. De este modo y en aras de alcanzar una educación de calidad será posible mejorar las condiciones laborales del profesorado.

Vale la pena enfatizar que estudiar el impacto de la carga administrativa en la labor de los docentes universitarios representa un área de investigación que puede tener grandes alcances y diversas líneas de acción. El desarrollo de futuras investigaciones orientadas a identificar las dinámicas complejas de la profesión docente permitirá mejorar las condiciones laborales docentes, incrementando los indicadores de la calidad educativa.

REFERENCIAS

- Bolívar Botia, A. (2007). *Educación para la ciudadanía: Algo más que una asignatura*. Graó.
- Calogero, I., Ferracane, G., Concetta-Lombardo, E. M., Isgrò, R., Micieli, S. y Cervellione, B. (2019). *Risk factors and protection in teachers*. *Revista de Psicología*, 1(2), 187-196. <https://scispace.com/pdf/risk-factors-and-protection-in-teachers-42enmu2n56.pdf>
- Cesario-Avilés, G. (2019). La carga administrativa en docentes comisionados a función directiva, como factor de estrés y el impacto en su tarea de enseñar. *Revista Caribeña de Ciencias Sociales*. <https://www.eumed.net/rev/caribe/2019/02/carga-administrativa-docentes.html>
- Hernández-Sampieri, R., / Mendoza Torres, C. (2018). *Metodología de la investigación: Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta* (6ta edición). McGraw-Hill Education.
- Martínez-Otero Pérez, V. (2003). Estrés y ansiedad en los docentes. *Pulso Revista de Educación*, (26), 9-21. <https://doi.org/10.58265/pulso.4896>
- Mendivel-Gerónimo, R. K., Lavado-Puente, C. S., & Sánchez-Castro, A. (2020). Gestión administrativa y gestión de talento humano por competencias en la Universidad Peruana Los Andes, filial Chanchamayo. *Revista Conrado*, 16(72), 262-268. <http://scielo.sld.cu/pdf/rc/v16n72/1990-8644-rc-16-72-262.pdf>
- Milla Mejía, J. A. (2017). *Gestión administrativa del director y estrés laboral docente de la institución educativa emblemática "Pedro E. Paulet Mostajo" Huacho-2017* [Tesis de maestría, Escuela de Posgrado, Universidad César Vallejo].
- Montoya-Restrepo, I. A. (2009). La formación de la estrategia de Mintzberg y las posibilidades de su aportación para el futuro. *Revista Facultad de Ciencias Económicas: Investigación y reflexión*, 17(2), 23-44. <http://www.scielo.org.co/pdf/rfce/v17n2/v17n2a03.pdf>
- Morejón-Santistevan, M. E. (2016). La teoría organizacional: análisis de su enfoque en una administración pública y su diferencia en una administración privada. *Revista Enfoques: Ciencia Política y Administración Pública*, 14(25), 127-143. <https://www.redalyc.org/pdf/960/96049292007.pdf>
- Palomeque-Córdova, I. T., & Ruiz-Carrillo, J. A. (2019). Impacto de la gestión institucional sobre la generación de conocimiento científico en instituciones de educación superior. *Espacios*, 40(2). <https://revistaespacios.com/a19v40n02/a19v40n02p14.pdf>
- Peralta-Tapia, M. E., Horna-Torres, E., Horna-Torres, E., & Heredia-Llatas, F. D. (2023). Gestión administrativa en unidades de gestión educativa: una revisión literaria. *Revista Educación*, 47(1), 1-11. <https://doi.org/10.15517/revedu.v47i1.49904>
- Quichca Torres, G. O. (2012). *Relación entre la calidad de gestión administrativa y el desempeño docente según los estudiantes del I al VI ciclo 2010 - I del Instituto superior particular "La Pontificia" del distrito Carmen Alto Provincia de Huamanga Ayacucho - Perú* [Tesis de maestría, Universidad Nacional Mayor de San Marcos].
- Riera-Pesántez, F. M. (2024). Menos burocracia, más enseñanza: El impacto de la inteligencia artificial en la carga administrativa de los docentes. *Revista Científica de Ciencias Humanas y Sociales RECIHYS*, 2(3), 45-52. <https://doi.org/10.24133/recihys.v2.i3.3785>
- Soria-León, N. G. (2025). *Gestión educativa en la Educación Superior*. Sophia Editions.
- Vázquez-Hernández, Y. V. (2019). *La experiencia del docente frente a grupo con cargo directivo en una escuela primaria multigrado*. 13er. Congreso Internacional de Metodología de la Ciencia y de la Investigación para la Educación. Universidad de Panamá, Panamá.

Conflictos de interés:

Los autores declaran no tener conflictos de interés.

Contribución de los autores:

Monserath Alejandra González-Mota, Alma Delia Torquemada-González: Concepción y diseño del estudio, adquisición de datos, análisis e interpretación, redacción del manuscrito, revisión crítica del contenido, análisis estadístico, supervisión general del estudio.

05

O LUGAR ESCOLAR

E O ENSINO DA HISTÓRIA DA ÁFRICA: A EDUCAÇÃO BRASILEIRA E A CULTURA OCIDENTALIZANTE

EL LUGAR ESCOLAR Y LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA DE ÁFRICA: LA EDUCACIÓN BRASILEÑA Y LA CULTURA OCIDENTALIZANTE

Elaine De Jesus Silva-Honório¹

E-mail: elainedejesus0009@gmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0009-0003-5334-4237>

Raiane Aragão-Silva¹

E-mail: aragaoraiane7@gmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0009-0000-7362-2511>

¹ Universidade Federal de Bahia (UFBA). Brasil.

Citação sugerida (APA, sétima edição)

Silva-Honório, E. J., & Aragão-Silva, R. (2026). O lugar escolar e o ensino da história da África: a educação brasileira e a cultura ocidentalizante. *Revista Transdisciplinaria de Estudios Sociales y Tecnológicos*, 6(1), 38-46.

Submission: 09/21/2025

Acceptance: 11/26/2025

Publication: 01/01/2026

RESUMO

O projeto “África na escola: historicidades, saberes e vivências”, executado em 2023 no Instituto de Educação Euclides Dantas (IEED) de Vitória da Conquista, Bahia, surgiu da necessidade identificada por estagiários e professores tutores durante a prática docente de fomentar o debate sobre a história africana na educação básica brasileira, particularmente no Ensino Médio. Com o objetivo de promover uma reflexão crítica e contextualizada que rompesse com visões eurocêntricas e estimulasse a construção da consciência histórica, a pesquisa foi implementada por meio de uma prática supervisionada do Programa Residência Pedagógica (PRP) de História da CAPES. Metodologicamente, adotaram-se métodos de investigação histórica, incluindo a análise de fontes primárias e documentais, a pesquisa oral e uma abordagem problematizadora, o que permitiu aos estagiários desenvolver e integrar atividades pedagógicas concretas em sala de aula. Como resultado, evidenciou-se a efetividade dessas estratégias para enriquecer a inclusão de conteúdos africanos no currículo escolar. Concluiu-se que a integração de teoria e prática por meio de tais métodos foi fundamental para desmontar perspectivas hegemônicas e fomentar uma compreensão mais complexa e diversa da história nos estudantes.

Palavras chave:

Educação básica, ensino de África, programa residência pedagógica.

RESUMEN

El proyecto “África en la escuela: historicidades, saberes y vivencias”, ejecutado en 2023 en el Instituto de Educación Euclides Dantas (IEED) de Vitória da Conquista, Bahía, surgió de la necesidad identificada por pasantes y profesores tutores durante la práctica docente de fomentar el debate sobre la historia africana en la educación básica brasileña, particularmente en la Educación Media. Con el objetivo de promover una reflexión crítica y contextualizada que rompiera con visiones eurocéntricas y estimulara la construcción de la conciencia histórica, la investigación se implementó mediante una práctica supervisada del Programa Residencia Pedagógica (PRP) de Historia de la CAPES. Metodológicamente, se adoptaron métodos de investigación histórica, incluyendo el análisis de fuentes primarias y documentales, la investigación oral y un enfoque problematizador, lo que permitió a los pasantes desarrollar e integrar actividades pedagógicas concretas en el aula. Como resultado, se evidenció la efectividad de estas estrategias para enriquecer la inclusión de contenidos africanos en el currículo escolar. Se concluyó que la integración de teoría y práctica a través de dichos métodos fue fundamental para desmontar perspectivas hegemónicas y fomentar una comprensión más compleja y diversa de la historia en los estudiantes.

Palabras clave:

Educación básica, enseñanza de África, programa de residencia pedagógica.

INTRODUÇÃO

Esta pesquisa nasce do desejo de compartilhar impressões e aprendizados vivenciados como bolsistas do Programa de Residência Pedagógica (RP) -CAPES, durante a trajetória no Projeto “África na Escola: africanidades, saberes e vivências”. Realizado no Instituto de Educação Euclides Dantas (IEED), o projeto surgiu ao nos depararmos com a carência de informações, tanto entre estudantes quanto entre docentes, sobre as riquezas históricas, culturais e religiosas da África. Assim, este artigo propõe-se a discutir a relevância de dar visibilidade à história africana no ambiente escolar, relatar o desenvolvimento do projeto e refletir sobre o impacto dessa experiência no aprendizado histórico dos alunos.

Quando se fala em África, o senso comum ainda atribui rótulos de miséria, selvageria e atraso. Infelizmente, nas escolas da rede básica de educação brasileira, essa visão de sociedade também é comum, estando presente em todas as fases escolares. Nesse cenário, observa-se que parte da população brasileira ainda possui imagens generalizantes e retrógradas sobre o continente africano, marcadas pelo desconhecimento e pela reprodução de ideias hegemônicas e ocidentalizadas, que foram atribuídas à colonização e são reproduzidas até os dias atuais. Contudo, essa visão problemática se revela não só no senso comum, mas também no meio acadêmico, conforme abordado por Lima (2004):

O fato é que nossos antigos historiadores trataram indevidamente, ou ignoraram, a participação africana em nossa formação, influenciados por preconceitos originários da sociedade escravista, entre os quais os ideais de branqueamento da população brasileira nutridos, desde meados do século XIX, por boa parte das elites nacionais (p. 84).

No decorrer dos anos, a África tornou-se mais presente nos livros didáticos, principalmente nos de História. No entanto, as menções ao continente, suas culturas, povos e histórias apareciam majoritariamente de forma complementar à história dos europeus. Defendia-se que a luta dos africanos e afrodescendentes deveria ser estudada dentro da história do Brasil, ou dentro da “luta dos dominados”, quando fossem abordados o cenário colonial e o sistema escravista. Como afirma Hoffmann (2003), até 1996, os textos oficiais tratavam a África sempre de forma secundária; os conteúdos nos quais figuravam menções ao continente eram aqueles relacionados à colonização, tráfico negreiro, imperialismo e independências na África. Assim, mesmo após a inclusão de conteúdos que realmente contribuem para melhor compreensão da história africana nos currículos das escolas brasileiras, ainda se percebem deficiências nos processos de ensino e aprendizagem.

Nesse sentido, na prática é perceptível que os conteúdos sobre história da África ainda aparecem de forma rasa e esporádica, com maior concentração em datas comemorativas como o feriado da Consciência Negra, em 20 de novembro, ao invés de perpassar todo o currículo escolar. Dessa forma, o pouco que se vê sobre a África não é suficiente para romper com velhos estigmas pejorativos que, por séculos, marcam o ideário que temos sobre o continente africano, corroborando para a manutenção de preconceitos.

Estudos recentes, como os de Sousa Fideles et al. (2022); e Lima (2016) mudam esta visão, alargando discussões mais coesas e que fogem da reprodução de generalizações, mas ainda assim é preciso saber levar essas questões para a sala de aula. As problemáticas aqui levantadas evidenciam a necessidade de um ensino sobre a África que busque romper com os velhos estigmas preconceituosos e que trace estratégias para contornar questões ainda não resolvidas no que se refere à aderência e práticas pedagógicas sobre a história da África, e que de fato reconheçam a diversidade e complexidade desses povos.

Em 2003, foi promulgada a Lei nº 10.639, que tornou obrigatório o ensino de história e cultura afro-brasileira nas escolas de educação básica (públicas e privadas) de todo o país. Os currículos deveriam assim incluir “o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política” (Congresso Nacional do Brasil, 2003). Com isso, vemos significativos avanços quanto à garantia e discussão sobre o ensino da África na educação brasileira; entretanto, a lei não assegura a superação de todos os problemas e também não conseguiu reverter de modo imediato a idealização já consagrada na mentalidade social acerca do continente africano.

Diante disso, este artigo tem como objetivo relatar a experiência vivenciada durante a execução do Projeto sobre a África no Instituto de Educação Euclides Dantas (IEED), bem como analisar as impressões manifestadas pelos alunos, tanto nas sondagens iniciais quanto nas avaliações realizadas após a conclusão do projeto. Além disso, propõe-se a refletir sobre o próprio processo de ensino-aprendizagem histórica envolvido nessa trajetória.

MATERIAIS E MÉTODOS

A metodologia do projeto baseou-se na prática supervisionada desenvolvida no Instituto de Educação Euclides Dantas (IEED) por meio do Programa de Residência Pedagógica (RP) da CAPES, que possibilitou aos bolsistas a aplicação direta de atividades pedagógicas em sala de aula, integrando teoria e prática. Para isso,

utilizaram-se métodos de pesquisa histórica orientados para o ensino, como a análise crítica de fontes primárias e documentais e a promoção da pesquisa oral, incentivando o contato com testemunhos e saberes culturais de origem africana. Ademais, adotou-se uma abordagem problematizadora que estimulou a reflexão crítica dos estudantes para questionar e superar as visões estereotipadas e eurocêntricas sobre a África, presentes tanto no senso comum quanto no ambiente escolar. A experiência incluiu a aplicação de sondagens iniciais para mapear percepções e conhecimentos prévios dos estudantes sobre a África, bem como avaliações posteriores para analisar os avanços na aprendizagem histórica ao longo do projeto. Essa combinação metodológica buscou promover a inclusão contextualizada e significativa da história africana no currículo escolar, respeitando a complexidade e diversidade cultural do continente e contribuindo para a construção da consciência histórica crítica dos alunos.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

O Programa de Residência Pedagógica (PRP), criado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), tem possibilitado experiências significativas para a formação docente, aperfeiçoamento e preparação profissional dos licenciandos. Para uma melhor qualificação dos professores em formação, o contato com o cotidiano escolar desde o período da graduação se faz necessário. Além disso, a inserção dos alunos da graduação no entorno escolar o quanto antes tem se revelado fundamental para melhor preparar os graduandos para realizar práticas pedagógicas produtivas em sala de aula. O PRP (Programa de Residência Pedagógica) vem, justamente, como forma de viabilizar esse contato.

O presente artigo visa apresentar a experiência de residentes do Programa de Residência Pedagógica (PRP), que culminou no projeto pedagógico intitulado “África na Escola: africanidades, saberes e vivências”. O projeto contou com a participação dos residentes, juntamente com a professora regente que acompanhava e orientava os estagiários no referido colégio. Foi desenvolvido no Colégio Instituto de Educação Euclides Dantas (IEED), na cidade interiorana de Vitória da Conquista-BA. O IEED, situado na Praça Guadalajara, bairro Recreio, é uma das instituições mais tradicionais da cidade, fazendo parte da história de Vitória da Conquista há mais de 70 anos. Atualmente, a instituição atende alunos do ensino médio, na modalidade técnico de manhã, integral no matutino e vespertino, e Educação de Jovens e Adultos (EJA), no

noturno. O colégio conta com boa estrutura de salas de aula, sala de multimídia, quadra poliesportiva coberta, refeitório, sala dos professores e secretaria. Seu público advém de diversos bairros da cidade e dos distritos localizados na zona rural.

O projeto pedagógico aqui apresentado foi pensado a partir das observações e inquietações feitas pelos estagiários/residentes do Programa de Residência Pedagógica (PRP), diante da realidade escolar do colégio, que se caracterizava pela ausência (em boa parte do corpo discente, e até mesmo docente) de conhecimentos críticos sobre história, cultura e religiosidade africana. Por meio do ensino de história da África, teve-se como intuito promover discussões acerca dos estudos sobre a África, trazendo em perspectiva a desconstrução hegemônica e simplista por muito tempo atribuída ao continente.

A base metodológica deste trabalho constitui-se como pesquisa teórico-prática. Partiu-se da experiência da realização do Projeto sobre a África no IEED e das impressões relatadas pelos alunos, tanto nas sondagens que precederam quanto nas que sucederam ao Projeto. Bem como, analisaram-se diversos materiais bibliográficos pertinentes ao tema, como artigos, trabalhos de conclusão de curso e discussões realizadas em grupo sobre a referida temática.

O projeto pedagógico e o ensino de história da África em prática

No Instituto de Educação Euclides Dantas (IEED), as lacunas no aprendizado sobre a África se fizeram evidentes no corpo estudantil das turmas que estavam sendo acompanhadas pelos residentes. Durante o período de regência, os alunos do colégio apresentaram lacunas quanto ao aprendizado sobre o continente. Conforme previsto no currículo oficial para a primeira série do Ensino Médio, entre os conteúdos estabelecidos, estuda-se a História Antiga da África. Durante a introdução do conteúdo, por meio de uma sondagem inicial dos conhecimentos prévios dos alunos (realizada em onze turmas do 1º ano e em duas turmas do 2º ano), foram feitos questionamentos aos alunos quanto ao que sabiam sobre o continente africano e seus povos. A partir das respostas, constatou-se que o acesso ao ensino sobre a África foi bastante limitado. Apesar de alguns demonstrarem conhecimentos coesos, a maioria dos alunos revelou a reprodução de estereótipos, além de diversas lacunas e carências no aprendizado. Conforme a tabela 1, foram comuns depoimentos como:

Tabela 1. Conhecimentos prévios dos alunos.

"Continente com muitas pessoas necessitadas" (Aluno 1, 2023);	"Que o povo de lá passava muita fome e que faziam rituais para diversos deuses" (Aluno 2, 2023).
"Um lugar só de floresta, com animais selvagens por toda parte" (Aluno 3, 2023);	"Um lugar de guerras e pessoas doentes por lá" (Aluno 4, 2023);
"Continente era isolado do resto do mundo e sem desenvolvimento" (Aluno 5, 2023).	"Um continente rico em arte, música, culinária e tradições valiosas" (Aluno 6, 2023);
"Com muitos países do continente africano com guerras e doenças graves como o Ebola." (Aluno 7, 2023)	"Um lugar rico em cultura e tradições." (Aluno 8, 2023)

Quando questionados oralmente sobre o que associavam à palavra “África”, os alunos, em sua maioria, utilizaram termos de conotação negativa, como “pobreza”, “escravidão”, “savanas”, “animais exóticos”, “pouco desenvolvimento” e “fome”. Alguns poucos mencionaram aspectos positivos, como “diversidade cultural”, “riquezas minerais”, “grandes rios” e “Egito”; porém, ficou evidente que o imaginário predominante era majoritariamente negativo. Diante desse cenário, propôs-se a criação de um projeto pedagógico escolar que abordasse a temática africana de maneira ampla, buscando problematizar estereótipos e desconstruir percepções equivocadas reproduzidas no ambiente escolar.

O ensino de história da África tem como intuito romper com a história eurocêntrica, na qual se consagrou a ideia de que o continente africano “seria naturalmente atrasado, despossuído de história” (Lopes & Simas, 2020, p. 15). Pensando nisso, o projeto teve como objetivo apresentar para os alunos uma contra-narrativa, abordando o processo de formação do continente africano a partir de sua cronologia, apontando seus aspectos históricos, culturais, políticos, econômicos, religiosos e sociais, destacando alguns reinos e impérios, com o intuito de evidenciar a diversidade presente no território africano, entendendo assim sua primazia caracterizada pelo surgimento da humanidade, das civilizações e da cultura, e a importância cultural da construção da identidade brasileira.

O projeto foi planejado para ser desenvolvido ao longo da II unidade do ano escolar, sendo suas ações integradas às aulas regulares. Inicialmente, os conteúdos abordados incluíram o estudo de Kemet (Egito) e Kush, que posteriormente se expandiu para outros reinos africanos, como Congo, Mali, os povos bantos e Axum. As aulas tiveram como objetivo construir um arcabouço teórico sólido, oferecendo aos discentes os conhecimentos necessários para compreender e aplicar os conteúdos trabalhados. Dessa forma, o projeto foi estruturado em duas etapas: na

primeira, ocorreram as aulas expositivas e dialogadas; na segunda, aconteceu a culminância do projeto, na qual os alunos produziram e apresentaram os trabalhos resultantes do aprendizado atribuído em sala.

A disciplina de história tem como intuito mostrar para os discentes o passado, para entender o presente. Mas para isso, é necessário pensar um ensino na perspectiva da didática histórica. Como aponta Rüsen (2010), a prática docente e a produção do conhecimento histórico carregam elementos específicos, tendo a necessidade de se construir metodologias, como também construir reflexões conceituais e específicas para compreender essa área de conhecimento. Nesse sentido, o ensino de história guarda uma didática própria, que o diferencia de outras áreas do conhecimento. Posto isto, o professor de história não tem apenas que reproduzir datas e os fatos históricos; para além disso, é importante pensar numa didática histórica que estimule reflexões, opiniões e senso crítico na sociedade em que o aluno vive. O professor tem como desafio levar o conhecimento histórico de modo que faça sentido para a vida prática do aluno.

É de suma importância apresentar para os alunos o ensino da aprendizagem histórica, pois é um «processo que permite ao estudante refletir sobre a experiência temporal que o conhecimento histórico pressupõe, atribuindo sentido e orientação à vida prática e compreensão da identidade histórica e cultural dos indivíduos» (Fernandes & Nogueira, 2014, p. 239). As aulas foram pensadas pelos discentes do Programa Residência Pedagógica, juntamente com os professores supervisores, traçando várias estratégias para o aprendizado histórico do aluno, a fim de que fizesse despertar neles mais interesse sobre o tema, além de fazê-los entender as contra narrativas sobre a história da África.

Posto isto, alinhado com o propósito de fazer os alunos terem mais interesse nas aulas de história e assim trazer sentido no conteúdo abordado, iniciaram-se as aulas com questões que estimulavam os conhecimentos prévios dos alunos. De acordo com Fernandes (2011), ao planejar o ensino de História, é fundamental que o professor considere as experiências, valores e representações que os alunos já possuem, pois, esses conhecimentos prévios influenciam diretamente a forma como eles compreendem e se apropriam dos conteúdos históricos.

No primeiro momento do projeto, foram realizadas aulas expositivas dialogadas, nas quais se lançaram questionamentos para estimular nos alunos um olhar crítico sobre os problemas sociais e as vivências do cotidiano, promovendo debates sobre racismo, machismo e outras formas de preconceito. Outra estratégia utilizada foram as dinâmicas, como a análise de músicas, buscando captar o interesse dos estudantes por meio de artistas atuais e conhecidos pela maioria dos alunos, como Baco Exu do

Blues e Djonga, com as canções *Bluesman* e *Corra*. Também foram trabalhados jogos, como a “caminhada do privilégio”, que possibilitaram aos alunos refletir sobre suas próprias experiências sociais, culturais, econômicas e individuais. Essas atividades visaram favorecer a construção de ideias, o fortalecimento da identidade e, consequentemente, o desenvolvimento da consciência histórica. A consciência histórica possui a “função prática de dar identidade aos sujeitos e fornecer à realidade em que vivem uma dimensão temporal, uma orientação que pode guiar a ação intencionalmente, por meio da mediação da memória histórica” (Moreira & Braga, 2005, p. 301).

Na segunda etapa do projeto, cada turma ficou responsável por produzir painéis educativos, com seu respectivo tema, e montar *stands* com disposição cronológica na formatação de um túnel. Essa estratégia possibilitou aos alunos autonomia na construção do próprio conhecimento, através de pesquisas. A estrutura da escola ajudou bastante para a construção dessa parte do projeto, fornecendo aos alunos acesso à sala de informática e biblioteca para realização de pesquisas, e disponibilizando a maioria dos materiais usados para as construções dos painéis.

Infelizmente, durante a construção e implementação do projeto, enfrentamos algumas adversidades. Uma das principais dificuldades foi a carga horária reduzida das aulas de História, restrita a apenas duas aulas semanais de 50 minutos cada, o que nos levou a solicitar aos colegas de outras disciplinas horários adicionais para viabilizar as atividades planejadas. Outro desafio foi desenvolver estratégias capazes de despertar maior interesse e engajamento dos alunos na construção do trabalho. Apesar desses obstáculos, a culminância do projeto ocorreu no dia 2 de outubro de 2023, quando os estudantes do 1º e do 2º ano do ensino médio puderam expor e apresentar suas pesquisas para toda a comunidade escolar. O conhecimento sobre o continente africano não se limitou ao campo da História, abrangendo também aspectos geográficos, artísticos, filosóficos e sociológicos, proporcionando aos alunos uma formação mais ampla e integrada.

O projeto “África na Escola: saberes e vivência” teve como intuito romper com a história contada “pelos vencedores”, possibilitando ao aluno conhecer e valorizar a história e a cultura negra, permitindo conhecer e se orgulhar das riquezas e da diversidade africana, que compõem as raízes da cultura brasileira. No final do projeto, foram feitas perguntas aos alunos para saber o conhecimento sobre a história da África depois da experiência do projeto. Segue abaixo, na Tabela 2, relatos das questões feitas com os alunos e suas respectivas respostas:

Tabela 2. Respostas dos Alunos na Avaliação Final.

Depois de estudarmos sobre o continente, o que você sabe sobre África?	Qual a sua opinião sobre a importância de estudarmos África?
“Sei que a África, apesar de que foi explorada, não perdeu sua cultura e força” (Aluno 1, 2023).	“Para entendermos grande parte da nossa história, não descendemos de escravos, e sim, de povos poderosos, reis, revolucionários, inventores” (Aluno 7, 2023).
“Agora sei que a África é o berço da humanidade e por isso deveria ser a sociedade mais desenvolvida, porém, por conta da escravidão, houve um atraso no desenvolvimento da sociedade atual” (Aluno 2, 2023).	“Para adquirirmos conhecimento, também pelo fato de que boa parte do povo brasileiro é afro-descendente” (Aluno 8, 2023).
“Sei que foi na África que surgiram as primeiras civilizações, e onde se iniciou a vida humana, a escrita, a evolução de armas e ferramentas. É dona de diversas histórias e crenças variadas” (Aluno 3, 2023).	“É importante aprendermos sobre a história e cultura africana para conhecermos de onde se originou a humanidade e as demais culturas” (Aluno 11, 2023).
“Sei que a África é o berço da cultura e da humanidade, e sei mais sobre o rio Nilo, o Egito, o reino de Kush e suas formas de governo” (Aluno 4, 2023).	“Entender sobre a história do continente é importante pois é o lugar com a história mais antiga do mundo, que foi explorado por vários países e por isso, tem uma história complexa. Sem falar nos reis e rainhas poderosos de cada século” (Aluno 12, 2023).
“Que existem culturas muito bonitas e que tenho vontade de conhecer um dia” (Aluno 5, 2023).	“Para não nos limitarmos a pensar somente na pobreza africana, mas compreender a grandeza e a diversidade deste continente, tais como cultura, religião, costumes, etc” (Aluna 13, 2023).
“Sei que é um grande continente, fonte de diversas culturas e de povos milenares que viveram ali” (Aluno 6, 2023).	“Estudar a África ajuda a entender nossas próprias origens e a história da humanidade” (Aluno 14, 2023).
“Agora entendo que o continente tem climas variados, florestas, montanhas e até regiões frias” (Aluno 7, 2023).	Aprender sobre a África mostra que o continente tem riqueza cultural e histórica incrível” (Aluno 15, 2023).
“Hoje vejo que existem países africanos muito estáveis, com avanços na medicina e contribuições para a ciência” (Aluno 8, 2023).	“Acho importante porque a África é um continente riquíssimo e muitas vezes esquecido” (Aluno 16, 2023).

“Hoje reconheço que a África é o berço da humanidade e influencia a cultura mundial em diversos aspectos, como música, arte e gastronomia” (Aluno 9, 2023).	“É essencial para quebrar a ideia de que a África é só pobreza e fome.” (Aluno 5, 2023).
“Agora sei que a África tem civilizações antigas riquíssimas, como o Egito e Mali, que influenciaram o mundo” (Aluno 10, 2023).	

Historicamente, os currículos escolares propagaram a hegemonia da história eurocêntrica nas escolas brasileiras em detrimento da valorização da história de outros continentes. Como exemplo, predominou a imagem da população africana como uma civilização inferior, selvagem e primata. O ensino da África só passou a ser trabalhado nas escolas após a obrigatoriedade imposta pela Lei nº 10.639/2003. Com isso, vemos que a disseminação mais precisa sobre o estudo do continente africano e seus povos no Brasil aconteceu por conta de uma lei que obrigasse as escolas a implantar o ensino da África, o que reflete o preconceito presente na nossa sociedade, introduzido pela “herança” colonizadora e perpetuado pelo racismo estrutural.

Percebe-se, de modo geral, que a educação brasileira culturalmente tende ao eurocentrismo. Quando abordada a História Antiga, por exemplo, muito se fala dos gregos e seus filósofos ou do grande Império Romano. Mas quando é abordado o continente africano, a este vê-se precário espaço de atuação nos livros didáticos. Ou ainda, quando se fala das Artes na literatura, pouco se vê sobre as literaturas ou artes africanas.

O ensino de história da África deve então “ser visto como uma possibilidade de romper com as estruturas eurocêntricas dos nossos currículos escolares, dando aos nossos alunos oportunidades de entender que outros continentes e povos, além do europeu, contribuíram para a construção da história” (De Souza & Santos, 2008, p. 17). Além disso, o ensino de história da África colabora para a conscientização da importância das políticas de ação afirmativas e para a redução das desigualdades e discriminação racial, uma vez que serve como forma de problematização dos valores civilizatórios considerados como “corretos”, colocando em pauta a valorização da diversidade étnica (De Santana & Moraes, 2010).

Com a aprovação da Lei nº 10.639, em janeiro de 2003, significativos avanços davam sinais. No intuito de disseminar conhecimentos mais coesos sobre o mundo africano, apresenta-se como forma de contribuir para a superação dos preconceitos por meio de práticas pedagógicas. “A Lei 10.639/03 contribuiu para o amadurecimento da luta da população afrodescendente no Brasil, com as políticas de ação afirmativas, para a redução

das desigualdades” (De Souza & Santos, 2008, p. 17). Todavia, apesar de estarmos diante de aparentes avanços, junto com o plano idealizador apresenta-se um desafio: a sua eficaz implementação. Não há como negar que depois da lei muito se tem feito. O projeto é um avanço na valorização da História africana e afro-brasileira no currículo, mas ainda assim, vemos que sua implementação se dá de forma lenta.

Da perspectiva de Lima (2016) elenca três fatores como motivadores para essa lenta implementação: o pouco material existente de estudo sobre a história e cultura afro no Brasil; o desconhecimento dos professores com o tema e o preconceito de algumas instituições. Esses fatores se relacionam com as dificuldades encontradas no desenvolvimento teórico do projeto pedagógico realizado. Infelizmente, a considerável quantidade de materiais no processo de desenvolvimento teórico ainda é restrita ao campo acadêmico e entre especialistas da área. Com relação ao envolvimento dos professores de outras áreas da unidade escolar, foi observado durante a realização do projeto pedagógico que ainda persiste a falta de conhecimentos acerca do continente africano, o que dificultou o diálogo entre as disciplinas.

Para entender a história da África é preciso levar em conta as complexidades e diversas formas de organizações que existem dentro do continente, despedindo-se da generalização e visão eurocêntrica de que o continente é lugar de extrema pobreza e composto por povos selvagens. É de extrema importância discutir os conhecimentos relacionados à vida na África, compreendendo o mundo social africano, dando assim oportunidade aos alunos de desconstruir concepções de inferioridade legadas às populações africanas. Cunha (2006) refere que o ponto fundamental para inserir a História Africana não reside apenas em seu conteúdo, mas sobretudo na necessidade de desconstruir e eliminar certos pilares da ideologia racista presente na sociedade brasileira.

Nessa perspectiva, acreditamos que esse processo de desconstrução deve alcançar os estudantes, por isso projetos pedagógicos como o exposto neste artigo são de fundamental importância. Com relação aos professores de História, precisamos estar munidos dos conhecimentos sobre a história da África e africanidades para não equivocarmos com visões estereotipadas e eurocêntricas, na busca de possibilitar aos alunos não apenas conhecer África, mas correlacionar o continente africano com a sua realidade.

Segundo Schmidt (1997), muitos brasileiros de hoje descendem de povos africanos. Por isso, conhecer a história da África nos faz conhecer nossa própria história. Assim, ao discutirmos acerca da identidade brasileira, necessariamente adentramos na História da cultura africana diaspórica. Desse modo, falar de identidade brasileira é falar

de ancestralidade africana, já que nossa sociedade foi forjada pelo entrelaçamento de vários povos, tais quais: indígenas, europeus e africanos.

Apesar de todas as adversidades e desafios do projeto, tivemos um retorno satisfatório. Não suprimos todas as expectativas levantadas, contudo, colhemos relevantes aprendizagens. Afinal, alcançamos o principal objetivo: desconstruir a visão generalizada do continente africano como lugar rudimentar ou incivilizado, problematizando assim as complexidades e as múltiplas formas de organização social e política dos diversos povos e países africanos. Atravessou-se fronteiras, pois conseguimos levar as discussões sobre história da África para além das paredes das aulas de História, no qual foi possível articular um projeto que envolveu toda a unidade escolar, integrando tanto o corpo docente como discente.

Inicialmente, objetivava-se como público-alvo a comunidade interna do colégio; porém, houve uma repercussão maior do que o esperado, contando com a visita da comunidade em geral. Como o projeto ficou exposto durante um período de tempo, houve a visita de cidadãos que precisaram ir ao colégio por motivos diversos, em que aproveitaram a oportuna.

CONCLUSÃO

O projeto “África na Escola: historicidades, saberes e vivências” demonstrou a eficácia de abordagens pedagógicas que integram teoria e prática para desconstruir visões estereotipadas e eurocêntricas sobre o continente africano. A metodologia, baseada na prática supervisionada do PRP e no uso de fontes primárias, pesquisa oral e uma abordagem problematizadora, permitiu aos residentes promover um ensino crítico e contextualizado. Os resultados, evidenciados nas avaliações finais, apontam para uma significativa transformação na percepção dos alunos, que passaram a reconhecer a África como berço da humanidade, palco de civilizações complexas e detentora de uma rica diversidade cultural, rompendo com a associação prévia predominante com pobreza, atraso e selvageria. A culminância do projeto, com a exposição dos trabalhos dos alunos, não apenas consolidou o aprendizado, mas também engajou a comunidade escolar, extrapolando os limites da sala de aula de História.

Por fim, a experiência reitera a importância e a viabilidade da implementação da Lei nº 10.639/2003, ao mesmo tempo que evidencia os desafios persistentes, como a carga horária insuficiente e a necessidade de maior capacitação docente e integração interdisciplinar. Conclui-se que iniciativas como esta são fundamentais para a construção de uma consciência histórica crítica, que permita aos estudantes compreender as raízes africanas da sociedade brasileira e combater o racismo estrutural. O projeto reforça que o ensino da história africana é um

poderoso instrumento de valorização da diversidade e de ressignificação identitária, contribuindo para uma educação antirracista e verdadeiramente inclusiva, onde os alunos possam se reconhecer como descendentes de povos com histórias de resistência, inovação e grandeza.

REFERÊNCIAS

- Congresso Nacional do Brasil. (2003). Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Diário Oficial da União. https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/10.639.htm
- De Santana, J. V. J., & Moraes, J. O. (2010). Valores civilizatórios africano-brasileiro em uma escola no município de Itapetinga/BA: afirmação ou negação? *Revista África e Africanidades*, 3(10). https://africae-africanidades.com.br/documentos/10082010_15.pdf
- De Souza, D., & Santos, L. (2008). *Ensino de História da África e Cultura Afro-brasileira: desafios e possibilidades*. *Revista Tempos e Espaços em Educação*, 1, 15-20. <https://periodicos.ufs.br/revtee/article/view/2190/1861>
- Fernandes Bittencourt, C. M. (2011). *Ensino de História: fundamentos e métodos* (6a ed.). Cortez.
- Fernandes Silva Júnior, A., & Nogueira Santos, C. A. N. (2014). O ensino de história e a formação cidadã dos jovens: um estudo em uma escola pública de Ituiutaba, MG, Brasil. *História & Ensino*, 20(1), 143–169. <https://doi.org/10.5433/2238-3018.2014v20n1p143>
- Hoffmann, O. (2003). Espacios y movilidad de la gente negra en el Pacífico Sur colombiano: ¿Hacia la construcción de una “sociedad regional”? *Estudios Afro-asiáticos*, 25(1), 43–74. <https://doi.org/10.1590/S0101-546X2003000100004>
- Lima, H. (2016). A importância de trabalhar o ensino da história e da cultura afro-brasileira em sala de aula [Trabalho de curso, Universidad Estadual da Paraíba].
- Lima, M. (2004). A África na sala de aula. *Nossa História*, 1(4), 84–86. https://memoriafeminista.com.br/wp-content/uploads/taianacan-items/1145/16132/BR-RJ-RE-DEH.NM_HEM_REV_02.09.15.pdf
- Lopes, N., & Simas, L. A. (2020). *Filosofias africanas: uma introdução*. Civilização Brasileira.
- Moreira dos Santos v M. A., & Braga Garcia, T. M. (2005). A formação da consciência histórica de alunos e professoras e o cotidiano em aulas de História. *Cadernos CEDES*, 25(67), 297–308. <https://www.scielo.br/j/cce-des/a/bnBSVjTpFS7wbs9W659NMGC/?format=pdf>
- Rüsen, J. (2020). *O desenvolvimento da competência narrativa na aprendizagem histórica: uma hipótese ontogenética relativa à consciência moral*. Editora UFPR.

Schmidt, M. F. (1997). *Nova história crítica: moderna e contemporânea* (2a ed.). Nova Geração.

Sousa Fideles, E., & Menezes Vargas, V. (2023). A formação da consciência histórica no ensino de História da África e da Cultura Afro-Brasileira. *Revista Caliandra*, 2(2), 129–145. <https://anpuhgoias.com.br/revista/index.php/caliandra/article/view/44>

Conflitos de interesse:

Os autores declaram não ter conflitos de interesse.

Contribuição dos autores:

Elaine De Jesus Silva-Honório, Raiane Aragão-Silva: concepção e desenho do estudo, aquisição de dados, análise e interpretação, redação do manuscrito, revisão crítica do conteúdo, análise estatística e supervisão geral do estudo.

06

RAÇA E CLASSE.

O PÚBLICO DE FUTEBOL EM SALVADOR (BRASIL) NAS PRIMEIRAS DÉCADAS DO SÉCULO XX

RAZA Y CLASE . EL PÚBLICO DEL FÚTBOL EN SALVADOR (BRASIL) EN LAS PRIMERAS DÉCADAS DEL SIGLO XX

José Eliomar Filho¹

E-mail: jeliomarfilho@yahoo.com.br

ORCID: <https://orcid.org/0009-0008-5756-281X>

¹ Universidade Federal da Bahia (UFBA). Brasil.

Citação sugerida (APA, sétima edição)

Filho, J. E. (2026). Raça e classe. O público de futebol em salvador (Brasil) nas primeiras décadas do século xx. *Revista Transdisciplinaria de Estudios Sociales y Tecnológicos*, 6(1), 47-56.

Submission: 09/18/2025

Acceptance: 11/22/2025

Publication: 01/01/2026

RESUMO

Este artigo analisa a formação do público de futebol em Salvador (Bahia, Brasil) nas primeiras décadas do século XX, com base nas categorias de raça e classe social. O objetivo é compreender os conflitos e tensões presentes numa sociedade profundamente desigual, marcada pelas heranças do pós-abolição e pelas feridas ainda abertas da escravidão. Para isso, adota-se uma metodologia interdisciplinar que combina análise documental e histórica de fontes primárias, análise qualitativa de relatos e testemunhos, e um estudo sociológico fundamentado em teorias críticas sobre raça e estratificação social. O artigo interpreta as dinâmicas de poder e resistência entre as elites brancas (ou quase brancas), que buscam preservar sua hegemonia, e a população majoritariamente negra e mestiça, que disputa e ressignifica os espaços simbólicos do futebol. Conclui-se que o futebol funcionou como uma arena de tensões raciais e sociais na capital baiana, contribuindo para a compreensão da história social, do esporte e da construção de identidades no Brasil.

Palavras-chave:

Futebol, espectadores, experiência, pós-abolição, raça.

RESUMEN

Este artículo analiza la formación del público del fútbol en Salvador (Bahía, Brasil) durante las primeras décadas del siglo XX, a partir de las categorías de raza y clase social. El objetivo es comprender los conflictos y tensiones presentes en una sociedad profundamente desigual, marcada por las herencias del período posterior a la abolición y por las heridas aún abiertas de la esclavitud. Para ello, se adopta una metodología interdisciplinaria que combina el análisis documental e histórico de fuentes primarias, el análisis cualitativo de relatos y testimonios, y un estudio sociológico fundamentado en teorías críticas sobre raza y estratificación social. El artículo interpreta las dinámicas de poder y resistencia entre las élites blancas (o casi blancas), que buscan preservar su hegemonía, y la población mayoritariamente negra y mestiza, que disputa y resignifica los espacios simbólicos del fútbol. Se concluye que el fútbol funcionó como una arena de tensiones raciales y sociales en la capital bahiana, contribuyendo a la comprensión de la historia social, del deporte y de la construcción de identidades en Brasil.

Palabras clave:

Fútbol, espectadores, experiencia, pos-abolición, raza.

INTRODUÇÃO

O presente artigo objetiva analisar a formação dos espectadores de futebol em Salvador, capital do Estado da Bahia, no início do século XX, num contexto social marcado pelo fim da escravidão no Brasil e por uma cidade estruturalmente marcada pelo viés escravista. A população, formada majoritariamente por negros e mestiços, vivia intensas tensões, conflitos e disputas raciais com as elites locais, formadas por brancos (ou quase brancos) temerosos da igualdade social almejada pelos subordinados, que reagiram por meio de táticas e estratégias para preservar as hierarquias sociais (Oliven, 2002). Conforme destaca Ribeiro (2009), o pós-abolição no Brasil não significou o fim das desigualdades raciais, mas sim a continuidade das feridas da escravidão sob novas formas de dissimulação e exclusão, fenômeno que permeou as relações sociais no início do século XX.

Nesse sentido, o futebol emergiu como um espaço simbólico de disputa entre elites e grupos subalternizados, articulando não apenas o direito à prática esportiva, mas também o desejo de assistir e experienciar os jogos segundo suas próprias formas culturais e sociais. Essa disputa pelo controle e pela configuração dos espaços do futebol reflete as complexas dinâmicas entre raça e classe que Balibar & Wallerstein (2021) concebem como identidades ambíguas, nas quais os atravessamentos entre a nação, raça e classe social geram tensões constantes nas sociedades pós-coloniais.

Além disso, o futebol configura-se como uma prática social através da qual se manifestam consciências e experiências coletivas, em constante interação dialética com as estruturas sociais vigentes. Segundo Thompson (2012, 2021), as experiências vividas e as manifestações sociais, sejam elas espontâneas ou elaboradas, são moldadas pela estrutura social e expressam tanto formas de resistência quanto de reprodução das hierarquias estabelecidas, sendo palco de reivindicações pelo direito de agir e existir segundo modos próprios (Santos, 1959).

Dessa forma, este estudo propõe analisar o futebol em Salvador como uma arena de tensões sociais e raciais no início do século XX, evidenciando as disputas simbólicas e materiais no processo de construção das identidades culturais e sociais em um contexto pós-escravista, conforme também apontado por Santos Café (2022); e Sena (2012) em suas abordagens histórico-sociológicas do esporte e da cultura popular baiana.

METODOLOGIA

A pesquisa segue uma lógica dedutiva, aplicando métodos teóricos como análise-síntese, indução-dedução e o método histórico-lógico para a construção do conhecimento a partir das categorias de raça e classe social no contexto pós-abolição. No plano empírico, utilizam-se a

análise documental de fontes primárias (jornais, revistas esportivas e arquivos de clubes da época), entrevistas e observação participante, sempre que possível, para captar as dinâmicas culturais e sociais do público atual e suas memórias históricas. A triangulação dessas abordagens, fontes e procedimentos visa garantir uma compreensão aprofundada das tensões sociais e raciais presentes na configuração do público futebolístico baiano, articulando elementos históricos, sociológicos e antropológicos para interpretar as representações e experiências vividas. Como os métodos empíricos complementam a lógica dedutiva na compreensão do tema estudado.

DESENVOLVIMENTO

O futebol aportou em Salvador no início do século XX com características muito semelhantes em relação a outros centros urbanos brasileiros onde o esporte chegou. Filhos das elites locais que regressavam das Ilhas Britânicas após período de estudos e ingleses que por motivos diversos viviam no Brasil, trazendo e incorporando a cultura, os hábitos, as tradições vivenciadas (em relação aos brasileiros estudantes) ou trazidas na bagagem como relação afetiva e identificação social, política e econômica (por parte dos ingleses).

Os memorialistas do futebol em Salvador indicam que em outubro de 1901 o esporte chegou pelas mãos do jovem Zuza Ferreira, filho do tesoureiro do British Bank sediado na capital baiana, que regressava de uma temporada de estudos no Velho Mundo. Aroldo Maia (1994) foi o principal memorialista dos primeiros momentos do futebol em Salvador ao elaborar almanaques onde registrava fatos e feitos destacados sobre os clubes, jogadores e eventos esportivos. Na mala, o jovem trouxe uma bola de couro e conhecimento adquirido a partir da experiência que vivenciou em sua passagem pelas terras inglesas sobre um novo esporte em ascensão e que cada vez mais se organizava por lá.

Apresentou a prática a seus pares e o futebol foi aceito entre eles. Enquanto novidade e envolto por ares de 'civilidade', as elites soteropolitanas vislumbravam fazer do futebol algo similar com o que já acontecia com outros esportes exercitados por eles na cidade como o críquete, o remo, a esgrima: praticá-los e acompanhá-los aos moldes europeus (sinal de civilidade), ao mesmo tempo excluindo as classes populares de acesso a esse divertimento, tanto social quanto racialmente.

As elites se posicionavam como responsáveis diretas pelo jogo e pela manutenção dos valores nobres e de civilidade do esporte, visando ser fiel à forma de jogar dos britânicos, inventores do jogo. Porém, essa defesa era confrontada pelo comportamento não condizente aos valores pregados pela ordem vigente, efeito das experiências vividas analisado por Thompson (2021), pelos

subalternizados a partir de uma estrutura social e econômica excludente forjada no período colonial e imperial que impedia melhores condições de educação, lazer e da referida 'civildade' defendida por estas elites para toda a sociedade, refletindo nesse contexto esportivo tanto na forma de jogar (por isso justificavam o impedimento dos pobres atuarem pelos seus clubes) e na maneira de assistir às partidas. Porém, os subalternizados viram no novo esporte uma possibilidade de lazer e divertimento que não estivesse no rol de distrações perseguidas pelas forças policiais ou proibidas pela Intendência Municipal através de códigos de posturas; regras de conduta atentas às necessidades de organização e ordenamento da cidade reclamadas pelos cidadãos junto aos seus representantes na Câmara Municipal. Até então, como brincar de pipa e arraia, jogar batedora, ou os jogos de azar como o do bicho.

Esse interesse popular, que rapidamente virou febre na cidade, acabou gerando uma tensão entre as elites e os populares em campo, como também no público espectador. Os conflitos se intensificaram a partir da prática do futebol por populares e, no nosso caso específico, pela forma como estes acompanhavam as partidas, em oposição à maneira como as elites entendiam ser a forma adequada: comportados, gestos discretos, aplausos. O povo, em movimento contrário, gritava, xingava, vaiava, por vezes agredia, extravasava sentimentos.

Em Salvador, essa gente espontânea era formada basicamente pela classe trabalhadora em seus cargos subalternizados, mas também por moleques (crianças e adolescentes pretos e mestiços) e por aqueles sem ofício regular, sem resistência fixa ou vivendo em habitações precárias ou irregulares, transeuntes das ruas, eminentemente pretos e mestiços (Fraga, 1996). Elites, imprensa e poder público os elegeram como alvo no combate à prática e no acompanhamento dos jogos dos times das elites, que estavam reunidos em um campeonato oficial comandados por uma liga gerida pelos próprios.

Elites e populares na capital baiana disputavam o espaço pelo direito ao esporte: de um lado, a elite se posicionava como detentora efetiva do futebol buscando manter o controle oficial a partir da criação de uma liga própria em 1904 visando estruturar o esporte na cidade ao seu molde com a organização de um campeonato, calendário de jogos porém restrito a clubes formados por membros dessas elites; do outro lado, os subalternizados em resposta acompanhavam os jogos de futebol das elites no Campo dos Martyres; Primeiro espaço público de prática de futebol na capital baiana, localizado no distrito de Sant'Anna. Atualmente chama-se Campo da Pólvora e estar localizado no bairro de Nazaré. À beira da área de jogo com modo específico de se comportar, agir, taxados na imprensa como uma "malta de desocupados" que incomodavam as "distintas famílias" (Diário de Notícias, 1906), e

praticavam o futebol em praças, terrenos baldios pelos distritos da cidade mesmo com o poder público visando restringir a prática a áreas específicas, restrito ao Campo dos Martyres no distrito de Nazaré, na Quintas da Barra, na Fonte do Boi no arrabalde do Rio Vermelho e no Largo do Papagaio no distrito da Penha (Thompson, 2025).

Essa separação social no começo das práticas do jogo na cidade nos faz compreender que essa 'proteção' buscada pelas elites ao seu novo divertimento importado da Europa visava afastar as classes populares considerando-os indignos para o divertimento, incapazes de compreender o real sentido do esporte bretão e inferiores para o convívio com membros das importantes famílias soteropolitanas na prática do futebol. Naquele começo de século XX em Salvador, as discussões sobre teorias raciais, mestiçagem estavam em voga a partir de médicos como Nina Rodrigues que se esforçavam na busca por justificar uma inferioridade intelectual dos descendentes de africanos onde a mistura de raças deveria ser evitada, apontando que comportamentos nocivos à sociedade (violência, agressões, assassinatos) eram reflexo dessa miscigenação que, na visão desses eugenistas. Conjunto de ideias difundidas entre o fim do século XIX e primeiras décadas do século XX de melhoria genética dos indivíduos a partir das restrições às migrações e principalmente de evitar o cruzamento de raças para não gerar indivíduos miscigenados, visto como um mal para uma sociedade, afetavam a nação brasileira.

Acreditavam ser necessário uma higienização pública, prevenir antes de curar. A mestiçagem deveria ser condenada, era considerada a causa das degenerações sociais, os contatos entre raças deveriam ser restritos e o futebol, como elemento novo desse tecido social soteropolitano, sofreria influências desse contexto. A ideia de raça e as discussões que produziram ganharam força no Brasil no século XIX. Antes, como explana Paiva (2015), o conceito de 'raça' nas línguas ibéricas possuía interpretações diversas; dicionários antigos de ambas as línguas tratavam de "raça de sol", dando a entender que referia-se a "raio de sol". Em espanhol outras duas referências apareceram: "raça de paño" ou "tipo de pano" e a partir do século XVII, "raça" ou "raza" passaram a distinguir tipos de animais. A partir dessa última definição que a palavra é definitivamente inserida nos dicionários portugueses, século XVIII, diferenciando espécies de cavalos ou cães, a exemplo.

Porém no século XIX quando as noções racialistas, evolucionistas e eugênicas alcançaram relevo, o termo passou a ser utilizado para diferenciar grupos étnicos em que europeus e seus descendentes de pele branca estavam em uma condição superior dentro da lógica socioeconômica enquanto africanos, sua descendência, povos nativos e a mistura étnica entre esses grupos que vieram a produzir uma grande miscigenação encontravam-se em

uma condição de inferioridade. No Censo demográfico de 1872 pela primeira vez apareceu o item **raça** para diferenciar a população brasileira a partir da cor da pele, porém o que prevalecia era o estatuto da pureza de sangue, uma lógica herdada ainda do Império Português (Ribeiro, 2009).

A independência brasileira traria para aqueles que conduziram o novo país alguns problemas, na visão deles, a serem solucionados: como alicerçar um estado nacional moderno forte com uma nação eminentemente miscigenada ou com número considerável de escravizados?. O pesquisador suíço Louis Agassiz tirou impressões do Brasil quando o visitou em 1865 taxando a:

Deterioração decorrente da amálgama das raças mais geral aqui do que em qualquer outro país do mundo, e que vai apagando rapidamente as melhores qualidades do branco, do negro e do índio deixando um tipo indefinido, híbrido, deficiente em energia física e mental (Schwarcz, 2005, como foi citado em Romão et al., 2018).

O Brasil era visto como caso único no mundo de intensa miscigenação racial, uma nação multiétnica, que se de um lado mostrava uma confluência de raças em um lugar específico convergindo para um grande caldeirão cultural por outro era apontada como a principal causa para o atraso social desse recém-nascido país. O jovem Estado brasileiro refletia um projeto social excludente retrato da condição racial de parte considerável da sua população e agia a partir da concepção de raças distintas e hierarquicamente desiguais. Nesse cenário, a intelectualidade brasileira de então vai abraçar teorias raciais europeias e estadunidenses, de maneira tardia, vistas como possíveis de explicar os problemas nacionais e apontar medidas a serem tomadas para encontrar soluções.

A década de 1870 foi o ponto de partida da proliferação dessas teorias raciais que miravam a miscigenação como o problema nacional. Dentre as diversas teorias, destacamos o darwinismo social (ou teoria das raças) que apresentava uma visão pessimista da miscigenação racial, tão latente no Brasil do último quarto do dezenove, vista como erro por não transmitir de forma plena características adquiridas de uma raça, principalmente a branca entendida como superior, gerava uma divisão entre culturas e uma preponderância do grupo étnico (ou rácio-cultural) no comportamento do sujeito. O produto do darwinismo social seria o eugenismo, uma concepção de eliminação das raças entendidas como inferiores, completando o encaixe referente no combate à miscigenação (Schwarcz, 2005, como foi citado em Romão et al., 2018).

Salvador teria nesse período sua produção científica e seu principal expoente nas discussões raciais: a Gazeta Médica da Bahia e Raymundo Nina Rodrigues. Fundada em 1866 por um grupo de médicos locais com objetivo

de realizar “uma produção própria, de maior autonomia e prestígio para a profissão” (Schwarcz, 2005, como foi citado em Romão et al., 2018). Foi se transformando ao longo das décadas subsequentes em um baluarte do pensamento eugenista brasileiro com produções científicas que objetivavam explicar, combater e apontar medidas para os males que afligiam a nação, sendo a miscigenação, como já destacamos, um das principais chagas a atacar, condenada como uma degenerescência social que contribuía no alastramento de diversas doenças.

O médico legista Nina Rodrigues passou a escrever na revista na última década do século XIX, sendo um entusiasta dos estudos raciais realizando ao seu modo interpretações das teorias estrangeiras sobre o tema que chegavam ao seu conhecimento, transcrevendo para a realidade que vivia. “Raça surge como tema fundamental na análise desses autores [que escreviam na Gazeta] e em suas considerações e diagnósticos sobre os destinos da nação” (Schwarcz, 2005, como foi citado em Romão et al., 2018).

O periódico serviu como propaganda da ideia de que a mestiçagem era a causa das moléstias nacionais e pensadores como Nina Rodrigues se debruçavam em pensar uma saída, passando a usar de estudos de medicina legal para sentenciar o criminoso mesmo antes de efetivamente cometer o crime. Porém, esse ‘criminoso’ tinha uma feição pré-estabelecida: o mestiço, o fruto da imbricação das raças, figura embaraçosa, aquele que se encontrava em condições socioeconômicas geralmente difíceis ou precárias. Um tipo de indivíduo tão marcante e presente na paisagem urbana soteropolitana do fim do dezenove e início do século que estava para alvorecer.

A branquitude almejada e desejada para a nação que se desfazia dos nós da escravidão com bastante atraso e sem pensar estruturalmente em uma melhor qualidade de vida para os ex-escravizados e seus descendentes, parecia distante diante do imbricamento multirracial que o Brasil atravessava naquele momento e que pressionava pela sua participação dentro daquela sociedade. “Liberto o escravo, tornava-se óbvia a entrada do negro numa sociedade que se queria branca, sua presença, possível ou visível em todos os brancos.

E conforme salientado no começo dessa análise, as elites soteropolitanas (eminentemente brancas, na essência ou na aparência) caminhavam concatenadas com o contexto social vigente, embasadas de argumentos científicos a partir de discussões presentes no seu círculo social, na imprensa, nos estudos que realizavam, nos discursos dos professores nas escolas e faculdades que frequentavam, sendo por consequência retratadas na esfera social das práticas e divertimentos, como o futebol, com a busca pela exclusão das raças ditas inferiores de congregar em coletivo aquele momento.

PARTE DOIS - CLASSE

Porém, ao seu modo, desenvolvendo as suas formas de praticar futebol e acompanhar as partidas, abrindo espaço para quem desejasse e tivesse capacidade de jogar não importando a raça, a classe social, a condição socioeconômica, a crença, populares foram ressignificando o jeito de jogar e acompanhar o futebol em Salvador. As elites, por mais que tentassem não conseguiam conter o jogo pelos campos espalhados pela cidade nem da presença dos subalternizados para assistir às partidas.

O povo acompanhante do futebol recebeu um duro golpe quando a liga das elites em 1907 resolveu levar as partidas do campeonato da cidade para um espaço esportivo privado no então distante arrabalde do Rio Vermelho; os jogos seriam disputados no Ground do Rio Vermelho, na atual rua Fonte do Boi, local de prática de hipismo. passando a cobrar ingressos, provavelmente em resposta ao incidente um ano antes de agressões verbais e físicas feita por “uma malta de desocupados” aos jogadores do Internacional de Cricket, clube formado exclusivamente por ingleses, em partida realizada no Campo dos Martyres.

O medo da igualdade social fazia as elites se reorganizarem visando a manutenção do seu status quo. Se havia dificuldade em ter acesso aos jogos da elite a partir daquele momento pelos custos adicionais de transporte e ingresso, concomitantemente as partidas jogadas pelos diversos distritos da cidade eram marcadas por grande público conforme informavam os periódicos locais. Largo da Soledade, Praça Conselheiro Almeida Couto, Engenho da Conceição, Quinta da Barra eram alguns dos lugares onde se praticava futebol em Salvador naquele início de século XX.

Uma hipótese a ser feita nesse momento da análise refere-se ao conceito de classe. Esse público inquieto, participativo, que surge praticamente junto ao futebol na cidade de Salvador era uma classe? Antes de buscar soluções para a indagação, podemos concluir que essa multidão de pessoas em torno dos campos acompanhando ao seu modo os jogos de futebol e causando incômodos às elites locais faziam parte de uma classe social específica, a dos subalternizados, formada por trabalhadores de baixa remuneração explorados em jornadas laborais extenuantes no comércio e em fábricas, funcionários públicos de baixo escalão, vendedores ambulantes ou fixos que batalhavam a sobrevivência nas ruas comercializando todo tipo de produto ou mesmo ofertando sua força de trabalho em serviços braçais em troca de algum dinheiro.

Porém também eram alocados junto aos considerados vadios: o ocioso sem trabalho regular, o delinquente costumeiro na prática de furtos e roubos, o envolvido em práticas consideradas indignas como jogos de azar e prostituição, além de meninos que perambulavam pelos

caminhos da cidade a procura de algo para fazer sem um direcionamento, os moleques (Fraga, 1996). No texto “O primeiro impacto da cidadania sobre a classe social”, Thomas H. Marshall & Bottomore (2021) classificam as classes sociais em dois tipos: 1) por status; 2) pelas interações que ocorrem com as instituições existentes no âmbito político, educacional, econômico.

Entendemos que no contexto social soteropolitano identificamos as duas características de classe: a hierárquica, estabelecida pelos detentores do poder vigente a partir da sua relevância econômica, política que os posiciona enquanto topo na respectiva classe social e os que estão fora desse contexto serão considerados inferiores socialmente. Thompson (2021) na obra *Costumes em Comum*, quando formula uma dicotomia entre os costumes dos patrícios e dos plebeus na Inglaterra do século XVIII, traz um exemplo dessa divisão das classes por status.

O segundo tipo de classe social destacado, resultado de interações diversas com estruturas existentes e que produziram uma espécie de classe que replica o que foi imposto por influência do Estado, da Igreja, do Capital, gerando uma cultura frágil e em desarmonia com os hábitos e tradições locais. Ambos os tipos têm a intenção de dominar e doutrinar os da classe social de baixo em contraponto ao controle das classes sociais de cima.

Continuando a dialogar com teorias propostas por Thompson (2021) recorremos ao seu conceito de experiência, dividida entre a experiência vivida em confronto com a experiência percebida resultando em uma interação dialética, uma relação de tensionamento numa constante disputa hegemônica entre manter uma dominação cultural, um status quo, e lutar contra as imposições, ordens, doutrinas, dogmas preparados para conter, frear, coibir ações. A experiência permite entender homens e mulheres:

Como pessoas que vivenciam suas situações e relações de produção determinadas como necessidades, interesses e antagonismos, e em seguida ‘lidam’ com essa experiência em sua **consciência** e sua **cultura**... das mais complexas maneiras... e então (frequentemente, mas nem sempre, mediante as estruturas de classe resultantes) agem, por sua vez, sobre sua situação determinada (p.22).

O espectador popular do novo esporte a partir das vivências experimentadas e do que vivenciaram, fruto do contexto social pós-abolição porém ainda com resquícios da escravidão se mostrando presentes, passaram a reagir ao seu modo, contrariando a maneira de se comportar exigida pelas elites que utilizavam da sua estrutura de poder (poder público, imprensa) para exigir repressão a essa conduta, conforme aponta Ribeiro quando destaca que a “polícia e a imprensa contribuíam a seu modo para a racialização da repressão” (Ribeiro, 2009, p. 112).

Entendemos as ações e manifestações dos populares/espectadores como efeito das suas experiências vividas, como resposta à classe social vigente controladora da estrutura social e econômica que impedia melhores condições de educação, lazer e da referida 'civildade' defendida pelas elites, que condenavam a maneira de assistir às partidas dos subalternizados que proferiam gritos, xingamentos, apupos, provocações e agressões àqueles que viam como adversários.

Essa experiência vivida dos espectadores insubordinados do Campo dos Martyres confrontava a experiência percebida representada pelas elites retratada como **adeptos**, podendo ser definida pela estrutura produtora da consciência social do indivíduo com objetivo de manter a hegemonia e a construção de uma forma de pensamento a ser imposta para toda a sociedade, desencaixando na interação dialética entre essas experiências, movendo a uma disputa entre esse espectador popular (alinhado posteriormente de torcedor) e o adepto (forma como foram designados o público das partidas de comportamento considerado 'civilizado') nessa primeira fase do futebol na capital baiana.

Dividimos a análise das tensões e conflitos no futebol soteropolitano em três fases: 1) 1901-1912 referente à chegada do esporte pelas elites e com o intuito de segregar a prática ao seu séquito, impedindo de diversas formas a aproximação das classes subalternizadas ao jogo importado da Inglaterra; 2) 1913-1930, após o colapso da liga controlada pelas elites trazendo destaque para a prática e formas de acompanhar do jogo pelos distritos da cidade, em praças e campos baldios com organização própria em que mesmo em um segundo momento com o retorno dos clubes das classes abastadas às disputas oficiais e composição de uma nova liga, a popularização do futebol na sociedade local avançava consideravelmente; 3) 1931-1938, com transformações profundas no contexto social que envolvia o futebol, desde a sua consolidação perante a sociedade local, com predominância de público e atletas oriundos das camadas populares mesmo nos clubes de elite, passando por discussões referentes à profissionalização dos atletas, modernização da praça esportiva situada no bairro da Graça e ação ostensiva do poder público visando coibir excessos nos jogos.

A primeira definição para o público espectador de futebol no Brasil foi a de adepto, aquele que acompanhava a partida, conservando em comum com outros ali presentes a mesma atitude espectadora de assistir ao evento da mesma forma que desfrutava de uma peça de teatro, de uma ópera ou de um filme em uma sala de cinema. O termo 'torcer' referia-se a uma ação passional de acompanhar um jogo com predileção para um dos times, seguido do sujeito 'torcedor', tal como conhecemos hoje, provavelmente surgiu no Rio de Janeiro, nos primeiros anos de futebol no Brasil. O literato Paulo Barreto em crônica

publicada na Gazeta de Notícias em 19 de julho de 1908 sobre uma série de amistosos entre brasileiros e argentinos destacava um "movimento patriótico" que tomava o público presente no campo do Paissandu afirmando que "sim, eu torcia. Para que negar? É impossível que os outros não fizessem o mesmo" (De Miranda Pereira, 2000).

Se comportavam como classe social, produzindo cultura, promovendo mudanças no ser social, inseridos no processo histórico de pós-abolição numa cidade eminentemente negra e mestiça, em um embate exposto de luta de classes que tinham como 'ringue' os disputados espaços à beira do campo de jogo num forte antagonismo de interesses. Novamente dialogando com Thompson (2021), que realizou uma reflexão interessante sobre as classes sociais entendendo que:

As classes não existem como entidades separadas que olham ao redor, acham um inimigo de classe e partem para a batalha. As pessoas se vêem numa sociedade estruturada de um certo modo, suportam a exploração (ou buscam manter poder sobre os explorados) identificam os nós dos interesses antagônicos, debatem-se em torno desses mesmos nós e, no curso de tal processo de luta, descobrem a si mesmas como uma classe. Classe e consciência de classe são sempre o último e não o primeiro degrau de um processo histórico real. (p. 274)

A consciência de classe estava presente nas manifestações espontâneas daqueles indivíduos que impedidos de atuar com/contra membros das elites no campeonato oficial da cidade do Salvador, apresentavam-se à maneira que sabiam, na forma como foram forçados diante daquela sociedade que os excluía de diversas formas, inclusive nas práticas de lazer. Era uma forma de consciência de si próprios, do jeito de ser que lhes era característico, que os identificava, não um arremedo ou caricatura a partir de uma imposição estrutural visando seguir padrões externos, como a forma de contemplar um jogo no qual as elites entendiam ser o comportamento nos campos europeus. As elites locais tinham uma visão ultrapassada do futebol na Inglaterra como um esporte das classes abastadas. De acordo com Franco (2007), o esporte nas Ilhas Britânicas teve uma primeira fase, entre 1848-75, chamada de pedagogia elitista inglesa em que prevalecia o ideal de prática e acompanhamento do escol daquela sociedade.

A segunda fase, entre 1876-1904, ele classificou como a das "reivindicações populares", em que o esporte se espalhou pelo interior do país, passou a ser praticado na década de 80 nas escolas públicas frequentadas pelas classes menos abastadas, que desde 1871 o ensino primário havia se tornado obrigatório. Caía em desuso o dribbling game, forma individualista de jogar da burguesia inglesa, e ascendia o passing game, jogo solidário do operariado escocês. Promoviam um rompimento na

maneira de pensar, de se conscientizar e de agir do indivíduo popular impactando em sua ação humana. As elites observavam a conduta das classes populares organizando suas tropas para o ataque contra esses comportamentos considerados inadequados a partir de códigos de distinção, posturas e reprimendas por parte da imprensa, polícia e sociedade:

Era cada vez mais recorrente a ênfase num discurso que os associavam a comportamentos 'inadequados', próprios ao tempo da escravidão, 'perigosos à ordem pública', o que justificava a necessidade do controle e reiterava que, mesmo sendo libertos e nacionais, eles [trabalhadores] guardavam a predisposição, quiçá inata, para a subversão (Ribeiro, 2009, p.180).

O incômodo das classes dominantes com os populares na beira do Campo dos Martyres ocorreu já no primeiro jogo oficial de futebol na capital baiana, no campeonato da cidade de 1905 em que o *Diário da Bahia* chamava atenção em que “pede-se ao público para não invadir o campo de jogo durante o match, pois, tanto atrapalha os jogadores quanto impossibilita as famílias [que estavam com cadeiras garantidas na margem do campo de jogo] de ver” (*Diário de Notícias*, 1906, p. 1). As elites locais tinham uma visão ultrapassada do futebol na Inglaterra como um esporte das classes abastadas.

De acordo com Franco (2007), o esporte nas Ilhas Britânicas teve uma primeira fase, entre 1848-75, chamada de pedagogia elitista inglesa em que prevalecia o ideal de prática e acompanhamento do escolar daquela sociedade. A segunda fase, entre 1876-1904, ele classificou como a das “reivindicações populares”, em que o esporte se espalhou pelo interior do país, passou a ser praticado na década de 80 nas escolas públicas frequentadas pelas classes menos abastadas, que desde 1871 o ensino primário havia se tornado obrigatório. Caía em desuso o dribbling game, forma individualista de jogar da burguesia inglesa, e ascendia o passing game, jogo solidário do operariado escocês.

Ao longo das demais partidas em um total de oito do torneio de futebol daquele ano não foram registrados tumultos, confusões ou comentários depreciativos sobre os espectadores, mas chamava atenção o entusiasmo do público com a novidade esportiva, conforme trazia a expectativa pelo match em que “esta partida será muito animada, visto terem de jogar os clubs que têm maior número de adeptos” (*Diário de Notícias*, 1906, p.1). Já contabilizando que o Sport Club Victoria e o Sport Bahiano eram os times da cidade que mais atraíam público para o Campo dos Martyres. Também informava que estaria “à disposição das famílias 100 cadeiras”. No dia posterior ao jogo, o *Diário da Bahia* trazia que “dos matchs realizados esse foi o mais animado, visto jogarem dois clubs

que contam muitos partidários, sendo extraordinariamente aplaudido ambos” (*Diário de Notícias*, 1906, p.1).

Os jornais locais descreviam um grande entusiasmo com a agitação que a novidade vinda da Europa promovia e as expectativas ampliavam para 1906 com a disputa do segundo campeonato de futebol da cidade a iniciar em maio. No dia sete, a espera se confirmou com o *Diário de Notícias* relatando “enorme concorrência, o primeiro match de fottball, do campeonato de 1906. O campo estava repleto de apreciadores, entre os quaes distinguiam-se ostentando elegantes toiles das cores symbolicas dos clubs contendores as gentis senhoritas da escol de nossa sociedade, adeptas entusiastas do foot-ball” (*Diário de Notícias*, 1906, p.1). Vitória e São Salvador levaram ao Campo dos Martyres grande público com o periódico fazendo questão de diferenciar a plateia pelas peças de roupa de qualidade. Por sua parte Fraga (1996), relatava que “a condição de pobreza explicitava-se também na precariedade das roupas das pessoas” (p. 28). Os pobres mal tinham roupas e quando tinham, pouco adequadas à realidade das elites, a ponto de serem destacadas nos jornais pelos trajes usados em eventos públicos como uma partida de futebol em um dia de domingo.

O segundo jogo com a estreia do então campeão (o Internacional de Cricket) e a terceira partida corroboravam o grande público do primeiro match mesmo com as fortes chuvas que atingem Salvador historicamente no outono. Foi um time de futebol soteropolitano de vida breve composto apenas por ingleses que residiam em Salvador, em suma, ocupando cargos de chefia em instituições desse país que haviam se instalado na cidade ou donos de estabelecimentos e negócios ou mesmo filhos destes que acompanhavam a família alhures (Maia, 1994). Porém a terceira rodada, que colocaram frente a frente os líderes do torneio naquele momento (Internacional e São Salvador), levaram de acordo com o *Diário de Notícias* 5 mil pessoas na beira do campo, presentes em destaque as “distintas famílias” soteropolitanas (*Diário de Notícias*, 1906).

O sexto jogo, realizado em 10 de junho reuniria o Internacional de Cricket e o Sport Club Victoria, já destacado como um clube que à época possuía muitos adeptos, confirmou expectativas locais com “grande assistência” e “concorrência” porém o que marcou o match foi o comportamento de parte do público em volta do campo. Os relatos nos periódicos informaram que “é de lamentar que uma malta de desocupados perturbem bellas partidas ... prejudicando os movimentos dos jogadores, fazendo-os escutar offensas ... e dando triste idéa dos nossos fôros de civilizados” (*Diário de Notícias*, 1906, p. 1).

Demonstravam preocupação com a impressão que os ingleses teriam do comportamento da sociedade local: “notar que o Internacional é composto por ingleses, que

devem ter de nossa parte, como hóspedes que são, todas as distinções.” E exigiam do poder público uma ação: “a polícia bem podia fazer sanar esta inconveniência que vae se tornando um péssimo costume” (Diário de Notícias, 1906, p.1). Na seção Os Sports, o Jornal de Notícias expressavam sua visão sobre o ocorrido em que “diversos espectadores que estiveram dignos de censura ... desrespeitaram um dos clubs que jogavam, chegando até ao abuso de atirarem para dentro do campo pedras, chinelas, bengalas, etc” (Diário de Notícias, 1906, p.1). Revelava também preocupação com os “extrangeiros ... nosso hóspedes, dignos de todo o acatamento” e com o futuro do novo esporte: “isso é de péssimo efeito e será para lamentar que entre nós o foot-ball não possa continuar” (Diário de Notícias, 1906, p.1).

Até a recém-nascida *Revista do Brazil*, magazine de variedades editada na capital baiana também colocou seu ponto de vista sobre a peleja. Discorria sobre a presença bretã em nossa sociedade, trazendo seus hábitos, a exemplo seus diversos gêneros esportivos, e que “tão grande e poderosa foi a corrente de sympathias alcançada no nosso meio que não tardou muito a ser introduzido entre nós ... e foi crescendo de tal modo o entusiasmo da nossa sociedade” (Diário de Notícias, 1906, p.9). Formando importantes ligas no início daquele século como a LBST e a Federação dos Clubs de Regatas da Bahia, de acordo com o artigo “contam no seu seio para mais de mil jovens que se dedicam ao *sport*, contando sempre com o valioso concurso daquelles que são e devem ser considerados os paes do <<sport>> na Bahia” (Diário de Notícias, 1906, p.6).

Porém, o conflito esportivo eclodido no referido jogo, expôs as tensões sociais, raciais da sociedade soteropolitana. O artigo continuava sua análise se voltando para o público que afetaram os ingleses no Campo dos Martyres: “surge de um centro vicioso e immundo, a querer contestar os nossos foros de civilizados, uma sucia de indivíduos da mais baixa estirpe, para vaiar o brioso *team*... dando assim um attestado tristíssimo que esses indivíduos não conhecem os mais rudimentares princípios de civilidade” (Diário de Notícias, 1906, p.6).

Ou seja, a imprensa retratava o entusiasmo com *foot-ball* em um cenário onde os papeis estavam definidos e que não deveriam ser alterados: as elites como protagonistas do novo esporte atuando, administrando e enquanto plateia de destaque; já os populares fariam figuração em volta do campo de jogo corroborando para o sucesso do espetáculo. Porém se manifestavam com um comportamento considerado incivilizado e antagônico aos valores pregados pelas classes abastadas, entendidos como o modelo ideal de conduta havia saído do controle em Salvador naquele jogo. Não seremos anacrônicos de

chamar de ‘torcedores’ parte do público à beira do campo de jogo que agiu de forma mais enérgica contra os ingleses do Internacional, tendo em vista que a definição ainda não existia em 1906, mas o que entendemos hoje como tal, com seus problemas e idiossincrasias estavam presentes ali, e que causaram estupefação nas elites soteropolitanas.

Além de não trajarem roupas que chamavam atenção dos cronistas dos jornais da época que resenhavam sobre as partidas de futebol, também o modo de agir causava assombro. “Não só o aspecto visual, mas também o comportamento e as palavras dos pobres, com suas ‘indecências’ e ‘torpezas’, feriam sensibilidades” (Fraga, 1996, p. 143). A ideia das elites eram impor um limite aos costumes populares a partir de uma disciplina do cotidiano. As ruas eram retratadas como perigosas, composta de risos, troças, perigos, palavras de baixo calão, insultos e a intenção do poder público era impor uma ordem urbana que reduzisse ao máximo as vias públicas dos incômodos populares. O mesmo valeria para os campos de jogo a partir do ocorrido na partida entre Sport Club Victoria e Internacional de Cricket, que moldaria toda a dinâmica de assistir futebol na capital baiana.

CONCLUSÕES

Logo após o referido jogo, o Internacional de Cricket anunciou sua desistência do campeonato de futebol da cidade daquele ano. Tentativas diversas de interceder e fazer os ingleses voltarem atrás na decisão foram feitas mas sem nenhum êxito. O torneio continuou, o público se mantinha numeroso e outro fenômeno era relatados nos jornais: partidas eram disputadas pelos diversos distritos da capital baiana.

Para o campeonato do ano posterior, mesmo com a LBST tentando golpear o público popular levando a disputa do torneio para o arrabalde do Rio Vermelho, àquele momento uma área distante do centro comercial, demográfico e político de Salvador com a ideia de retomar às rédeas firmes do esporte para si, cerrando o acesso de parte considerável do público espectador às partidas ao distanciar as disputas do torneio para o *Ground* do Rio Vermelho, quem foi contra golpeado foram as elites com o esvaziamento da disputa e do interesse pelos seus jogos. Em contrapartida a curiosidade cada vez maior das camadas populares pelo futebol pelos diversos lugares da cidade, conduziu a uma progressiva decadência da Liga das elites, vindo a eclodir cinco anos depois. Ao mesmo tempo, jogos gratuitos realizados por clubes das classes populares em ligas menores espalhados pela cidade eram sucesso ao ponto de a imprensa passar a noticiar com maior regularidade os seus eventos e o poder público conceder permissões de práticas em diversas áreas da cidade.

REFERÊNCIAS

- Balibar, E., & Wallerstein, I. (2021). *Raça, nação e classe: as identidades ambíguas*. Boitempo.
- De Miranda Pereira, L. A. (2000). *Footballmania: uma história social do futebol no Rio de Janeiro (1902–1938)*. Nova Fronteira.
- Diário de Notícias. (1906). *Diário de Notícias*. BpeBa. <https://www.calameo.com/books/0027152108286eaf4e0a9>
- Fraga Filho, W. (1996). *Mendigos, moleques e vadios na Bahia do século XIX*. Hucitec/EDUFBA.
- Franco Junior, H. (2007). *A dança dos deuses: futebol, sociedade, cultura*. Companhia das Letras.
- Maia, A. (1944). *Almanaque esportivo da Bahia*. Hellenicus.
- Marshall, T. H., & Bottomore, T. (2021). O primeiro impacto da cidadania sobre a classe social. In T. H. Marshall & T. Bottomore, *Cidadania e classe social* (pp. 41–59). Editora UNESP.
- Oliven, R. G. (2002). Futebol e identidade social: uma leitura antropológica das rivalidades entre torcedores e clubes. *Horizontes Antropológicos*, 8(17), 269–270. <https://doi.org/10.1590/S0104-71832002000100016>
- Paiva, E. F. (2015). *Dar nome ao novo: uma história lexical da Ibero-América entre os séculos XVI e XVIII (as dinâmicas de mestiçagens e o mundo do trabalho)*. Autêntica.
- Ribeiro de Albuquerque, W. (2009). *O jogo da dissimulação: abolição e cidadania negra no Brasil*. Companhia das Letras.
- Romão, J. E., Frias, F. V. G., & Schwarcz, L. M. (2018). O espetáculo das raças: Cientistas, instituições e questão racial no Brasil – 1870-1930. *EccoS – Revista Científica*, 46, 231–235. <https://doi.org/10.5585/eccos.n46.8915>
- Santos Café, L. (2022). *Futebol de raça e classe: uma história da popularização do esporte no Brasil; Salvador 1895–1918* (1ª ed.). Appris.
- Santos, M. (1959). *O centro da cidade do Salvador: estudo de geografia urbana*. Livraria Progresso Editora.
- Sena dos Santos, H. (2012). Pugnas renhidas: futebol, cultura e sociedade em Salvador (1901–1924). [Tesis de maestria, Universidade Estadual De Feira De Santana].
- Thompson, E. P. (2012). Algumas observações sobre classe e falsa consciência. En E. Thompson, E.P, Negro, A.L., Silva, S. (coord.), *As peculiaridades dos ingleses e outros artigos* (pp. 269–281). Editora UNICAMP.

Thompson, E. P. (2021). A miséria da teoria ou um planetário de erros (1978). In E. P. Thompson, *A miséria da teoria e outros ensaios*. Vozes. <https://archive.org/details/amiseriadateoriae.p.thompson>

Thompson, E. P. (2025). *Costumes em comum: Estudos sobre a cultura popular tradicional*. Companhia das Letras.

Conflitos de interesse:

O autor declara não ter conflitos de interesse.

Contribuição do autor:

José Eliomar Filho: concepção e desenho do estudo, aquisição de dados, análise e interpretação, redação do manuscrito, revisão crítica do conteúdo, análise estatística e supervisão geral do estudo.

07

INTERPRETACIÓN GEOMÉTRICA

DE LA DERIVADA DE UNA FUNCIÓN REAL EN UN PUNTO EMPLEANDO WOLFRAM MATHEMATICA

GEOMETRIC INTERPRETATION OF THE DERIVATIVE OF A REAL FUNCTION AT A POINT USING WOLFRAM MATHEMATICA

Nolbert González-Hernández¹

E-mail: nolbertreblon@gmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9579-1073>

Hilário Madureira Sacalei-Freitas²

E-mail: hfreitas82@gmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0009-0001-2539-0573>

Wilber Garcés-Cecilio¹

E-mail: wilbergc@uho.edu.cu

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2883-9882>

¹ Universidad de Holguín. Cuba.

² Instituto Superior de Ciencias de la Educación de Huambo. Angola.

Cita sugerida (APA, séptima edición)

González-Hernández, N., Sacalei-Freitas, H. M., & Garcés-Cecilio, W. (2026). Interpretación geométrica de la derivada de una función real en un punto empleando Wolfram Mathematica. *Revista Transdisciplinaria de Estudios Sociales y Tecnológicos*, 6(1), 57-66.

Presentación: 21/09/2025

Aceptación: 26/11/2025

Publicación: 01/01/2026



RESUMEN

El objetivo de esta investigación es examinar cómo el software Mathematica puede ser utilizado para visualizar y explorar la interpretación geométrica de la derivada de una función real de una variable real en un punto. El estudio se desarrolló en el marco de la asignatura Análisis Matemático III de la carrera de Licenciatura en Educación Matemática de la Universidad de Holguín, donde se emplearon representaciones interactivas para la enseñanza de contenidos clave. Para la recopilación y análisis de datos se adoptó un enfoque mixto, lo que permitió valorar la efectividad de la propuesta. Los resultados evidencian que el uso de representaciones interactivas mediante Mathematica fue ampliamente aceptado por los estudiantes y favoreció la comprensión de los conceptos abordados. En conclusión, se constató que la incorporación de este software constituye una alternativa didáctica pertinente para potenciar el proceso de enseñanza-aprendizaje en la asignatura Análisis Matemático.

Palabras clave:

Wolfram Mathematic, interpretación geométrica, representación interactiva.

ABSTRACT

The objective of this research is to examine how the Mathematica software can be used to visualize and explore the geometric interpretation of the derivative of a real function of a real variable at a point. The study was conducted within the framework of the course Mathematical Analysis III of the Bachelor's Degree in Mathematics Education at the University of Holguín, where interactive representations were used for teaching key content. A mixed-methods approach was adopted for data collection and analysis, which allowed for evaluating the effectiveness of the proposal. The results show that the use of interactive representations through Mathematica was widely accepted by the students and facilitated the understanding of the concepts addressed. In conclusion, it was found that the incorporation of this software constitutes a pertinent didactic alternative to enhance the teaching-learning process in the course Mathematical Analysis.

Keywords:

Wolfram Mathematic, geometric interpretation, interactive representation.

INTRODUCCIÓN

La interpretación geométrica de la derivada de una función real de una variable real en un punto es un tema que ha sido ampliamente estudiado en la literatura relacionada con la educación matemática. Numerosos estudios han mostrado que comprender que la derivada es numéricamente a la pendiente de la recta tangente a la gráfica de la función en dicho punto, proporciona un conceptual significativo para el alumno, promueve un aprendizaje profundo y reduce la mecanización en el proceso de enseñanza-aprendizaje del cálculo diferencial (Carrillo et al., 2022; Pereyra & Herrera, 2020; Pineda et al., 2020; Zayas et al., 2025).

Existen investigaciones que señalan que los alumnos expuestos explícitamente a la visualización y manipulación gráfica logran transferir el concepto de la derivada a situaciones de planteo y resolución de problemas y, además, muestran mayor capacidad para interpretar fenómenos de cambio donde se aplica este concepto en específico (Contreras, 2000; Muñoz et al., 2025). También, otros investigadores señalan que ignorar las representaciones geométricas conlleva a un aprendizaje superficial y limita la comprensión a reglas mecánicas sin relación con el significado del concepto (Sánchez Santiesteban et al., 2022). Esto coincide con postulados teóricos sobre la importancia de articular diversas representaciones y promover la transición entre registros de representaciones semióticos como condición imprescindible para la comprensión de los conceptos matemáticos (Argüello, 2021; Del Refugio 2022; González et al., 2023).

En los últimos años, han surgido nuevas herramientas y enfoques que permiten visualizar y comprender, a partir de su interpretación geométrica, el sentido y significado de este concepto fundamental del cálculo. En particular, el uso del software Wolfram Mathematica ha permitido a los investigadores explorar la interpretación geométrica de la derivada (Bataineh et al., 2019; Dilling, 2022) facilitando su interpretación y comportamiento a través de representaciones gráficas dinámicas y tridimensionales. Por lo que, comprender la interpretación geométrica de la derivada es crucial para el aprendizaje del cálculo, ya que facilita una visualización concreta del concepto abstracto que implica la derivada como tasa de cambio instantánea y la pendiente de la recta tangente a una curva en un punto. Esta interpretación geométrica permite conectar el significado algebraico y funcional de la derivada con su representación gráfica, un aspecto fundamental para el estudiante, especialmente cuando se aplican conceptos matemáticos en disciplinas como la física, la ingeniería y las ciencias económicas, donde la comprensión del cambio y la variación es esencial (Ayala & Luna, 2024; Guillén et al., 2024).

En esta dirección, González et al. (2018) analizan los errores que cometen los alumnos al estudiar el concepto de derivada de una función real de una variable real. Los resultados de este investigador, permiten identificar las principales fuentes de fallo que cometen los estudiantes durante el desarrollo del proceso de formación del concepto de derivada de una función real de una variable real y también revela la relación que existe entre estas fuentes de fallo y el aprendizaje deficiente de conceptos que sirven de base para la formación de este nuevo concepto. La interpretación de la representación gráfica de las funciones ha sido investigado por Blanco et al. (2021).

Este estudio aborda los errores generales que se cometen en la interpretación de los gráficos generados por asistentes matemáticos. Además, plantea la necesidad de que los estudiantes puedan manipular representaciones interactivas según las características de los datos con los que trabajan. En esta dirección, el objetivo de esta investigación es examinar cómo el software Mathematica puede ser utilizado para visualizar y explorar la interpretación geométrica de la derivada de una función real de una variable real en un punto. En este sentido, se revisa la literatura reciente sobre este tema y se presenta ejemplos concretos donde se emplea el software Wolfram Mathematica para mejorar la comprensión de este concepto.

La interpretación geométrica de la derivada de una función real de una variable real en un punto se concibe como la representación gráfico-numérica que expresa la igualdad entre el valor numérico de la derivada de la función en un punto y la pendiente de la recta tangente a la curva de la función en ese punto. Por tanto, también con la tangente del ángulo que forma dicha recta tangente con el semieje positivo de las abscisas (Abreu, et al., 2020; Sánchez Santiesteban et al., 2022). Esta interpretación permite visualizar y comprender mejor el concepto de derivada y su relación con la tasa de cambio instantánea de una función. Sin embargo, existe una diversidad de estudiantes que presentan dificultades para comprender esta interpretación geométrica de la derivada (Gallo et al., 2019; Valenzuela & Vigo, 2019). Estas dificultades pueden ser la causa de una variedad de factores, como una comprensión incompleta de conceptos previos, dificultades para relacionar conceptos matemáticos abstractos con representaciones geométricas y falta de experiencia en el uso de herramientas para visualizar e interpretar conceptos matemáticos, entre otros (González Hernández et al., 2025).

La importancia de proporcionar herramientas efectivas para la visualización geométrica de la derivada constituye un aspecto fundamental en Educación Matemática. Existen investigaciones que han demostrado que los estudiantes enfrentan dificultades significativas al intentar comprender la relación entre las representaciones algebraicas y geométricas del cálculo diferencial (Herrera et

al., 2024; Laderas et al., 2023). Estas deficiencias pueden encontrarse mediante el uso de tecnología educativa, donde el software Mathematica emerge como una herramienta particularmente valiosa debido a sus capacidades avanzadas de visualización y análisis matemático (Burgos et al., 2019; Jeltsch, 2022).

El papel del profesor en este contexto es fundamental, ya que deben diseñar experiencias de aprendizaje que aprovechen eficazmente estas herramientas tecnológicas. La literatura sugiere que la efectividad de cualquier recurso tecnológico depende directamente de cómo se integra en el proceso de enseñanza-aprendizaje (Milenković et al., 2020). En este sentido, la selección y aplicación de software como Mathematica requiere una planificación cuidadosa que considere tanto los objetivos pedagógicos específicos como las necesidades individuales de los estudiantes. La capacidad del software para generar representaciones visuales dinámicas y precisas constituye un elemento esencial en la construcción del conocimiento matemático (Hidayati et al., 2023). Esta característica es especialmente valiosa en el contexto del cálculo diferencial, donde la interpretación geométrica de la derivada como la pendiente de la recta tangente requiere una comprensión profunda de las relaciones entre diferentes representaciones matemáticas.

La efectividad de Mathematica se fundamenta en su arquitectura diseñada específicamente para el aprendizaje matemático avanzado. El software ofrece una combinación de representaciones simbólicas y numéricas junto con herramientas que permiten representar conceptos complejos de manera accesible y comprensible (Burgos et al., 2019; Hidayati et al., 2023; Milenković et al., 2020). Esta funcionalidad permite a los profesores crear entornos de aprendizaje enriquecedores donde los estudiantes puedan experimentar activamente con conceptos matemáticos abstractos, desarrollando así una comprensión más profunda y duradera de los mismos (Gibert & Gorina, 2023; Sánchez Ruiz & Moraño 2023).

La implementación exitosa de este software en el aula requiere considerar varios aspectos pedagógicos fundamentales. Los docentes deben asegurar que el uso de la tecnología esté alineado con los objetivos de aprendizaje establecidos y que se integre de manera coherente en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Además, es esencial proporcionar apoyo durante el proceso permitiendo que los estudiantes desarrollen gradualmente autonomía en el manejo del software mientras profundizan su comprensión de los conceptos matemáticos (Machado, 2018; McCaslin & Kesireddy, 2015; Mureşan, 2017; Palencia & García, 2020). En esta dirección, empleando representaciones interactivas con este software, los estudiantes pueden explorar cómo cambia la pendiente de la recta tangente, cuando se mueven los puntos a lo largo de la representación gráfica de una función. Así se obtiene, una

alternativa que ayuda a comprender mejor el concepto de derivada. En este ejemplo específico, se puede utilizar el comando Manipulate para crear visualizaciones interactivas que permiten explorar cómo cambia la derivada de una función cuando se varían diferentes parámetros

Las tareas docentes que se desarrollan en este proceso de enseñanza-aprendizaje pueden estar relacionadas con otras ciencias. Un ejemplo puede ser elaborar ejercicios relacionados con la Física donde se utilicen derivadas y se demuestre que la velocidad es la primera derivada del desplazamiento con respecto al tiempo, y la aceleración es la primera derivada de la velocidad con respecto al tiempo (Herrera et al., 2019; Paragua et al., 2021). Asimismo, Sánchez Matamoros et al. (2008) investigan el desempeño de los sistemas de representaciones y las características de los esquemas utilizados para analizar el concepto de derivada. Estos últimos autores afirman que “aún existen aspectos en los que se deben centrar las investigaciones, tomando en cuenta la complejidad que representa la derivada, lo cual ha hecho que el estudio sobre su comprensión haya sido abordado desde distintas perspectivas” (Sánchez Matamoros et al., 2008, p. 292).

Asimismo, Ignatev et al. (2021) analizan la experiencia en el uso de un conjunto de algoritmos computacionales de Mathematica en la práctica docente. Estos autores ilustran en forma de gráficos interactivos la visualización de la solución de y además, se presentan ejemplos de varios proyectos WOLFRAM existentes en forma de gráficos interactivos utilizados en la docencia. En este estudio, se relacionan las cuestiones aplicadas y la capacidad de traducir un problema profesional al lenguaje matemático, lo que brinda al estudiante la oportunidad de asimilar las competencias necesarias. Como conclusión, estos autores afirman que la capacidad de trabajar con memoria de trabajo no puede reemplazar los conocimientos fundamentales que los estudiantes adquieren en el curso tradicional, sino que solo complementan los cursos mediante la familiarización con la memoria de trabajo.

MATERIALES Y MÉTODOS

En el marco del desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje que se desarrolla en la carrera Licenciatura en Educación Matemática de la Universidad de Holguín, específicamente en la asignatura Análisis Matemático III. Se aplica una estrategia que combina la teoría con aplicaciones prácticas. Este enfoque pedagógico se implementa utilizando un laboratorio especializado de informática, donde se ha instalado el software *Mathematica* 10.4 en las computadoras de trabajo designadas para los estudiantes. El uso de este laboratorio tecnológico representa una influencia positiva en la formación profesional de los futuros profesores de matemática ya que permite la creación de espacios de aprendizaje donde los estudiantes pueden

explorar y comprender conceptos matemáticos de manera práctica e interactiva.

El proceso de enseñanza-aprendizaje se estructura mediante una estrategia que integra la teoría y la práctica, donde las sesiones en el laboratorio complementan y enriquecen las clases teóricas tradicionales. Los estudiantes tienen acceso a estaciones de trabajo equipadas con *Mathematica* 10.4, lo que les permite realizar exploraciones interactivas de conceptos matemáticos avanzados, desarrollando así una comprensión más profunda de los contenidos que se imparten en el Análisis Matemático III. El estudio abarca un período de tiempo de dos años, desde el 2020 hasta el 2022. La selección de este período para desarrollar la investigación se debe principalmente a la necesidad de evaluar la propuesta en una muestra variada de estudiantes. En sentido, se planifican acciones dirigidas a familiarizar los estudiantes con el software en el desarrollo del proceso de enseñanza de asignaturas precedentes como Análisis Matemático I y II.

Se le dio continuidad al empleo del software mediante la resolución de tareas de mayor nivel de complejidad en el desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje de la asignatura Análisis Matemático III. Es decisión de los investigadores evaluar esta etapa en específico, debido a que los estudiantes han empleado el software en asignaturas precedentes. En la investigación se utilizó un enfoque mixto que combinó técnicas cualitativas y cuantitativas para recopilar y analizar datos (Ary et al., 2009). En esta

dirección, se llevaron a cabo observaciones para recopilar información cualitativa sobre las experiencias y percepciones de los estudiantes al utilizar el software *Mathematica* en el desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje. Para conocer la opinión de los estudiantes respecto al empleo de representaciones interactivas empleando este software, se aplicó una encuesta con escala Likert para recopilar datos cuantitativos al respecto. La información fue procesada empleando el entorno y lenguaje de programación con un enfoque al análisis estadístico *R*.

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

El uso de representaciones interactivas en el desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje de la matemática resulta favorable (Farabello & Trigueros, 2023; González et al., 2023). En particular, emplear representaciones interactivas donde se grafiquen funciones y sus derivadas en cada punto de estas funciones permita a los estudiantes comprender conceptos abstractos relacionados con este contenido y además, permite analizar las propiedades de la función (f) y su derivada (f') en diferentes puntos del dominio de la función original (f). En este sentido, para desarrollar el proceso de enseñanza-aprendizaje de este contenido se crea una representación dinámica de la función en el intervalo utilizando el software *Wolfram Mathematica* (Anexo 1). Esta representación muestra la gráfica de la función, su recta tangente en el punto seleccionado y el ángulo formado por la recta tangente en el punto en la dirección del semieje positivo de las abscisas (Figura 1). La representación permite ajustar el punto mediante un deslizador.

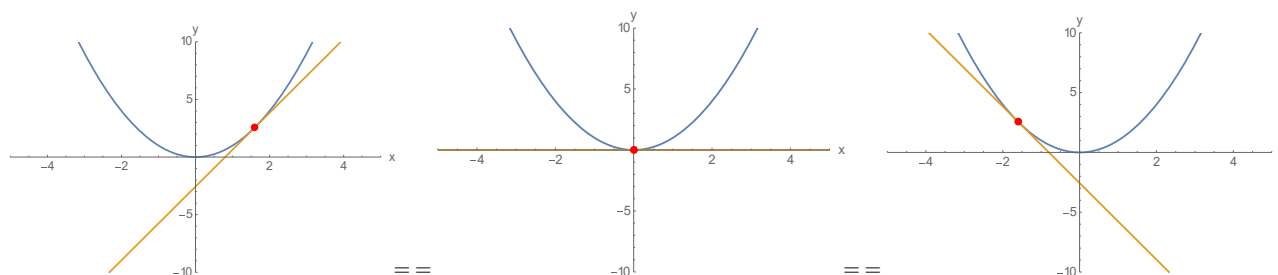


Figura 1. Ejemplo de una representación interactiva creada en Wolfram Mathematica.

En el desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje se orientan a los estudiantes realizando preguntas para ayudarles a comprender las propiedades y las relaciones entre la función cuadrática y la interpretación de su derivada en cada punto. Un ejemplo de pregunta es: ¿Qué sucede con la derivada cuando cambian el valor de x en la función? En esta dirección, el profesor debe enfatizar en preguntas que permitan revelar que la derivada de la función en el punto x_0 es numéricamente igual a la pendiente de la recta tangente a la función en ese punto y numéricamente igual a la tangente del ángulo que forma la

recta tangente en ese punto, en la dirección del semieje positivo de las abscisas.

Entre las observaciones realizadas se destacan que los estudiantes demuestran una comprensión sólida de la interpretación geométrica de la derivada utilizando el software y mostraron habilidades para explorar y experimentar con diferentes funciones matemáticas. Además, realizando cambios en los parámetros de la función *Manipulate* que se empleó en la clase, pueden interpretar y resolver otras tareas docentes similares como la que se

muestra a continuación: Calcule los valores de y en la función , si se sabe que la recta tangente al gráfico de en el punto tiene por ecuación .

Con el objetivo de evaluar las actitudes y conocer el grado de conformidad de los estudiantes respecto a la aplicación del procedimiento didáctico, se aplica una escala Linkert (Figura 2). Esta herramienta permite obtener información precisa relacionada con sus experiencias, por lo que se evalúa su reacción, su opinión y su percepción (Fabila et al., 2013). En el procesamiento de la información obtenida en esta encuesta, se le asignan valores del 1 al 5 a cada respuesta de la escala Likert, donde la primera opción tiene un valor de 1, la segunda un valor de 2, la tercera un valor de 3, la cuarta un valor de 4 y la quinta un valor de 5.

En la pregunta uno los resultados fueron: Muy efectivo: 34.3%, Algo efectivo: 42.9%, Ni efectivo ni inefectivo: 11.4%, Algo inefectivo: 5.7%, Muy inefectivo: 5.7%. La Media fue 1.94, la moda “Algo efectivo” y la mediana “Algo efectivo”. En la pregunta dos los resultados fueron Muy fácil: 28.6%, Algo fácil: 37.1%, Ni fácil ni difícil: 17.1%, Algo difícil: 11.4%, Muy difícil: 5.7%. La media fue 2.06, la moda “Algo fácil”, la mediana: Algo fácil.

En la pregunta tres los resultados fueron Totalmente de acuerdo: 40%, De acuerdo: 34.3%, Neutral: 14.3%, En desacuerdo: 5.7%, Totalmente en desacuerdo: 5.7%. La media fue 1.94, la moda “Totalmente de acuerdo” y la mediana “De acuerdo”. En la pregunta cuatro los resultados fueron Totalmente de acuerdo: 45.7%, De acuerdo: 34.3%, Ni de acuerdo ni en desacuerdo: 11.4%, En desacuerdo: 5.7%, Totalmente en desacuerdo: 2.9%. La media fue 1.77, la moda “Totalmente de acuerdo” y la mediana “De acuerdo”. En la pregunta cinco los resultados fueron Definitivamente: 51.4%, Probablemente: 28.6%, No estoy seguro/a: 11.4%, Probablemente no: 2.9%, Definitivamente no: 5.7%. La media fue de 1.77, la moda “Definitivamente” y la mediana: “Definitivamente”.

De acuerdo con estos resultados, se puede inferir que la mayoría de los estudiantes encontraron que el empleo de representaciones semióticas fue efectivo y fácil de comprender. Además, la mayoría de los estudiantes se sintieron motivados al emplear el software *Mathematica* en el proceso de enseñanza-aprendizaje que se desarrolló. El empleo de representaciones se integró al contenido impartido, utilizando este software en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la matemática en general.

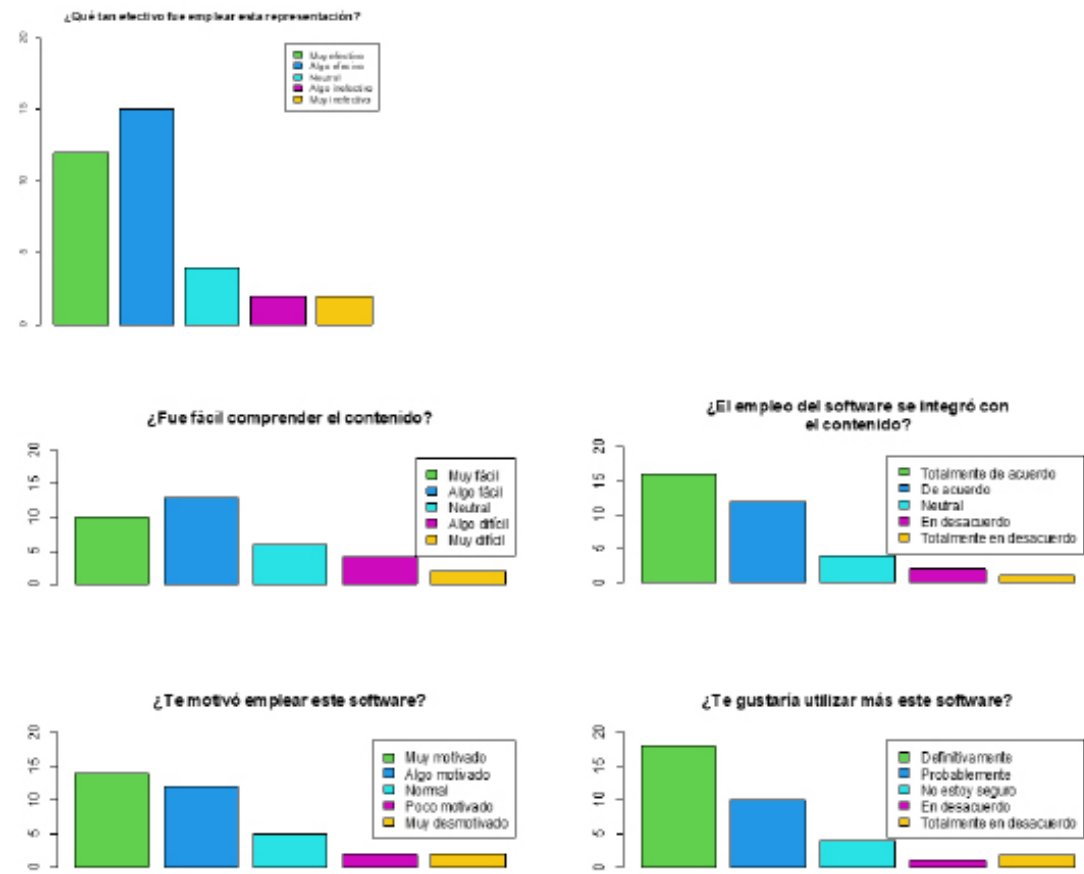


Figura 2. Resultados obtenidos en la encuesta.

Las medidas de tendencia central (media, moda y mediana) para cada pregunta también respaldan esta interpretación. Por ejemplo, la media para cada pregunta está cerca del valor correspondiente a la opción “Muy efectivo”, “Muy fácil”, “Totalmente de acuerdo”, “Muy motivado” y “Definitivamente”, lo que indica que en promedio, los estudiantes tuvieron una opinión positiva sobre el empleo de representaciones interactivas en el desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje. La moda y la mediana para cada pregunta también corresponden a opciones positivas. En resumen, el resultado de este instrumento sugiere que el empleo de representaciones interactivas fue agradable para la mayoría de los estudiantes y justifica que es una herramienta útil para mejorar este proceso de enseñanza-aprendizaje.

CONCLUSIONES

La investigación realizada sobre el empleo del software *Mathematica* en el contexto de la Licenciatura en Educación Matemática de la Universidad de Holguín ha revelado resultados significativos que contribuyen a la comprensión del papel de la tecnología en la enseñanza de la matemática superior. El estudio demuestra empíricamente la efectividad del software en la representación gráfica y en la exploración geométrica de la derivada, estableciendo una conexión tangible entre los aspectos teóricos y prácticos del cálculo diferencial.

Los resultados cuantitativos obtenidos a través de las medidas estadísticas respaldan la validez del enfoque metodológico implementado, lo que evidencia un impacto positivo en el proceso de enseñanza-aprendizaje. La aceptación mayoritaria por parte de los estudiantes sugiere que este tipo de recursos tecnológicos puede ser una herramienta valiosa en la formación de futuros profesores de matemática, potenciando su capacidad para comprender y transmitir conceptos matemáticos complejos.

Los resultados alcanzados tienen implicaciones significativas para la práctica docente en instituciones de educación superior, particularmente en programas de formación de profesores de matemáticas. La efectividad demostrada del software *Mathematica* como herramienta didáctica sugiere su potencial para mejorar los procesos de enseñanza-aprendizaje en el ámbito del cálculo diferencial, contribuyendo así al desarrollo de competencias matemáticas sólidas y significativas en los estudiantes.

La implementación de representaciones interactivas en el proceso de enseñanza-aprendizaje ha demostrado ser una estrategia efectiva en la enseñanza de la matemática superior. El uso de estas herramientas tecnológicas ha permitido a los estudiantes establecer conexiones significativas entre el concepto abstracto de la derivada y su interpretación geométrica. El potencial didáctico del software *Mathematica* se evidenció particularmente en

su capacidad para proporcionar representaciones dinámicas que permitieron a los estudiantes explorar activamente las relaciones entre diferentes funciones y sus propiedades. La posibilidad de modificar parámetros y observar inmediatamente los cambios resultantes contribuyó significativamente al desarrollo de un pensamiento matemático más crítico.

La efectividad de esta estrategia tiene implicaciones significativas para la práctica educativa en programas de formación de profesores de matemáticas. Los logros alcanzados por los estudiantes en términos de comprensión conceptual y desarrollo de habilidades matemáticas sugieren que la integración estratégica de tecnología educativa puede potenciar significativamente los procesos de enseñanza-aprendizaje en el ámbito del cálculo diferencial, contribuyendo así al desarrollo de futuros docentes mejor preparados para enfrentar los desafíos de la enseñanza de las matemáticas en el siglo XXI.

REFERENCIAS

- Abreu, R., Crisólogo, D., Sánchez, J. L., & Sigarreta, J. (2020). El concepto de pendiente: Estado de la investigación y prospectivas. *Números. Revista de Didáctica de las Matemáticas*, 103, 81–98. <https://funes.unian-des.edu.co/funes-documentos/el-concepto-de-pendiente-estado-de-la-investigacion-y-prospectivas/>
- Argüello, M. (2021). Secuencia didáctica del concepto de derivada de una función utilizando software dinámico en el marco de la teoría APOE [Tesis de posgrado, Universidad Nacional de Catamarca].
- Ary, D., Jacobs, L., Razavieh, A., & Sorensen, C. (2009). *Introduction to Research in Education (8th Edition)*. Cengage Learning.
- Ayala, M., & Luna, R. (2024). Interpretación geométrica de la integral doble en el espacio utilizando GeoGebra. (2024). *Revista Iberoamericana De Tecnología En Educación Y Educación En Tecnología*, 39, e13. <https://doi.org/10.24215/18509959.39.e13>
- Bataineh, H., Ali, Z., & Khataybeh, A. (2019). Utilizing Mathematica Software to Improve Students' Problem Solving Skills of Derivative and its Applications. *International Journal of Education and Research*, 7(11), 57-70. <https://ijern.com/journal/2019/November-2019/05.pdf>
- Blanco Sánchez, R., Báez Ureña, N. L., & García Rosario, R. (2021). Dificultades de los estudiantes en la interpretación de los gráficos que devuelven los asistentes matemáticos. *Transformación*, 17(2), 417-437. http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2077-29552021000200417&lng=es&tln=es

- Burgos, G., Jiménez, J., & Ascate, Y. (2019). Cálculo del aparato de Frenet Serret de curvas dadas por la intersección de dos Superficies Implícitas en R3 utilizando el software Wolfram Mathematica v.11.2. *Selecciones matemáticas*, 6(2), 338-347. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/7405854.pdf>
- Carrillo Lara, F. I., Carrillo Lara, F. I., & Julian Trujillo, E. C. (2022). Espacio de trabajo matemático idóneo de un profesor universitario con respecto a la derivada de una función real. *Quintaesencia*, 12(1), 14-18. <https://doi.org/10.54943/rq.v12i1.24>
- Contreras Garduño, L. (2000). Interpretación geométrica de las derivadas sucesivas de una función: un estudio realizado con estudiantes de bachillerato [Tesis de maestría, Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo].
- Del Refugio de Lira Lozano, E. (2022). Máximos y mínimos, una secuencia didáctica utilizando GeoGebra y Representaciones Semióticas [Tesis de pregrado, Universidad Autónoma de Zacatecas].
- Dilling, F. (2022). 3D-printing in calculus education: Concrete ideas for the hands-on learning of derivatives and integrals. En F. Dilling, F. Pielsticker, & I. Witzke (Eds.), *Learning mathematics in the context of 3D printing* (pp. 291–308). Springer.
- Fabila, A., Minami, H., & Izquierdo, M. (2013). La Escala de Likert en la evaluación docente: acercamiento a sus características y principios metodológicos. *Perspectiva docente. Textos y contextos*, 50, 31-40. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/9492846.pdf>
- Farabello, S.P., & Trigueros, M. (2023). Niveles de comprensión del concepto de función en estudiantes universitarios. *Unión-Revista iberoamericana de educación matemática*, 19(67), 1-22. <http://revistaunion.org/index.php/UNION/article/view/981>
- Gallo, H., Verón, C., & Herrera C. (2019). Interpretación de transformaciones lineales en el plano utilizando GeoGebra. *Revista Iberoamericana de Tecnología en Educación y Educación en Tecnología*, 24, 32-37. http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1850-99592019000200005
- Gibert, R., & Gorina, A. (2023). Digital Learning Ecosystems: An Alternative for Learning Differential and integral Calculus. *Revista Universidad y Sociedad*, 15(4), 30-44. http://scielo.sld.cu/scielo.php?pid=S2218-36202023000400030&script=sci_arttext&tlng=en
- González, A., Muñiz, L., & Rodríguez, L. (2018). Un estudio exploratorio sobre los errores y las dificultades del alumnado de Bachillerato respecto al concepto de derivada. *Enseñanza de las Ciencias*, 47(4), 449-462. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/6725495.pdf>
- González, N., Rojas, O., & Cruz, M. (2023). Un procedimiento didáctico para potenciar el planteo y resolución de problemas en la formación inicial de profesores de Matemática. *LUZ*, 22(3), 174-187. <https://luz.uho.edu.cu/index.php/luz/article/view/1310>
- González-Hernández, N., Rojas-Velázquez, O. J., & Cruz-Ramírez, M. (2025). Fundamentos didácticos de la visualización como método para plantear y resolver problemas matemáticos. *Revista Transdisciplinaria De Estudios Sociales Y Tecnológicos*, 5(1), 28–35. <https://doi.org/10.58594/rtest.v5i1.144>
- Guillén, J., Muñoz, D., & Peña, P. (2024). Una interpretación geométrica de los Axiomas de Peano como estrategia didáctica para la enseñanza y aprendizaje de los números naturales. *Revista Digital: Matemática, Educación e Internet*, 25(1), 1-18. <https://www.redalyc.org/journal/6079/607976802002/607976802002.pdf>
- Herrera, H., Moreno, M., & Cuesta, A. (2024). Multiple Representations in a High School Differential Calculus course through Microlearning. *Journal Research In Mathematics Education*, 13(1), 87-110. <https://doi.org/10.17583/redimat.11314>
- Herrera, R., Rodríguez, M., & Ochoa, E. (2019). Metodología para el trabajo metodológico interdisciplinario en las disciplinas Análisis Matemático y Física, en la formación inicial de la carrera Licenciatura en Educación Matemática. *Mundo FESC*, 10(S1), 209-222. <https://doi.org/10.61799/2216-0388.421>
- Hidayati, A., Maya, T., & Qiftiyah, M. (2023). Development of Student Activity Sheets Based on The Realistic Mathematics Education (RME) Approach for Elementary School Students Pengembangan Lembar Kegiatan Siswa Berbasis Pendekatan Realistic Mathematics Education (RME) untuk Siswa Sekolah Dasar. *Al-Mudarris Journal of Education*, 6(1), 66-79. <https://doi.org/10.32478/al-mudarris.v6i1.1522>
- Ignatev, S., Folomkim, A., & Muratbakeev, E. (2021). Descriptive Geometry Problems Visualization by Wolfram Mathematica. *Geometry & Graphics* 8(4), 74-84. https://www.researchgate.net/publication/349638670_Descriptive_Geometry_Problems_Visualization_by_Wolfram_Mathematica

- Jeltsch, E. (2022). El Cálculo en la Era Digital: Una experiencia en Ingeniería con Wolfram Alpha. *ATICA 2022: Aplicación de Tecnologías de la Información y Comunicaciones Avanzadas y Accesibilidad*. Cuenca, Ecuador.
- Laderas, E., Acori, V., & Villa, L. (2023). Enseñanza del Cálculo diferencial e integral asistido por el software GeoGebra. *Revista latinoamericana de investigación en matemática educativa*, 26(3), 357-377. <https://www.redalyc.org/journal/335/33581666005/33581666005.pdf>
- Machado, R. (2018). A Visualização na Resolução de Problemas de Cálculo Diferencial e Integral no Ambiente Computacional MPP [Tese de Doutorado, Universidade Estadual de Campinas].
- McCaslin, S., & Kesireddy, A. (2015). Metallographic image processing tools using Mathematica Manipulate. En T. Sobh & K. Elleithy (Eds.), *Innovations and advances in computing, informatics, systems sciences, networking and engineering* (pp. 357–363). Springer.
- Milenković, A., Takači, Đ., & Božić, R. (2020). On the influence of software application for visualization in teaching double integrals. *Interactive Learning Environments*, 30(7), 1291-306. <https://doi.org/10.1080/10494820.2020.1719164>
- Muñoz, D., Paulino, D., & Calderón, M. (2025). La interpretación geométrica de la derivada de una función: una estrategia didáctica para estudiantes de secundaria. *Revista Educación*, 49(1), 1-23. <http://doi.org/10.15517/revedu.v49i1.58601>
- Mureşan, M. (2017). Introduction to Mathematica® with Applications. Springer
- Palencia-González, F. J., & García Llamas, M. del C. (2020). Un curso de Cálculo con Wolfram Alpha. *Pi-InnovaMath*, (3). <https://doi.org/10.5944/pim.3.2020.26949>
- Paragua, M., Paragua, C., Paragua, M., & Norberto, L. (2021). Análisis de funciones matemáticas usando la primera y segunda derivada en estudiantes de Matemática y Física de la UNHEVAL. *Investigación Valdiviana*, 15(1), 17-23. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=586066115002>
- Pereyra, N. E., & Herrera, C. G. (2020). Dificultades en la comprensión del concepto derivada de una función. *Revista Electrónica de Investigación en Educación en Ciencias*, 15(2), 48-58. <https://www.scielo.org.ar/pdf/reiec/v15n2/v15n2a05.pdf>
- Pineda, W., Hernández, C., & Avendaño, W. (2020). Propuesta didáctica para el aprendizaje de la derivada con Derive. *Praxis & Saber*, 11(26), 1-19. <https://doi.org/10.19053/22160159.v11.n26.2020.9845>
- Sánchez Matamoros, G., García, M., & Llinares, S. (2008). La comprensión de la derivada como objeto de investigación en didáctica de la matemática. *Revista Latinoamericana de Investigación en Matemática Educativa*, 11(2), 267-296. <https://www.scielo.org.mx/pdf/relime/v11n2/v11n2a5.pdf>
- Sánchez Ruiz, LM., & Morano Fernández, JA. (2023). *Cálculo y Álgebra con Mathematica 13*. Editorial Universitat Politècnica de València.
- Sánchez Santiesteban, J. L., Cruz Ramírez, M., Cabrera Martínez, A., & Sigarreta Almira, J. M. (2022). El significado del concepto de pendiente desde la perspectiva universitaria. *Revista Universidad y Sociedad*, 14(4), 156-171. <http://scielo.sld.cu/pdf/rus/v14n4/2218-3620-rus-14-04-156.pdf>
- Valenzuela, B., & Vigo, K. (2019). Dificultades presentes en la enseñanza y aprendizaje del teorema fundamental del cálculo: un estado del arte. *Quintaesencia*, 10, 33-39. <https://doi.org/10.54943/rq.v10i.120>
- Zayas-Batista, R., Del Valle-Núñez, L. J., & Chacuto-López, E. G. (2025). Las tecnologías de la información y las comunicaciones en la enseñanza-aprendizaje de la Matemática Superior. *Revista Científica Episteme & Praxis*, 3(1), 103–115. <https://doi.org/10.62451/rep.v3i1.80>

ANEXOS

Anexo 1. Uso de la Función Manipulate en Wolfram empleada para crear el ejemplo mostrado de representación interactiva.

```
Manipulate[
Module[{f, df, angle, m},
f[x_] := x^2;
df[x_] := Evaluate[D[f[x], x]];
x0 = p;
m = df[x0];
angle = VectorAngle[{1, 0}, {1, m}];
Plot[{f[x], m*(x - x0) + f[x0]}, {x, -5, 5},
PlotLegends -> {"Función",
Row[{"Derivada (" , NumberForm[angle*180/Pi, {3, 2}], "°")"}]},
PlotRange -> {{-5, 5}, {-10, 10}},
AxesLabel -> {"x", "y"},
Epilog -> {Red, PointSize[Large], Point[{x0, f[x0]}]},
Epilog ->
Inset[Grid[{{"Tangente del ángulo: ",
NumberForm[Tan[angle], {3, 2}], {"Pendiente de la derivada: ",
NumberForm[m, {3, 2}]}}, {3, 8}}
],
{{p, 0, "Punto"}, -5, 5, 0.1, Appearance -> "Labeled"}
]
```

Conflictos de interés:

Los autores declaran no tener conflictos de interés.

Contribución de los autores:

Nolbert González-Hernández, Hilário Madureira Sacalei-Freitas, Wilber Garcés-Cecilio: Concepción y diseño del estudio, adquisición de datos, análisis e interpretación, redacción del manuscrito, revisión crítica del contenido, análisis estadístico, supervisión general del estudio.

08

PREDICTORES

DE SINTOMATOLOGÍA DEPRESIVA EN PACIENTES CON ENFERMEDADES CRÓNICAS NO TRANSMISIBLES: UNA REVISIÓN SISTEMÁTICA

PREDICTORS OF DEPRESSIVE SYMPTOMS IN PATIENTS WITH NON-COMMUNICABLE CHRONIC DISEASES: A SYSTEMATIC REVIEW

Ernesto Cotonieto-Martínez¹

E-mail: cotonietoe@gmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5639-5898>

Andrómeda Ivette Valencia-Ortiz¹

E-mail: andromeda.valencia.23@gmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9664-1993>

Rubén García-Cruz¹

E-mail: rgarciac@uaeh.edu.mx

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7348-8113>

Nathaly Berrío-García²

E-mail: nathyberrio@gmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3574-4101>

¹ Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo. México.

² Universidad Internacional de la Rioja. España.

Cita sugerida (APA, séptima edición)

Cotonieto-Martínez, E., Valencia-Ortiz, A. I., García-Cruz, R., & Berrío-García, N. (2026). Predictores de sintomatología depresiva en pacientes con enfermedades crónicas no transmisibles: una revisión sistemática. *Revista Transdisciplinaria de Estudios Sociales y Tecnológicos*, 6(1), 67-73.

Presentación: 18/09/2025

Aceptación: 13/11/2025

Publicación: 01/01/2026

RESUMEN

El presente estudio ofrece un resumen descriptivo de una revisión sistemática centrada en la relación entre las enfermedades crónicas no transmisibles y la sintomatología depresiva en población adulta, reconociendo a las ECNT como uno de los principales desafíos de la salud pública contemporánea debido a su impacto sostenido tanto en la salud física como mental. La introducción plantea que la depresión constituye una comorbilidad frecuente en este grupo, estableciendo una relación bidireccional que agrava el curso clínico de ambas condiciones y compromete la calidad de vida. El objetivo fue identificar y analizar críticamente los principales predictores de sintomatología depresiva en adultos con ECNT, con el fin de aportar evidencia útil para la práctica clínica y el diseño de intervenciones. Metodológicamente, se desarrolló una búsqueda sistemática en PubMed/MEDLINE para el periodo 2021-2025, empleando el marco PECO e incluyendo estudios observacionales analíticos con modelos multivariados, siguiendo los lineamientos de la declaración PRISMA para la selección rigurosa de los estudios. Los resultados, derivados de 20 investigaciones, permitieron identificar predictores consistentes organizados en diversas dimensiones. En el ámbito sociodemográfico, se asociaron de manera recurrente el sexo femenino, el bajo nivel educativo y los ingresos reducidos. Desde la dimensión clínica, la multimorbilidad, los antecedentes de depresión o ansiedad y la presencia de dolor crónico mostraron asociaciones sólidas. En el plano psicosocial, el bajo apoyo social y las estrategias de afrontamiento desadaptativas emergieron como factores clave. Asimismo, la inactividad física y el tabaquismo se vincularon de forma moderada, mientras que la actividad física regular y la espiritualidad se identificaron como factores protectores. En conclusión, los hallazgos evidencian un perfil multidimensional de predictores, resaltando la importancia de cribados dirigidos y de intervenciones integrales que aborden simultáneamente la enfermedad crónica y sus determinantes psicosociales.

Palabras clave:

Apoyo social, calidad de vida, estrategias de afrontamiento, actividad física, disparidades en el estado de salud.

ABSTRACT

This study presents a descriptive summary of a systematic review focused on the relationship between noncommunicable chronic diseases and depressive symptoms in adult populations, recognizing NCDs as a major contemporary public health challenge due to their sustained impact on both physical and mental health. The introduction highlights depression as a highly prevalent comorbidity among adults with chronic conditions, establishing a bidirectional relationship that negatively affects disease prognosis and overall quality of life. The objective of the review was to identify and critically analyze predictors of depressive symptoms in adults with NCDs, providing a solid empirical basis for clinical practice and the development of targeted interventions. Methodologically, a systematic search was conducted in PubMed/MEDLINE covering the period from 2021 to 2025, using the PECO framework and including analytical observational studies with multivariate models that identified independent predictors of depression. Study selection followed the PRISMA statement through title, abstract, and full-text screening. The results, drawn from 20 included studies, revealed consistent predictors grouped into several dimensions. Sociodemographic risk factors included female sex, low educational attainment, and low income. From a clinical perspective, multimorbidity, a history of depression or anxiety, and chronic pain showed strong associations with depressive symptomatology. Psychosocial predictors were characterized by low social support and maladaptive coping strategies. Additionally, physical inactivity and smoking were moderately associated with depressive symptoms, whereas regular physical activity and spirituality emerged as protective factors. In conclusion, the findings delineate a multidimensional profile of predictors of depression in adults with NCDs, emphasizing modifiable structural, clinical, and psychosocial factors. These results underscore the need for targeted screening of high-risk populations and for comprehensive interventions that simultaneously address chronic disease management and its psychosocial determinants.

Keywords:

Social support, quality of life, coping skills, physical inactivity, health status disparities.

INTRODUCCIÓN

Las enfermedades crónicas no transmisibles (ECNT) representan uno de los principales desafíos para la salud pública a nivel mundial, colocándose como una de las principales causas de morbilidad, discapacidad y mortalidad (Segura et al., 2024). Sin embargo, su impacto no se limita a la esfera física; estas condiciones ejercen una profunda influencia en la salud mental de los pacientes (Guerrero et al., 2024). En este sentido, la sintomatología depresiva como comorbilidad, emerge con una prevalencia particularmente alta, estableciendo una relación bidireccional y perniciosa que puede agravar el curso, el pronóstico y los desenlaces de ambas condiciones (Barrutia et al., 2022; Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (2025). La depresión, por sí misma, representa un factor de riesgo incapacitante, con altas tasas de prevalencia a lo largo de la vida; y la Organización Mundial de la Salud (2022) ha proyectado que será la causa principal de enfermedad crónica en países de altos ingresos para el año 2030.

Desde una perspectiva teórica, la intrincada relación entre las ECNT y la depresión puede enmarcarse en el modelo biopsicosocial, el cual integra factores biológicos, psicológicos y sociales en la comprensión de la salud y la enfermedad (Engel, 1977; Ruiz, 2020). Este modelo contempla componentes fisiopatológicos compartidos, como la activación de vías inflamatorias, que han sido vinculados con la depresión a través de la acción de citocinas proinflamatorias (Alfaro-Flores et al., 2024; Miller et al., 2010).

A ello se suman factores psicológicos, como las estrategias de afrontamiento inadecuadas y la presencia de trastornos del sueño, que incrementan la vulnerabilidad a síntomas depresivos en pacientes con enfermedades crónicas (Barrutia et al., 2022; Pedrola et al., 2025). En el plano social, el apoyo familiar y el estatus socioeconómico se reconocen como determinantes clave que modulan tanto la experiencia de la enfermedad como la evolución de la depresión, influyendo en la resiliencia y en la adherencia terapéutica (Sánchez, 2024).

La evidencia empírica respalda este marco, mostrando que la comorbilidad entre ECNT y depresión no solo deteriora de manera crítica la calidad de vida, sino que también se asocia con menor adherencia a los tratamientos médicos, peor control de la enfermedad crónica y mayor utilización de servicios de salud (Guerrero et al., 2024; Raya-Tena et al., 2021). Los estudios epidemiológicos

longitudinales han identificado consistentemente un conjunto de variables que predicen una mayor severidad o una trayectoria desfavorable de los síntomas depresivos (Baños-Chaparro, 2024; Vizioli & Grasso, 2024). En poblaciones adultas, factores como el sexo femenino, la edad más joven, el desempleo, el estado civil (estar soltero o en unión libre en comparación con estar casado), un diagnóstico previo de depresión y la experiencia reciente de factores estresantes vitales se han confirmado como correlatos significativos de la presencia de sintomatología depresiva (Arntz et al., 2022; Vallejo-Sánchez & Pérez-García, 2016).

A pesar de los avances, la comprensión de los factores asociados a la depresión en personas con ECNT ha estado limitada por revisiones narrativas poco reproducibles. Se requiere, por tanto, una síntesis rigurosa y actualizada que integre la evidencia reciente mediante métodos sistemáticos.

El objetivo de esta revisión es identificar y analizar críticamente la literatura sobre predictores de sintomatología depresiva en adultos con ECNT, considerando estudios epidemiológicos analíticos con análisis multivariados, tanto transversales como longitudinales, en distintas enfermedades crónicas. Más allá de confirmar asociaciones, se busca valorar la consistencia de los hallazgos y aportar una base empírica sólida que oriente la práctica clínica, las políticas de salud y el diseño de intervenciones preventivas e integrales.

MATERIALES Y MÉTODOS

Esta revisión sistemática se realizó de acuerdo con los lineamientos de la declaración PRISMA (Preferred Reporting Items for Systematic Reviews and Meta-Analyses) 2020 (Page et al., 2021). Para identificar la literatura relevante, se desarrolló una estrategia de búsqueda integral utilizando el marco PECO (Población, Exposición, Comparación, Resultado), adaptado para estudios observacionales de factores predictores.

La búsqueda se ejecutó en la base de datos **PubMed/MEDLINE**, por ser una de las principales fuentes de literatura biomédica. La búsqueda se limitó a estudios en humanos, en los idiomas inglés y español, y publicados en el periodo 2021-2025 para captar la evidencia más reciente. La estrategia se construyó combinando términos controlados (MeSH) y de texto libre con operadores booleanos (Tabla 1). La búsqueda inicial arrojó un total de 122 artículos registros

Tabla 1. Estrategia de búsqueda bibliográfica en Pub-Med/MEDLINE.

Bloque Temático	Términos Incluidos (español e inglés)
Condición médica principal	"Chronic Disease"[MeSH], "Chronic Illness", "Noncommunicable Diseases", "Diabetes Mellitus"[MeSH], "Hypertension"[MeSH], "Pulmonary Disease, Chronic Obstructive"[MeSH]
Factores asociados	"Risk Factors"[MeSH], Predictor*, "Protective Factors", "Resilience, Psychological"[MeSH], "Social Support"[MeSH], "Severity of Illness Index"[MeSH]
Salud mental	"Depressive Disorder"[MeSH], "Depressive Symptoms", "Depression"[MeSH], "PHQ-9", "Patient Health Questionnaire", "Beck Depression Inventory"
Población objetivo	adult[MeSH], adult*

El proceso de selección se llevó a cabo en dos fases utilizando la plataforma Rayyan. En la primera fase, dos revisores de forma independiente evaluaron títulos y resúmenes. En la segunda fase, los mismos revisores evaluaron los textos completos de los estudios potencialmente elegibles. Los desacuerdos en ambas fases se resolvieron mediante consenso o con la intervención de un tercer revisor. El flujograma PRISMA que detalla este proceso se presenta en la Figura 1.

De los estudios incluidos, dos revisores extrajeron de forma independiente los datos en una hoja de cálculo estandarizada. La información extraída incluyó: autor, año, país, diseño del estudio (transversal o longitudinal), población y tamaño muestral, ECNT específica, instrumento de medición de la depresión, predictores evaluados, tipo de análisis multivariado empleado y factores de ajuste incluidos en el modelo.

Criterios de elegibilidad

- Población: Adultos (≥ 18 años) con una enfermedad crónica definida.
- Medición del desenlace: Sintomatología depresiva evaluada (p. ej., PHQ-9, BDI, HADS-D, CES-D).
- Análisis estadístico: Modelos multivariados (p. ej., regresión logística, regresión lineal múltiple, modelos de Cox, modelos mixtos) para identificar predictores independientes, ajustando por confusión potencial (p. ej., edad, sexo, gravedad de la enfermedad).
- Idioma y disponibilidad: Texto completo disponible en inglés o español.

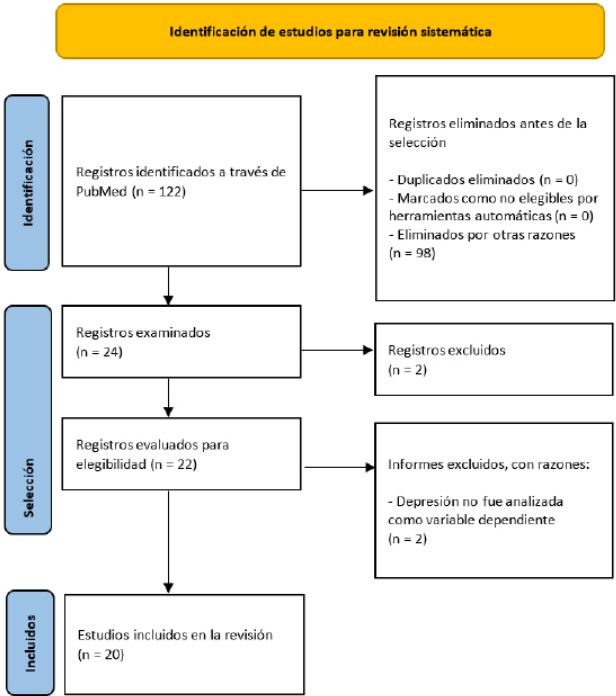


Figura 1. Diagrama de flujo PRISMA 2020 de la identificación, selección y inclusión de estudios en la revisión sistemática.

Criterios de exclusión

- Insuficiencia analítica: estudios con únicamente análisis univariados (p. ej., t de Student, chi-cuadrado) o correlaciones bivariadas sin control por confusores;
- Tipo de publicación: estudios cualitativos, revisiones narrativas, metaanálisis, casos clínicos, cartas al editor o editoriales;
- Condición psiquiátrica de base: población con diagnóstico primario de trastorno psiquiátrico severo (p. ej., esquizofrenia, trastorno bipolar) o trastorno depresivo mayor activo al inicio, cuando la depresión no es resultado sino condición basal.
- Desenlace no definido: estudios en los que la sintomatología depresiva no sea un resultado principal o secundario claramente definido.

Dada la heterogeneidad metodológica y clínica esperada en los estudios (p. ej., diferentes ECNT, instrumentos de medición, predictores analizados), se realizó una síntesis narrativa de los resultados. Los factores predictores se agruparon en dimensiones conceptuales (sociodemográfica, clínica, psicosocial, etc.) para facilitar su interpretación. Para cada factor, se evaluó la consistencia de la evidencia en función del número de estudios que lo reportaban como estadísticamente significativo y la dirección de la asociación.

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

De los 20 estudios seleccionados, se extrajo de forma sistemática la información relevante para ser sintetizada. El análisis revela la existencia de patrones consistentes en los factores predictores de sintomatología depresiva, los cuales pueden organizarse en dimensiones específicas que trascienden el tipo particular de enfermedad crónica.

Se observa, por ejemplo, que factores como el sexo femenino y la multimorbilidad son correlatos de riesgo robustos en poblaciones con diabetes, enfermedades cardiovasculares y cáncer. Asimismo, los antecedentes de depresión o ansiedad emergen como uno de los predictores más potentes. Además, los hallazgos resaltan la relevancia de las dimensiones modificables. La soledad, el bajo apoyo social y las estrategias de afrontamiento desadaptativas mostraron una asociación sólida con la sintomatología depresiva. En contraste, la actividad física, una actitud positiva y la espiritualidad se perfilan como factores protectores (Tabla 2).

Tabla 2. Síntesis de la evidencia: Frecuencia y consistencia de los predictores de sintomatología depresiva.

Categoría	Factor	# Estudios (de 20)	Consistencia
Socio-demográficos	Sexo femenino	8/20	Alta
	Bajo nivel educativo	6/20	Alta
	Bajos ingresos/privación	5/20	Alta
Clínicos	Multimorbilidad	8/20	Alta
	Antecedentes depresión/ansiedad	7/20	Alta
	Dolor crónico	6/20	Alta
Psicosociales	Bajo apoyo social	6/20	Moderada-Alta
	Afrontamiento desadaptativo	5/20	Moderada-Alta
	Tabaquismo	4/20	Moderada
Estilo de vida	Inactividad física	4/20	Moderada
	Obesidad	3/20	Moderada
	Espiritualidad/actitud positiva	3/20	Emergente
Protectores	Actividad física	3/20	Emergente
	Apoyo social	3/20	Emergente

Esta revisión sistemática cumplió satisfactoriamente su objetivo de identificar y analizar críticamente los predictores de sintomatología depresiva en adultos con enfermedades crónicas no transmisibles. Los hallazgos obtenidos

revelan patrones consistentes que trascienden el tipo específico de ECNT, ofreciendo una visión integral de los factores asociados al desarrollo de esta comorbilidad. La identificación de factores sociodemográficos como sexo femenino, bajo nivel educativo y bajos ingresos como predictores robustos coincide con lo reportado por Berenzon et al. (2005) en poblaciones urbanas de bajos ingresos con multimorbilidad, aunque contrasta parcialmente con los hallazgos de Espindola-Álvarez et al. (2024), donde el nivel de ingresos no mostró significancia estadística en el modelo ajustado, sugiriendo que la influencia de este factor podría estar modulada por variables contextuales.

Clínicamente, la multimorbilidad, los antecedentes psiquiátricos y el dolor crónico emergieron como predictores consistentes, respaldando el modelo biopsicosocial planteado inicialmente por Engel (1977). Específicamente, la relación dosis-respuesta entre multimorbilidad y depresión identificada en nuestros análisis coincide con lo reportado por Becerra-Gálvez, et al (2023) en poblaciones oncológicas, donde cada comorbilidad adicional aumentaba el riesgo de depresión. Esta consistencia transversal refuerza la hipótesis de mecanismos fisiopatológicos compartidos, particularmente los procesos inflamatorios sistémicos descritos por Alfaro-Flores et al. (2024).

La identificación de factores psicosociales modificables como el afrontamiento desadaptativo y el bajo apoyo social ofrece blancos de intervención relevantes. La identificación de factores psicosociales modificables como el afrontamiento desadaptativo y el bajo apoyo social ofrece blancos de intervención relevantes.

Los hallazgos de Grijalva (2023) sobre el impacto de las interacciones perjudiciales en la dinámica paciente-familiar, y los de Jiménez-Hernández et al. (2022) respecto a la actitud positiva y el apoyo social como factores protectores, enriquecen sustancialmente el modelo biopsicosocial tradicional, sugiriendo la necesidad de evolucionar hacia un enfoque ecosistémico que considere las interacciones dinámicas entre el individuo, su entorno social inmediato y el sistema de salud. Esta perspectiva explica por qué intervenciones puramente biomédicas han demostrado ser insuficientes para abordar la depresión en ECNT, como lo señalaran previamente Raya-Tena et al. (2021).

Es importante reconocer las limitaciones metodológicas de la evidencia sintetizada. La predominancia de diseños transversales (12 de los 20 estudios) impide establecer relaciones causales definitivas, coincidiendo con observaciones de Baños-Chaparro (2024) sobre la necesidad de más estudios longitudinales en este campo. La heterogeneidad en la medición de la depresión (PHQ-9, HADS, CES-D, diagnósticos clínicos) y en los ajustes estadísticos aplicados limita la comparabilidad directa entre estudios, una problemática previamente identificada en revisiones sistemáticas sobre el tema.

Adicionalmente, la sobrerrepresentación de estudios en países de altos y medianos ingresos podría afectar la generalización de los hallazgos a contextos de menores recursos, particularmente en regiones como África subsahariana, insuficientemente representada en la literatura revisada.

A pesar de estas limitaciones, los hallazgos presentan consistencia notable a través de diferentes ECNT y contextos geográficos, reforzando la validez externa de las conclusiones. La aplicación de criterios de elegibilidad estrictos que priorizaron análisis multivariados, y la síntesis narrativa organizada dimensionalmente, permiten identificar patrones transversales que aportan una base empírica sólida para el desarrollo de intervenciones integrales.

CONCLUSIONES

Esta revisión sistemática logró identificar un conjunto consistente de predictores de sintomatología depresiva en personas con ECNT, los cuales se organizaron en distintas dimensiones: sociodemográficas, clínicas, psicosociales y de estilo de vida. En términos generales, los resultados sugieren que: (1) los factores sociodemográficos (como ser mujer, tener bajo nivel educativo y limitados recursos económicos) funcionan como predictores robustos que reflejan desigualdades estructurales en salud; (2) las variables clínicas, incluyendo multimorbilidad, antecedentes psiquiátricos y dolor crónico, constituyen dimensiones críticas para la detección temprana de sujetos en riesgo; (3) los factores psicosociales modificables, por ejemplo afrontamiento desadaptativo o escaso apoyo social, representan blancos de intervención con potencial; y (4) los estilos de vida, particularmente tabaquismo e inactividad física, completan el panorama con elementos que también son modificables.

Las implicaciones prácticas de estos hallazgos apuntan a la necesidad de implementar cribados sistemáticos de depresión en poblaciones con ECNT que concentren dichos factores de riesgo, además de diseñar intervenciones multimodales (a veces llamadas *targeted*) que atiendan de manera simultánea tanto el manejo de la enfermedad crónica como los determinantes psicosociales asociados. En este sentido, los programas de atención crónica deberían integrar componentes específicos para fortalecer estrategias de afrontamiento adaptativo y ampliar las redes de apoyo social, con especial énfasis en subpoblaciones vulnerables, como mujeres con multimorbilidad y bajo nivel educativo.

En cuanto a las direcciones futuras, se recomienda dar prioridad a estudios longitudinales que permitan no sólo establecer relaciones de causalidad sino también analizar trayectorias temporales. Igualmente, resulta relevante indagar en los mecanismos subyacentes a las

asociaciones observadas y evaluar intervenciones integradas basadas en los predictores modificables identificados aquí. Finalmente, el desarrollo de modelos predictivos multivariados adaptados a distintos tipos de ECNT, así como la investigación en contextos de bajos recursos, se perfilan como líneas de trabajo particularmente promotoras para avanzar en la comprensión y el abordaje de esta compleja comorbilidad.

REFERENCIAS

- Alfaro-Flores, P., Becerra-Aguilar, N. N., Bonilla-Dávalos, F. E., Campa-Santos, D. I., Hurtado-Cuan, P., Méndez-García, C. A., Plascencia-De La Cruz, M., Rodríguez-Aceves, A., Salas-Bonales, V., & Santoscoy, R. (2024). Biomarcadores inflamatorios en las enfermedades mentales: una revisión bibliográfica. *Salud Jalisco*, 11(1), 16–21. <https://doi.org/10.35366/114837>
- Arntz, J., Trunce, S., Villarroel, G., Werner, K., & Muñoz, S. (2022). Relación de variables sociodemográficas con niveles de depresión, ansiedad y estrés en estudiantes universitarios. *Revista Chilena de Neuro-Psiquiatría*, 60(2), 156–165. <https://doi.org/10.4067/S0717-92272022000200156>
- Baños-Chaparro, J. (2024). Explorando los factores de riesgo de la depresión: un análisis de red. *Revista Colombiana de Psiquiatría*, 53(3), 347–354. <https://doi.org/10.1016/j.rcp.2023.01.005>
- Barrutia, I., Danielli Rocca, J. J., & Solano Guillen, Y. E. (2022). Estados depresivos en pacientes con enfermedades crónicas no transmisibles. *Revista Cubana de Medicina General Integral*, 38(1). http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0864-21252022000100016
- Becerra-Gálvez, A. L., Pérez-Ortiz, A., Campos-González, K. D., & Hernández-Gálvez, G. A. (2023). Depresión, ansiedad y activación conductual en pacientes oncológicos mexicanos: Comparaciones y factores predictores. *Gaceta Mexicana de Oncología*, 22(2), 84–92. <https://doi.org/10.24875/j.gamo.23000102>
- Berenzon, S., Tiburcio, M., & Medina-Mora, M. E. (2005). Variables demográficas asociadas con la depresión: diferencias entre hombres y mujeres que habitan en zonas urbanas de bajos ingresos. *Salud Mental*, 28(6). https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-33252005000600033
- Engel, G. L. (1977). The need for a new medical model: A challenge for biomedicine. *Science*, 196(4286), 129–136. <https://doi.org/10.1126/science.847460>

- Espíndola, J. A., León, V. C., & López, H. A. (2024). Análisis sobre niveles de depresión en México: Un estudio cuantitativo relacionado con niveles de satisfacción con la vida. *Políticas Sociales*, (13), 219–236. <https://politicassociales.uanl.mx/index.php/pss/article/download/116/98/190>
- Grijalva, M. G. (2023). Dinámica familiar en el proceso salud-enfermedad. Universidad Nacional Autónoma de México. https://medfam.fmposgrado.unam.mx/wp-content/uploads/2023/05/T4_Dinamica-Familiar-en-el-proceso-salud-enfermedad.pdf
- Guerrero, J. M., Rivera, L. F., Pilco, C., & Montero, F. (2024). El impacto en la salud mental por complicaciones de enfermedades crónicas no transmisibles en la población adulta mayor en la última década en Latinoamérica. *Reincisol*, 3(6), 6283–6298. [https://doi.org/10.59282/reincisol.V3\(6\)6283-6298](https://doi.org/10.59282/reincisol.V3(6)6283-6298)
- Jiménez-Hernández, E., Mendoza-Chávez, Y., Moctezuma-Bautista, S., Vélez-Díaz, G., & Cano-Estrada, A. (2022). Relación entre el apoyo social percibido y la depresión en adultos mayores con asistencia en centro gerontológico. *Gerokomos*, 33(4), 116–123. https://scielo.isciii.es/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1134-928X2022000400005
- Miller, A. H., Maletic, V., & Raison, C. L. (2010). Inflammation and its discontents: The role of cytokines in the pathophysiology of major depression. *Biological Psychiatry*, 67(9), 732–741. <https://doi.org/10.1016/j.biopsych.2009.12.017>
- Organización Mundial de la Salud. (2022). Informe mundial sobre salud mental: Transformar la salud mental para todos. Panorama general. OMS. <https://mexico.un.org/sites/default/files/2022-06/9789240051966-spa.pdf>
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos. (2025). Las personas que sufren enfermedades no transmisibles tienen entre un 15% y un 27% más de probabilidades de desarrollar depresión. Con-Salud. <https://www.consalud.es/pacientes/ocde-riesgo-depresion-personas-enfermedades-no-transmisibles-es-hasta-27.html>
- Page, M. J., McKenzie, J. E., Bossuyt, P. M., Boutron, I., Hoffmann, T. C., Mulrow, C. D., Shamseer, L., Tetzlaff, J. M., Akl, E. A., Brennan, S. E., Chou, R., Glanville, J., Grimshaw, J. M., Hróbjartsson, A., Lalu, M. M., Li, T., Loder, E. W., Mayo-Wilson, E., McDonald, S., McGuinness, L. A., ... Moher, D. (2021). The PRISMA 2020 statement: an updated guideline for reporting systematic reviews. *BMJ (Clinical research ed.)*, 372, n71. <https://doi.org/10.1136/bmj.n71>
- Pedrola, R., Horrutiner, M. de la C., Sánchez, S. M., Romero, J., Huguet, N., & Mediel, L. (2025). Estrategias no farmacológicas para el tratamiento del insomnio: Una revisión enfermera desde atención primaria. *Revista Sanitaria de Investigación*, 7(2), 45–56. <https://revista-sanitariadeinvestigacion.com/estrategias-no-farmacologicas-para-el-tratamiento-del-insomnio>
- Raya-Tena, A., Fernández-San-Martín, M. I., Martín-Royo, J., Casañas, R., Jiménez-Herrera, M. F., & Grup Psico-dep. (2021). Calidad de vida en personas con depresión y comorbilidad física desde una perspectiva de género. *Atención Primaria*, 53(2), 102–110. <https://doi.org/10.1016/j.aprim.2020.07.007>
- Ruiz, L. (2020). Modelo biopsicosocial: qué es y cómo entiende la salud mental. *Psicología y Mente*. <https://psicologiaymente.com/psicologia/modelo-biopsicosocial>
- Sánchez, A. (2024). El papel del apoyo familiar y el estatus socioeconómico sobre la salud mental y la desregulación emocional en usuarios de comunidad terapéutica. *Proyecto Hombre*. <https://proyectohombre.es/articulos/apoyo-familiar-estatus-socioeconomico-usuarios-comunidad-terapeutica>
- Segura, M., Santa Ana, J., & Nallel, M. (2024). Las enfermedades crónicas no transmisibles y su impacto en el sistema sanitario mexicano. *Archivos de Medicina Familiar*, 26(4), 1–10. <https://www.medigraphic.com/pdfs/medfam/amf-2024/amf245g.pdf>
- Vallejo-Sánchez, B., & Pérez-García, A. M. (2016). Estrés vital: variables psicológicas y sociodemográficas predictoras del malestar emocional. *Acción Psicológica*, 13(1), 159–172. <https://doi.org/10.5944/ap.13.1.16150>
- Vizioli, N. A., & Grasso, J. E. (2024). Factores protectores y de riesgo asociados a síntomas de ansiedad y de depresión: análisis de perfiles latentes y de predictores. *Revista CES Psicología*, 17(3), 54–68. <https://doi.org/10.21615/cesp.7166>

Conflictos de interés:

Los autores declaran no tener conflictos de interés.

Contribución de los autores:

Ernesto Cotonieto-Martínez, Andrómeda Ivette Valencia-Ortiz, Rubén García-Cruz, Nathaly Berrío-García: Concepción y diseño del estudio, adquisición de datos, análisis e interpretación, redacción del manuscrito, revisión crítica del contenido, análisis estadístico, supervisión general del estudio.

09

LA INVESTIGACIÓN

COMO EJE TRANSVERSAL EN LA FORMACIÓN DE TECNÓLOGOS: RETOS Y OPORTUNIDADES PARA EL SIGLO XXI

RESEARCH AS A TRANSVERSAL AXIS IN THE TRAINING OF TECHNOLOGISTS: CHALLENGES AND OPPORTUNITIES FOR THE 21ST CENTURY

Verónica Jacqueline Guamán-Gómez¹

E-mail: vguaman@institutojubones.edu.ec

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9284-5040>

¹ Instituto Superior Tecnológico Jubones. Ecuador.

Cita sugerida (APA, séptima edición)

Guamán-Gómez, V. J. (2026). La investigación como eje transversal en la formación de tecnólogos: retos y oportunidades para el siglo XXI. *Revista Transdisciplinaria de Estudios Sociales y Tecnológicos*, 6(1), 74-83.

Presentación: 18/09/2025

Aceptación: 13/11/2025

Publicación: 01/01/2026

RESUMEN

Esta revisión sistemática de la literatura tuvo como objetivo analizar la importancia de la investigación como eje transversal en la formación de tecnólogos, identificando sus beneficios, desafíos y oportunidades. Para lograrlo, se llevó a cabo una metodología rigurosa que incluyó la búsqueda y selección de artículos científicos, estudios de caso e informes técnicos en diversas bases de datos, utilizando palabras clave relevantes y criterios de inclusión y exclusión específicos. Entre los principales hallazgos, se destaca que la investigación aporta numerosos beneficios a la formación de los tecnólogos, como el desarrollo de habilidades de pensamiento crítico y resolución de problemas, el fomento de la creatividad y la innovación, la mejora de la capacidad de comunicación y trabajo en equipo, y una mayor empleabilidad y desarrollo profesional. En conclusión, esta revisión sistemática reafirma la importancia de la investigación como eje transversal en la formación de tecnólogos y proporciona recomendaciones concretas para mejorar su integración en el currículo. Se destaca la necesidad de fortalecer la colaboración entre Institutos Tecnológicos, universidades y empresas, así como de promover una cultura de investigación en las instituciones educativas.

Palabras clave:

Investigación, tecnólogos, competencias, eje transversal, innovación.

ABSTRACT

This systematic literature review aimed to analyze the importance of research as a transversal axis in the training of technologists, identifying its benefits, challenges, and opportunities. To achieve this objective, a rigorous methodology was employed, which included the search and selection of scientific articles, case studies, and technical reports from various databases, using relevant keywords and specific inclusion and exclusion criteria. Among the main findings, it is highlighted that research provides numerous benefits to the training of technologists, such as the development of critical thinking and problem-solving skills, the promotion of creativity and innovation, the improvement of communication and teamwork abilities, and enhanced employability and professional development. In conclusion, this systematic review reaffirms the importance of research as a transversal axis in the training of technologists and offers concrete recommendations to improve its integration into the curriculum. The need to strengthen collaboration among technological institutes, universities, and companies is emphasized, as well as the promotion of a research-oriented culture within educational institutions.

Keywords:

Research, technologists, competencies, transversal axis, innovation.

INTRODUCCIÓN

El siglo XXI se caracteriza por una creciente demanda de profesionales altamente capacitados en el área de la tecnología. La rápida evolución de la tecnología y la transformación digital de las industrias han generado una necesidad global de tecnólogos que no solo dominen las herramientas y técnicas actuales, sino que también sean capaces de adaptarse a los cambios y generar nuevas soluciones (Organisation for Economic Co-operation and Development, 2019). En este contexto, la formación integral de los tecnólogos se ha convertido en una prioridad para las instituciones educativas y los gobiernos de todo el mundo.

La formación integral de los tecnólogos implica ir más allá de la enseñanza de conocimientos técnicos específicos. Requiere el desarrollo de habilidades blandas, como la comunicación, el trabajo en equipo, el pensamiento crítico y la resolución de problemas, así como la capacidad de aprender de forma autónoma y adaptarse a los cambios (United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization, 2017). Además, la formación integral de los tecnólogos debe fomentar la creatividad, la innovación y el espíritu emprendedor, para que puedan contribuir al desarrollo de nuevas tecnologías y soluciones que respondan a las necesidades de la sociedad (Soria, 2025).

En este sentido, la investigación juega un papel fundamental en la formación de tecnólogos competentes. La investigación no solo permite a los estudiantes adquirir conocimientos y habilidades técnicas, sino que también les brinda la oportunidad de desarrollar habilidades de pensamiento crítico, resolución de problemas, creatividad e innovación (Accreditation Board for Engineering and Technology, 2020). Al participar en proyectos de investigación, los estudiantes aprenden a formular preguntas relevantes, a diseñar experimentos, a analizar datos y a comunicar sus hallazgos de manera efectiva. Estas habilidades son esenciales para los tecnólogos que desean contribuir al avance de la ciencia y la tecnología.

Además, la investigación fomenta el aprendizaje autónomo y la capacidad de adaptación a los cambios, ya que los estudiantes se enfrentan a desafíos y problemas que requieren soluciones creativas y originales. La investigación también promueve el trabajo en equipo y la colaboración, ya que los estudiantes suelen trabajar en proyectos con otros compañeros y profesores. Estas habilidades son cada vez más importantes en el mundo laboral actual, donde los tecnólogos deben ser capaces de trabajar en equipos multidisciplinarios y adaptarse a entornos cambiantes.

En resumen, la investigación como eje transversal en la formación de tecnólogos es esencial para preparar a estos profesionales para los desafíos del siglo XXI. La investigación no solo proporciona conocimientos y habilidades

técnicas, sino que también desarrolla habilidades blandas, fomenta la creatividad y la innovación, y promueve el aprendizaje autónomo y la adaptación a los cambios. Al integrar la investigación en la formación de tecnólogos, las instituciones educativas pueden contribuir a la formación de profesionales competentes, capaces de generar nuevas tecnologías y soluciones que impulsen el desarrollo de la sociedad.

A pesar de la creciente demanda de tecnólogos y la importancia de la investigación en su formación, existe una desconexión entre la formación tradicional que reciben y las necesidades reales del mercado laboral (Organisation for Economic Co-operation and Development, 2019). Los empleadores a menudo se quejan de que los egresados de carreras tecnológicas carecen de habilidades de investigación, lo que limita su capacidad para innovar y resolver problemas complejos (Accreditation Board for Engineering and Technology, 2020). Esta situación se refleja en la falta de proyectos de investigación y desarrollo en las empresas, la baja tasa de innovación y la dificultad para adaptarse a los cambios tecnológicos.

Esta desconexión entre la formación y el mercado laboral se debe a varios factores. En primer lugar, la formación tradicional de los tecnólogos se centra en la enseñanza de conocimientos técnicos específicos, dejando de lado el desarrollo de habilidades blandas y de investigación (United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization, 2017). En segundo lugar, la investigación a menudo se considera una actividad separada de la formación, en lugar de ser integrada como un eje transversal. En tercer lugar, las instituciones educativas a menudo carecen de los recursos y el apoyo necesarios para implementar programas de investigación efectivos.

En este contexto, surgen varias preguntas de investigación importantes: ¿Cómo se integra la investigación de manera efectiva en la formación de tecnólogos? ¿Qué beneficios aporta la investigación al desarrollo de competencias profesionales? ¿Cuáles son los desafíos y oportunidades para implementar la investigación como eje transversal? Estas preguntas guiarán la presente revisión de la literatura, con el objetivo de analizar la importancia de la investigación en la formación de tecnólogos y proponer recomendaciones para fortalecer su integración en el currículo.

Como objetivo general se propuso analizar la importancia de la investigación como eje transversal en la formación de tecnólogos, identificando sus beneficios, desafíos y oportunidades. Con este objetivo busca comprender en profundidad el papel fundamental que juega la investigación en la formación de tecnólogos integrales. Se pretende ir más allá de la simple descripción de la investigación como una actividad complementaria, y analizar cómo se integra de manera transversal en el currículo para

potenciar el desarrollo de los estudiantes. Para lograrlo, se explorarán los beneficios que aporta la investigación a la formación de los tecnólogos, los desafíos que implica su implementación y las oportunidades que se presentan para fortalecerla.

Objetivos específicos

1. Definir los conceptos clave de investigación y su relevancia en la formación tecnológica.
2. Describir estrategias y modelos exitosos de integración de la investigación en el currículo.
3. Evaluar el impacto de la investigación en el desarrollo de habilidades y competencias.
4. Proponer recomendaciones para fortalecer la investigación en la formación de tecnólogos.

METODOLOGÍA

La presente investigación se desarrolló mediante una revisión sistemática de la literatura científica sobre la investigación como eje transversal en la formación de tecnólogos. La revisión sistemática constituye un tipo de investigación secundaria que permite identificar, evaluar y sintetizar la evidencia científica disponible sobre un tema específico, utilizando métodos explícitos y sistemáticos para minimizar sesgos y aumentar la transparencia del proceso (Higgins & Green, 2011). A diferencia de las revisiones narrativas, este enfoque posibilita un análisis riguroso y reproducible de la literatura relevante.

La búsqueda de información se realizó en diversas bases de datos académicas y repositorios especializados, tales como Scopus, Web of Science, ERIC, IEEE Xplore y ACM Digital Library, siguiendo las recomendaciones metodológicas de Espinoza-Freire (2025). Para optimizar la recuperación de documentos pertinentes, se emplearon palabras clave y combinaciones de términos, incluyendo: *investigación, formación tecnológica, tecnólogos, competencias, innovación, aprendizaje basado en proyectos, investigación formativa, prácticas profesionales, educación STEM, habilidades blandas y habilidades duras*. Además, se realizó una revisión manual de las referencias bibliográficas de estudios relevantes para identificar fuentes adicionales (Espinoza Freire, 2022).

Se aplicaron criterios de inclusión estrictos para garantizar la relevancia y calidad de los estudios seleccionados. Se consideraron artículos científicos publicados en revistas indexadas, estudios de caso que documentaran experiencias de integración de la investigación en la formación de tecnólogos, informes técnicos y documentos de política relacionados con la educación tecnológica. Asimismo, se incluyeron publicaciones en inglés, español y portugués, desde el año 2010 hasta la fecha de la revisión. Por otro lado, se excluyeron artículos duplicados, aquellos que no aportaran información pertinente al tema

de estudio o que no cumplieran con los criterios de calidad metodológica establecidos.

El proceso de selección de los artículos se desarrolló en dos etapas. En la primera etapa, se examinaron los títulos y resúmenes de los documentos identificados, eliminando aquellos que no cumplían los criterios de inclusión. En la segunda etapa, se revisaron los textos completos de los estudios preseleccionados, aplicando de manera rigurosa los criterios de inclusión y exclusión. Para sistematizar la información, se utilizó un formulario estandarizado que permitió registrar los datos relevantes de cada artículo, asegurando transparencia y trazabilidad en la selección (Espinoza-Freire, 2025).

Los datos extraídos de los estudios seleccionados se analizaron mediante una síntesis cualitativa, adoptando un enfoque temático que permitió identificar patrones, tendencias, desafíos y oportunidades relacionados con la investigación como eje transversal en la formación de tecnólogos (Espinoza Freire, 2022). La información fue organizada en categorías conceptuales y presentada de manera clara y coherente, utilizando tablas y esquemas para resaltar los hallazgos más relevantes.

En términos éticos, la investigación se condujo respetando los principios de honestidad, integridad, transparencia y respeto por los derechos de autor. Se garantizó la correcta citación de los estudios revisados, así como el uso responsable de la información científica. Al tratarse de una revisión documental, no se involucraron sujetos humanos, por lo que no fue necesario obtener consentimiento informado; no obstante, se aplicaron las normas de ética en investigación recomendadas por Espinoza Freire (2022).

DESARROLLO

La investigación es un proceso fundamental para la generación de conocimiento y la resolución de problemas en diversas áreas (Bunge, 2014). Se caracteriza por ser un proceso sistemático, ya que sigue una serie de pasos y procedimientos establecidos, y riguroso, ya que busca la objetividad y la validez de los resultados. El objetivo principal de la investigación es generar nuevo conocimiento o validar conocimiento existente, lo que implica la búsqueda de respuestas a preguntas relevantes y la ampliación de la comprensión sobre un tema determinado (Hernández et al., 2014).

La investigación puede ser definida como “un proceso que, mediante la aplicación del método científico, procura obtener información relevante y fidedigna, para entender, verificar, corregir o aplicar el conocimiento” (Ander-Egg, 2012, p. 27). Esta definición destaca la importancia del método científico como herramienta fundamental de la investigación, así como la finalidad de la misma, que no es otra que la generación de conocimiento.

En este sentido, la investigación se convierte en una herramienta esencial para el desarrollo de la ciencia y la tecnología, ya que permite la creación de nuevos conocimientos, la mejora de los existentes y la resolución de problemas concretos. Además, la investigación fomenta el pensamiento crítico, la creatividad y la innovación, habilidades fundamentales para el desarrollo de cualquier profesional.

La investigación se puede clasificar en diferentes tipos según su finalidad, alcance y metodología. A continuación, se describen algunas de las clasificaciones más comunes:

Según su finalidad

- **Investigación básica o pura:** Tiene como objetivo principal la generación de conocimiento teórico sin una aplicación práctica inmediata (Bunge, 2014). Busca comprender los fenómenos naturales y sociales y desarrollar nuevas teorías.
- **Investigación aplicada:** Se enfoca en la resolución de problemas prácticos y específicos (Stokes, 1997). Busca aplicar el conocimiento científico y tecnológico para desarrollar nuevas tecnologías, productos o servicios.

Según su alcance

- **Investigación exploratoria:** Se realiza cuando el tema de investigación es poco conocido o no ha sido estudiado en profundidad (Creswell, 2009). Busca identificar y delimitar el problema, así como generar hipótesis para futuras investigaciones.
- **Investigación descriptiva:** Tiene como objetivo describir las características y propiedades de un fenómeno o población (Flick, 2018). Busca responder preguntas como “¿qué es?” o “¿cómo es?”.
- **Investigación correlacional:** Busca identificar la relación entre dos o más variables (Hernández et al., 2014). No establece relaciones causales, pero permite identificar patrones y tendencias.
- **Investigación explicativa:** Se enfoca en establecer relaciones causales entre variables (Johnson & Onwuegbuzie, 2007). Busca responder preguntas como “¿por qué?” o “¿cómo?”.

Según su metodología

- **Investigación cuantitativa:** Se basa en la recolección y análisis de datos numéricos para identificar patrones, relaciones y tendencias (Creswell, 2009). Utiliza métodos estadísticos y herramientas de medición estandarizadas.
- **Investigación cualitativa:** Se centra en la comprensión de los fenómenos sociales desde la perspectiva de los participantes (Flick, 2018). Utiliza métodos como entrevistas, grupos focales y análisis de contenido.

- **Investigación mixta:** Combina elementos de la investigación cuantitativa y cualitativa para obtener una comprensión más completa del fenómeno estudiado (Johnson & Onwuegbuzie, 2007).

Además de estas clasificaciones, la investigación también puede ser clasificada según otros criterios, como el tipo de datos que se utilizan (investigación documental, investigación de campo), el tiempo en que se realiza (investigación transversal, investigación longitudinal) o el tipo de inferencia que se utiliza (investigación deductiva, investigación inductiva).

Es importante destacar que la elección del tipo de investigación dependerá del problema de investigación, los objetivos que se persiguen y los recursos disponibles. En muchos casos, puede ser necesario combinar diferentes tipos de investigación para obtener una comprensión más completa del fenómeno estudiado.

El proceso de investigación comprende diferentes etapas, desde la formulación del problema y la revisión de la literatura, hasta el diseño de la investigación, la recolección y análisis de datos, y la comunicación de los resultados (Hernández et al., 2014). Cada una de estas etapas requiere de habilidades y conocimientos específicos.

Finalmente, la ética en la investigación es un aspecto fundamental que debe ser considerado en todas las etapas del proceso (Resnik, 2015). Los investigadores deben ser responsables y honestos en su trabajo, respetar los derechos de los participantes y garantizar la confidencialidad de los datos.

La investigación como eje transversal

La transversalidad curricular se refiere a la integración de temas o competencias clave en diferentes áreas del currículo, con el objetivo de promover un aprendizaje más significativo y holístico (Zabalza, 2016). En este sentido, la investigación se concibe como un eje transversal que debe permear todas las áreas de la formación de los tecnólogos, desde las ciencias básicas hasta las habilidades técnicas y las humanidades.

La justificación de la investigación como competencia fundamental en la formación de tecnólogos se basa en la necesidad de preparar a estos profesionales para los desafíos del siglo XXI. La investigación no solo proporciona conocimientos y habilidades técnicas, sino que también desarrolla habilidades blandas, fomenta la creatividad y la innovación, y promueve el aprendizaje autónomo y la adaptación a los cambios (Accreditation Board for Engineering and Technology, 2020).

En resumen, la investigación como eje transversal en la formación de tecnólogos es esencial para preparar a estos profesionales para los desafíos del siglo XXI. La investigación no solo proporciona conocimientos y habilidades

técnicas, sino que también desarrolla habilidades blandas, fomenta la creatividad y la innovación, y promueve el aprendizaje autónomo y la adaptación a los cambios.

Transversalidad curricular

La transversalidad curricular implica una visión integrada del conocimiento, donde las diferentes áreas del currículo se interrelacionan para abordar temas y competencias de manera conjunta. La investigación como eje transversal no se limita a una asignatura o área específica, sino que se integra en todas las etapas de la formación de los tecnólogos. Esto permite a los estudiantes comprender la relevancia de la investigación en su campo de estudio y desarrollar habilidades de investigación de manera progresiva y contextualizada.

La transversalidad de la investigación también implica un cambio en la forma de enseñar y aprender. Los docentes deben adoptar un rol de facilitadores del aprendizaje, promoviendo la participación activa de los estudiantes en proyectos de investigación y fomentando el desarrollo de habilidades de pensamiento crítico y resolución de problemas. Los estudiantes, por su parte, deben asumir un rol más activo en su propio aprendizaje, buscando información, formulando preguntas, diseñando experimentos y comunicando sus hallazgos.

Beneficios de la investigación en el desarrollo de habilidades blandas y duras

La participación en actividades de investigación tiene un impacto positivo en el desarrollo de habilidades tanto blandas como duras en los estudiantes de tecnología.

- **Habilidades duras:** La investigación permite a los estudiantes adquirir conocimientos y habilidades técnicas en áreas específicas de su interés, así como aprender a utilizar herramientas y equipos de investigación. También fomenta el desarrollo de habilidades de pensamiento crítico, resolución de problemas y análisis de datos, que son esenciales para la toma de decisiones informadas.
- **Habilidades blandas:** La investigación promueve el desarrollo de habilidades de comunicación oral y escrita, ya que los estudiantes deben presentar sus hallazgos en informes, presentaciones y publicaciones. También fomenta el trabajo en equipo y la colaboración, ya que los estudiantes suelen trabajar en proyectos con otros compañeros y profesores. Además, la investigación puede mejorar la capacidad de los estudiantes para aprender de forma autónoma y adaptarse a los cambios, ya que se enfrentan a desafíos y problemas que requieren soluciones creativas y originales.

En resumen, la investigación como eje transversal en la formación de tecnólogos es esencial para preparar a estos profesionales para los desafíos del siglo XXI. La

investigación no solo proporciona conocimientos y habilidades técnicas, sino que también desarrolla habilidades blandas, fomenta la creatividad y la innovación, y promueve el aprendizaje autónomo y la adaptación a los cambios.

Modelos de integración de la investigación en la formación tecnológica

Existen diversos modelos y estrategias para integrar la investigación en la formación de tecnólogos. A continuación, se describen algunos de los más comunes:

- **Aprendizaje basado en proyectos (ABP):** Es una metodología activa que involucra a los estudiantes en la resolución de problemas reales o simulados a través de la investigación y el trabajo en equipo (Larmer et al., 2015). El ABP fomenta el desarrollo de habilidades de pensamiento crítico, resolución de problemas, comunicación y colaboración.

Ejemplo: En un curso de ingeniería electrónica, los estudiantes pueden trabajar en un proyecto para diseñar y construir un sistema de energía solar para una comunidad rural. Este proyecto requiere la integración de conocimientos de electrónica, energía renovable, programación y gestión de proyectos. Los estudiantes deben investigar sobre diferentes tecnologías de energía solar, diseñar el sistema, construir un prototipo y evaluar su rendimiento. A través de este proyecto, los estudiantes desarrollan habilidades de investigación, pensamiento crítico, resolución de problemas, comunicación y trabajo en equipo.

Ejemplo: Creación y producción de un podcast educativo musical para niños de primaria.

Este proyecto ABP tiene como objetivo que los estudiantes de la carrera de Educación Musical desarrollen un podcast educativo musical para niños de primaria. El podcast deberá abordar temas musicales relevantes para el currículo de primaria, como los instrumentos musicales, los géneros musicales, la historia de la música, los elementos de la música (melodía, ritmo, armonía) y la apreciación musical. Los estudiantes trabajarán en equipos para llevar a cabo todas las etapas del proyecto, desde la investigación y planificación hasta la producción y difusión del podcast.

- **Investigación formativa:** Se refiere a la integración de actividades de investigación en el proceso de enseñanza-aprendizaje con el objetivo de desarrollar habilidades de investigación en los estudiantes (Flores et al., 2023). La investigación formativa puede incluir la realización de pequeñas investigaciones, la revisión de literatura científica, el análisis de datos y la presentación de resultados.

Ejemplo: En un curso de programación, los estudiantes pueden realizar pequeñas investigaciones sobre diferentes lenguajes de programación, técnicas de

programación o herramientas de desarrollo. Los estudiantes pueden revisar artículos científicos, analizar código fuente y comparar diferentes enfoques. A través de estas actividades, los estudiantes desarrollan habilidades de investigación, pensamiento crítico y aprendizaje autónomo.

- **Prácticas profesionales con componente de investigación:** Permiten a los estudiantes aplicar sus conocimientos y habilidades en un contexto real de trabajo, al mismo tiempo que participan en proyectos de investigación (Guim Bustos & Marreno, 2022). Las prácticas profesionales con componente de investigación pueden ser una excelente oportunidad para que los estudiantes desarrollen habilidades de investigación y se familiaricen con el mundo laboral.

Ejemplo: Un estudiante de ingeniería industrial puede realizar prácticas profesionales en una empresa que esté desarrollando un nuevo producto. El estudiante puede participar en el proyecto de investigación y desarrollo del producto, lo que le permitirá aplicar sus conocimientos y habilidades en un contexto real y desarrollar habilidades de investigación, resolución de problemas y trabajo en equipo.

- **Programas de investigación extracurricular:** Ofrecen a los estudiantes la oportunidad de participar en proyectos de investigación fuera del horario de clases. Estos programas pueden ser una excelente manera de fomentar el interés por la investigación y desarrollar habilidades avanzadas en esta área.

Título del proyecto: “Análisis del impacto de las herramientas de creación musical digital en el desarrollo de la creatividad y la expresión musical en estudiantes de secundaria”.

Ejemplo: Este proyecto de investigación se centra en el estudio del impacto de las herramientas de creación musical digital, como programas de edición de audio y secuenciadores MIDI, en el desarrollo de la creatividad y la expresión musical en estudiantes de secundaria. Los estudiantes de la carrera de Tecnología en Educación Musical trabajarán en este proyecto de manera transversal a lo largo de su formación, aplicando conocimientos y habilidades de diferentes áreas, como música, tecnología, educación y psicología.

Es importante destacar que la elección del modelo de integración de la investigación dependerá de los objetivos de formación, los recursos disponibles y las características de los estudiantes. En muchos casos, puede ser necesario combinar diferentes modelos para lograr una integración más efectiva de la investigación en la formación de los tecnólogos.

Beneficios de la investigación en la formación de tecnólogos

La revisión de la literatura científica revela que la investigación aporta numerosos beneficios a la formación de los

tecnólogos, tanto en el desarrollo de habilidades blandas como duras.

- **Desarrollo de habilidades de pensamiento crítico y resolución de problemas:** La investigación fomenta el desarrollo de habilidades de pensamiento crítico, ya que los estudiantes aprenden a analizar información, evaluar argumentos y formular preguntas relevantes (Creswell, 2009). También promueve la capacidad de resolver problemas complejos, ya que los estudiantes se enfrentan a desafíos y situaciones que requieren soluciones creativas y originales.
- **Fomento de la creatividad y la innovación:** La investigación estimula la creatividad y la innovación, ya que los estudiantes tienen la oportunidad de explorar nuevas ideas, generar hipótesis y diseñar experimentos (Stokes, 1997). La investigación también puede ser una fuente de inspiración para el desarrollo de nuevas tecnologías y productos.
- **Mejora de la capacidad de comunicación y trabajo en equipo:** La investigación mejora la capacidad de comunicación oral y escrita, ya que los estudiantes deben presentar sus hallazgos en informes, presentaciones y publicaciones. También fomenta el trabajo en equipo y la colaboración, ya que los estudiantes suelen trabajar en proyectos con otros compañeros y profesores.
- **Mayor empleabilidad y desarrollo profesional:** La participación en actividades de investigación puede aumentar la empleabilidad de los tecnólogos, ya que los empleadores valoran las habilidades de investigación y la capacidad de resolver problemas (Accreditation Board for Engineering and Technology, 2020). La investigación también puede ser una base para el desarrollo profesional, ya que los estudiantes pueden continuar investigando en sus carreras o utilizar sus habilidades para emprender nuevos proyectos.

Desafíos para la integración de la investigación

A pesar de los numerosos beneficios de la investigación, su integración en la formación de tecnólogos enfrenta diversos desafíos.

- **Falta de recursos y apoyo institucional:** La investigación requiere de recursos financieros, infraestructura, equipos y personal capacitado. Muchas instituciones educativas carecen de estos recursos, lo que dificulta la implementación de programas de investigación efectivos.
- **Resistencia al cambio por parte de docentes y estudiantes:** Algunos docentes pueden resistirse a integrar la investigación en sus clases, ya sea por falta de tiempo, conocimiento o interés. Los estudiantes también pueden mostrar resistencia, ya sea por falta de motivación o por considerar que la investigación es una actividad difícil y poco relevante para su formación.

- **Dificultad para evaluar el impacto de la investigación:** Evaluar el impacto de la investigación en la formación de los tecnólogos puede ser un desafío. Es necesario desarrollar indicadores y herramientas de evaluación que permitan medir el desarrollo de habilidades y competencias, así como el impacto en la empleabilidad y el desarrollo profesional.

Oportunidades para fortalecer la investigación

A pesar de los desafíos, existen numerosas oportunidades para fortalecer la investigación en la formación de tecnólogos.

- **Diseño de programas y actividades innovadoras:** Es necesario diseñar programas y actividades de investigación innovadoras que sean relevantes para los estudiantes y que fomenten el desarrollo de habilidades y competencias clave. Estos programas pueden incluir proyectos de investigación interdisciplinarios, actividades de investigación formativa y programas de investigación extracurricular.
- **Colaboración entre universidades y empresas:** La colaboración entre universidades y empresas puede ser una fuente de recursos y oportunidades para la investigación. Las empresas pueden ofrecer proyectos de investigación reales, financiamiento y mentoría a los estudiantes, mientras que las universidades pueden aportar conocimientos y experiencia en investigación.
- **Uso de tecnologías y herramientas digitales:** Las tecnologías y herramientas digitales pueden facilitar la investigación y el aprendizaje. Los estudiantes pueden utilizar herramientas de software para el análisis de datos, plataformas en línea para la colaboración y comunicación, y recursos digitales para la revisión de literatura científica.

Los resultados de la revisión sistemática revelan una clara relación entre los beneficios de la investigación en la formación de tecnólogos y las demandas del mercado laboral actual. Las habilidades de pensamiento crítico, resolución de problemas, creatividad, innovación, comunicación y trabajo en equipo, que se desarrollan a través de la investigación, son altamente valoradas por los empleadores en el sector tecnológico (Accreditation Board for Engineering and Technology, 2020). La capacidad de adaptarse a los cambios, aprender de forma autónoma y generar nuevas soluciones, que también se fomentan a través de la investigación, son esenciales en un entorno laboral dinámico y en constante evolución.

El análisis de los desafíos y oportunidades identificados en la revisión sistemática permite comprender mejor las dificultades que enfrentan las instituciones educativas para integrar la investigación en la formación de tecnólogos. La falta de recursos y apoyo institucional, la resistencia al cambio por parte de docentes y estudiantes, y la dificultad para evaluar el impacto de la investigación son obstáculos que deben ser superados para lograr

una formación de calidad. Sin embargo, el diseño de programas y actividades innovadoras, la colaboración entre universidades y empresas, y el uso de tecnologías y herramientas digitales representan oportunidades valiosas para fortalecer la investigación en la formación de tecnólogos.

Los resultados de esta revisión son consistentes con otros estudios y experiencias que destacan la importancia de la investigación en la formación de profesionales en diversas áreas. La investigación se ha convertido en una competencia fundamental en el siglo XXI, ya que permite a los profesionales mantenerse actualizados en sus campos, generar nuevo conocimiento y contribuir al desarrollo de la sociedad.

Implicaciones para la formación de tecnólogos

Los hallazgos de esta revisión tienen importantes implicaciones para la formación de tecnólogos.

- **Recomendaciones para mejorar la integración de la investigación en el currículo:** Es necesario integrar la investigación de manera transversal en todas las áreas del currículo, desde las ciencias básicas hasta las habilidades técnicas y las humanidades. Se recomienda diseñar actividades de investigación formativa que permitan a los estudiantes desarrollar habilidades de investigación de manera progresiva a lo largo de su formación. También es importante fomentar la participación de los estudiantes en proyectos de investigación reales, ya sea a través de prácticas profesionales, programas de investigación extracurricular o proyectos de investigación en colaboración con empresas.
- **Propuestas para fortalecer la colaboración entre universidades y empresas:** La colaboración entre universidades y empresas es fundamental para fortalecer la investigación en la formación de tecnólogos. Se recomienda establecer convenios de colaboración que permitan a los estudiantes participar en proyectos de investigación en empresas, acceder a recursos y equipos de investigación, y recibir mentoría por parte de profesionales del sector. También es importante promover la participación de empresas en el diseño y la evaluación de programas de formación, así como en la identificación de temas de investigación relevantes para el sector.
- **Estrategias para promover la cultura de investigación en las instituciones educativas:** Es necesario promover una cultura de investigación en las instituciones educativas, tanto entre docentes como entre estudiantes. Se recomienda crear espacios y oportunidades para la investigación, como laboratorios, centros de investigación y programas de financiamiento. También es importante reconocer y premiar la labor de los investigadores, así como difundir los resultados de la investigación a través de publicaciones, presentaciones y eventos.

Esta revisión sistemática de la literatura presenta algunas limitaciones que deben ser consideradas. En primer lugar, la búsqueda de literatura se limitó a un número específico de bases de datos y palabras clave, lo que podría haber dejado fuera algunos estudios relevantes. En segundo lugar, la selección de los artículos se realizó en función de criterios de inclusión y exclusión predefinidos, lo que podría haber introducido sesgos en la selección. En tercer lugar, la síntesis de la información se realizó de manera cualitativa, lo que podría haber limitado la identificación de patrones y tendencias. En cuarto lugar, la revisión se centró en la formación de tecnólogos, por lo que los resultados podrían no ser generalizables a otras áreas de formación profesional. A pesar de estas limitaciones, se considera que esta revisión sistemática aporta información valiosa sobre la investigación como eje transversal en la formación de tecnólogos y puede ser una base para futuras investigaciones.

Esta revisión sistemática ha puesto de manifiesto la necesidad de seguir investigando sobre la investigación en la formación de tecnólogos. Se proponen las siguientes líneas de investigación futura:

- Evaluar el impacto de diferentes modelos y estrategias de integración de la investigación en la formación de tecnólogos.
- Identificar los factores que influyen en la motivación y el interés de los estudiantes por la investigación.
- Desarrollar y validar instrumentos y herramientas para evaluar el impacto de la investigación en el desarrollo de habilidades y competencias en los tecnólogos.
- Analizar el papel de la investigación en la formación de tecnólogos para diferentes sectores y áreas de especialización.
- Explorar el uso de tecnologías y herramientas digitales para mejorar la investigación en la formación de tecnólogos.

CONCLUSIONES

Esta revisión sistemática de la literatura ha reafirmado la importancia de la investigación como eje transversal en la formación de tecnólogos. Se ha sintetizado la evidencia científica disponible sobre los beneficios de la investigación en el desarrollo de habilidades de pensamiento crítico, resolución de problemas, creatividad, innovación, comunicación, trabajo en equipo y empleabilidad.

También se han identificado los principales desafíos que dificultan la integración de la investigación en la formación de tecnólogos, como la falta de recursos y apoyo institucional, la resistencia al cambio y la dificultad para evaluar el impacto de la investigación. Finalmente, se han destacado las oportunidades para fortalecer la investigación en la formación de tecnólogos, como el diseño de programas y actividades innovadoras, la colaboración

entre universidades y empresas, y el uso de tecnologías y herramientas digitales. Los hallazgos de esta revisión tienen importantes implicaciones prácticas para la formación de tecnólogos.

Recomendaciones concretas para la formación de tecnólogos: Es fundamental que las instituciones educativas implementen estrategias efectivas para integrar la investigación en el currículo de formación de tecnólogos. Se recomienda diseñar actividades de investigación formativa que permitan a los estudiantes desarrollar habilidades de investigación de manera progresiva a lo largo de su formación. También es importante fomentar la participación de los estudiantes en proyectos de investigación reales, ya sea a través de prácticas profesionales, programas de investigación extracurricular o proyectos de investigación en colaboración con empresas.

REFERENCIAS

- Accreditation Board for Engineering and Technology. (2020). Accreditation criteria for engineering technology programs. ABET. <https://www.abet.org/wp-content/uploads/2020/02/2020-21-ETAC-Criteria.pdf>
- Bunge, M. (2014). *La ciencia: su método y su filosofía*. Sudamericana.
- Creswell, J. W. (2009). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches*. Sage publications.
- Espinoza-Freire, E. E. (2022). Ética en la investigación científica. *Revista Mexicana de Investigación e Intervención Educativa*, 1(2), 35-43. <https://doi.org/10.62697/rmiie.v1i2.13>
- Espinoza-Freire, E. E. (2025). PRISMA en la práctica: Guía y desafíos en la conducción de revisiones sistemáticas. *Sociedad & Tecnología*, 8(S2), 623-646. <https://doi.org/10.51247/st.v8iS2.227>
- Flick, U. (2018). *An introduction to qualitative research*. Sage publications.
- Flores Limo, F. A., Flores Limo, J. F., Campos Dávila, J. E., & Asencios Trujillo, L. V. (2023). La investigación formativa en el proceso de enseñanza-aprendizaje en la educación superior: Una revisión sistemática. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 7(2), 8648-8663. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v7i2.5981
- Guim Bustos, P., & Marreno Ancizar, Y. (2022). Desarrollo de competencias en prácticas preprofesionales y la inserción laboral de egresados universitarios en Ecuador. *Revista de Ciencias Sociales (Ve)*, 28(6), 212-227. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=28073815015>
- Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación*. McGraw-Hill Education.

- Higgins, J. P. T., & Green, S. (Eds.). (2011). *Cochrane handbook for systematic reviews of interventions* (Version 5.1.0). The Cochrane Collaboration.
- Johnson, R. B., & Onwuegbuzie, A. J. (2007). Toward a definition of mixed methods research. *Journal of Mixed Methods Research*, 1(2), 112–133. <https://doi.org/10.1177/1558689806298224>
- Larmer, J., Mergendoller, J. R., & Boss, S. (2015). *Setting the standard for project based learning*. ASCD.
- Organisation for Economic Co-operation and Development. (2019). OECD Employment Outlook 2019: OECD Indicators. OECD Publishing. https://www.oecd.org/content/dam/oecd/en/publications/reports/2019/04/oecd-employment-outlook-2019_0d35ae00/9ee00155-en.pdf
- Resnik, D. B. (2015). What Is Ethics in Research & Why Is It Important? National Institute of Environmental Health Sciences. <https://www.niehs.nih.gov/research/resources/bioethics/whatis>
- Soria-León, N. G. (2025). *Gestión educativa en la Educación Superior*. Sophia Editions.
- Stokes, D. E. (1997). *Pasteur's quadrant: Basic science and technological innovation*. Brookings Institution Press.
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. (2017). *Education for Sustainable Development Goals: Learning for the future*. UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000247444>
- Zabalza, M. A. (2016). *Diseño y desarrollo del currículo*. Narcea Ediciones.

Conflictos de interés:

El autore declara no tener conflictos de interés.

Contribución de los autores:

Verónica Jacqueline Guamán-Gómez: Concepción y diseño del estudio, adquisición de datos, análisis e interpretación, redacción del manuscrito, revisión crítica del contenido, análisis estadístico, supervisión general del estudio.

10

THE RUSSIAN

**ORTHODOX CHURCH AS A GEOPOLITICAL INSTRUMENT OF RUSSIA'S FOREIGN POLICY IN THE
BLACK SEA REGION**

**LA IGLESIA ORTODOXA RUSA COMO INSTRUMENTO GEOPOLÍTICO DE LA POLÍTICA EXTERIOR DE RU-
SIA EN EL MAR NEGRO**

Tengiz Pkhaladze¹

E-mail: tengizpkhaladze@mail.ru

ORCID: <https://orcid.org/0009-0000-1540-6087>

¹ Georgian Institute of Public Affairs. Georgia.

Suggested citation (APA, seventh edition)

Pkhaladze, T. (2026). The Russian Orthodox Church as a geopolitical instrument of Russia's foreign policy in the Black Sea region. *Revista Transdisciplinaria de Estudios Sociales y Tecnológicos*, 6(1), 84-93.

Submission: 10/10/2025

Acceptance: 19/11/2025

Publication: 01/01/2026

ABSTRACT

This article critically examines the instrumentalization of the Russian Orthodox Church (ROC) by the Russian state as part of its foreign policy in the Black Sea region. While the Russian Federation is constitutionally secular, the Moscow Patriarchate functions as a de facto strategic partner of the Kremlin, projecting religious soft power and legitimizing geopolitical objectives. Drawing on primary and secondary sources, this study situates the ROC within the evolution of Russian state–church relations from the imperial period to the post-Soviet era. It highlights how the ROC advances the Russkiy mir (“Russian World”) ideology, intervenes in the ecclesiastical affairs of neighboring Orthodox states, and amplifies Kremlin narratives in international fora under the guise of defending religious freedom and traditional values. Case studies from Ukraine and Georgia illustrate the Church’s complicity in legitimizing occupation, undermining canonical order, and disseminating propaganda aligned with hybrid warfare strategies. In the Balkans, the ROC leverages Orthodox “brotherhood” to foster anti-Western sentiment and bolster Russia’s influence. Findings suggest that the ROC has become an indispensable instrument of Russia’s hybrid strategy, with profound implications for the sovereignty of Orthodox-majority states, European security, and the international order.

Keywords:

Russian foreign policy, Russian Orthodox Church, Black Sea Region, Hybrid Warfare, Russkiy Mir, Religious Diplomacy, Orthodoxy, Propaganda, Soft Power.

RESUMEN

Este artículo examina críticamente la instrumentalización de la Iglesia Ortodoxa Rusa (IOR) por el Estado ruso como parte de su política exterior en la región del Mar Negro. Aunque la Federación Rusa es constitucionalmente secular, el Patriarcado de Moscú funciona como un socio estratégico de facto del Kremlin, proyectando poder blando religioso y legitimando objetivos geopolíticos. Basándose en fuentes primarias y secundarias, este estudio sitúa a la IOR dentro de la evolución de las relaciones Estado–Iglesia en Rusia, desde el período imperial hasta la era postsoviética. Se destaca cómo la IOR promueve la ideología del Russkiy mir (“Mundo Ruso”), interviene en los asuntos eclesiásticos de los Estados ortodoxos vecinos y amplifica las narrativas del Kremlin en foros internacionales bajo el pretexto de defender la libertad religiosa y los valores tradicionales. Los estudios de caso de Ucrania y Georgia ilustran la complicidad de la Iglesia en la legitimación de ocupaciones, la alteración del orden canónico y la difusión de propaganda alineada con estrategias de guerra híbrida. En los Balcanes, la IOR aprovecha la “hermandad” ortodoxa para fomentar sentimientos antioccidentales y fortalecer la influencia de Rusia. Los hallazgos sugieren que la IOR se ha convertido en un instrumento indispensable de la estrategia híbrida rusa, con profundas implicaciones para la soberanía de los Estados mayoritariamente ortodoxos, la seguridad europea y el orden internacional.

Palabras clave:

Política exterior rusa, Iglesia Ortodoxa Rusa, región del Mar Negro, guerra híbrida, diplomacia religiosa, ortodoxia, poder blando.

INTRODUCTION

The Russian Orthodox Church (ROC), also known as the Moscow Patriarchate, constitutes one of the most influential religious-political institutions in Eastern Europe and the Black Sea region. While the Russian Federation is constitutionally defined as a secular state, in practice the ROC functions as a strategic instrument of Russian foreign policy. The Church operates as a critical component of the Kremlin's hybrid toolkit, simultaneously serving as a channel of soft power, a source of ideological legitimation, and a mechanism of influence over Orthodox populations in neighboring countries. Its capacity to mobilize religious identity allows the Russian state to project authority and shape political attitudes beyond its borders, blurring the lines between spiritual leadership and geopolitical strategy.

The Black Sea region provides a particularly salient context for analyzing these dynamics. With the exception of Turkey, the majority of littoral states—Georgia, Russia, Ukraine, Bulgaria, and Romania—are historically Orthodox, and Orthodoxy remains deeply embedded in their national and cultural identities. The Ecumenical Patriarch of Constantinople, considered *primus inter pares* within the Orthodox world, resides in Istanbul, highlighting the contested authority within global Orthodoxy. Moscow's aspirations to rival Constantinople's influence underscore the Church's strategic role in advancing Russian interests and shaping transnational religious networks.

Since the post-Soviet era, Russia's foreign policy has emphasized "privileged interests" in its neighboring regions while resisting Western encroachment. Within this geopolitical framework, the ROC functions as a soft-power instrument, cloaking Moscow's ideological projects in religious legitimacy. Scholars have described this phenomenon as "religious diplomacy" (Stoeckl, 2016; Suslov, 2018), in which theological language, ecclesiastical authority, and moral discourse are mobilized to serve geopolitical ends. By framing political objectives in moral and spiritual terms, the ROC enhances the perceived legitimacy of Russian actions and fosters compliance among Orthodox communities abroad.

This study identifies five core modalities through which the ROC advances Russia's strategic agenda. First, the Church promotes the *Ruskiy mir* ("Russian World") ideology and defends so-called "traditional values," positioning itself as a guardian of cultural and religious identity that aligns with Moscow's broader political narratives. Second, it competes with the Ecumenical Patriarchate for primacy within global Orthodoxy, asserting Moscow's authority as an alternative center of spiritual influence.

Third, the ROC intervenes directly in the religious affairs of neighboring states, particularly Ukraine and Georgia, shaping ecclesiastical decisions to support Russian

political objectives. Fourth, it disseminates anti-Western propaganda and mobilizes para-religious organizations, reinforcing narratives that serve the Kremlin's hybrid warfare strategies. Finally, the Church engages actively in international institutions, amplifying Russian positions under the discourse of religious freedom, cultural preservation, and traditional values.

The analysis is conducted both historically and thematically. Initially, the study situates the ROC within the Russian state system, tracing its evolution from the imperial period through the Soviet era and into post-Soviet consolidation. Subsequent sections explore the Church's role in promoting the *Ruskiy mir* project, its activities in conflict and occupation zones, its influence in the Balkans through narratives of Orthodox brotherhood, its involvement in propaganda and disinformation campaigns, and its participation in international organizations. The conclusion reflects on the broader implications of these findings, emphasizing the intersection of religion, soft power, and hybrid warfare, and highlighting the ROC's enduring significance in shaping regional and international politics.

METHODOLOGY

This research adopts a qualitative, multi-method approach that integrates perspectives from political science, security studies, and the sociology of religion. The study aims to explore the evolving role of the Russian Orthodox Church (ROC) in statecraft, propaganda, and transnational Orthodox networks, situating its activities within historical, political, and social contexts. By combining multiple methods, the research ensures a nuanced and comprehensive understanding of the ROC's influence in domestic and international arenas.

Document Analysis formed a central component of the methodology. Policy papers, official statements issued by the ROC, Kremlin foreign policy documents, and records from international organizations were systematically examined. This analysis allowed the researcher to trace the discursive alignment between Church and state, identify recurring themes in official narratives, and highlight instances where religious rhetoric intersected with geopolitical objectives. Special attention was paid to public pronouncements, strategic white papers, and statements during periods of heightened international tension.

Case Studies focused on Ukraine, Georgia, and selected Balkan states. These cases were chosen due to their geopolitical significance and the documented involvement of the ROC in legitimizing Russian intervention, disseminating propaganda, and shaping narratives of Orthodox solidarity. Detailed examination of these cases provided empirical evidence of how the ROC's actions intersect

with political objectives, demonstrating both continuity and adaptation in different regional contexts.

A comparative historical approach was employed to situate findings within broader temporal frameworks. By analyzing the imperial, Soviet, and post-Soviet eras, the study contextualized the ROC's evolving institutional role, strategies, and discursive practices, illustrating how historical legacies inform contemporary religious diplomacy.

Finally, a secondary literature review synthesized scholarly works on religious diplomacy, hybrid warfare, and the politics of Orthodoxy, drawing on key contributions from Stoeckl, Suslov, Payne, and others. This theoretical grounding provided a robust framework for interpreting empirical findings and connecting them to broader debates in international relations and security studies.

Overall, the methodology emphasizes triangulation, correlating multiple sources of evidence to minimize bias, strengthen reliability, and ensure a balanced interpretation of the complex interactions between Church, state, and society.

DEVELOPMENT

Formally, Article 14 of the Constitution of the Russian Federation establishes Russia as a secular state where church and state are separated. In practice, however, the activities of the ROC are increasingly aligned with state objectives, particularly in foreign policy, thus functioning as a strategic instrument of the Kremlin (State Duma of the Russian Federation, 2020). Institutional integration occurs through joint working groups with ministries, expert commissions, and coordinated programs in education, culture, and diplomacy. These mechanisms enable the Church to advance Russian influence in the “near abroad,” where shared Orthodox heritage is leveraged to counter Western penetration (Encyclopedia, 2025; GlobalSecurity.org, 2025).

The close relationship between the Russian state and the ROC is not a post-Soviet invention. In the early eighteenth century, Tsar Peter I abolished the patriarchate and established the Most Holy Synod, overseen by an Ober-Prosecutor as the emperor's representative. The Church was thus embedded in the imperial administrative apparatus until 1917 (Yakunin, 2002).

The Bolshevik period marked a rupture, characterized by repression, church closures, and persecution of clergy. Yet, during World War II, Joseph Stalin recognized the strategic utility of religion. In 1943, he restored the patriarchate, allowed the election of the Patriarch of Moscow, and established the Council for the Affairs of the ROC to monitor ecclesiastical activity. The Church was subordinated to the state but deployed for mobilization and international

influence. Stalin even aspired to elevate Moscow as the “Third Rome,” envisioning an Eighth Ecumenical Council, although this ambition remained unrealized (Krotov.info, 1943; Shkarovskiy, 2013).

After the dissolution of the Soviet Union in 1991, the ROC emerged largely untouched by reform or lustration. Under President Vladimir Putin, the Church assumed expanded roles in identity formation and state policy. The 2000 National Security Concept explicitly recognized “spiritual renewal” and “moral development” as elements of national security (Kremlin.ru, 2000). Scholars, including Van Herpen (2020), have described the ROC as a “Swiss army knife” of statecraft, serving multiple functions ranging from domestic moral legitimation to international soft power projection.

President Putin has underscored the strategic partnership with Patriarch Kirill, formalizing what had long been a de facto alliance. Today, the ROC's charter extends jurisdiction over Orthodox communities in Ukraine, Belarus, Moldova, Central Asia, the Baltic states, Japan, and beyond. This global reach enables Moscow to compete with the Ecumenical Patriarchate, framing itself as a central authority in world Orthodoxy (World Council of Churches, 2025).

The ROC functions as a soft power instrument in Russian foreign policy by reinforcing cultural and religious bonds in neighboring Orthodox nations. It frames Russia as the defender of “traditional values” and a bulwark against Western liberalism (National Interest, 2020). By projecting moral and spiritual authority, the Church provides the Kremlin with legitimacy in contested regions.

The integration of the ROC into the Russian state system reflects a historical continuum: from Peter I's synodal reforms, through Stalin's wartime instrumentalization, to Putin's contemporary use of the Church for identity politics and foreign policy projection. This fusion of religious authority and state objectives positions the ROC as a unique and indispensable element of Russian strategic power.

The jurisdiction of the Moscow Patriarchate is central to the Kremlin's geopolitical vision of the *Russkiy mir* (“Russian World”). In 2015, Patriarch Kirill declared that equating the *Russian World* solely with the Russian Federation is misleading, as it encompasses Ukraine, Belarus, and other territories historically linked to Russian Orthodoxy. According to Kirill, the *Russian World* emerged from the baptism of the Dnieper, evolving into a shared system of values that constitutes an East Slavic civilization.

However, historical evidence complicates this claim. The baptism of Kievan Rus' in 988 AD occurred under the blessing of Patriarch Photius I of Constantinople, and the Kievan Church remained under Constantinople's jurisdiction until 1686. From this perspective, the origins of Slavic

Christianity belong more to the Byzantine tradition than to a uniquely “Russian” civilizational framework. Furthermore, Christianity—Orthodox or otherwise—cannot be confined to a single nationality; it is a universal faith with transnational ethical principles.

In modern Russia, the ROC promotes a politicized interpretation of Orthodoxy that emphasizes anti-Westernism, rejection of secularism, and opposition to liberal democracy (USIP, 2018). Under President Putin, the *Russkiy mir* has been instrumentalized as a project of Russian messianism, merging Orthodoxy, nationalism, and Eurasianist ideology.

Since 2003, the Russian Ministry of Foreign Affairs has institutionalized its cooperation with the ROC through a Working Group for Interaction with the Church. Among its priorities is the promotion of “traditional family values” across the post-Soviet space, framed as a moral alternative to Western liberalism (MID.ru, 2019; MID.ru, 2025). In 2012, President Putin explicitly praised Patriarch Kirill’s foreign-policy role, emphasizing that the ROC is one of the most significant instruments of Russia’s outreach to post-Soviet neighbors. It is of utmost importance for people who live there to feel their unbreakable bond with the Russian Orthodox Church, which means with Russia (Pertsev, 2017).

The *Russkiy mir* project has intensified Moscow’s rivalry with the Ecumenical Patriarchate of Constantinople. The historic primacy of Constantinople limits Moscow’s aspirations to dominate global Orthodoxy. This rivalry became acute during the Ukrainian autocephaly process.

In 2018, the Synod of Constantinople annulled Patriarch Dionysius’ 1686 decision granting Moscow the right to consecrate the Metropolitan of Kyiv. In 2019, the Ecumenical Patriarchate issued a Tomos of autocephaly to the Orthodox Church of Ukraine (OCU), significantly reducing Moscow’s canonical claims (USIP, 2018).

Moscow responded decisively. The ROC severed full communion with Constantinople, and Foreign Minister Sergey Lavrov denounced the decision as a “provocation” allegedly instigated by the United States. President Putin framed the dispute as political rather than theological. Simultaneously, the Associated Press reported cyberattacks on the Ecumenical Patriarchate traced to Russian hackers (Solarz & Korniiuchuk, 2023).

Through these actions, the ROC functions as an instrument of Kremlin foreign policy. It legitimizes state ideology, projects soft power in the post-Soviet space, and reinforces the *Russkiy mir* framework that fuses Orthodox faith with national identity and traditional values (Van Herpen, 2013).

Religion is conventionally perceived as a pacifying force and a defender of human dignity. However, in

Russian-occupied regions of Georgia and Ukraine, the ROC has consistently mirrored Kremlin policies, prioritizing geopolitical loyalty over Christian ethics. Its silence regarding cultural destruction, canonical violations, and persecution of clergy demonstrates the subordination of religion to hybrid warfare strategies.

In Abkhazia and South Ossetia, ancient Georgian Orthodox monuments have been subjected to politically motivated “restorations.” The Ilori Church, an 11th-century structure, was whitewashed, Georgian inscriptions erased, and its dome replaced with a Russian-style one (Kavkazsky Uzel, 2010). Similar interventions affected the Likhna and Bedia monasteries, the Mokvi Cathedral, and the New Athos Monastery (Georgian National Committee of the Blue Shield, 2014). Georgian NGOs characterized these acts as cultural cleansing, yet the ROC remained silent, thereby legitimizing Russian authorities.

Following the 2008 Russo–Georgian war, Metropolitan Isaiah of Tskhinvali and Nikozi continued his ministry under occupation despite severe restrictions. These violations were documented by the UNHCR (2014); and the U.S. Department of State (2016). Despite doctrinal commitments to Christian unity (Holy Council, 2016), the ROC offered no support, privileging state interests over ecclesiastical solidarity.

The Georgian Apostolic Autocephalous Orthodox Church is universally recognized as the canonical authority in Georgia, including by Moscow itself. Nonetheless, the ROC has repeatedly intruded into Abkhazia and South Ossetia, conducting liturgical services without consent. Symbolically, Patriarch Kirill avoids addressing Catholicos-Patriarch Ilia II with his full canonical title, undermining Georgian sovereignty.

In Ukraine, the ROC has gone further, cultivating ties with paramilitary groups via its Synodal Committee for Interaction with the Cossacks. Organizations such as the Union of Cossack Organizations of Ukraine and the Luhansk Volunteer Brigade eventually merged into the Russian Orthodox Army (ROA), founded in 2014 and led by Igor Strelkov (Girkin), a GRU officer.

NBC News (2014) documented that members of the ROA invoked Orthodox faith and post-Soviet resentment as motivations for armed struggle. Together with Cossack units, they captured buildings in Sloviansk, attacked Ukrainian border posts, and fought at Krasnoarmiisk, Karlivka, Pisky, Ilovaisk, and Debaltsevo.

Analysts such as Orysia Lutsevych (2016) note that ROC-linked groups represent some of the most politically vocal non-state actors in Eastern Europe, opposing EU and NATO integration while framing the West as morally degraded. When combined with Russian state and military

resources, these networks undermine democratic transitions and civil society resilience.

In conclusion, evidence from Georgia and Ukraine reveals that the ROC actively supports occupation and separatism. Its silence on heritage destruction, its indifference to persecuted clergy, its violation of canonical borders, and its collaboration with armed groups all illustrate its role in Russia's hybrid strategy. Far from being a force for peace, the ROC has functioned as an instrument of cultural domination and political subjugation.

The concept of Orthodox brotherhood, historically employed by Tsarist Russia, has been revived in post-Soviet times as an ideological tool. Moscow invokes a spiritual "Orthodox community" to dissuade regional states from Euro-Atlantic integration, with the ROC acting as a key partner.

In 2020, Metropolitan Onufriy of the Moscow Patriarchate in Ukraine joined protests in Montenegro against a new law on religious freedom. Coordinated with the Serbian Orthodox Church (SOC), the protests were framed as a defense of Orthodoxy but served as resistance to reforms threatening Russian-Serbian influence (Kajosevic, 2020).

This strategy reflects Moscow's reliance on religious narratives in the Balkans, a region where NATO and EU integration challenge Russian interests. Historically, Patriarch Alexy II's 1999 solidarity visit to Belgrade during the NATO intervention exemplifies this role, as did Russia's funding of the Church of Saint Sava in Serbia (Carnegie, 2019).

Putin's pilgrimages to Mount Athos in 2005 and 2016 projected Russia as the modern benefactor of Orthodoxy (Carnegie Endowment, 2019). Similarly, during his 2016 visit to Greece, Putin emphasized shared Orthodox values and highlighted the millennium of Russian presence on Athos (Ekathimerini, 2016). Symbolic acts, such as sitting on the Byzantine throne in Karyes, reinforced Moscow's ambitions, though they triggered unease among Greek and Ecumenical Patriarchal authorities (Carnegie Commentary, 2016).

Russia's rhetoric of brotherhood is often selective. During Patriarch Kirill's 2018 visit to Bulgaria, he criticized the Bulgarian president for crediting non-Russian troops in the liberation from Ottoman rule, framing it as historical revisionism. Such reactions highlight Moscow's insistence on Russian centrality.

Russia has also exploited church conflicts to consolidate influence. Following Constantinople's recognition of the Ukrainian Church in 2019, the ROC severed ties with Athens and forbade Russian pilgrims from visiting certain dioceses. In 2020, Prime Minister Mishustin's unauthorized visit to Mount Athos was interpreted as defiance of Constantinople's authority.

Diplomatic tensions accompanied these acts. Greece expelled Russian diplomats in 2018 for financing protests against the Prespa Agreement, identifying the Imperial Orthodox Palestine Society as a vehicle of Moscow's influence. Russian Foreign Minister Lavrov has openly accused Patriarch Bartholomew of serving U.S. interests, claiming his mission was to "bury Orthodoxy's influence" (Greek City Times, 2021).

Collectively, these episodes reveal that "Orthodox brotherhood" functions less as a theological principle and more as a political instrument. By invoking shared faith, Moscow fosters alliances, deepens schisms within Orthodoxy, and sustains its presence in regions where its geopolitical influence is otherwise waning.

The activities of the Russian Orthodox Church (ROC) are closely intertwined with the Kremlin's information operations. These operate through two interconnected mechanisms: (i) promoting, praising, and justifying official Moscow's policies; and (ii) mounting information attacks—through blackmail, disinformation, and demonization—against individuals, states, or ideologies deemed undesirable by the Kremlin. Across Ukraine, Georgia, Moldova, and the wider Black Sea region, the ROC's conduct illustrates both mechanisms in practice.

Even before the full-scale war, the ROC contributed to Moscow's psychological pressure campaign against Kyiv. In the summer of 2009, Patriarch Kirill conducted a ten-day tour of Ukraine emphasizing "common heritage" and "common destiny," narratives designed to entrench spiritual unity and, by implication, contest Ukrainian sovereignty. In Donetsk, he appeared with Viktor Yanukovich, then opposition leader and later president. Until 2014, numerous clerics of the Ukrainian Orthodox Church of the Moscow Patriarchate (UOC-MP) held positions in local councils, enabling influence over decision-making—at times obstructing the Ukrainian Orthodox Church of the Kyiv Patriarchate and the Ukrainian Greek-Catholic Church through land-lease denials and construction blocks (U.S. State Department, 2003).

A vivid illustration of ROC-linked disinformation is found in statements by Marchel Mihaescu, a bishop of the Moldovan Orthodox Church under Moscow. During Moldova's EU-related reforms, he labeled biometric passports "satanic" due to a 13-digit number and sought to derail anti-discrimination legislation protecting LGBTQ employees, warning such reforms would sever ties with "Mother Russia." He equated the Church's voice with that of Russian politicians, portraying Russia as guardian of Christian values and Europe as extracting a "price of the soul" for material aid (New York Times, 2016).

Across the region, "patriotic" and "Orthodox" organizations function as vehicles for Kremlin-aligned narratives. In Serbia alone, at least 51 pro-Kremlin associations and

student groups have been identified, including the Russian Association Stjag (uniting Chechen and Afghan war veterans), the Serbian-Russian Society Orthodox Family, the Center for Research of Orthodox Monarchism, and the local branch of the International Foundation for the Unity of Orthodox Christian Nations (2010). Their agendas are consistently anti-Western and Eurosceptic, opposing EU integration and sustaining dependence on Russia.

Analogous organizations operate elsewhere, propagating “Orthodox unity” and Russia’s “historic mission” as savior of Orthodoxy. Movements such as “Orthodox Choice,” the “People’s Council of Ukraine,” and the “Union of Russian People” mobilized against Ukrainian autocephaly and the country’s Western course, contributing to pre-2014 destabilization. As noted by *New Eastern Europe*, UOC-MP propaganda helped disseminate the “Russian World” ideology in Donbas, warning of alleged state persecution of Orthodox believers and promoting autocracy alongside personality cults of Patriarch Kirill and President Putin (New Eastern Europe, 2016).

A central theme of ROC-linked messaging is the defense of “traditional values” and “family purity,” used to depict the West as morally corrupt. Affiliates argue that European integration inevitably entails the legalization of same-sex marriage, promotion of homosexuality, and—even by inflammatory insinuation—the legitimization of pedophilia. Metropolitan Ilarion, head of the ROC’s Department for External Church Relations, framed France’s legalization of same-sex marriage and changes to age-of-consent law as precursors to the legalization of pedophilia—conflating conservative ethics with conspiracy-laden disinformation.

Hostile rhetoric has translated into mobilization and violence. On 17 May 2013, during the International Day against Homophobia and Transphobia in Tbilisi, a peaceful gathering was attacked by thousands of counter-demonstrators, including Orthodox clerics and activists from the Union of Orthodox Christian Parents. The Council of Europe later documented these events as human-rights violations (Council of Europe, 2014). Comparable incidents recur across Orthodox-majority societies in the region, reflecting how funding networks linked to Kremlin-aligned, church-adjacent groups can foster xenophobia and obstruct liberal reforms.

Taken together, these dynamics show the ROC as a central pillar in the Kremlin’s propaganda architecture. By legitimizing Russian policy, disseminating disinformation, cultivating anti-Western sentiment, and mobilizing para-religious organizations, the Church occupies a dual role—spiritual authority and political instrument. The result is a reshaping of public opinion, distortion of democratic debate, and normalization of xenophobia, with Orthodoxy rhetorically fused to Russian state interests as a tool of information warfare.

International organizations have become key arenas for what analysts term Russia’s “Orthodox diplomacy.” For the ROC, these platforms enable the projection of influence and the amplification of Kremlin positions under the banner of religious advocacy. With active backing from the Ministry of Foreign Affairs, ROC representatives participate in UN-related forums (e.g., the UN Human Rights Council, UNAOC, UNESCO) and European institutions. Since 2004, the ROC has maintained a permanent representative in Strasbourg and routinely engages the Council of Europe, the OSCE, and the Committee of Representatives of Orthodox Churches to the EU.

At the OSCE Supplementary Human Dimension Meeting on 1–2 April 2019 in Vienna, Bishop Viktor of Baryshevka (ROC) criticized Ukraine’s law requiring the UOC-MP to rename itself, alleging “systematic unlawful pressure” aimed at forcing clergy into the autocephalous Orthodox Church of Ukraine (OCU) (Mospat.ru, 2019). The intervention mirrored Moscow’s rhetoric, recasting ecclesiastical sovereignty as religious persecution.

A month earlier in Strasbourg, the same bishop met senior Council of Europe officials to describe purported obstacles facing UOC-MP clergy and laity, submitting materials as evidence of rights violations—again advancing the Kremlin narrative of victimhood.

The Russian Federation wields significant influence in the Interparliamentary Assembly on Orthodoxy (IAO), which Moscow leverages across Orthodox-majority countries. Since 2018 the Assembly has been chaired by Sergei Gavrilov, a Communist Party deputy—an arrangement underscoring the instrumental, rather than spiritual, character of the body.

In June 2019, the IAO General Assembly in Tbilisi triggered mass protests (“Gavrilov’s Night”) after Gavrilov took the Georgian parliamentary speaker’s chair during the session. Security forces’ response left roughly 240 injured; the session was disrupted and Gavrilov departed the country (BBC, 2019). The Estonian Foreign Intelligence Service later characterized the IAO as an instrument of Kremlin foreign policy and reported Gavrilov’s links to Russian intelligence (Valisluureamet, 2019).

Across UN-affiliated bodies, European institutions, and specialized Orthodox fora, the ROC positions itself less as an ecumenical partner than as an amplifier of Russian state interests—depicting Ukrainian church reform as persecution, casting Western integration as a civilizational threat, and presenting Russia as Orthodoxy’s defender (Mospat.ru, 2019). This “Orthodox diplomacy” cloaks political messaging in religious language, extending the Kremlin’s narrative reach and legitimizing its geopolitical aims before international audiences.

The Black Sea region remains one of the most volatile theaters of global politics, with overlapping interests of NATO, the European Union, and Russia. While much research has focused on military and economic aspects of Russian foreign policy, the role of religious institutions remains understudied. The ROC's growing influence illustrates how religion can be mobilized as a non-military instrument of power within hybrid warfare. Understanding this phenomenon is critical not only for interpreting Russia's geopolitical behavior but also for developing policy responses that safeguard regional stability, religious autonomy, and European security.

Sergei Chapnin, former editor of the Moscow Patriarchate's official journal, observed that "the Church has become an instrument of the Russian state. It is used to extend and legitimize the interests of the Kremlin" (New York Times, 2016). This statement encapsulates the argument advanced throughout this study: the Russian Orthodox Church (ROC) has evolved from a spiritual institution into a political implementer of the Kremlin's agenda.

The evidence reviewed across Ukraine, Georgia, Moldova, and the Balkans demonstrates that the ROC's actions consistently align with state policy. Rather than promoting reconciliation, peace, or spiritual care, the Church has been deeply embedded in the technologies of hybrid warfare—supporting information campaigns, legitimizing occupation, and mobilizing para-religious organizations.

Under President Vladimir Putin, the ROC has been transformed into the spiritual pillar of the "Russian World" (*Russkiy mir*) project. It now functions as an ideological citadel of confrontation with the West, liberal democracy, and universal values. In practice, this has entailed:

1. Justifying and legitimizing Russian occupation of territories.
2. Remaining silent on, or complicit in, the destruction of Christian cultural heritage.
3. Supporting radical nationalist and paramilitary networks.
4. Amplifying anti-Western propaganda and xenophobia.
5. Using international platforms to present Kremlin narratives in religious terms.

Through these activities, the ROC acts as a political force multiplier for the Russian state, cloaking geopolitical strategies in ecclesiastical legitimacy and presenting state policy as the defense of faith.

This convergence of church and state highlights the deliberate fusion of religion and politics in Russia's hybrid strategy. For Black Sea countries, the ROC represents not only a religious actor but also a potential channel of foreign interference. Understanding this phenomenon is therefore essential for national security assessments.

The implications extend beyond the region. The ROC's engagement in international organizations and European institutions underscores that "religious diplomacy" is not a benign form of cultural outreach but a vector of geopolitical influence with tangible consequences for sovereignty, democratic governance, and European security as a whole.

Religion has long been viewed as a domain of moral authority and cultural identity. In contemporary Russia, however, Orthodoxy has been instrumentalized into a strategic asset of the Kremlin's hybrid warfare toolkit. The challenge for neighboring states and for Europe lies not only in distinguishing religion from politics but in recognizing how deliberately the two have been fused in Moscow's foreign policy. A sober assessment of "Orthodox diplomacy" is therefore indispensable for crafting adequate responses to Russia's projection of influence through ecclesiastical structures.

This study has relied primarily on documentary sources, secondary literature, and case-study evidence. While this provides a robust qualitative analysis, it does not include quantitative survey data on public perceptions of the ROC or systematic interviews with clerics and policymakers. Future work should triangulate these findings with sociological data to capture the broader reception of ROC narratives among Orthodox populations.

Several areas merit deeper exploration:

1. Comparative analysis of ROC influence across different Orthodox-majority states (e.g., contrasting Moldova, Georgia, and Serbia).
2. Examination of financial networks sustaining ROC-affiliated para-religious organizations.
3. Empirical assessment of ROC influence on electoral behavior and party politics in the Black Sea region.
4. Longitudinal studies of public attitudes toward the ROC before and after major political crises (e.g., the 2014 annexation of Crimea, the 2022 invasion of Ukraine).

Findings

The study yields the following core findings:

1. **Institutional Integration:** The ROC operates in symbiosis with the Russian state, serving as a legitimizing arm of Moscow's foreign policy.
2. **Russkiy Mir Ideology:** Through the language of spiritual and cultural unity, the ROC sustains a geopolitical narrative that undermines the sovereignty of neighboring Orthodox nations.
3. **Canonical Violations:** In Ukraine and Georgia, the ROC has disregarded ecclesiastical boundaries, supporting pro-Moscow factions and resisting autocephalous movements.

4. **Propaganda and Disinformation:** The ROC disseminates anti-Western rhetoric and mobilizes para-religious organizations to propagate “traditional values” against liberal democracy.
5. **International Engagement:** By invoking religious freedom, the ROC amplifies Kremlin rhetoric in global institutions, normalizing Moscow's positions.
6. **Hybrid Function:** Collectively, these activities confirm that the ROC has become a critical node in Russia's hybrid warfare toolkit.

CONCLUSIONS

This study demonstrates that the Russian Orthodox Church (ROC) functions as a central instrument of Russian statecraft, blurring the boundaries between spiritual authority and geopolitical strategy. Through historical continuity and contemporary institutional integration, the ROC has evolved from a religious institution into a multifaceted tool of the Kremlin's hybrid warfare apparatus. Evidence from Ukraine, Georgia, Moldova, and the Balkans indicates that the Church's activities are consistently aligned with Russian foreign policy objectives, encompassing ideological legitimization, cultural influence, and strategic intervention in neighboring Orthodox-majority states.

First, the ROC's promotion of the *Ruskiy mir* ideology and defense of “traditional values” serves as a vector for reinforcing Russian national identity and moral authority in contested regions. By framing geopolitical goals in religious and cultural terms, the Church enhances the perceived legitimacy of Russian policies, strengthens anti-Western narratives, and mobilizes local populations to support Moscow's strategic agenda. This ideological projection is particularly potent in areas with deep historical and religious ties to Russia, where Orthodoxy functions as both a spiritual and cultural anchor.

Second, the ROC's direct intervention in ecclesiastical affairs across Ukraine, Georgia, and the Balkans underscores its role in undermining canonical autonomy and reinforcing Moscow-aligned religious networks. The Church's actions, ranging from liturgical presence in disputed territories to collaboration with paramilitary groups, illustrate how religious authority is instrumentalized to support occupation, territorial claims, and political loyalty. Canonical violations and the deliberate sidelining of local Orthodox hierarchies reveal the strategic prioritization of state objectives over ecclesiastical norms.

Third, the ROC functions as a sophisticated vehicle of propaganda and disinformation. Through its para-religious organizations, international statements, and engagement with media, the Church disseminates anti-Western rhetoric, amplifies narratives of civilizational threat, and cultivates xenophobic or conservative social norms. This

function extends to international institutions, where the ROC's participation in the UN, Council of Europe, and specialized Orthodox forums allows it to legitimize Kremlin positions under the guise of religious advocacy, effectively transforming soft power into a tool of global influence.

Fourth, the study highlights the ROC's role in the broader hybrid warfare strategy of the Russian Federation. By combining cultural, religious, and informational instruments, the Church contributes to a multi-layered approach that integrates ideological, political, and paramilitary tactics. This hybrid function demonstrates that religious institutions, far from being neutral actors, can serve as force multipliers for state-driven geopolitical objectives, shaping both domestic and international environments in ways that traditional military or economic strategies alone cannot achieve.

Finally, the implications of these findings extend beyond the Black Sea region. The ROC's activities challenge the sovereignty of neighboring Orthodox-majority states, complicate democratic transitions, and raise important questions regarding the intersection of religion and international security. Understanding the Church's instrumentalization is essential for policymakers, scholars, and international actors seeking to address hybrid threats, protect cultural and religious heritage, and safeguard regional stability.

The Russian Orthodox Church represents a unique convergence of faith and geopolitics, operating as both a spiritual authority and a strategic instrument of the Russian state. Its integration into Kremlin policy demonstrates how religious institutions can be leveraged to advance national objectives, legitimize occupation and political intervention, and project influence far beyond conventional state mechanisms. Recognizing and analyzing this dual role is indispensable for a comprehensive understanding of Russia's contemporary foreign policy and the broader dynamics of religion in global politics.

Acknowledgment

The author expresses gratitude to the faculty of the Georgian Institute of Public Affairs (GIPA) for their academic guidance and to colleagues in political science and religious studies who provided constructive feedback during the development of this research.

REFERENCES

- Carnegie Endowment. (2019). Russia's game in the Balkans. <https://carnegieendowment.org/research/2019/02/russias-game-in-the-balkans?lang=en>
- Ekathimerini. (2016). Greece and Russia: Cooperation for peace and prosperity. <https://www.ekathimerini.com/opinion/208991/greece-and-russia-cooperation-for-peace-and-prosperity/>

- Georgian National Committee of the Blue Shield. (2014). *Appeal to international organisations concerning the protection of cultural heritage in the occupied territories of Georgia*. <http://blueshield.ge/wp-content/uploads/2015/12/Appeal-to-international-organisations-24.03.2014-ENG.pdf>
- GlobalSecurity.org. (2025). Privileged interests in Russia. <https://www.globalsecurity.org/military/world/russia/privileged-interests.htm>
- Greek City Times. (2021). Lavrov attacks Patriarch Bartholomew. <https://greekcitytimes.com/2021/01/19/lavrov-bartholomew-orthodoxy/>
- Holy Council. (2016). Mission of the Orthodox Church in today's world. <https://www.holycouncil.org/-/mission-orthodox-church-todays-world>
- International Foundation for the Unity of Orthodox Christian Nations. (2010). International Foundation for the Unity of Orthodox Christian Nations prize awarding ceremony. <http://en.kremlin.ru/events/president/news/6758>
- Kajosevic, S. (2020). Russian-backed bishop joins Montenegro church protests. <https://balkaninsight.com/2020/02/26/russian-backed-bishop-joins-montenegro-church-protests/>
- Kavkazsky Uzel. (2010). Georgia requests to save Ilori Church in Abkhazia. <http://www.kavkaz-uzel.ru/articles/177930/>
- Kremlin.ru. (2000). National security concept of the Russian Federation. <http://www.kremlin.ru/acts/bank/14927>
- Krotov.info. (1943). Council for the affairs of the Russian Orthodox Church. <http://krotov.info/acts/20/1940/19430904.html>
- Lutsevych, O. (2016). *Agents of the Russian World: Proxy groups in the contested neighborhood*. Chatham House.
- National Interest. (2020). The political role of the Russian Orthodox Church. <https://nationalinterest.org/feature/political-role-russian-orthodox-church-97647>
- NBC News. (2014). Meet the Russian Orthodox Army. <https://www.nbcnews.com/storyline/ukraine-crisis/meet-russian-orthodox-army-ukrainian-separatists-shock-troops-n107426>
- New Eastern Europe. (2016). Orthodox radicalism in Eastern Ukraine: Lessons for Belarus. <https://neweasterneurope.eu/2016/12/12/orthodox-radicalism-in-eastern-ukraine-lessons-for-belarus/>
- New York Times. (2016). In Expanding Russian Influence, Faith Combines With Firepower. <https://www.nytimes.com/2016/09/14/world/europe/russia-orthodox-church.html>
- Pertsev, A. (2017). *President and patriarch: What Putin wants from the Orthodox Church*. Russian Ideology. <https://carnegie.ru/commentary/75058>
- Shkarovskiy, S. (2013). The Russian Orthodox Church in Soviet politics. *Acta Slavica Iaponica*, 27, 1–28. Hokkaido University. <http://src-h.slav.hokudai.ac.jp/publicn/acta/27/01Shkarovskiy.pdf>
- Solarz, A. M., & Kornichuk, I. (2023). The Reactions of Orthodox Churches to Russia's Aggression towards Ukraine in the Light of the Postsecular Approach to IR Studies. *Religions*, 14(4), 515. <https://doi.org/10.3390/rel14040515>
- State Duma of the Russian Federation. (2020). Constitution of the Russian Federation. <http://www.constitution.ru/en/10003000-02.htm>
- Stoeckl, K. (2016). *The Russian Orthodox Church and human rights*. Routledge.
- Suslov, M. (2018). The Russian world: Russia's soft power and geopolitical imagination. *Politics, Religion & Ideology*, 19(1), 1–26. <https://doi.org/10.1080/21567689.2018.1453754>
- U.S. Department of State. (2016). International religious freedom report: Georgia. <https://www.state.gov/reports/2016-report-on-international-religious-freedom/georgia/>
- UNHCR. (2014). Country reports on human rights practices – Georgia. <https://www.refworld.org/docid/559bd56928.html>
- Van Herpen, M. H. (2016). *Putin's propaganda machine. Soft power and Russian Foreign Policy*. Rowman & Littlefield.
- World Council of Churches. (2025). Russian Orthodox Church (Moscow Patriarchate). <https://www.oikoumene.org/member-churches/russian-orthodox-church-moscow-patriarchate>
- Yakunin, G. (2002). Historical path of Orthodox fundamentalism. Vehi. http://vehi.net/politika/yakunin.html#_ftn1

Conflict of Interest:

The author declares no conflict of interest.

Author Contributions:

Tengiz Pkhaladze: Conceptualization, data curation, formal analysis, investigation, methodology, supervision, validation, visualization, original draft writing, and writing, review, and editing.

En la Revista Transdisciplinaria de Estudios Sociales y Tecnológicos (RTEST) solo se aceptarán artículos científicos inéditos que no estén comprometidos con otras publicaciones periódicas. El idioma de publicación es el español; aunque se aceptarán artículos en inglés y portugués.

Los tipos de contribuciones que aceptará son: artículos científicos resultados de investigaciones, ensayos, reseñas y revisiones bibliográficas.

Las contribuciones deben escribirse en Microsoft Office Word (".doc" o ".docx"), empleando letra Arial, 12 puntos, interlineado sencillo. La hoja tendrá las dimensiones 21,59 cm x 27,94 cm (formato carta). Los márgenes superior e inferior serán a 2,5 cm y se dejará 2 cm para el derecho e izquierdo.

ESTRUCTURA DE LOS MANUSCRITOS

Los artículos enviados a la revista tendrán la siguiente estructura:

- Extensión entre 15 y 20 páginas.
- Título en español e inglés (15 palabras como máximo).
- Nombre (completo) y apellidos de cada uno de los autores. Se sugiere a los autores que en el nombre científico se eliminen los caracteres especiales del español y otras lenguas (tildes, ñ, ç...) para estandarizarlo conforme a los parámetros de la lengua franca (inglés) y ser indexados correctamente en las bases de datos internacionales. En caso que los autores cuenten con dos apellidos deben unirse por medio de un guión.
- Correo electrónico, identificador ORCID e Institución. Los autores que carezcan de ORCID deben registrarse en <https://orcid.org/register>
- Resumen en español y en inglés (no excederá las 250 palabras) y palabras clave (de tres a diez en español e inglés).
- Introducción; Materiales y métodos; Resultados y discusión (para artículos de investigación). El resto de las contribuciones tendrá en vez de estos dos apartados anteriores: Metodología, Desarrollo. Todos los artículos contarán con: Conclusiones, nunca numeradas; y Referencias bibliográficas. Los Anexos, si los tiene, se incluirán al final del documento.

OTROS ASPECTOS FORMALES

- Las páginas se enumerarán en la esquina inferior derecha.
- Las tablas serán enumeradas según su orden de citación y su título se colocará en la parte superior (Ej, Tabla 1. Nombre).
- Las figuras no excederán los 100 Kb, ni tendrán un ancho superior a los 10 cm. Serán entregadas aparte en formato de imagen: .jpg o .png. En el texto deberán ser numeradas, según su orden y su nombre se colocará en la parte inferior (Ej. Figura 1. Nombre).
- Las abreviaturas acompañarán al texto que la define la primera vez, entre paréntesis.
- Las notas se localizarán al pie de página y estarán enumeradas con números arábigos. Tendrán una extensión de hasta 60 palabras.
- Los anexos serán mencionados en el texto de la manera: ver anexo 1 ó (anexo 1).

CITAS Y REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Las citas y referencias bibliográficas se ajustarán al estilo de la Asociación Americana de Psicología (APA), 7ma edición, 2019. Se deben utilizar como mínimo 25 fuentes que se encuentren en el rango de los últimos cinco a diez años. En el caso de fuentes que sean artículos científicos se deben utilizar, preferentemente, aquellas que provengan de revistas científicas indexadas en Scopus y SciELO. En las referencias se mencionarán solo las citadas en el texto, ordenadas alfabéticamente con sangría francesa.

Volumen 6 | N° 1 | Enero–Abril | 2026