

ATENE EDUCATIVO

Revista Especializada en Educación

Vol. 1 Núm. 1 (2026): ATENE EDUCATIVO



ISSN L 3122-6205

ATENEO EDUCATIVO

Vol. 1 No. 1
Enero – Junio, 2026
ISSN L 3122-6205



Equipo editorial

Gestor

Rector Dr. Gustavo González

<https://orcid.org/0000-0002-5291-5056>

rector@isaeuniversidad.ac.pa

ISAE Universidad

Editora

Dra. Aura Franco Gutiérrez

<https://orcid.org/0000-0003-1854-6557>

dir.investigacion@isaeuniversidad.ac.pa

ISAE Universidad. Panamá

Comité Editorial

Dr. Sebastián Reyes Alvarado

<https://orcid.org/0000-0002-5824-9832>

investigador1@isaeuniversidad.ac.pa

SENACYT, Panamá

Dr. Teófilo José Cordero Polanco

<https://orcid.org/0000-0003-0395-7409>

dir.planificacion@isaeuniversidad.ac.pa

ISAE Universidad. Panamá

Ing. Luis Rodríguez

<https://orcid.org/0000-0002-9885-1916>

luis.rodriquez@up.ac.pa

Universidad de Panamá. Panamá

Comité Científico

Dra. Omaira Oñate

<https://orcid.org/0000-0002-0569-5011>

omaonate@gmail.com

Universidad de Carabobo. Venezuela

Dra. Ruth Díaz Bello

<https://orcid.org/0000-0003-0374-792X>

ruthdiazbello01@gmail.com

Instituto para la Prevención de Riesgos Laborales. México

Dr. Luis Andrés Crespo Berti

<https://orcid.org/0000-0001-8609-4738>

crespoberti@gmail.com

La Universidad Regional Autónoma de los Andes. Ecuador

Dr. Josía Jeseff Isea-Argüelles

<https://orcid.org/0000-0001-8921-6446>

ui.josiaia82@uniandes.edu.ec

Universidad Regional Autónoma de los Andes, Ibarra. Ecuador

Dra. María Eugenia Calzadilla

<https://orcid.org/0009-0004-8065-1088>

mcalza@gmail.com

Universidad Pedagógica Experimental Libertador. Venezuela

Dra. Reynalda Pimentel de Arrocha

<https://orcid.org/0000-0003-4353-4558>

curriculista@isaeuniversdad.ac.pa

ISAE Universidad. Panamá

Mgtr. Dilsa Marlene Pinilla Pinilla

<https://orcid.org/0009-0008-7814-4529>

coordi.empresas@isaeuniversidad.ac.pa

ISAE Universidad, Panamá

Mgtr. Danysabel Caballero

<https://orcid.org/0000-0002-6566-8787>

analista.gestioncalidad@isaeuniversidad.ac.pa

ISAE Universidad, Panamá

Dra. Laura Hernandez Dáger

<https://orcid.org/0000-0002-3099-8567>

laurahernandezdager@hotmail.com

Universidad del SINÚ. Colombia

Mgtr. Ángel José Velázquez Ávila

<https://orcid.org/0000-0001-5155-7421>

angelvelazquezbrabd@gmail.com

ISAE Universidad. Panamá

Editorial del Rector

Con profundo sentido académico y compromiso institucional, ISAE Universidad presenta a la comunidad educativa nacional e internacional el **primer volumen de la Revista ATENEO EDUCATIVO**, un nuevo espacio de divulgación científica concebido para fortalecer el pensamiento pedagógico, la investigación educativa y la reflexión crítica sobre los desafíos contemporáneos de la educación en sus múltiples niveles y contextos.

La creación de esta revista responde a los avances sostenidos que nuestra universidad ha venido impulsando para **mejorar la producción científica**, entendida no como un fin en sí mismo, sino como un proceso sistemático de generación de conocimiento al servicio de la transformación social. En ISAE Universidad, la **educación constituye una piedra angular de nuestra filosofía institucional**, así como el núcleo central de una oferta académica que se proyecta **de frontera a frontera**, abarcando toda la extensión del territorio nacional con una visión inclusiva, pertinente y de calidad.

ATENEO EDUCATIVO nace como un espacio riguroso de diálogo académico, orientado a visibilizar investigaciones que abordan problemáticas educativas desde perspectivas pedagógicas, socioculturales, psicológicas y humanísticas. En este primer número se evidencia, además, una clara **apertura a la internacionalización del conocimiento**, con la participación de autores provenientes de Cuba, así como de otras universidades de Panamá, lo que enriquece el intercambio epistemológico y fortalece los vínculos académicos nacionales y regionales.

Los artículos que conforman este volumen reflejan tanto la diversidad temática como la profundidad analítica necesaria para comprender y transformar las realidades educativas actuales. Entre ellos, se destaca el *Diseño de un módulo instruccional para el desarrollo de la asignatura clasificación y descripción de cargo*, que aporta a la mejora de los procesos formativos desde una perspectiva didáctica aplicada. De igual manera, investigaciones como *El bullying silencioso en estudiantes indígenas de Panamá: una revisión sistemática de la educación superior (2017–2025)* y *Manifestaciones del acoso escolar en estudiantes de noveno grado en Panamá: un estudio descriptivo*, revelan la urgencia de atender, con enfoque intercultural y preventivo, problemáticas que inciden directamente en la convivencia escolar y el derecho a una educación digna.

Este número también integra aportes orientados al fortalecimiento de las prácticas pedagógicas en la educación básica, como *Estrategias didácticas efectivas para fomentar la lectura comprensiva de los estudiantes de primaria* y *Las actividades lúdico-participativas en el desarrollo de la expresión oral en la educación primaria*, trabajos que evidencian el valor de metodologías activas para potenciar aprendizajes significativos desde las primeras etapas del desarrollo educativo. Complementa este conjunto de investigaciones una reflexión humanística de profundo calado, *Subjetividad moderna y crisis del arte: una lectura de De Sobremesa de José Asunción Silva*, que invita a pensar la educación más allá de lo instrumental, reconociendo su dimensión cultural, estética y crítica.

La publicación científica en educación enfrenta hoy **retos ineludibles**: responder a contextos de alta complejidad social, incorporar la innovación pedagógica con sentido ético, fomentar la investigación desde el aula y articular el conocimiento con las realidades locales. Pero también se abren

oportunidades significativas: la consolidación de comunidades académicas, el uso responsable de tecnologías educativas, la valorización de la diversidad cultural y la incidencia del saber en las políticas y prácticas educativas.

Desde ISAE Universidad reafirmamos nuestra convicción de que **investigar en educación es transformar**, y que toda transformación auténtica comienza con la reflexión crítica y el compromiso con la mejora continua. **ATENEO EDUCATIVO** se proyecta, así, como una tribuna académica para investigadores, docentes y estudiantes que creen en la educación como motor de innovación, desarrollo humano y justicia social.

Expreso mi reconocimiento a los autores, evaluadores, equipo editorial y a toda la comunidad universitaria que ha hecho posible este primer volumen. Que estas páginas inspiren nuevas preguntas, nuevas prácticas y nuevas esperanzas para la educación panameña y latinoamericana.

Dr. Gustavo Mizraim González R., EdD

Rector

ISAE Universidad – Panamá

Tabla de Contenido

Editorial	4
Diseño de Módulo Instruccional para el desarrollo de la Asignatura clasificación y descripción de cargo <i>Yazmina Valdés de Moreno</i>	7-15
El bullying silencioso en estudiantes indígenas de Panamá: una revisión sistemática de la educación superior (2017-2025) <i>Elizabeth Remón de Tam</i>	16-24
Manifestaciones del acoso escolar en estudiantes de noveno grado en Panamá: Un estudio descriptivo <i>Daniel Domínguez</i>	25-37
Estrategias didácticas efectivas para fomentar la lectura comprensiva de los estudiantes de primaria <i>Juliana Bethancourt</i>	38-50
Las actividades lúdico-participativas en el desarrollo de la expresión oral en la educación primaria <i>Dennys San Román Leiva, Milagros Mederos Piñeiro y Danysabel Caballero</i>	51-62
Subjetividad moderna y crisis del arte: Una lectura de "De Sobremesa" de José Asunción Silva <i>Agustín J. Martínez Antonini, Marilin Camargo y Dianys del Carmen Reyes Alvarado</i>	63-75

Diseño de módulo instruccional para el desarrollo de la asignatura clasificación y descripción de cargo

Instructional module design for the development of the subject: job classification and description

Mgtr. Yazmina Valdés de Moreno

<https://orcid.org/0000-0002-5459-5607>

yazmimoreno@gmail.com

Humboldt International University
Panamá

Resumen

La enseñanza del Análisis y clasificación de Cargos, es fundamental para fortalecer el perfil y las competencias necesarias para ocupar la posición o el cargo de analista de la gestión de recursos humanos, dentro de una empresa o institución. El objetivo general de la investigación es diseñar un módulo instruccional de la asignatura Clasificación de Cargo para los estudiantes de la carrera de Administración de Recursos Humanos de la Universidad Cristiana de Panamá, con objetivos específicos de Identificar los diferentes modelos instruccionales de la asignatura clasificación y descripción de cargos, Analizar el diseño curricular de la carrera administración de recursos humanos, Describir los elementos que caracterizan la asignatura clasificación y descripción de cargo. Proponer un módulo instruccional con lineamientos curriculares de la asignatura clasificación de cargo. Con una metodología de investigación descriptivas permiten visualizar el objeto de estudio como un conjunto de relaciones entre los diferentes componentes o variables que lo determinan, los cuales al ser analizados caracterizan los elementos individuales, un enfoque no experimental, dado que en ningún momento se manipulan las variables, A partir de los resultados obtenidos en esta investigación se recomendó: Prever los recursos financieros para la edición del módulo propuesto, Informar a los profesores que dictan la asignatura Clasificación de Cargo sobre la posibilidad de usar el módulo y A la Universidad Cristiana de Panamá se le sugiere implantar un curso de formación en diseño de materiales didácticos para las diferentes asignaturas.

Palabras Clave

Módulo Instruccional, descripción de cargos, docencia superior, enseñanza aprendizaje.

Abstract

Teaching Job Analysis and Classification is fundamental to strengthening the profile and competencies necessary to hold the position of Human Resources Management Analyst within a company or institution. The overall objective of this research is to design an instructional module for the Job Classification course for Human Resources Management students at the Christian University of Panama, with the specific objectives of: identifying different instructional models for the Job Classification and Description course; analyzing the curriculum design of the Human Resources

Management program; describing the elements that characterize the Job Classification and Description course; and proposing an instructional module with curricular guidelines for the Job Classification course. Using a descriptive research methodology, the object of study can be visualized as a set of relationships between the different components or variables that determine it. Analysis of these components characterizes the individual elements. This is a non-experimental approach, since the variables are not manipulated at any time. Based on the results obtained in this research, the following recommendations were made: Secure the necessary financial resources for the publication of the proposed module; inform professors who teach the Job Classification course about the possibility of using the module; and suggest that the Christian University of Panama implement a training course in the design of didactic materials for its various courses.

Keywords

Instructional Module, job descriptions, higher education, teaching-learning.

Recepción: 6 de septiembre de 2025

Aceptación: 19 de diciembre de 2025

Introducción

En el presente trabajo de investigación es conveniente mencionar antes de dar inicio con el tema e hacer énfasis de la importancia en la confección de un módulo instruccional para la materia, y como facilitará la enseñanza de como confeccionar un manual descriptivo de cargo.

El objetivo del el mismo es satisfacer las necesidades de que los estudiantes a nivel superior deben tener conocimiento de cómo se confecciona el manual descriptivo de cargo, cada uno de los procesos que son requeridos conocer las personas que se involucran.

Los profesores necesitan una guía que les permitan, no solo conceptualizar el contenido sino también llevar la realización del mismo mediante métodos de talleres de campo en empresas o instituciones que permitan el desarrollo de competencia a partir del aula.

La enseñanza de la clasificación y descripción de Cargos, es fundamental para fortalecer el perfil y las competencias necesarias, para ocupar la posición o el cargo de analista o encargado de la gestión de recursos humanos, dentro de una empresa o institución.

(Piaget, 1921) concluyó que constituyen una importante aportación para explicar cómo se produce el conocimiento en general y el científico; en particular, marcan el inicio de una concepción constructivista del aprendizaje que se entiende como un proceso de construcción interno, activo e individual. El desarrollo cognitivo supone la adquisición sucesiva de estructuras mentales cada vez más complejas; dichas estructuras se van adquiriendo evolutivamente en sucesivas fases o estadios, caracterizados cada uno por un determinado nivel de su desarrollo.

Partiendo de la naturaleza de los objetivos de la investigación para el diseño de un módulo instruccional, se ha optado por un tipo de investigación descriptiva. En este sentido, (Mendez Alvarez, 2020) afirma:

Las investigaciones descriptivas permiten visualizar el objeto de estudio con un conjunto de relaciones entre los diferentes componentes o variables que lo determinan, los cuales al ser analizados caracterizan los elementos individuales. Igualmente se pueden señalar que en esta recolección de los datos requeridos se realizará en forma directa en el sitio del acontecimiento, por el propio investigador a través de los instrumentos diseñados para tal fin. (pág. 121)

Igualmente, Hernández, Fernández y Baptista. (2018) consideran que las investigaciones descriptivas, buscan especificar propiedades importantes de personas, grupos, comunidades o cualquier otro fenómeno que sea sometido a análisis.

Se abarcará temas como el diseño, desarrollo e implementación y como beneficiará al desarrollo de futuros profesionales en recursos humanos, ya que es una disciplina fundamental que detalla las funciones, responsabilidades, tareas condiciones, conocimientos y habilidades requeridos para cada puesto de la organización.

Materiales y métodos

Tipo de investigación

Partiendo de la naturaleza de los objetivos de la investigación para el diseño de un módulo instruccional, se ha optado por un tipo de investigación descriptiva. En este sentido, Méndez (2001) afirma que “las investigaciones descriptivas permiten visualizar el objeto de estudio con un conjunto de relaciones entre los diferentes componentes o variables que lo determinan, los cuales al ser analizados caracterizan los elementos individuales”. Igualmente se pueden señalar que en esta recolección de los datos requeridos se realizará en forma directa en el sitio del acontecimiento por el propio investigador a través de los instrumentos diseñados para tal fin.

Igualmente, Hernández, Fernández y Baptista, (2018), consideran que las investigaciones descriptivas, buscan especificar propiedades importantes de personas, grupos, comunidades o cualquier otro fenómeno que sea sometido a análisis.

Así mismo la investigación es proyectiva porque según Padrón (2006) la investigación aplicada sigue una estructura clara: parte de una situación problemática, describe sistemáticamente esa situación, selecciona una teoría reconocida para analizarla, deriva acciones y previsiones (un prototipo) de esa teoría para resolver el problema, y luego ensaya y prueba dicho prototipo, determinando su efectividad para resolver problemas similares. En resumen, Padrón describe un proceso metódico para pasar de la teoría a la solución práctica de problemas concretos en la investigación. Por otra parte, la investigación será abordada por el método inductivo, por cuanto explica Méndez (2001) este método está referido a procesos de conocimiento que se inician por la observación de fenómenos particulares

con el propósito de llegar a conclusiones y premisas generales que puedan ser aplicados a situaciones similares observadas.

Diseño de la Investigación

La investigación para responder a los objetivos planteados, así como a las expectativas originadas a lo largo de su desarrollo, debe abordar un diseño el cual, según (Hernández, 2018), señala que debe estar centrado atendiendo las características del estudio, por lo que este se considera descriptivo no experimental de campo transversal. Es no experimental puesto que en ningún momento se manipulan las variables, sino que se estudian según tal como se da el fenómeno, solo se describen además analizan, comprobando la relación de las variables. (pág. 183)

En ese sentido, los autores antes mencionados, refieren que el diseño de campo es cuando se asumen los hechos directamente en el lugar donde suceden. Por su parte, (Fidias G, 2019) menciona que el “diseño de investigación de campo consiste en la recolección de datos directamente de los sujetos investigados o de la realidad donde ocurren los hechos sin manipular o controlar la variable”. (pág. 31) Partiendo de lo anterior, para efecto de este estudio, se analizarán las variables Orientación y Calidad de la enseñanza de Universidad Cristiana de Panamá, Facultad de Administración de Empresas con énfasis en Recursos Humanos, sin la intervención del investigador, sino tal como se presenta en el sitio, sin ningún tipo de manipulación.

Población

En la presente investigación, el escenario de estudio estará constituido por la totalidad 21 profesores de la población de los docentes de Recursos Humanos de la Universidad Cristiana de Panamá. De igual manera, la población de la presente investigación es accesible por la tanto no se realiza muestreo.

Vinculado con lo indicado, se establecieron las especificaciones bajo las cuales la investigación fundamentó la delimitación poblacional con características verificables, determinadas y objetivas, tal como se indica a continuación:

Técnicas e Instrumentos de recolección de la información.

En este estudio, se considera la revisión documental analítica de las leyes, los decretos, los reglamentos y otros documentos en los cuales, se expresa la concepción que se tiene del objeto de estudio con el fin de extraer dimensiones y subdimensiones orientados al estudio de campo.

En este marco de acción, la recolección de información relacionada con la confección de un módulo instruccional, para la materia de clasificación y descripción de cargos de la Universidad Cristiana de Panamá, se realizó mediante la técnica del Cuestionario; el cual consiste, según (Hernández, 2018) en un “conjunto de preguntas respecto a una o más variables a medir. El contenido de las preguntas de un cuestionario, puede ser tan variados como los aspectos que se midan a través de éste.

Básicamente se hablan de dos tipos de preguntas abiertas y cerradas”. (Hernández, 2008, págs. 250-251)

En esta investigación se asumió las preguntas cerradas o dicotómicas que, según los autores antes mencionados, son de dos alternativas de respuestas; en este caso se asumirán el “Sí”, “No” y “No respondió”.

Objetivo del Módulo Instruccional

Lograr que, durante del desarrollo de la asignatura, el estudiante adquiriera las competencias necesarias para confeccionar un manual descripción de cargo, mediante talleres orientados a planificar, investigar, recolectar información, analizar resultados y desarrollar cada uno de sus componentes y llevarlo a la implementación.

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Una vez obtenido y tabulados los datos, se realizó el análisis por cada variable, dimensión, subdimensión e indicador, mediante las cuales se expresan los resultados de la aplicación del instrumento destinado al personal docente, dando como resultado la información que se presenta a continuación:

Tabla 1

VARIABLE: Modelos instruccional

DIMENSIÓN: Fases del diseño instruccional

SUBDIMENSIÓN: Análisis

ALTERNATIVAS	ITEMS							TOTAL	%
	1	2	3	4	5	6	7		
De acuerdo	6	9	7	7	9	7	6	51	34,69
Medianamente de acuerdo	9	8	8	3	7	10	9	54	36,73
Totalmente de cuerdo	4	3	5	11	5	4	2	34	23,12
En desacuerdo	2	1	1	0	0	0	4	8	5,44
	21	21	21	21	21	21	21	147	100

En la tabla N°1 Variable: Modelos instruccional en la Dimensión Fases del diseño instruccional correspondiente a la Subdimensión Análisis, se observa como la muestra respondió en un 36,73% a la alternativa medianamente de acuerdo; esto significa, que el diseño instruccional en la fase de análisis se hace un bosquejo de cómo alcanzar las metas instruccionales, describe la población a la cual se le ofrecerán los materiales elaborados, se determina las características de la audiencia, se determina lo que necesita aprender la audiencia, el presupuesto disponible , los medios de difusión y la fecha límite para implantar la instrucción. El 34,69% se ubicó en la alternativa de acuerdo, el 23%,12 en la alternativa totalmente de acuerdo y el 5,44% en desacuerdo.

Tabla 2

VARIABLE: Modelos instruccional

DIMENSIÓN: Fases del diseño instruccional

SUBDIMENSIÓN: Diseño

ALTERNATIVAS	ITEMS			TOTAL	%
	8	9	10		
De acuerdo	8	8	4	20	31,74
Medianamente de acuerdo	8	4	6	18	28,57
Totalmente de cuerdo	4	8	9	21	33,33
En desacuerdo	1	1	2	4	6,34
	21	21	21	63	100

En la tabla N°2 Variable: Modelos instruccional en la Dimensión Fases del diseño instruccional correspondiente a la Subdimensión diseño, se observa como la muestra respondió en un 33,33% a la alternativa totalmente de acuerdo; esto significa que la muestra encuestada considera que el diseño instruccional en la fase de diseño, propicia la comprensión del material, el dominio de destrezas y objetivos, se elaboran las actividades que necesitan hacer los estudiantes para el logro de las competencias, se seleccionan las estrategias didácticas y el bosquejo de unidades y lecciones. El 31,74% de la muestra respondió a la alternativa de acuerdo, el 28,57 % a la alternativa medianamente de acuerdo y el 6,34 en desacuerdo.

Tabla 3

VARIABLE: Modelos instruccional

DIMENSIÓN: Fases del diseño instruccional

SUBDIMENSIÓN: Desarrollo

ALTERNATIVAS	ITEMS			TOTAL	%
	11	12	13		
De acuerdo	7	8	7	22	34,92
Medianamente de acuerdo	9	8	9	26	41,26
Totalmente de cuerdo	4	5	5	14	22,22
En desacuerdo	1	0	0	1	1,58
	21	21	21	63	100

En la tabla N°3 Variable: Modelos instruccional en la Dimensión Fases del diseño instruccional correspondiente a la Subdimensión desarrollo, se observa como la muestra respondió en un 41,26% a la alternativa medianamente de acuerdo; esto significa, que la muestra encuestada considera que el diseño instruccional en la fase de desarrollo, se elaboran los planes de las lecciones, los materiales que se van a utilizar en las unidades y lecciones y los medios que se utilizarán en la instrucción y cualquier otro material necesario, tal como guías de una lección. El 34,92 % respondió a la alternativa de acuerdo, el 22,22 % a la alternativa totalmente de acuerdo y el 1,58% en desacuerdo.

Tabla 4

VARIABLE: Modelos instruccional

DIMENSIÓN: Fases del diseño instruccional

SUBDIMENSIÓN: Implementación

ALTERNATIVAS	ITEMS					TOTAL	%
	14	15	16	17	18		
De acuerdo	6	7	8	7	2	30	28,57
Medianamente de acuerdo	8	9	8	9	8	42	40
Totalmente de cuerdo	7	5	5	4	2	23	21,90
En desacuerdo	0	0	0	1	9	10	9,52
	21	21	21	21	21	105	100

En la tabla N°4 Variable: Modelos instruccional en la Dimensión Fases del diseño instruccional correspondiente a la Subdimensión Implementación, se observa como la muestra respondió en un 40% a la alternativa medianamente de acuerdo; esto significa que la muestra encuestada considera que el diseño instruccional en la fase de Implementación, se determina la transferencia de conocimiento del ambiente instruccional al ambiente de trabajo, se propicia la comprensión del material, se desarrolla el dominio de destrezas y objetivos, se determina cómo se divulgará la instrucción y aplica diseños modulares instruccionales que contribuyan al logro de los objetivos. El 28,57% respondió a la alternativa de acuerdo, el 21,90 a la alternativa totalmente de acuerdo y el 9,52 en desacuerdo.

Tabla 5

VARIABLE: Modelos instruccional

DIMENSIÓN: Fases del diseño instruccional

SUBDIMENSIÓN: Evaluación

ALTERNATIVAS	ITEMS			TOTAL	%
	19	20	21		
De acuerdo	10	8	9	27	42,85
Medianamente de acuerdo	7	8	7	22	34,92
Totalmente de cuerdo	4	5	4	13	20,63
En desacuerdo	0	0	1	1	1,58
	21	21	21	63	100

En el tabla N°5 Variable: Modelos instruccional en la Dimensión Fases del diseño instruccional correspondiente a la Subdimensión Evaluación, se observa como la muestra respondió en un 42,85

% a la alternativa de acuerdo; esto significa que la muestra encuestada considera que el diseño instruccional en la fase de evaluación se determina la efectividad y eficiencia de la instrucción, la fase de evaluación debe darse en todas las fases del proceso instruccional y se lleva a cabo la evaluación formativa. El 34,92% medianamente de acuerdo, el 20,63 totalmente de acuerdo y el 1,58% en desacuerdo.

Conclusiones

Luego de analizar las diferentes variables organizadas en dimensiones, subdimensiones e indicadores para dar respuesta a cada uno de los objetivos planteados en esta investigación se llegó a las siguientes conclusiones:

Se concluye que existe una variada gama de modelos entre estos están, el de Dick y Carey Jerrold Kemp y Addie; los tres presentan una estructura similar en la que se observa el análisis, diseño, desarrollo, implantación y evaluación. También que el diseño instruccional, requiere asumir un modelo al momento de elaborar propuestas referidas a materiales para la enseñanza; en este caso, el modelo asumido es el de Addie por ser el más completo y específico en cada una de sus fases.

Por otro parte, los datos obtenidos aunque no varían en proporciones importantes, la muestra encuestada expresó tener mayor dominio de las fases de desarrollo, implementación y evaluación; de esto se puede interpretar que los materiales instruccionales utilizados en la carrera de Administración de Recursos Humanos, han sido diseñados por especialistas y no por el personal que labora para esta institución; entonces se infiere que es necesario formar a los profesores en el diseño de materiales instruccionales, como el diseño de módulos y otros tipos que requieran las diferentes asignaturas según su naturaleza.

El describir el diseño curricular de la carrera administración de recursos humanos de la licenciatura en administración de empresas con énfasis en recursos humanos presenta los objetivos de la carrera claros y específicos en directa relación con el plan de estudios. De la misma manera expresa las competencias conocer, ser, aprender y convivir; apoyadas por un Perfil Personal (Ser), un Perfil Profesional (Saber) y un Perfil Ocupacional (Hacer).

En este mismo orden de ideas la muestra encuestada también estuvo totalmente de acuerdo en que los contenidos a tratados en la asignatura clasificación y descripción de cargos se refieren a: gestión de flujos de trabajo y análisis de puestos de trabajo, descripción de tareas, preparación de un programa de descripción de puestos, análisis de cargos y programa de análisis y diseño de cargos, describir el contenido y los usos de una descripción y clasificación de cargos, las diferentes técnicas de rediseño de puestos que se emplean para mejorar la calidad de vida laboral y describir el contenido y los usos de una descripción y clasificación de cargos; con estos resultados, se demuestra la adecuada estructura de la asignatura y sobre la cual se sugiere el diseño de un módulo que contribuya a optimizar el rendimiento de los estudiantes de la carrera administración de recursos humanos.

Para dar cumplimiento al objetivo general y en funci3n de los resultados, se presenta el dise1o de un m3dulo instruccional de la asignatura Clasificaci3n de Cargo para los estudiantes de la carrera de Administraci3n de Recursos Humanos.

Referencias

- Baz3n, Y. (2006). *An3lisis, clasificaci3n y descripci3n de Cargos*. Panam3: La Editorial Movimiento Editores.
- Cebero, J. (2007). *Tecnolog3a Educativa*. Espa1a: McGraw-Hill .
- Draeger, I. y. (1994). Desarrollo del Pensamiento cr3tico y el desempe1o docente en aula. *Ciencia Latina Revista Cient3fica Multidisciplinar*.
- Engel, A. y. (2021). La identidad de aprendiz: el modelo de Coll y Falsaf. *Working Papers on Culture, Education & Human Development/Papeles de Trabajo Sobre Cultura, Educaci3n y Desarrollo Humano*, 17.
- Fidias G, A. (2019). *"El Proyecto de Investigaci3n, introducci3n a la metodolog3a cient3fica"*. Caracas, Venezuela.: edt: Episteme, c.a. 5ta edici3n.
- Hern3ndez, F. y. (2018). *Metodolog3a de Investigaci3n*. MC GRAW HILL.
- Liendo Dur3n, Z., & L3quez de Camacho, P. (2007). E TRANSVERSAL VALORES: EPISTEMOLOG3A Y FUNDAMENTOS CURRICULARES EN LA. *Universidad Pedag3gica Experimental*, 82-113.
- Mendez Alvarez, C. E. (2020). *Metodolog3a: Dise1o y desarrollo del proceso de investigaci3n*. <https://repository.urosario.edu.co/handle/10336/30048>
- Pe1a1e, V. M. (2024). M3dulo instruccional para desarrollar el an3lisis de mercado dentro de la asignatura emprendimiento y gesti3n. *Revista Scientific*, 96-115.
- Piaget, J. (1921). Psicolog3a y pedagog3a: C3mo llevar adelante la teor3a del aprendizaje a la pr3ctica docente. *dialnet*, 101-127.
- Reigeluth, C. (2016). Teor3a instruccional y tecnolog3a para el nuevo paradigma de la educaci3n. *Revista de Investigaci3n vol.31 no.61 Caracas ene. 2007*.
- Rodr3guez, A. D. (2009). El dise1o instruccional en la educaci3n a distancia. *Apertura. Universidad de Guadalajara*, 104-119.
- Sacrist3n, G. (1994). *Lo Oculto y Lo Manifiesto*. Ediciones Morata.

El bullying silencioso en estudiantes indígenas de Panamá: una revisión sistemática de la educación superior (2017-2025)

Silent bullying among indigenous students in Panama: a systematic review of higher education (2017-2025)

Mgtra. Elizabeth Remón de Tam

elizabeth.detam@gmail.com

<https://orcid.org/0009-0006-0392-2520>

Universidad Especializada de las Américas
Panamá

Resumen

En el presente artículo, se analiza el fenómeno del bullying silencioso ejercido contra estudiantes indígenas en la educación superior panameña, abordando sus manifestaciones, consecuencias y las limitaciones institucionales para su identificación y atención, a través de una revisión sistemática. Para ello se aplicó un enfoque cualitativo. Además, se realizó una búsqueda de literatura científica y académica publicada entre 2017 y 2025 en bases de datos principalmente latinoamericanas. Los criterios de inclusión consideraron estudios sobre acoso, discriminación y diversidad cultural en educación superior indígena, identificándose 23 estudios de 69 iniciales. Los resultados muestran una falta de protocolos institucionales, ausencia de políticas inclusivas y una escasa sensibilización del personal universitario. Se concluye que el bullying silencioso constituye una forma de exclusión estructural que afecta el bienestar emocional y el rendimiento académico de los estudiantes indígenas. Se recomiendan estrategias integrales de prevención, formación docente y la implementación de políticas interculturales en las universidades.

Palabras Clave

acoso escolar, bullying silencioso, educación superior, diversidad cultural, inclusión

Abstract

This article analyzes the phenomenon of silent bullying against Indigenous students in Panamanian higher education, addressing its manifestations, consequences, and institutional limitations in its identification and intervention, through a systematic review. A qualitative approach was applied. A search of scientific and academic literature published between 2017 and 2025 was conducted in primarily Latin American databases. Inclusion criteria considered studies on harassment, discrimination, and cultural diversity in Indigenous higher education, resulting in 23 studies being identified out of an initial 69. The results show a lack of institutional protocols, an absence of inclusive policies, and limited awareness among university staff. It is concluded that silent bullying constitutes a form of structural exclusion that affects the emotional well-being and academic performance of Indigenous students. Comprehensive prevention strategies, teacher training, and the implementation of intercultural policies in universities are recommended.

Keywords

school bullying, silent bullying, higher education, cultural diversity, inclusion.

Recepción: 13 de septiembre de 2025

Aceptación: 21 de noviembre de 2025

Introducción

El bullying silencioso constituye una forma de acoso caracterizada por la sutileza de sus manifestaciones, lo que dificulta su detección y resulta de interés profundizar en esta afirmación nivel internacional, y luego, contextualizar en el ámbito panameño. Este fenómeno, presente en las universidades panameñas, afecta principalmente a estudiantes de pueblos indígenas que enfrentan exclusión, indiferencia y comentarios peyorativos. Datos recientes indican que Panamá presenta uno de los índices más altos de acoso escolar en la región (Carrasquilla, 2023), situación que se extrapola a la educación superior, especialmente hacia poblaciones históricamente marginadas. El Ministerio de Educación de Panamá (2023) en su informe anual sobre convivencia escolar, reporta que el 68% de estudiantes indígenas en educación superior han experimentado alguna forma de discriminación sutil. Aunque existen marcos legales de inclusión, la falta de protocolos específicos limita las acciones institucionales para enfrentar esta problemática. Esta revisión sistemática tiene como objetivo analizar el bullying silencioso como una amenaza latente para los estudiantes indígenas en la educación superior panameña, identificando los factores estructurales que perpetúan su invisibilidad.

Este fenómeno se observa a nivel global como se observa en el resultado de la evaluación de la bibliografía consultada y que se resume en la siguiente sección o marco de referencias. En el contexto educativo consultado principalmente cualitativamente, pero le añadimos algo de información cuantitativa de los adolescentes del Perú, que también tienen poblaciones indígenas importantes, aunque sólo se observa el bullying comunicado, el cual es el más fácil de recabar los datos cuantitativos y vamos a empezar el Marco Teórico con este importante estudio.

Marco Teórico

1. Análisis cuantitativo del bullying comunicado en las escuelas del Perú.

Se debe observar cuantitativamente un estudio en el Perú con 607 adolescentes (de 12 a 19 años) de secundaria de cuatro escuelas públicas de Iquitos, provincia de Loreto (en la Amazonía peruana), Martínez *et al.*, (2023). Donde en cuanto al bullying étnico-cultural se obtuvieron los siguientes resultados:

Figura 1. Porcentaje de involucrados en el Bullying étnico-cultural.

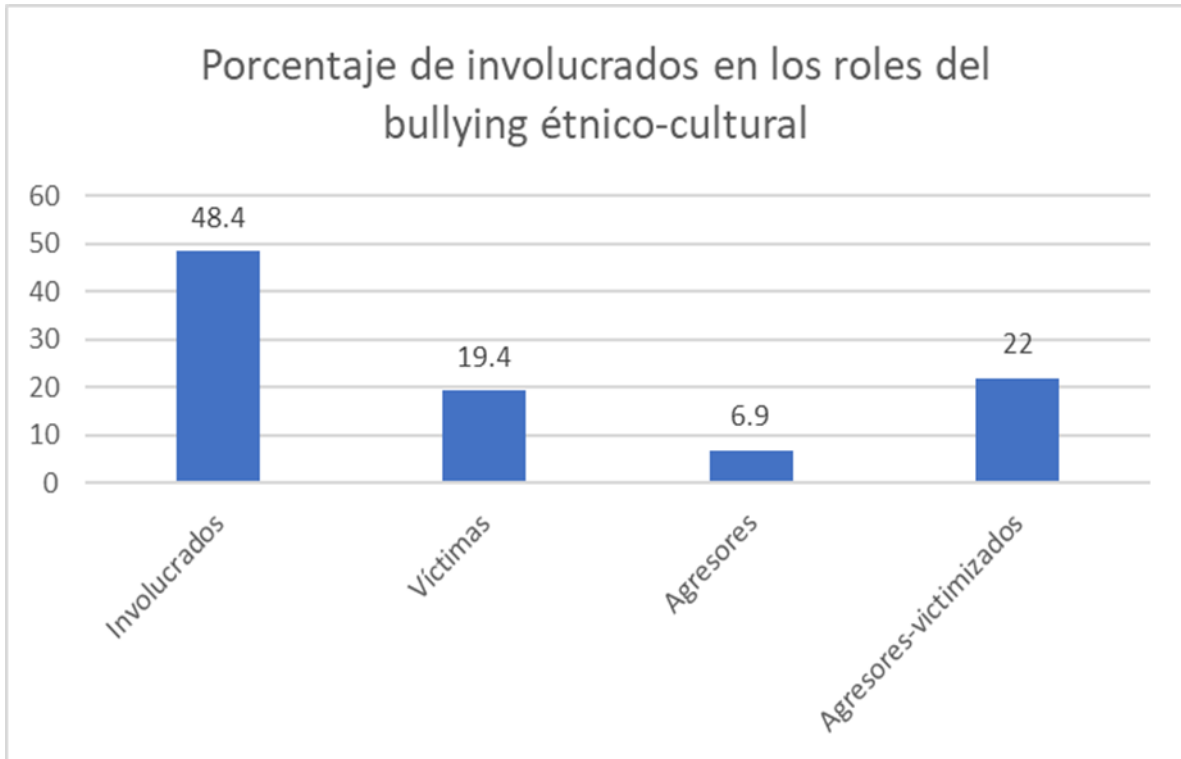
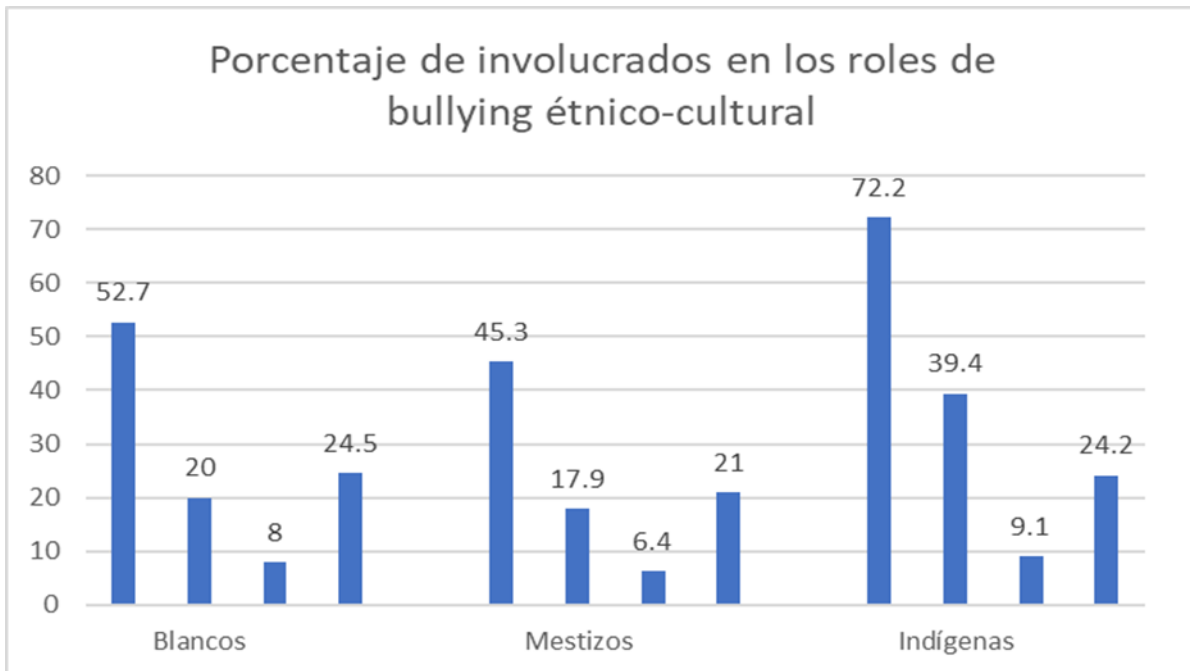


Figura 2. Según grupo étnico-cultural, el Porcentaje de involucrados en el Bullying comunicado.



Obsérvese que el número de víctimas se duplica en el caso de los indígenas, siendo este grupo minoritario el que en más bullying comunicado se ve involucrado con 72.2% (sin hablar del bullying

silencioso). A los interesados en los datos cuantitativos del bullying comunicado, se les recomienda profundizar en lo señalado por Martínez *et al.* (2023).

2. El bullying silencioso: una violencia simbólica en contextos educativos

El bullying silencioso (también denominado acoso relacional, pasivo o psicológico) se caracteriza por su naturaleza sutil, indirecta y difícil de documentar, lo que lo convierte en una forma de violencia simbólica profundamente arraigada en las dinámicas sociales escolares y universitarias (Farrugia, 2021; Olweus, 1993). A diferencia del acoso físico o verbal explícito, este tipo de agresión opera mediante mecanismos como la exclusión social deliberada, la indiferencia sistemática, la negación del reconocimiento, la ridiculización velada o la propagación de rumores (Garaigordobil *et al.*, 2018). Su invisibilidad no disminuye su impacto; por el contrario, su persistencia y normalización generan consecuencias psicológicas duraderas: ansiedad, depresión, baja autoestima, desmotivación académica e incluso deserción (Hinduja & Patchin, 2023).

En el ámbito universitario se evidencia la existencia sobre todo de acoso de tipo relacional (difamación, exclusión social y denigración), verbal (hostigamiento, humillación y provocación) así como ciberacoso (amenazas, insultos o ridiculizar con mensajes o llamadas, enviar mensajes ofensivos o con la intención de molestar, rumores falsos, acceder a las cuentas sin permiso) siendo menos frecuentes las agresiones físicas comparado con otras etapas educativas lo que hace suponer que se trata de manifestaciones sutiles, es decir, que son a través de formas indirectas o encubiertas de la agresión (Méndez *et al.*, 2019, p. 57) La discriminación y el acoso (incluyendo el "sutil") tienen un impacto negativo directo en la autoestima, la motivación y la asistencia de los estudiantes, aumentando el riesgo de ausentismo y deserción escolar. Las tasas de deserción son más agudas en zonas rurales y poblaciones indígenas (Defensoría, 2024).

3. Interculturalidad en la educación superior latinoamericana y panameña.

Para Núñez (2025) "la inclusión no puede limitarse al acceso, sino que debe transformar de manera profunda las estructuras curriculares, pedagógicas e institucionales" (p. 390) ...se observaron las experiencias de estudiantes indígenas en universidades convencionales, y se identificaron obstáculos como el racismo epistémico, la exclusión de saberes ancestrales y la insuficiencia de políticas interculturales sustantivas (Núñez, 2025, p. 390). La Educación Intercultural Bilingüe (EIB) representa una herramienta fundamental para garantizar el derecho a la educación para los pueblos indígenas. En lo que concierne a Panamá, la educación ha avanzado a pasos discretos sin dejar de ser significativos, alineando esfuerzos institucionales, comunitarios y académicos que buscan visibilizar la cosmovisión, la lengua y los saberes ancestrales, fundamentados en aspectos legales como creaciones de acuerdos, normas y leyes. A pesar de estos esfuerzos, el desarrollo se ve limitado por aspectos presupuestarios y culturales (Rodríguez *et al.*, 2025, p. 50).

En Panamá, el gobierno ha tomado medidas para que todos los individuos de la sociedad, sobre todo los afrodescendientes y pueblos indígenas, tengan la oportunidad de ejercer su derecho a la educación. La Constitución Política de la República de Panamá, en sus artículos 88, 98, 108 y 124 así lo demuestran Hooker y Flores (2022) (citados por Herrera, 2025, p. 59). Se señala que esas diferencias culturales pueden generar problemas en la vida de los estudiantes como la discriminación, su inserción en el campo laboral, entre otras, por lo que es indispensable las buenas relaciones con principios éticos y morales entre docentes-estudiantes y estudiantes-estudiantes. También se hace primordial el respeto a los derechos humanos, lo cual abarca el derecho a la educación (Herrera, 2025, p. 61).

4. Discriminación estructural y exclusión institucional

Las instituciones educativas, como entidades especializadas en la formación tienen como misión brindar el apoyo, los espacios y los medios para que las y los estudiantes puedan desarrollar habilidades básicas que les permitan comprender el mundo que les rodea, vivir en sociedad y desarrollar sus capacidades. De acuerdo con la Ley Orgánica de Educación, este es un derecho y un deber de la persona, la cual debe garantizarse sin distinción de edad, etnia, sexo, posición social o económica, religión o ideas políticas (Ley 47 de 1996 y Decreto Ejecutivo 305 de 2004) (Defensoría, 2025b, p. 26).

Otro aspecto clave en la desigualdad educativa es la discriminación y los estereotipos que persisten dentro del sistema escolar. Muchos adolescentes experimentan exclusión y sesgos en el aula que pueden afectar su desempeño académico y su autoestima. Esta ausencia de reconocimiento puede generar desmotivación y desinterés por la escuela, aumentando el riesgo de abandono prematuro (Defensoría, 2025b, p. 32).

5. Hacia una educación superior intercultural y justa

Los niños y adolescentes vulnerables entrevistados en cuanto a las instituciones educativas, recomiendan que los profesores no los traten mal, los apoyen y que tengan mejor seguridad. Que haya más libertad de expresión para los estudiantes y compartir sus ideas con sus compañeros y amigos. Que mejoren la calidad de la educación, que fortalezcan más el aprendizaje sobre las etnias y apoyen el talento de los estudiantes y no sólo se enfoquen en las notas. También solicitan asegurar apoyo o becas a los estudiantes sin facilidades económicas, que en los indígenas son todos (Defensoría, 2025b, p. 57).

Superar el bullying silencioso requiere transformar las universidades en espacios interculturales críticos, donde la diversidad no sea tolerada, sino celebrada y estructurada en la vida académica (Walsh, 2010). Esto implica:

- La implementación de protocolos institucionales que incluyan definiciones claras del acoso silencioso y mecanismos de atención sensibles a la identidad cultural.

- La formación obligatoria del personal docente y administrativo en competencias interculturales, detección temprana de violencias simbólicas y enfoques de justicia restaurativa.
- La participación activa de comunidades indígenas en el codiseño de políticas educativas, tal como lo exige el principio de libre determinación.
- La revisión crítica del currículo para incluir saberes indígenas y descolonizar las prácticas pedagógicas (De Sousa Santos, 2014).

Sólo desde esta perspectiva sistémica y transformadora será posible erradicar no sólo las manifestaciones del bullying silencioso, sino sus raíces estructurales.

Materiales y métodos

Se aplicó un enfoque cualitativo, en casi todos los documentos analizados, exceptuando a Martínez *et al.*, (2023) con el que se observó el bullying comunicado específicamente; basado en una revisión sistemática de literatura científica y académica publicada entre 2017 y 2025. Se consultaron las bases de datos SciELO, Redalyc, Dialnet y repositorios institucionales de universidades panameñas y latinoamericanas, principalmente (la fuente cuantitativa es de Córdoba, España).

Criterios de inclusión:

- Estudios publicados entre 2017 y 2025.
- Investigaciones centradas en acoso, discriminación, diversidad cultural e inclusión educativa.
- Población objetivo: estudiantes indígenas en educación superior.
- Documentos en español o inglés.

Criterios de exclusión:

- Estudios anteriores a 2017.
- Documentos sin autoría definida.
- Investigaciones no pertinentes al tema o fuera del contexto educativo superior.

Se identificaron inicialmente 68 estudios, de los cuales 22 cumplieron con los criterios de inclusión y fueron sometidos a análisis temático. El proceso de selección se realizó mediante el diagrama PRISMA, garantizando transparencia y reproducibilidad. El análisis se realizó mediante codificación temática, identificando patrones recurrentes en las categorías de manifestaciones, consecuencias, respuesta institucional y estrategias de prevención.

IV. Resultados

Los hallazgos evidencian que el bullying silencioso se manifiesta a través de la exclusión social, la indiferencia institucional y la falta de reconocimiento cultural. Se identificó una carencia de campañas

de sensibilización, protocolos específicos y mecanismos de denuncia. Las consecuencias principales incluyen estrés, desmotivación académica y deserción. Para Cuyas y Robles (2021) existe una correlación negativa y significativa entre acoso escolar y autoestima concluyendo que a mayores situaciones de acoso escolar en el ambiente educativo menor es la autoestima de los adolescentes. Específicamente en cuanto a la deserción, Ruíz-Ramírez *et al.*, (2018) relacionan el acoso escolar con el abandono en el estudio y presentan los siguientes resultados: Victimización Alta: El 77% de los estudiantes que desertaron habían sufrido algún tipo de bullying; Motivos del Acoso: Las burlas por bajo rendimiento académico y por ser de comunidades indígenas fueron las agresiones más comunes; Impacto en el Rendimiento: Las agresiones verbales afectaron la percepción del aprendizaje, llevando a la reprobación de materias y al pensamiento de "no servir para estudiar". En lo que concierne a Panamá, la educación ha avanzado a pasos discretos sin dejar de ser significativos, alineando esfuerzos institucionales, comunitarios y académicos que buscan visibilizar la cosmovisión, la lengua y los saberes ancestrales, fundamentados en aspectos legales como creaciones de acuerdos, normas y leyes. A pesar de estos esfuerzos, el desarrollo se ve limitado por aspectos presupuestarios y culturales (Rodríguez *et al.*, 2025, p. 50). Se ha expuesto la urgencia de que la Universidad de Panamá adopte un enfoque que no se limite a la coexistencia de culturas, sino que fomente el diálogo horizontal, el reconocimiento mutuo y la construcción de saberes colectivos (CINDA, 2025). Se observan avances importantes en cuanto a la legislación y aprobación de convenios internacionales que velan por los derechos de los pueblos indígenas, principalmente a nivel educativo, desde el nivel constitucional en Panamá.

Discusión

Los resultados confirman que el bullying silencioso constituye un reflejo de la discriminación estructural dentro del sistema universitario. La ausencia de políticas inclusivas limita la detección y atención oportuna de los casos. Comparando con estudios de Latinoamérica, por ejemplo, en Chile, el 25% de los estudiantes experimentaron un alto nivel de acoso, con un 20% acosados regularmente y un 5% siempre.

En México, esta proporción fue del 15%, con un 11% acosados regularmente y un 4% siempre. Argentina reportó un 14% de estudiantes con un alto nivel de acoso, con un 12% acosados regularmente y un 2% siempre. Brasil y Chile mostraron proporciones más altas, con un 27% y un 20% respectivamente, de estudiantes que sufrieron un alto nivel de acoso escolar. (México tiene el primer lugar en bullying a nivel global, y Colombia, Costa Rica, Ecuador, Brasil, Perú y Chile son ejemplos palpables de este problema regional [Mora, 2020]) se observa que el patrón es regional, donde la diversidad cultural aún no se incorpora de forma efectiva en las prácticas académicas.

Se requiere la institucionalización de programas permanentes de inclusión, protocolos de actuación y formación intercultural docente. Los hallazgos coinciden con lo reportado por el Ministerio de Educación de Panamá (2023), que evidencia la necesidad de transformar las prácticas institucionales para garantizar equidad educativa.

Conclusiones

El bullying silencioso hacia estudiantes indígenas en la educación superior panameña es un fenómeno real y persistente. Su invisibilidad institucional genera consecuencias emocionales (baja de la autoestima) y académicas (como la deserción). Se concluye que las universidades deben implementar políticas de inclusión cultural efectivas, establecer protocolos de prevención y capacitación (sensibilización) docente, y promover la participación activa de las comunidades indígenas en la toma de decisiones políticas y académicas, y la creación de mecanismos accesibles de denuncia de este fenómeno silencioso de acoso.

A manera de recomendaciones se sugiere diseñar y aplicar protocolos institucionales específicos contra el bullying silencioso. Además, incluir la interculturalidad como eje transversal en la formación universitaria. Por otro lado, se debe capacitar al personal docente y administrativo en detección temprana y atención integral. A su vez, promover campañas sostenidas de sensibilización sobre diversidad y respeto a la cultura y tradiciones indígenas. De igual manera, fomentar investigaciones sobre el impacto del bullying silencioso en distintos contextos educativos.

Referencias

- CINDA (2025). Universidad de Panamá reflexiona sobre los retos de la interculturalidad en la educación superior, Centro Interuniversitario de Desarrollo, 2 de septiembre.
<https://cinda.cl/universidad-de-panama-reflexiona-sobre-los-retos-de-la-interculturalidad-en-la-educacion-superior/>
- Cuya Zavaleta, M. F. y Robles Mori, H. (2021). Acoso escolar y autoestima en alumnos de segundo de secundaria en una institución educativa del distrito de Lurín, Avances en Psicología.
<https://doi.org/10.33539/avpsicol.2021.v29n2.2410>
- De Sousa Santos, B. (2010). Descolonizar el saber, reinventar el poder. Ediciones Trilce.
- De Sousa Santos, B. (2014). Epistemologies of the South: Justice against epistemicide. Routledge.
- Defensoría (2024, de 5 de diciembre). Resolución Final 4482i-2023, caso de bullying escolar panameño, Defensoría del Pueblo. <https://www.defensoria.gob.pa/wp-content/uploads/RESOLUCION-FINAL-No.-4482i-2023-PUBLICAR.pdf>
- Defensoría (2025). Informe Defensorial sobre la situación de niños, niñas y adolescentes afrodescendientes en Panamá, Defensoría del Pueblo de Panamá-UNICEF, noviembre.
<https://www.defensoria.gob.pa/wp-content/uploads/Informe-Defensorial-sobre-la-Situacion-de-los-Derechos-de-ninos-ninas-y-adolescentes-afrodescendientes-en-Panama-1.pdf>
- Garaigordobil, M., Mollo, J., & Larrain, E. (2018). Prevalencia de Bullying y Cyberbullying en Latinoamérica. Revista Iberoamericana de Psicología, 3(11), 1-18.
<https://reviberopsicologia.iberu.edu.co/article/view/rip.11301>
- Herrera, D. (2025). El currículo frente a la multiculturalidad en la educación superior panameña, Societas Revista de Ciencias Sociales y Humanísticas, 27(2), 57-74.
<https://doi.org/10.48204/societas.v27n2.6985>

- Martínez, J.; Zych, I.; y Rodríguez, A. (2023). Bullying personal y étnico-cultural en la Amazonía peruana: prevalencia, solapamiento y predictores, *Revista Psicodidáctica*, 5(2), 153-163. <https://doi.org/10.1016/j.psicod.2023.05.003>
- Méndez, I.; Ruíz-Esteban, C.; Martínez Ramón, J.P.; y Cerezo, F. (2019). Acoso escolar en el ámbito universitario, *Psicología Conductual*, Vol. 27, N° 1, 2019, pp. 55-68. https://www.behavioralpsycho.com/wp-content/uploads/2019/04/04.Mendez_27-1-1.pdf
- Ministerio de Educación de Panamá. (2023). Informe anual sobre convivencia escolar 2022-2023. <https://www.meduca.gob.pa/convivenciaescolar>
- Mora, M. (2020). Racismo estructural y el rol de la educación superior Latinoamericana, Universidad de Chile, Noticias, Columna de opinión, 13 de octubre. <https://uchile.cl/noticias/169517/racismo-estructural-y-el-rol-de-la-educacion-superior-latinoamericana>
- Núñez, A. (2025). Interculturalidad crítica y justicia epistémica en la educación superior: Hacia una inclusión transformadora de los pueblos indígenas en Colombia, *Educación Superior y Sociedad (ESS)*, 37 (1), 390-415. <https://doi.org/10.54674/ess.v37i1.1000>
- Organización de las Naciones Unidas. (2007). Declaración de las Naciones Unidas sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas. <https://www.un.org/development/desa/indigenouspeoples/declaration-on-the-rights-of-indigenous-peoples.html>
- Rodríguez, R.; Murillo, Y. y González, M. (2025). Cosmovisión en las aulas: avance silencioso de la educación intercultural bilingüe panameña, *Karakol Revista Especializada*, UDELAS, 5 (1), pp. 49-63. <https://revistas.udelas.ac.pa/index.php/karakol>
- Ruiz-Ramírez, R.; García-Cue, J. L.; Ruíz Martínez, F. y Ruíz Martínez, A. (2018). La relación bullying–deserción escolar en bachilleratos rurales, *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 20(2), 37-45. <https://doi.org/10.24320/redie.2018.20.2.1527>
- Walsh, C. (2009). Interculturalidad crítica y educación intercultural. En *Interculturalidad, descolonización del estado y del conocimiento* (pp. 31-52). Universidad Andina Simón Bolívar.
- Walsh, C. (2010). Interculturalidad crítica y pedagogía de-colonial: Apuestas desde la educación superior. *Revista Iberoamericana de Educación*, 51(5), 1-15.

Manifestaciones del acoso escolar en estudiantes de noveno grado en Panamá: Un estudio descriptivo

Manifestations of school bullying in ninth grade students in Panama: A descriptive study

Daniel Domínguez

<https://orcid.org/0009-0006-5521-7962>

danielitogarcia@msn.com

ISAE Universidad

Panamá

Resumen

Esta investigación analizó las manifestaciones e implicaciones psicológicas del acoso escolar en estudiantes de noveno grado de un colegio, de la ciudad de Panamá, durante el año lectivo 2025. Se evaluó una muestra no probabilística por conveniencia de 45 estudiantes (53% mujeres, 47% varones; edad media 14 años) utilizando el Cuestionario AVE (Acoso y Violencia Escolar). Los resultados revelaron que el 29% de los estudiantes experimentó acoso bien constatado o muy constatado. La exclusión social y la manipulación social fueron las formas más prevalentes, lo que indica un predominio de la agresión relacional. Clínicamente, el 33% de los estudiantes reportó ansiedad significativa y disminución de la autoestima. Con base en estos hallazgos, el estudio propone el "Programa Integral de Prevención e Intervención del Acoso Escolar (PIPAE)", un programa de intervención multinivel de 12 meses fundamentado en la teoría de sistemas ecológicos, la teoría del aprendizaje social y los principios de la justicia restaurativa. El PIPAE se estructura en cuatro fases—Diagnóstico y Preparación, Implementación Preventiva, Intervención Específica, y Evaluación y Sostenibilidad—e incluye módulos de capacitación docente, talleres socioemocionales, apoyo psicológico y participación familiar. El programa tiene como objetivo reducir la prevalencia del acoso y mitigar su impacto psicológico mediante la detección temprana, prácticas restaurativas y el fortalecimiento de factores protectores dentro de la comunidad escolar.

Palabras Clave

acoso escolar, violencia escolar, adolescencia, prevención.

Abstract

This research analyzed the manifestations and psychological implications of school bullying among ninth-grade students at a school in Panama City during the 2025 school year. A non-probabilistic convenience sample of 45 students (53% female, 47% male; mean age 14 years) was assessed using the AVE Questionnaire (Acoso y Violencia Escolar / Bullying and School Violence). The results revealed that 29% of students experienced well-confirmed or highly confirmed bullying. Social exclusion and social manipulation were the most prevalent forms, indicating a predominance of relational aggression. Clinically, 33% of students reported significant anxiety and diminished self-esteem. Based on these findings, the study proposes the "Comprehensive School Bullying Prevention

and Intervention Program (PIPAE)," a 12-month multilevel intervention program grounded in ecological systems theory, social learning theory, and restorative justice principles. PIPAE is structured in four phases—Diagnosis and Preparation, Preventive Implementation, Specific Intervention, and Evaluation and Sustainability—and includes teacher training modules, socio-emotional workshops, psychological support, and family involvement. The program aims to reduce bullying prevalence and mitigate its psychological impact through early detection, restorative practices, and the strengthening of protective factors within the school community. workshops, psychological support, and family involvement, aiming to reduce bullying prevalence and mitigate psychological impact through early detection and strengthening of protective factors within the school community.

Keywords

school bullying, school violence, adolescence, prevention.

Recepción: 30 de septiembre de 2025

Aceptación: 18 de diciembre de 2025

Introducción

La investigación se centró en el acoso escolar que experimentan estudiantes de noveno grado de un colegio de la ciudad de Panamá durante 2025, considerándolo como un fenómeno complejo que vulnera derechos fundamentales y afecta el desarrollo integral del adolescente. El contexto nacional e internacional ha demostrado que el acoso escolar, en sus modalidades física, verbal, psicológica, relacional y digital, tiene repercusiones profundas en la salud mental, el rendimiento académico y la convivencia escolar.

En este estudio se utilizó el Cuestionario AVE (Acoso y Violencia Escolar) y un enfoque cuantitativo que nos permitió medir la intensidad, frecuencia y tipo de agresiones, así como las consecuencias clínicas derivadas de ellas. Los resultados identificaron patrones de victimización y agresión que se despliegan, considerando factores de riesgo y protección que atraviesan la dinámica del aula y el clima escolar.

La investigación se enmarcó en las Ciencias de la Educación y se fundamentó en teorías como el modelo de Olweus, la teoría del aprendizaje social de Bandura, la teoría del refuerzo de Skinner y la teoría del desarrollo moral de Piaget. Estas perspectivas nos permitieron comprender el acoso escolar como un proceso sistémico donde confluyen variables individuales, familiares, escolares y socioculturales.

Con base en los resultados obtenidos, realizamos la propuesta del Programa Integral de Prevención e Intervención del Acoso Escolar (PIPAE), un programa multinivel que articula prevención, detección, intervención y seguimiento en la comunidad educativa.

Materiales y métodos

Nuestra investigación fue de tipo descriptivo, y se situó en el marco del paradigma cuantitativo, además, dentro de la tradición positivista. Este paradigma se sostiene en la premisa de que la realidad social es objetiva, considerada, medible y por lo tanto separable del investigador, de tal manera que se pueden encontrar patrones y relaciones causales a través de la recolección y análisis sistemático de datos numéricos (Creswell y Creswell, 2018; Sampieri y Mendoza, 2018).

El aspecto fundamental de nuestra investigación fue describir y analizar objetivamente las características, las manifestaciones y las consecuencias del acoso escolar y la violencia escolar mostrados por un grupo determinado de estudiantes, hicimos uso del instrumento estandarizado (Cuestionario AVE) con ítems cerrados y escalas de respuesta definidas que limitan las influencias del investigador en las respuestas (Frankfort-Nachmias et al., 2019).

Se adoptó un diseño no experimental y de tipo transversal. Este diseño implica recoger la información de la muestra que se ha seleccionado en un único punto en el tiempo (Polit & Beck, 2017).

Población y Muestra

Universo (Población Objetivo): El universo objeto de estudio en esta investigación lo constituyeron la totalidad de estudiantes matriculados en un colegio de la ciudad de Panamá en el año escolar 2025. Población del Estudio (Población Accesible): se limitó a todos los estudiantes del noveno grado del turno vespertino de un colegio de la ciudad de Panamá en el año escolar 2025. Dadas las características descriptivas que tiene el estudio y las limitaciones prácticas (acceso, tiempo, recursos económicos) utilizamos la técnica de muestreo no probabilístico en la modalidad de muestreo por conveniencia (también llamado accidental o de disponibilidad). La meta de la muestra se centró en el reclutamiento de, al menos, 45 estudiantes que cumplieron con los criterios y consintieron participar. Nivel de Confianza de 90%. Los niveles de confianza más utilizados en muestreo que garantizan una determinación más creíble, efectiva, se sitúan entre el 90% y el 95% , para estudios formales. Salazar, 2024).

Margen de Error (intervalo de confianza): 10%. Las estimaciones obtenidas indicaron que los valores de prevalencia (porcentajes) calculados a partir de la muestra se alejaron del valor real de la población en no más de ± 10 puntos porcentuales, con un nivel de confianza del 90 %.

El instrumento principal utilizado para la recolección de datos cuantificables sobre el acoso escolar y la violencia escolar fue el Cuestionario AVE (Acoso y Violencia en la Escuela), elaborado por Iñaki Piñuel y Zabala (2006).

El Cuestionario AVE es un instrumento psicométrico diseñado para valorar de manera integral el acoso escolar y la violencia entre pares en el contexto educativo. Se trata de un cuestionario de tipo

autoinforme que estuvo compuesto por 94 ítems, los cuales se centraron en las experiencias vividas por las y los estudiantes en relación con situaciones de acoso, violencia escolar y la presencia de síntomas psicológicos asociados.

Las respuestas a los ítems se recogieron mediante escalas tipo Likert, las cuales evaluaron tanto la frecuencia de las conductas (por ejemplo: *nunca, pocas veces, muchas veces, siempre*) como el grado de acuerdo o intensidad percibida. El procesamiento de las respuestas permitió obtener 22 indicadores, los cuales se agruparon en diversas dimensiones, que se describen a continuación:

1. Índices Globales:

- **Índice Global de Acoso (IGA):** estimó la severidad del acoso escolar que había padecido el/la estudiante, integrando aspectos como la frecuencia, la duración y la intensidad de las conductas de acoso experimentadas.
- **Índice de Intensidad del Acoso (IA):** midió el grado de daño o afectación percibida por el/la estudiante como consecuencia de las situaciones de acoso escolar sufridas.

2. Indicadores de Acoso y Violencia Escolar (8):

Los indicadores se orientaron principalmente a medir las conductas específicas de maltrato presentes en el acoso escolar. De acuerdo con las escalas establecidas en el instrumento, se evaluaron los siguientes indicadores: hostigamiento, referido a conductas destinadas a perturbar psicológicamente al estudiante, tales como burlas, insultos y difusión de rumores; intimidación, entendida como aquellas conductas que generan miedo o sensación de amenaza; amenazas a la integridad, cuando se manifestaron advertencias de daño físico hacia el propio estudiante o hacia miembros de su familia; coacciones, relacionadas con el sometimiento de una persona a realizar acciones en contra de su voluntad; bloqueo social, que incluyó el aislamiento, la exclusión y la prohibición de relacionarse con otros; manipulación social, orientada a dañar la imagen social o las relaciones interpersonales del estudiante; exclusión social, que implicó ignorar o excluir de actividades académicas o recreativas; y agresiones, referidas a la violencia física directa.

3. Factores Globales de Acoso (4):

Estos indicadores agruparon las escalas anteriormente descritas en aspectos globales, a saber: Hostigamiento (Combinación escalar de hostigamiento/manipulación), Intimidación/Amenazas, Exclusión (combinatoria entre bloqueo y exclusión social), Agresiones.

4. Escalas Clínicas (8):

Estas midieron el impacto psicológico y los posibles daños que pueden derivarse de la experiencia de acoso/violencia:

- **Ansiedad:** Síntomas de nerviosismo, excesiva preocupación, tensión.
- **Estrés Postraumático:** Síntomas de reexperimentación, evitación, hiperactivación.
- **Depresión:** Estado de ánimo deprimido, pérdida de interés, desesperanza.
- **Somatización:** Quejas físicas sin causa médica aparente (dolores de cabeza, estómago).

- Autoestima Negativa: Relativo a la percepci3n negativa de uno mismo, sentimientos de inutilidad.
- Autoimagen Negativa: Relativo a la percepci3n negativa de su aspecto f3sico o de sus capacidades.
- Indefensi3n: La incapacidad de cambiar la situaci3n que est3 sufriendo.
- Ideaci3n Autol3tica: Pensamientos sobre hacer da1o a uno mismo o suicidio.

5. Escala de Contradicciones (1):

Detect3 la tendencia del respondiente a la contradicci3n en sus respuestas a 3tems similares, los cuales sirvieron como indicadores de la validez del protocolo.

La correcci3n e interpretaci3n del AVE se llev3 a cabo fundamentalmente de manera online a trav3s de la plataforma propietaria www.teacorriges.com. Mediante el ingreso de todas las respuestas de cada estudiante por parte del investigador, la plataforma:

- Calcul3 autom3ticamente todos los 3ndices y escalas.
- Gener3 un perfil gr3fico y num3rico de forma individual.
- Proporcion3 una interpretaci3n de los resultados seg3n baremos estandarizados que dieron como resultado niveles de riesgo o afectaci3n (bajo, medio, alto, muy alto) para cada escala.
- Indic3 si el protocolo utilizado tiene validez o no (de acuerdo con la escala de contradicciones).

La t3cnica principal de recolecci3n de datos fue la encuesta, utilizando un instrumento estandarizado denominado AVE. El an3lisis de los datos recogidos se llev3 a cabo en diferentes etapas:

- **Ingreso de datos:** Las respuestas al AVE se ingresaron en la plataforma www.teacorriges.com para proceder, mediante un sistema automatizado, a su correcci3n y a la obtenci3n de una puntuaci3n bruta y de una puntuaci3n estandarizada para cada indicador y escala de cada participante.
- **Exportaci3n de datos:** Los resultados individuales (datos en puntuaciones) producidos por Teacorriges se exportaron a un archivo de datos para su an3lisis estad3stico resumido junto con los datos de la muestra.
- **Depuraci3n:** Se revis3 la base de datos para localizar los valores perdidos (*missing data*) y los valores extremos (*outliers*); aquellos protocolos calificados como inv3lidos por la Escala de Contradicciones del AVE fueron excluidos de cualquier an3lisis.

Resultados y discusi3n

Aspectos Demogr3ficos

Tabla 1: Distribuci3n de la muestra por sexo ($n = 45$)

Sexo	n	Porcentaje (%)
Mujer	24	53
Var3n	21	47
Total	45	100

Nota: Elaboraci3n propia a partir de los resultados del Cuestionario AVE (2025).

La distribución por sexo fue equilibrada (53% mujeres; 47% varones), lo que favoreció comparaciones descriptivas entre grupos y el análisis por sexo (OECD, 2019).

Tabla 1: Distribución de la muestra por edad (n = 45)

Edad (años)	n	Porcentaje (%)
14	29	65
15	11	25
16	5	10
Total	45	100

Nota: Elaboración propia a partir de los resultados del Cuestionario AVE (2025).

El grupo de 14 años fue el más numeroso, concentró aproximadamente el 65% de la muestra, seguido por el grupo de 15 años (25%) y 16 años (10%), lo cual reflejó una distribución normal dentro del nivel educativo analizado. La leve presencia de estudiantes mayores pudo explicarse por situaciones de rezago o repetición académica.

Análisis del índice global de acoso (iga) y de la intensidad del acoso (ia)

El análisis de los datos obtenidos en los 45 cuestionarios aplicados reflejó la siguiente distribución:

Tabla 2: Resultados del Índice Global de Acoso (IGA)

NIVEL DE ACOSO	FRECUENCIA	PORCENTAJE (%)	INTERPRETACIÓN
SC (Sin constatar)	18	40	No presentó indicadores sostenidos de acoso; conductas aisladas o circunstanciales.
C (Constatado)	14	31	Mostró experiencias de acoso esporádico o moderado.
CC (Bien constatado)	9	20	Evidencia de acoso persistente con efectos psicológicos observables.
CCC (Muy constatado)	4	9	Casos graves de acoso prolongado y validado por múltiples indicadores.
Total	45	100	—

Nota: Elaboración propia a partir de los resultados del Cuestionario AVE (2025).

Los resultados del IGA mostraron que el 71% de los estudiantes se ubicó en los niveles SC y C, lo que indicó una baja prevalencia de acoso consolidado, aunque existieron manifestaciones leves de hostigamiento o exclusión social. Por otro lado, un 29% de los participantes se encontró en los niveles CC y CCC, lo que representó casos confirmados y graves de acoso, caracterizados por experiencias de violencia psicológica o social. Estos datos coinciden con los reportes del *Informe Cisneros X* (Oñate & Piñuel, 2007), en el cual entre el 25% y el 30% de los estudiantes españoles manifestaron sufrir acoso continuado con consecuencias emocionales.

El Índice de Intensidad (IA) midió el grado de impacto psicológico o emocional que el acoso generó en los estudiantes. La clasificación, basada en los mismos niveles, se distribuyó de la siguiente forma:

Tabla 3: Resultados del Índice de Intensidad del Acoso (IA)

Nivel de intensidad	Frecuencia	Porcentaje (%)	Interpretación
SC (Sin constatar)	17	38	No presentó afectación emocional significativa.
C (Constatado)	15	33	Reportó malestar o incomodidad moderada.
CC (Bien constatado)	9	20	Evidenció afectación emocional frecuente (ansiedad, tristeza, inseguridad).
CCC (Muy constatado)	4	9	Afectación emocional grave y persistente (indefensión, depresión).
Total	45	100	—

Nota: Elaboración propia a partir de los resultados del Cuestionario AVE (2025).

El promedio general de intensidad sugirió un nivel moderado bajo de afectación emocional, lo cual coincidió con los hallazgos del Manual del AVE (Piñuel & Oñate, 2006), donde se estableció que los niveles “C” y “CC” implicaban sintomatología leve o intermedia, sin llegar a cuadros clínicos severos.

No obstante, el 9% de casos muy constatados (CCC) reveló que un grupo reducido de estudiantes presentó síntomas de estrés, ansiedad o autoimagen negativa, asociados a la exposición continua al acoso. Esta proporción fue similar a la encontrada en el Informe Cisneros X y otros estudios recientes sobre acoso en contextos escolares (Tomás et al., 2023).

El análisis por sexo evidenció que:

- Las mujeres se concentraron mayoritariamente en los niveles C y CC (58%), donde predominaron formas de acoso relacional y social, como la exclusión o la manipulación grupal.
- Los varones mostraron un porcentaje mayor en los extremos SC y CCC (42%), destacaron episodios físicos o intimidatorios más directos.

Esta tendencia coincidió con estudios contemporáneos, que sostuvieron que el acoso en las niñas se manifestó con mayor sutileza emocional y social, mientras que en los niños se expresó mediante conductas más visibles o físicas (Chocarro & Garaigordobil, 2019; Resett, 2020).

A continuación, presentamos un resumen general de los resultados obtenidos en las ocho escalas de acoso.

Tabla 4: Promedios y niveles de las escalas específicas del acoso escolar (n = 45)

Escala del AVE	Media (0–100)	Nivel predominante	Porcentaje de estudiantes con nivel alto (%)
Hostigamiento	36	Moderado	13
Intimidación	29	Bajo	9
Amenazas a la integridad	25	Bajo	7
Coacciones	31	Moderado	11
Bloqueo social	40	Moderado	16
Manipulación social	43	Moderado–Alto	18
Exclusión social	46	Alto	17
Agresiones físicas	27	Bajo	9

Nota: Elaboración propia con base en resultados del Cuestionario AVE (2025).

Los resultados mostraron que las formas más frecuentes de acoso escolar entre los estudiantes de noveno grado correspondieron a las dimensiones de exclusión social (46) y manipulación social (43).

Este patrón coincidió con estudios recientes que indicaron que el acoso relacional fue el más prevalente en la adolescencia, especialmente en contextos escolares urbanos (Álvarez Marín et al., 2022). Se trató de un tipo de violencia menos visible, pero con efectos significativos en el bienestar emocional.

Análisis de los cuatro factores globales del acoso escolar (cuestionario ave)

Tabla 5: Distribución de los factores globales del acoso escolar (n = 45)

Factor	SC	C	CC	CCC	Interpretación general
Hostigamiento	15 (33%)	16 (36%)	10 (22%)	4 (9%)	Predomina el acoso verbal y social leve a moderado.
Intimidación/Amenazas	20 (44%)	14 (31%)	8 (18%)	3 (7%)	Baja incidencia, pero algunos casos graves.
Exclusión Social	13 (29%)	17 (38%)	10 (22%)	5 (11%)	Elevada presencia de exclusión sostenida.
Agresiones Físicas	26 (58%)	10 (22%)	6 (13%)	3 (7%)	Poca violencia física, pero presente en minoría.

Nota: Elaboración propia a partir de los resultados del Cuestionario AVE (2025).

1. Factor de Hostigamiento: Cerca del 67 % de los estudiantes se ubicaron entre los niveles C y CC, lo que indicó la presencia de acoso verbal y social persistente, aunque en la mayoría de los casos de intensidad moderada.

2. Factor de Intimidación / Amenazas: En este estudio, un 56 % de los estudiantes se ubicó en los niveles SC o C, lo que indicó una baja frecuencia general; sin embargo, se identificaron casos graves (7 % en el nivel CCC) de intimidación sostenida.

3. Factor de Exclusión Social: Fue el segundo más representativo en el grupo. Un 71 % de los estudiantes manifestó haber experimentado algún grado de exclusión (niveles C, CC o CCC).

4. Factor de Agresiones Físicas: Fue el menos frecuente. El 58 % de los estudiantes se ubicó en el nivel SC, sin evidencia de violencia corporal. Sin embargo, un 20 % (CC + CCC) manifestó haber recibido golpes, empujones o daño físico repetido.

Análisis de las escalas clínicas del cuestionario ave

Tabla 6: Distribución de las Escalas Clínicas (n: 45)

Escala clínica	SC	C	CC	CCC	Interpretación general
Ansiedad	14 (31%)	16 (36%)	10 (22%)	5 (11%)	Alta frecuencia de tensión emocional y preocupación constante.
Estrés Postraumático	20 (44%)	14 (31%)	8 (18%)	3 (7%)	Presencia moderada de recuerdos intrusivos y reacciones emocionales intensas.
Distimia	18 (40%)	15 (33%)	9 (20%)	3 (7%)	Estados depresivos leves a moderados derivados del acoso.
Disminución Autoestima	17 (38%)	13 (29%)	10 (22%)	5 (11%)	Elevada incidencia de autovaloración negativa.
Flashbacks	19 (42%)	14 (31%)	9 (20%)	3 (7%)	Reexperimentación de situaciones de acoso.
Somatización	18 (40%)	14 (31%)	9 (20%)	4 (9%)	Síntomas físicos asociados al malestar emocional.
Autoimagen Negativa	20 (44%)	12 (27%)	9 (20%)	4 (9%)	Inseguridad y percepción corporal deteriorada.
Autodesprecio	26 (58%)	10 (22%)	6 (13%)	3 (7%)	Casos aislados, pero clínicamente significativos.

Nota: Elaboración propia a partir del Cuestionario AVE (2025).

1. Ansiedad: Fue una de las escalas con mayor prevalencia clínica: el 33 % de los estudiantes alcanzó los niveles CC o CCC.
2. El Estrés Postraumático se manifestó en el 25 % de los estudiantes, ubicados en los niveles CC y CCC.
3. Distimia: afectó al 27% de la muestra (niveles CC–CCC).

4. Disminución de la Autoestima: El 33 % de los participantes presentaron una autoestima disminuida (niveles CC–CCC), caracterizada por sentimientos de inferioridad y autocrítica excesiva.
5. Flashbacks: Se trató de revivencias involuntarias de situaciones de acoso, las cuales se presentaron en el 27 % de los casos.
6. Somatización: Se observó en un 29 % de los estudiantes (niveles CC–CCC). Este patrón confirmó la vinculación entre el malestar psicológico y la presencia de síntomas físicos, tal como ha sido documentado por Núñez-Fadda et al. (2021).
7. Autoimagen Negativa: El 29 % de los estudiantes reportaron insatisfacción con su aspecto físico o con su identidad personal, asociada a críticas y burlas por parte de sus compañeros (niveles CC–CCC).
8. Autodesprecio: Aunque apareció con menor frecuencia (20 % en los niveles CC–CCC), representó la manifestación más grave del daño psicológico, pues implicó rechazo hacia uno mismo y pérdida del sentido de valía.

El conjunto de las ocho escalas evidenció que:

- Un 41 % de los estudiantes presentó algún nivel de afectación psicológica (C–CCC).
- Las escalas más afectadas fueron Ansiedad, Disminución de la Autoestima y Distimia.
- Las manifestaciones más graves (CCC) se concentraron en Ansiedad y Autoestima, lo que coincidió con los hallazgos del Informe Cisneros X y con estudios recientes (Tomás et al., 2023).

Conclusiones

1. Perfil demográfico y contexto de la muestra

La población estudiada estuvo conformada por 45 estudiantes de noveno grado del turno vespertino de un colegio de la ciudad de Panamá, con edades comprendidas entre los 13 y 16 años y una media de 14 años, predominando el grupo etario de 14 años (65%). La distribución por género fue equilibrada (53 % mujeres y 47 % varones), lo que permitió obtener una visión representativa del grupo. Estos datos ubicaron a la muestra dentro de la etapa de adolescencia temprana, un periodo caracterizado por la búsqueda de identidad y la necesidad de aceptación social, factores que incidieron directamente en la aparición de dinámicas de acoso y violencia escolar (Worley & Meter, 2025).

2. Niveles generales de acoso escolar

Los índices globales del Cuestionario AVE (IGA e IA) evidenciaron niveles moderados de acoso escolar, con un promedio general de 35 puntos en el IGA y 31 puntos en el IA. Estos resultados sugirieron que el fenómeno del acoso escolar estuvo presente en el contexto del centro educativo, aunque no de manera generalizada ni extrema. No obstante, el 11 % de los estudiantes mostró puntajes elevados, lo que indicó situaciones de hostigamiento persistente que requirieron atención inmediata. Este hallazgo coincidió con investigaciones recientes que reportaron tasas de prevalencia del acoso entre el 10 % y el 15 % en poblaciones escolares latinoamericanas (Fry et al., 2021).

3. Tipos predominantes de acoso escolar

Las formas más frecuentes de violencia fueron las de tipo social y psicológico, principalmente exclusión social (46), manipulación social (43) y bloqueo social (40). Estas manifestaciones reflejaron dinámicas de rechazo, marginación y deterioro de las relaciones interpersonales dentro del grupo. En contraste, las conductas de violencia física, amenazas e intimidación registraron niveles bajos, lo que indicó una mayor presencia de formas indirectas o relacionales de acoso, generalmente más difíciles de detectar. Este patrón coincidió con la literatura reciente, la cual destacó un desplazamiento del acoso hacia modalidades más sutiles y sociales, especialmente durante la adolescencia (Sangacha Aroca et al., 2025).

4. Consecuencias emocionales y psicológicas

Las escalas clínicas del AVE revelaron un impacto psicológico moderado, destacándose niveles elevados de ansiedad (48), indefensión (45) y autoestima negativa (43). Estos resultados demostraron que, aunque la mayoría de los estudiantes no presentó sintomatología grave, existió un grupo vulnerable que experimentó una afectación emocional significativa. Tales efectos confirmaron la relación directa entre el acoso escolar y los problemas de salud mental, autoimagen y bienestar socioemocional, ampliamente documentados en investigaciones recientes (Figuerola & Escamilla, 2023).

5. Diferencias por sexo

El análisis comparativo mostró que las mujeres tendieron a reportar mayores niveles de ansiedad y exclusión social, mientras que los varones registraron puntajes más elevados en hostigamiento y agresión física. Estos resultados reflejaron patrones diferenciados por sexo en la manifestación y percepción del acoso escolar (Schacter, 2021).

6. Valor metodológico del enfoque positivista

La aplicación del paradigma positivista permitió una descripción objetiva y cuantificable del fenómeno del acoso escolar, minimizando la subjetividad mediante el uso de un instrumento estandarizado como el Cuestionario AVE. Este enfoque posibilitó la identificación de patrones, correlaciones y niveles de riesgo, proporcionando una base empírica sólida para la formulación de decisiones pedagógicas y estrategias preventivas en el ámbito escolar (Creswell & Guetterman, 2021; Sampieri & Mendoza, 2018).

Referencias

- Álvarez Marín, I., Pérez-Albéniz, A., Lucas-Molina, B., Martínez Valderrey, V., & Fonseca-Pedrero, E. (2022). Acoso escolar en la adolescencia: impacto en el ajuste socio-emocional y conductual. *Revista de Psicodidáctica*, 27(2), 141–148.
<https://doi.org/10.1016/j.psicod.2022.02.002>

- Chocarro, E., & Garaigordobil, M. (2019). acoso escolar y cyber acoso escolar: diferencias de sexo en víctimas, agresores y observadores. *Pensamiento Psicológico*, 17(2), 57-71.
<https://doi.org/10.11144/Javerianacali.PPSI17-2.bcds>
- Creswell, J. W., & Creswell, J. D. (2018). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (5th ed.).
https://www.ucg.ac.me/skladiste/blog_609332/objava_105202/fajlovi/Creswell.pdf
- Creswell, J. W., & Guetterman, T. C. (2021). *Educational research: Planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research* (6th ed.). Pearson.
https://www.pearson.com/en-us/subject-catalog/p/educational-research-planning-conducting-and-evaluating-quantitative-and-qualitative-research/P20000000920/9780134546551?srsId=AfmBOorSXRKhCz113S1e9CSWOn-hj1xQQ1bQYSo64GYzrqQBw_WFccHR
- Figuerola Bello, L. L., & Escamilla Salas, Z. A. (2023). Salud mental y acoso escolar en adolescentes de una institución educativa de Cartagena [Trabajo de grado profesional, Universidad de San Buenaventura, Cartagena]. Repositorio Institucional USB.
<https://bibliotecadigital.usb.edu.co/server/api/core/bitstreams/e7d5611c-b822-4f84-9dfe-8ffe5f2d5907/content>
- Frankfort-Nachmias, C., Leon-Guerrero, A., & Davis, G. (2019). *Social statistics for a diverse society* (9th ed.). Sage Publications.
https://archive.org/details/socialstatistics0000fran_f7n2/page/n23/mode/2up
- Fry, D., Padilla, K., Germanio, A., Lu, M., Ivatury, S., & Vindrola, S. (2021). Violencia contra niños, niñas y adolescentes en América Latina y el Caribe 2015–2021: Una revisión sistemática – Resumen ejecutivo. UNICEF, Oficina Regional para América Latina y el Caribe.
<https://www.unicef.org/lac/media/29031/file/Violencia-contra-ninos-ninas-y-adolescentes-en-America-Latina-y-el-Caribe-2015-2021.pdf>
- Hernández Sampieri, R., & Mendoza Torres, C. (2018). *Metodología de la investigación: Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. McGraw-Hill. <https://www.goinvestiga.com/hernandez-sampieri-r-mendoza-c-2018-metodologia-de-la-investigacion-las-rutas-cuantitativa-cualitativa-y-mixta/>
- Núñez-Fadda, S. M., Castro-Castañeda, R., Vargas-Jiménez, E., Musitu-Ochoa, G., & Callejas-Jerónimo, J. E. (2022). Impacto del acoso escolar: victimización y género sobre el malestar psicológico, la ideación suicida y el funcionamiento familiar de adolescentes mexicanos [Impact of acoso escolar—victimization and gender over psychological distress, suicidal ideation, and family functioning of Mexican adolescents]. *Children*, 9(5), 747.
<https://pmc.ncbi.nlm.nih.gov/articles/PMC9140152/>
- OECD. (2019). *PISA 2018 results (Volume III): What school life means for students' lives*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/acd78851-en>
- Oñate, A., & Piñuel, I. (2007). Informe Cisneros X: Acoso y violencia escolar en España. Instituto de Innovación Educativa / Equipo de Investigación Cisneros.
<https://bienestaryproteccioninfantil.es/informe-cisneros-x-acoso-y-violencia-escolar-en-espana/>
- Polit, D. F., & Beck, C. T. (2017). *Nursing research: Generating and assessing evidence for nursing practice* (10th ed.). Wolters Kluwer.
http://repository.unimus.ac.id/7921/1/2.%20Beck%2C%20Cheryl%20Tatano_%20olit%2C%20Denise%20F.%20-%20Nursing%20research_%20generating%20and%20assessing%20evidence%20fo

- [r%20nursing%20practice-Wolters%20Kluwer%20Health%20%282017%29%20%281%29.pdf](#)
- Resett, S. (2020). Definiciones y niveles de acoso escolar en una muestra de adolescentes argentinos. *Revista de Psicología*, 16(32), 7-23.
<https://repositorio.uca.edu.ar/handle/123456789/10978>
- Salazar, E. (2024, marzo). *Muestreo estadístico: Tipos, cálculo de tamaño de muestra*. Universidad Rural de Guatemala.
https://www.researchgate.net/publication/379082656_Muestreo_estadistico_Tipos_calculo_de_tamano_de_m
- Sangacha Aroca, K. E., Mera Carriel, M. A., Cornejo Izurieta, M. J., & Martínez Quinto, I. M. (2025). Desarrollo de habilidades socioemocionales en la convivencia escolar. *Revista Latinoamericana de Calidad Educativa*, 2(2), 223–231. <https://doi.org/10.70625/rlce/180>
- Schacter, H. (2021). Effects of peer victimization on child and adolescent physical health. *Pediatrics*, 147(1).
https://www.researchgate.net/publication/346678278_Effects_of_Peer_Victimization_on_Child_and_Adolescent_Physical_Health
- Tomás, J. M., Gómez, P., & Espada, M. T. (2023). Validating the Cisneros Self-test on acoso escolar in Dominican Republic. *International Journal of Educational Psychology*, 12(1), 27–41.
<https://hipatiapress.com/hpjournals/index.php/ijep/article/view/11306/4347>
- Worley, J., Meter, D. Perfiles de participación en la victimización entre pares de estudiantes adolescentes. *Revista Internacional de Prevención del Acoso Escolar* (2025).
<https://doi.org/10.1007/s42380-025-00324-2>

Estrategias didácticas efectivas para fomentar la lectura comprensiva de los estudiantes de primaria

Effective didactic strategies to promote reading comprehension in primary school students

Juliana Bethancourt

julianayasmina9@gmail.com

<https://orcid.org/0009-0008-3293-4437>

ISAE Universidad

Panamá

Resumen

La comprensión lectora es una habilidad indispensable para que los estudiantes alcancen el éxito, tanto en su trayectoria académica como en su vida fuera de la institución. Por esta razón, su fomento constituye uno de los objetivos centrales de la educación formal, siendo la etapa de primaria el momento crucial para establecer las bases necesarias para su dominio y perfeccionamiento. A pesar de ser tan vital, la comprensión lectora sigue siendo un reto no resuelto en los sistemas educativos a nivel mundial, especialmente notoria en la región centroamericana, donde Panamá también se ve afectada. En vista de ello, se hace necesario implementar estrategias que fomenten la lectura comprensiva en el nivel primario, por lo que este artículo aborda la importancia de dichas herramientas, describiendo las más adecuadas para el nivel primario basadas en la lúdica, la tecnología, la motivación y la significancia para los estudiantes, destacando que su éxito depende además de la orientación docente.

Palabras Clave

estrategias didácticas, comprensión lectora, educación primaria

Abstract

Reading comprehension is an essential skill for students to achieve success, both in their academic careers and in their lives outside of school. For this reason, promoting reading comprehension is one of the central objectives of formal education, with primary school being the crucial stage for laying the necessary foundations for mastering and perfecting this skill. Despite its importance, reading comprehension remains an unresolved challenge in education systems worldwide, particularly in Central America, where Panama is also affected. In view of this, it is necessary to implement strategies that promote comprehensive reading at the primary level. This article addresses the importance of such tools, describing those most appropriate for the primary level based on playfulness, technology, motivation, and significance for students, emphasizing that their success also depends on teacher guidance.

Keywords

teaching strategies, reading comprehension, primary education.

Recepción: 19 de septiembre de 2025

Aceptación: 11 de diciembre de 2025

Introducción

El logro de la lectura resulta esencial para cualquier persona, y su base reside en la comprensión lectora. Esta última posibilita una interacción genuina y fructífera entre el individuo y el texto, lo cual desemboca en la adquisición del conocimiento y la reflexión buscados. Por consiguiente, el ámbito educativo formal constituye el espacio óptimo para el desarrollo de esta habilidad, siendo la educación primaria la fase crucial para establecer los cimientos firmes que permitan alcanzar esta meta.

No obstante, la insuficiencia de métodos novedosos y eficientes para fomentar la comprensión de lo leído en los estudiantes se manifiesta como una debilidad recurrente. Dicha carencia repercute negativamente en su desempeño académico y, a largo plazo, en su desenvolvimiento habitual, dado que esta destreza es indispensable para una adecuada participación e interacción en el entorno cotidiano.

La educación formal se presenta entonces, como el campo en el que debe cultivarse esta habilidad, siempre con el respaldo de los padres o responsables del niño, pues la educación es una responsabilidad compartida. Ante esto, la escuela debe conformar un ambiente óptimo, donde se ofrezcan herramientas eficaces a los docentes y a los alumnos, que les faciliten la adquisición de la lectura, sentando bases sólidas para su éxito académico, personal y social, pues esta habilidad es necesaria en todas las dimensiones de la vida, conformando parte importante de la capacidad comunicativa del ser humano.

En este sentido, se hace necesario indagar acerca de las estrategias didácticas empleadas en el quehacer profesional educativo para fomentar el desarrollo de la comprensión lectora, como la herramienta con que cuentan los docentes para servir como orientadores y formadores de las futuras generaciones, a través de la aplicación sistemática de las mismas, impulsando a los estudiantes a convertirse en lectores activos y conscientes de su propio proceso.

Materiales y métodos

La investigación se desarrolló bajo un enfoque descriptivo y un diseño no experimental, con el propósito de caracterizar las estrategias didácticas empleadas por los docentes en la enseñanza de la lectura comprensiva y describir sus percepciones sobre las dificultades y niveles de comprensión observados en los estudiantes.

El estudio fue de campo, ya que la recolección de datos se realizó directamente en la institución educativa, tomando como población censal a los diez docentes de primer, segundo y tercer grado de la escuela Reina Torres de Araúz.

Para obtener la información se aplicó un cuestionario estructurado de 18 ítems, compuesto por preguntas abiertas y cerradas organizadas en torno a dos variables principales: estrategias didácticas y lectura comprensiva. Los datos se analizaron mediante estadística descriptiva (frecuencias y porcentajes) para las preguntas cerradas, y mediante análisis de contenido para las respuestas abiertas, con el fin de identificar patrones y categorías relevantes sobre la práctica pedagógica y la comprensión lectora en el aula.

Resultados y discusión

La comprensión lectora se posiciona en la actualidad como uno de los puntos de mayor atención en el área educativa dada la complejidad de los procesos y habilidades involucradas y su importancia en la adquisición de contenidos educativos en todas las materias, siendo, por tanto, un elemento predictivo de éxito académico. Además de dichas ventajas, la comprensión lectora proporciona herramientas clave para el desenvolvimiento del individuo a lo largo de su vida, siendo imprescindible más allá del entorno escolar, y cuya importancia ha cobrado fuerza ante la era de globalización que caracteriza al mundo y que exige una capacidad analítica y crítica firme ante la avalancha de información disponible y los retos existentes en los entornos laborales y científicos.

Armijos et al. (2023) refieren que la lectura no es solo una habilidad que se desarrolla a través de la vida escolar, sino que también contribuye a la formación de individuos más creativos y críticos, que a medida que insisten en la práctica lectora extienden notablemente su vocabulario. La comprensión lectora, además tiene un gran impacto en el futuro éxito laboral de los estudiantes gracias a que influye sobre el nivel cognitivo, social y cultural que este desarrolle durante su proceso educativo.

El proceso de comprensión lectora es definido por Romero (2012); citado en Flores y Escobar (2025), como la elaboración de significados, lo que se logra al asimilar las ideas centrales de un texto y conectarlas con el conocimiento que ya posee el lector. De esta manera, la comprensión no debe verse como un acto puntual, sino como un compendio evolutivo de habilidades, saberes y tácticas que las personas construyen a lo largo de su existencia en diversos ambientes y mediante la interacción social.

Una definición bastante completa es la proporcionada por MEDUCA (2024), que señala:

Un proceso en el cual el lector construye el significado de un texto, a partir de la forma en que relaciona la información que en él encuentra y su experiencia personal. Para lograrlo, es necesario que el lector planifique la lectura, seleccione y aplique diferentes estrategias que le ayuden a construir este significado [...]. Esta capacidad no es innata; necesita de la enseñanza

directa y explícita por parte del docente o de un adulto que modele al lector cómo hacerlo (p. 6).

La perspectiva ofrecida por MEDUCA (2024) destaca algo muy importante; la condición de la lectura como un acto consciente, planificado, aprendido y que, por lo tanto, demanda un aprendizaje dirigido. En este punto es donde el sistema educativo se conforma como la estructura necesaria para impulsar un adecuado desarrollo de esta competencia desde los niveles iniciales. A fin de reforzar esto, se refiere a Solé (1992), quien caracteriza la comprensión lectora como el proceso a través del cual el lector construye significado a partir de un texto y que está directamente relacionada con la capacidad cognitiva, el conocimiento previo, la motivación y las estrategias empleadas durante la lectura.

A pesar de que la importancia y trascendencia de poseer una buena comprensión lectora es un hecho conocido y apoyado por evidencia científica, esta constituye un desafío prioritario en el sistema educativo, especialmente en alumnos del nivel primario donde se han reportado falencias en este aspecto. Según los informes realizados a nivel global, la crisis de los aprendizajes ha empeorado, repercutiendo negativamente en millones de estudiantes. Los números apuntan a que los discentes no están adquiriendo habilidades lectoras básicas; esto, además de obstaculizar los procesos de instrucción y asimilación, también inciden en el desarrollo psicosocial, perpetuando situaciones de pobreza y falta de oportunidades (Banco Mundial, 2024).

En este sentido, las estadísticas sobre el déficit de la comprensión lectora llaman a preocupación; la UNESCO (2021) señala que más de 100 millones de niños se encuentra por debajo del nivel mínimo de competencia en lectura, esto a raíz de la afectación por la pandemia de COVID-19 que obligó al cierre de las instituciones educativas, siendo que para el año 2020 se presentaron cifras de 584 millones.

En la mayoría de los países del mundo se realizan pruebas estandarizadas a fin de medir las capacidades lectoras de los estudiantes como la efectuada por el Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos (*Programme for International Student Assessment*, PISA) de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE); y el Estudio Regional Comparativo y Explicativo (ERCE), del Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación (LLECE), además de otras que se aplican en países de Europa y en Estados Unidos, como la PIRLS (*Progress in International Reading Literacy Study*).

De acuerdo a los resultados emanados de la prueba PISA 2022, la región de América Latina y el Caribe se ubica en la mitad inferior del promedio general de la OCDE, en los tres dominios evaluados; lectura, matemáticas y ciencias, evidenciando, además, que el 50% de los estudiantes de esta zona geográfica no posee habilidades básicas de lectura, situación que empeora entre la prueba de 2018 a la realizada en 2022 (OCDE, 2023).

Figura 1. Porcentaje de estudiantes con bajo desempeño en lectura



Nota: OCDE (2023), PISA 2022, Vol. I, Table I. B1.3.2

Estos resultados reflejan una situación preocupante, y que ha movido a los gobiernos a establecer programas dirigidos a tratar de mejorar la problemática existente. Para Panamá las circunstancias no son ajenas, pues quedó en el puesto 74 de 81 países, muy por debajo del promedio de la OCDE en lectura.

De acuerdo con el Ministerio de Educación (MEDUCA, 2023), una gran parte de los estudiantes de tercer grado en áreas urbanas y rurales muestran rezagos en lectura y escritura, lo que genera una preocupación significativa entre los educadores. Estos problemas suelen estar vinculados a factores como la falta de recursos pedagógicos adecuados y la limitada formación continua de los docentes en estrategias pedagógicas.

Figura 2. Porcentaje de estudiantes que alcanzaron el nivel mínimo establecido por ODS 4 y la OCDE en Lectura en los países latinoamericanos y los países de la OCDE.



Nota. tomado de PISA Panamá, Programa para la Evaluación Internacional de Estudiantes, pág. 7, elaborado por MEDUCA y OCDE, 2019. Disponible en https://www.oecd.org/pisa/pisa-for-development/Panama_PISA_D_National_Report.pdf

Durante los años iniciales de la educación, resulta crucial fortalecer la adquisición de la comprensión lectora a través de la implementación de estrategias, enfoques y herramientas que fomenten la participación activa de los niños en el acto de leer. Esto les permite desarrollar destrezas fundamentales para su aprendizaje subsiguiente.

Según Solé (2011), citado por Avendaño (2020), las estrategias didácticas efectivas para la enseñanza de la lectura deben ser implementadas a lo largo de todo el proceso lector y tienen que promover la comprensión textual desde sus inicios. Este acto se considera una actividad compleja y constructiva, dado que el estudiante busca edificar una representación mental basándose en los significados implícitos en el texto. Para lograrlo, moviliza todos sus recursos cognitivos relevantes, incluyendo sus esquemas mentales, habilidades y diversas estrategias.

Para los más pequeños, este proceso debe concretarse en ejercicios motivadores y lúdicos que capten su atención y les ayuden a establecer un vínculo profundo y relevante con el contenido escrito. De esta manera, no solo se les prepara para tener éxito en su trayectoria académica, sino que también se les enseña a leer correctamente y a gozar de la actividad lectora (Gago, 2021). Esto define una de las principales características que deben poseer las estrategias a emplear en el nivel primario: su carácter motivador, interesante y divertido.

Actualmente los docentes cuentan con una gran cantidad de opciones basadas en el juego para fomentar la comprensión lectora, como los juegos de roles, lectura dramatizada, actividades cooperativas y uso creativo de imágenes, las cuales ayudan a construir un ambiente positivo hacia la lectura, mejorando la disposición de los niños hacia esta, así como mayor motivación, espontaneidad y participación, como refieren Mora-Rosales et al. (2025).

Por otra parte, Martínez y Marín (2025) destacan que la lectura programada con diversión permite involucrar juegos y retos para despertar la motivación. La instalación de un “club de lectura”, consigue impulsar el interés por leer, otorgando la libertad a los discentes para que escojan libros y realicen actividades lúdicas relacionadas con la trama, los personajes o el autor. La dramatización de cuentos es una estrategia metodológica que fortalece la comprensión lectora al permitir que los estudiantes se involucren activamente con la narración a través de la representación teatral.

La lectura guiada es otra actividad que le permite que el docente facilitar el proceso de interpretación de un texto a través de preguntas, explicaciones y acciones que ayuden a los estudiantes a reflexionar sobre su contenido. De este modo, el profesor tiene la responsabilidad de apoyar, supervisar y orientar a los niños mientras realizan las actividades de lectura con estrategias como la predicción, anticipación, confirmación y autocorrección.

Dentro de la gama de estrategias disponibles, resalta el uso de la tecnología; dimensión ya habitual dentro de la actividad humana y de la cual la educación no puede ser excluida, especialmente para formar individuos competentes que puedan integrarse a la sociedad globalizada. Estas herramientas suscitan gran interés y motivación en los niños, lo que las hace altamente productivas, siempre y cuando su aplicación esté guiada por la experiencia y la preparación pedagógica adecuada para maximizar sus ventajas.

La integración de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) aporta beneficios como el aumento de la creatividad y el aprendizaje cooperativo, además de mejorar la comprensión lectora y estimular el aprendizaje independiente. Berral-Ortiz et al (2024), destacan que las intervenciones tecnológicas pueden ser una herramienta valiosa para mejorar la calidad de la educación y hacerla más accesible a los estudiantes de educación primaria, de esta manera dirigieron su estudio a identificar y analizar estas herramientas. Además, indican que la implementación de tecnología debe ir acompañada de una formación adecuada para los educadores y una infraestructura tecnológica adecuada para los estudiantes. La investigación encontró que las herramientas tecnológicas y los programas de entrenamiento mejoraron diversos aspectos de la comprensión lectora; esto debido en parte al aumento de la motivación de los estudiantes al utilizar estas aplicaciones interactivas. Además, se destaca la importancia de dirigir este tipo de intervenciones hacia estudiantes con mayor riesgo de fracaso o abandono.

En este orden de ideas, la gamificación ha demostrado sus efectos benéficos sobre el desarrollo de la comprensión lectora; esta consiste en la incorporación de dinámicas y mecánicas propias de los juegos

en contextos diferentes al juego, y se basa en enfoques como la autodeterminación y el aprendizaje mediado por la motivación intrínseca, logrando que los discentes experimenten un entorno más participativo y significativo. Villegas et al (2025) evidenciaron que la implementación de medallas, desafíos y retroalimentación inmediata favorece la atención, la memoria y la disposición hacia la lectura comprensiva, generando experiencias educativas más atractivas y eficaces.

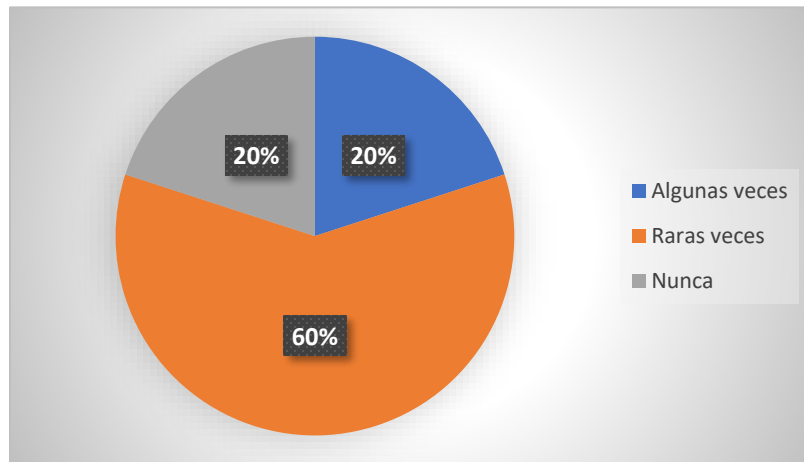
Según Sancho et al. (2025), la convergencia de la interacción entre pares, el empleo de herramientas digitales adaptables y la aplicación de ejercicios meta cognitivos consigue elevar notablemente la capacidad de los estudiantes para la retención de información, el análisis profundo de textos y la motivación general. A pesar de estos beneficios, las investigaciones también señalan limitaciones persistentes, entre las que se incluyen la necesidad de disponer constantemente de recursos tecnológicos y el requisito de personalizar las estrategias para que sean pertinentes a los contextos culturales y socioeconómicos particulares de los alumnos.

Respecto a lo señalado por estos autores, la adaptación de las estrategias tecnológicas a la realidad propia de los estudiantes no debería verse como una limitación, sino como una característica necesaria de cualquier intervención educativa, pues de lo contrario carecería de significado, impidiendo que se logre un aprendizaje significativo. Como indican Lema et al. (2025), los retos para la completa implementación de este tipo de recursos se ampara mayormente en la infraestructura y los recursos tecnológicos así como en la capacitación docente, siendo una realidad que se evidencia en las aulas de los países de la región, donde lamentablemente la brecha tecnológica no ha logrado ser superada.

El desarrollo efectivo de la comprensión lectora en la etapa de educación primaria requiere una planificación didáctica integral que involucre al alumno de manera activa antes, durante y después de la lectura. Las estrategias pedagógicas deben ser vistas como un conjunto progresivo de herramientas que transforman al niño de un lector pasivo a un lector consciente, autónomo y reflexivo.

Esta investigación permitió identificar y analizar la experiencia docente en relación al nivel de comprensión lectora de los estudiantes de tercer grado de primaria y las estrategias empleadas por los docentes en esta área. Los resultados del instrumento aplicado revelan que, aunque el 45% de los docentes considera que los estudiantes “casi siempre” muestran un buen nivel de comprensión lectora, solo un 11% afirma que esto sucede siempre, mientras que un 22% observa esta competencia solo algunas veces y otro 22% raras veces. Esto evidencia que una proporción significativa de estudiantes no mantiene un nivel alto de comprensión lectora de forma constante, lo que refleja una variabilidad preocupante en el desempeño lector. Estos resultados coinciden con lo señalado por (MEDUCA, 2023), según el que una gran parte de los estudiantes de tercer grado en áreas urbanas y rurales muestran rezagos en lectura y escritura, lo que genera una preocupación significativa entre los educadores. Estos problemas suelen estar vinculados a factores como la falta de recursos pedagógicos adecuados y la limitada formación continua de los docentes en estrategias pedagógicas, lo cual dificulta la enseñanza eficaz de competencias lectoras.

Figura 3. Porcentaje de estudiantes que alcanzaron el nivel mínimo establecido por ODS 4 y la OCDE en Lectura en los países latinoamericanos y los países de la OCDE.



Nota: Instrumento aplicado a los docentes.

Esta problemática se ampara en algunas dificultades señaladas por los encuestados como las debilidades presentadas por los alumnos en los diferentes niveles de comprensión lectora (literal, inferencial y crítico) señalados por Cervantes (2017); en este aspecto es necesario que el estudiante posea un dominio de los dos primeros niveles para acceder al tercero, es decir, para lograr establecer un juicio de valor sobre lo que lee. De esta forma, al no poseer un manejo óptimo en los niveles, literal e inferencial no existe una base sólida que permita una asimilación concreta del contenido escrito. Sumado a esto el 50% de los estudiantes no presenta una actitud favorable hacia las actividades de comprensión lectora, lo cual generalmente se encuentra asociado a experiencias previas de fracaso al leer, además que genera estrés si se percibe como una tarea difícil, lo cual se explica por la falta de dominio del nivel básico de comprensión lectora que es el literal. Del mismo modo, la influencia del ambiente familiar es un predictor positivo para el arraigo de este hábito (Lema et al. 2025); así como resalta el rol motivador del docente al construir ambientes de aprendizaje propicios (Pino Ortíz, 2019).

Los docentes han identificado dificultades específicas en la comprensión de textos, donde elementos propios del texto como vocabulario, estructura o contenido generan confusión y se presentan como obstáculos para el desarrollo de la comprensión lectora, lo que afecta en gran medida el desarrollo de los alumnos, pues como menciona Armijos et al. (2023), la lectura no es solo una habilidad que se desarrolla a través de la vida escolar, sino que también contribuye a la formación de individuos más creativos y críticos, además tiene un gran impacto en el futuro éxito laboral de los estudiantes gracias a que influye sobre el nivel cognitivo, social y cultural que este desarrolle durante su proceso educativo.

En cuanto a las estrategias didácticas empleadas por los docentes, se evidenció que se hace uso irregular de estrategias variadas, lo que representa una debilidad en el proceso educativo, perjudicando el adecuado desarrollo de la comprensión lectora; en este sentido la mayor parte de los docentes utilizan textos variados y recursos didácticos irregularmente, lo cual es relevante pues, como señala (Unicef, Para cada infancia, 2022), uno de los elementos comunes relacionados con el bajo

rendimiento lector es la ausencia de recursos. Ademas, no seleccionan estrategias de acuerdo a las características de los textos y los objetivos de aprendizaje de forma regular, así como tampoco se atiende permanentemente a los estilos de aprendizaje de los alumnos, pues solo un porcentaje de los docentes atiende a esto de forma regular.

Tabla 1. Estrategias didácticas empleadas por los docentes para fomentar la comprensión lectora

Categoría de respuesta	F(a)	F (r)
Siempre	2	20
Casi siempre	5	50
Algunas veces	3	30
Raras veces	0	0
Nunca	0	0

Nota: Instrumento aplicado a los docentes.

Las estrategias implementadas por los docentes no impactan positivamente en la mejora de la comprensión lectora de los estudiantes, lo cual coincide en este estudio con la no adecuación de las mismas a los resultados evidenciados en el aula, la no identificación de aquellas estrategias que generan buenos resultados, así como a la inconsistencia en la evaluación continua de las mismas. Cáceres y Sevillano (2020) destaca la importancia de la evaluación en el ámbito educativo, siendo un proceso continuo y acumulativo que permite conocer datos sobre su funcionamiento y proponer los elementos de mejora o rectificación necesaria. Esto se fortalece en los resultados encontrados por Pérez (2022) en Antón, Panamá, donde los docentes dejaban de lado el beneficio del aprendizaje autodidacta en su ejercicio áulico, resaltando su rol como guías hacia la innovación, la colaboración y la creación.

La investigación, además demostró que el empleo de métodos específicos para evaluar la comprensión lectora, así como el de rúbricas, listas de cotejo u otros instrumentos carecen de constancia, siendo que dicha irregularidad afecta el desarrollo de la comprensión lectora en los alumnos, que se demuestra en el bajo nivel lector y las dificultades que presentan de acuerdo a la perspectiva de los docentes encuestados.

Tabla 2. Empleo de métodos específicos para evaluar la comprensión lectora

Categoría de respuesta	F(a)	F (r)
Siempre	0	0
Casi siempre	2	20
Algunas veces	5	50
Raras veces	2	20
Nunca	1	10

Nota: Instrumento aplicado a los docentes.

La funci3n esencial del maestro es fomentar en sus estudiantes una construcci3n activa de su propio conocimiento y a fin de dirigir el proceso educativo este profesional debe implementar una evaluaci3n continua formativa e integral. En este sentido, Berral-Ortiz et al. (2024) destaca la formaci3n docente como un componente esencial para aplicar adecuadamente la evaluaci3n continua en el aprendizaje de los alumnos. No solo deben conocerla; tambi3n es necesario exhibir conocimientos b3sicos de t3cnicas e instrumentos ajustados a cada situaci3n que se va a evaluar. Adem3s, es necesario que el alumno entienda el porqu3 de su evaluaci3n y para qu3 son necesarias, pues si se les impone la evaluaci3n sin m3s explicaciones, se mecanizar3 el aprendizaje negativamente (Gago, 2021).

Este panorama, hace evidente la importancia de aplicar estrategias did3cticas efectivas para la adquisici3n de la comprensi3n lectora en la etapa primaria, siendo esta un lapso de tiempo esencial para que los ni1os se inicien en este campo, fomentando su inter3s por la lectura, todo esto con el aval de un proceso educativo signado por la innovaci3n y la concordancia con la realidad en que se apliquen con miras a desarrollar un aprendizaje significativo.

Conclusiones

La comprensi3n lectora contin3a siendo un factor que restringe el avance de los estudiantes, present3ndose como un desaf3o constante para el sistema educativo a nivel global. Esto se debe a que es una habilidad indispensable no solo para el logro acad3mico, sino tambi3n fuera del entorno escolar.

En la sociedad actual, los individuos deben manejarse en un contexto caracterizado por un flujo de informaci3n ilimitado y en constante mutaci3n, lo cual puede exceder sus capacidades de interpretaci3n, an3lisis y, por ende, mermar su desarrollo y su capacidad de adaptaci3n al medio, por esto se hace imprescindible desarrollar la comprensi3n lectora desde los niveles educativos primarios.

Las estrategias pedag3gicas dirigidas a fomentar la comprensi3n de la lectura exhiben una abundante heterogeneidad de opciones que sirven a los docentes para enriquecer su ejercicio profesional, fomentando la motivaci3n y el inter3s por la lectura en los ni1os, sentando de este modo, las bases para un futuro exitoso en el 3mbito acad3mico, social y laboral.

Estas herramientas deben caracterizarse por ser divertidas, motivadoras, interesantes, logrando captar y mantener la atenci3n de los peque1os hasta el final de la actividad, siempre bajo la premisa de respetar las diferencias individuales y siendo c3nsonas con el entorno en que se aplican, con miras a lograr los objetivos propuestos.

Las estrategias pedag3gicas efectivas incluyen actividades l3dicas, lectura guiada, dramatizaciones, rinc3n de lectura, asi como la integraci3n de tecnolog3a, que emerge como un factor potenciador indispensable, dada la necesidad de preparar a los alumnos para una sociedad globalizada y saturada de informaci3n.

El éxito de estas estrategias depende directamente de la experiencia y la guía docente, asegurando que el uso sea intencional y se adapte a las necesidades y contextos específicos de cada aula, garantizando así un aprendizaje más dinámico, personalizado y significativo para superar el reto global de la comprensión lectora.

Referencias

- Armijos Uzho, A. P., Paucar Guayara, C. V., & Quintero Barberi, J. A. (2023). Estrategias para la comprensión lectora: Una revisión de estudios en Latinoamérica. *Revista Andina de Educación*, 6(2). <http://scielo.senescyt.gob.ec/pdf/rae/v6n2/2631-2816-rae-6-02-e205.pdf>
- Avendaño Vidal, Y. M. (2020). Influencia de las estrategias de lectura de Isabel Solé en la comprensión lectora de los educandos de quinto grado de primaria. *Chakiñan, Revista De Ciencias Sociales Y Humanidades*, 12, 95-105. <https://doi.org/10.37135/chk.002.12.06>
- Banco Mundial. (14 de noviembre de 2024). La ciencia de la lectura puede ayudar a revertir la crisis de capacidad lectora en los países de ingreso bajo y mediano. Banco Mundial Blogs: <https://blogs.worldbank.org/es/voices/The-science-of-reading-can-help-to-turn-around-reading-crisis>
- Berral-Ortiz, B., Cáceres-Reche, M., Romero-Rodríguez, J. M., & Alonso-García, S. (2024). Programas de entrenamiento y recursos tecnológicos en la mejora de la comprensión lectora en educación primaria. *Información tecnológica*, 35(2), 49-60. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=9450731>
- Cáceres, M., Sevillano, L. (2020). Estado del arte sobre las estrategias didácticas para la comprensión lectora en estudiantes de educación primaria en Latinoamérica (2010-2020). https://repositorio.upch.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12866/9304/Estado_RodriguezCaceres_Melina.pdf?sequence=1
- Cervantes Castro, R. D., Pérez Salas, J. A., y Alanís Cortina, M. D. (2017). Niveles de comprensión lectora. Sistema CONALEP: Caso específico del plantel n° 172, de Ciudad Victoria, Tamaulipas, en alumnos del quinto semestre. *Revista Internacional de Ciencias Sociales y Humanidades SOCIOTAM*, 27(2), 73-114. <https://sociotam.uat.edu.mx/index.php/SOCIOTAM/article/view/86/66>
- Flores, C. A. M., & Escobar, C. A. J. (2025). Estrategias pedagógicas para fortalecer la lecto-escritura en estudiantes de básica elemental. *Ciencia y Educación*, 6(1.1), 353-365. <https://repositorio.unicartagena.edu.co/bitstreams/f553000b-48a3-4768-867b-e9c488b5a370/download>
- Gago, R. (2021). La comprensión lectora y su incidencia en el rendimiento escolar en los niños de 6°. Argentina. Obtenido de <https://repositorio.uca.edu.ar/bitstream/123456789/12342/1/compreesion-lectora-incidencia-rendimiento.pdf>
- Lema Jami, C. F., Tigasi Pilco, J. F., & Araque Escalona, J. C. (2025). Estrategias tecnológicas para el aprendizaje de los niveles de lectura . *Revista Científica De Innovación Educativa Y Sociedad Actual "ALCON"*, 5(1), 166–182. <https://doi.org/10.62305/alcon.v5i1.389>
- Martínez Miranda, K. M., & Marín Figuera, M. G. (2025). Actividades lúdicas para mejorar la lectoescritura en los estudiantes de básica elemental. *Ciencia Y Educación*, 6(1.1), 427 - 438. <https://doi.org/10.5281/zenodo.17317224>

- MEDUCA (2023). INFORME DE RESULTADOS DE PANAMÁ ERCE POSPANDEMIA.
<https://www.meduca.gob.pa/wp-content/uploads/2025/09/Resumen-ejecutivo-ERCE-Pospandemia-Panama-24062025.pdf>
- MEDUCA (2024) Fichas de comprensión lectora – Guías Meduca
https://www.google.com/url?sa=t&source=web&rct=j&opi=89978449&url=https://guias.meduca.gob.pa/sites/default/files/2024-02/Fichas%2520de%2520Comprensio%25CC%2581n%2520Lectora.pdf&ved=2ahUKEwj4jtS85rGRAXXORzABHexaJ3gQFnoECCIQAQ&usg=AOvVaw3pn4iBbV6_txTl0uv1E2z
- Mora-Rosales, J. C., Caiza-Gualotuña, E., Pinto-Morales, P. E., & Palacios-Rosales, N. J. (2025). Estrategias Lúdicas para el desarrollo de la Lectura Comprensiva Apreciativa en educación básica. RICEd: Revista de Investigación en Ciencias de la Educación, 3(6), 44-53.
<https://revistasfiecyt.com/index.php/riced/article/download/59/254>
- OECD. (5 de diciembre de 2023). Resultados de Pisa 2022. Obtenido de Notas de país: Panamá:
https://www.oecd.org/en/publications/pisa-2022-results-volume-i-and-ii-country-notes_ed6fbcc5-en/panama_85fccc46-en.html
- Pino Ortiz, M. E. (2019). Efectos de la enseñanza recíproca en la comprensión lectora de estudiantes de VI° grado del CEBG, Rubén Darío, Santiago De Veraguas, 2018 (Doctoral dissertation, Universidad de Panamá. Vicerrectoría de Investigación y Postgrado).
https://up-rid.up.ac.pa/1832/1/margarita_pino.pdf
- Pérez De Jesús, N. R., & Govea Burgos, G. E. (2022). *Estrategia didáctica para la comprensión lectora en los estudiantes de sexto grado: Caso de estudio Centro Educativo Básico General El Chirú, Antón, Panamá*. Instituto Internacional de Investigación y Desarrollo Tecnológico Educativo (IDITEC). <https://www.idi-unicyt.org/wp-content/uploads/2022/09/ESTRATEGIA-DIDACTICA-PARA-LA-COMPRESION-LECTORA-EN-LOS-ESTUDIANTES-DE-SEXTO-GRADO.pdf>
- Sancho, M. S. N., Alvarado, S. L. M., Alvarado, S. A. M., & López, Y. C. C. (2025). El desarrollo de la comprensión lectora en estudiantes de educación básica. Estrategias innovadoras en el aula. Una revisión sistemática. RECIMUNDO, 9(2), 160-179.
<https://recimundo.com/~recimund/index.php/es/article/download/2588/3355>
- Solé, I. (1992). Estrategias de lectura. España
- UNESCO (2021) <https://www.unesco.org/es/articulos/cien-millones-mas-de-ninos-sin-las-competencias-minimas-de-lectura-debido-la-covid-19-la-unesco>
- United Nations Children’s Fund (UNICEF). (2022). *Para cada infancia, informe anual 2022*.
<https://www.unicef.org/es/media/141011/file/UNICEF%20Annual%20Report%202022%20SP.pdf>
- Villegas, J. G. C., Garofalo, G. M. F., Barragán, K. V. Y., & Zambrano, S. Y. Z. (2025). La gamificación como estrategia didáctica para el fortalecimiento de la lectura comprensiva. Polo del Conocimiento, 10(7), 3408-3418.
<https://polodelconocimiento.com/ojs/index.php/es/article/view/10087/html>

Las actividades lúdico-participativas en el desarrollo de la expresión oral en la educación primaria

Recreational and participatory activities in the development of oral expression in primary education

Dennys San Román Leiva
Dirección General de Educación Municipal
dennys8902@nauta.cu
<https://orcid.org/0009-0005-1179-7451>
Cuba

Milagros Mederos Piñero
Universidad Central “Marta Abreu” de Las Villas
milagrosmp@uclv.cu
<https://orcid.org/0000-0002-0871-2219>
Cuba

Danysabel Caballero
ISAE Universidad
danysabelcaballero@gmail.com
<https://orcid.org/0000-0002-6566-8787>
Panamá

Resumen

El panorama educativo contemporáneo aboga por el acceso universal a una educación de calidad que reconozca y valore la diversidad, se adapte a las necesidades de los alumnos y desarrolle habilidades cognitivas, emocionales, sociales y culturales para una actuación responsable en la sociedad. Este ensayo teórico fundamenta la integración de actividades lúdico-participativas como estrategia pedagógica para desarrollar la expresión oral en la educación primaria. Se realizó un análisis documental y, desde una perspectiva crítica, se contrastaron las ideas de diversos autores sobre el tema. Se fundamentó la importancia de la expresión oral como práctica social y se destacó el papel de las actividades lúdicas en su desarrollo, en correspondencia con los principios de una educación inclusiva y de calidad planteados en el Objetivo de Desarrollo Sostenible 4. Se valoraron las oportunidades que brindan las actividades lúdicas para diseñar propuestas graduadas según los momentos del desarrollo escolar, desde juegos de roles hasta debates y narraciones colaborativas, que promueven la fluidez, la coherencia y la adecuación contextual del discurso oral. Se concluye que la implementación de actividades lúdico-participativas en la educación primaria, alineada con el enfoque cognitivo, comunicativo y sociocultural, favorece el desarrollo de habilidades de expresión oral. Su implementación exitosa requiere abandonar paradigmas tradicionales y una aplicación reflexiva y adaptativa que maximice sus beneficios para el desarrollo oral.

Palabras Clave

Expresión oral, actividades lúdicas, educación primaria, juego educativo, participación.

Abstract

The contemporary educational landscape advocates for universal access to quality education that recognizes and values diversity, adapts to students' needs, and develops cognitive, emotional, social, and cultural skills for responsible participation in society. Provides the theoretical for integration of playful and participatory activities as a pedagogical strategy to foster oral expression in primary education. A documentary review was conducted and, from a critical perspective, the ideas of various authors on the subject were contrasted. The importance of oral expression as a social practice was established, and the role of play-based activities in its development was highlighted, in line with the principles of inclusive and quality education set forth in Sustainable Development Goal 4. The opportunities offered by play-based activities to design graded proposals according to different stages of school development were assessed, ranging from role-playing games to debates and collaborative storytelling, which promote fluency, coherence, and contextual appropriateness in oral discourse. It is concluded that the implementation of playful and participatory activities in primary education, aligned with the cognitive, communicative, and sociocultural approach, supports the development of oral expression skills. Its successful implementation requires moving beyond traditional paradigms and adopting a reflective and adaptive application that maximizes its benefits for oral development.

Keywords

oral expression; playful activities; primary education; educational games; participation.

Recepción: 22 de septiembre de 2025

Aceptación: 18 de diciembre de 2025

Introducción

En el panorama educativo contemporáneo, la educación de calidad es uno de los Objetivos de Desarrollo Sostenible plasmados en la Agenda 2030 (Naciones Unidas (2015)). Se demanda de transformaciones en la educación en los que se integre el conocimiento (saber), las habilidades (saber hacer) y los valores con una formación humanista (saber ser y saber convivir) (Díaz-Iso et al., 2022). El fin es lograr una educación inclusiva que reconozca y valore la diversidad, se adapte a sus necesidades y les permita desarrollar habilidades cognitivas, emocionales, sociales y culturales, para una actuación responsable en la sociedad.

En este marco, el desarrollo de habilidades para la comunicación efectiva es una prioridad, no solo desde lo curricular, sino como parte de la formación ciudadana y el desarrollo personal. La expresión oral, en particular, es esencial para la construcción del conocimiento, el desarrollo del pensamiento crítico, la participación social y la resolución de conflictos. Estas habilidades que se corresponden con las metas del ODS 4.

La expresión oral constituye una de las habilidades fundamentales que comienza a desarrollarse desde la primera infancia. Señalan Tomalá et al. (2024) señalan que, desde sus primeras experiencias,

el niño siente la necesidad de comunicarse e imita los sonidos que escucha, lo que le permite el desarrollo de la capacidad comunicativa.

Posteriormente, la expresión oral en la educación primaria recibe atención directa desde el currículo en todos los grados, por ser esencial para el aprendizaje en las diferentes asignaturas. Desde los primeros grados se trabaja para el desarrollo de habilidades comunicativas, las cuales se van consolidando a medida que avanzan a los grados superiores de este nivel educativo. En estas edades se desarrolla el pensamiento lógico y reflexivo, que operan en correspondencia con los momentos del desarrollo escolar y les permiten conversar, formular y responder preguntas, argumentar, narrar, recitar, describir, cantar y jugar. También deben desarrollar la habilidad de escuchar.

El docente debe preocuparse de la expresión coherente de los alumnos, del orden de expresar sus ideas, de la articulación, pronunciación, entonación y el tono de voz adecuado. Es fundamental emplear estrategias que favorezcan la expresión de opiniones, el relato de vivencias y experiencias, la argumentación, el diálogo y la participación en situaciones comunicativas (Gutiérrez, 2018). En este contexto, las actividades lúdico-participativas son un recurso pedagógico que motiva y potencia la adquisición de habilidades comunicativas en un ambiente de interacción significativa.

Existe una brecha entre este ideal y la práctica pedagógica habitual en muchas aulas. Frente a la abundante teoría que sustenta el enfoque lúdico-participativo (Cuje-Cevallos y García-Zambrano, 2025; García et al., 2024), persisten métodos tradicionales centrados en la repetición. No siempre se aplican todas las estrategias pedagógicas necesarias, y se desaprovechan periodos sensitivos clave para la consolidación de la expresión oral.

Frente a esta realidad, el presente ensayo postula que la integración sistemática de actividades lúdico-participativas constituye una estrategia pedagógica alineada con los principios de una educación de calidad, por ser un vehículo idóneo para la participación, la inclusión y el desarrollo del lenguaje oral de manera significativa. El objetivo de este análisis es fundamentar teóricamente la aplicación de actividades lúdico-participativas en el desarrollo de la expresión oral en la educación primaria.

Desarrollo

1. La expresión oral. Una práctica social

Hablar no es solo producir sonidos del idioma, sino que tiene una implicación social. La expresión oral es una de las habilidades comunicativas que la lingüística contemporánea ha conceptualizado más allá del modelo formal de "lengua". Se redefine la oralidad como una actividad situada, regulada por normas, expectativas compartidas, y mediatizada por la tecnología (Centro Virtual Cervantes, 2016).

La expresión oral no es la simple articulación de sonidos, sino una destreza lingüística compleja relacionada con la producción del discurso oral. Abarca, por un lado, el dominio de los componentes

formales del lenguaje -pronunciación, léxico y gramática- y, por otro, conocimientos socioculturales y pragmáticos indispensables para su uso efectivo.

Este posicionamiento se enmarca en la noción de competencia comunicativa desarrollada por Hymes, la cual trasciende la competencia puramente gramatical propuesta por Chomsky. Esta transición de la competencia gramatical a la comunicativa no estuvo exenta de tensiones en la práctica docente. Mientras que el modelo chomskiano ofrece evaluaciones más objetivas gramaticales, la competencia comunicativa de Hymes exige observación sistemática, lo que explica la resistencia de algunos docentes a abandonar métodos tradicionales centrados en la corrección formal. Se trata de lograr un saber y hacer en situaciones sociales comunicativas que exige se adecue a las exigencias del contexto específico (Centro Virtual Cervantes, 2016).

Actualmente, toma fuerza el enfoque cognitivo, comunicativo y sociocultural (Roméu, 2006), que asume los postulados de la escuela histórico-cultural, desarrollada por L. S. Vygotsky. Este enfoque considera el lenguaje como un fenómeno social e histórico que revela la unidad de lo afectivo y lo cognitivo, el carácter activo de la conciencia y la relación de la enseñanza y el desarrollo.

Desde este enfoque se concibe el discurso con carácter comunicativo y social; responde a la intención y propósito del emisor en una situación comunicativa concreta, con coherencia y carácter sistémico. Debe satisfacer las necesidades e intereses individuales y sociales. Se produce a partir de las experiencias, conocimientos, hábitos y habilidades; se adecua a contextos específicos y a receptores determinados, y tiene en cuenta las variables lingüísticas y estilísticas que revelan la personalidad y la cultura del individuo.

La expresión oral se considera una práctica social. La capacidad de expresarse oralmente con eficacia y persuasión es esencial en la comunicación humana. Cassany (2006) subraya la relevancia de la comunicación en la convivencia humana, con énfasis en lo oral, y señala que la expresión oral es “aprender a usarle, a comunicarse o si ya se domina algo, aprender a comunicarse mejor y en situaciones más complejas o comprometidas de las que ya se dominaban” (p.3). Es un medio para establecer relaciones y compartir conocimientos en un mundo interconectado en constante interacción personal y profesional.

El lenguaje es simultáneamente herramienta de comunicación y de pensamiento. Su desarrollo se produce en interacción con otros, mediado por recursos culturales y la acción del otro, según la teoría de Zona de Desarrollo Próximo expuesta por Vigotsky (1979). La expresión oral, como participación en prácticas sociales, está profundamente determinada por el contexto social en el que se produce, lo que incluye las jerarquías entre los participantes, las relaciones de poder y las normas culturales específicas. Un comunicador competente es capaz de adecuar su registro, tono y léxico a estas variables, demostrando que la efectividad del discurso oral se juzga por su adecuación a la situación y no solo por su corrección gramatical.

Otra característica de la expresión oral es abordada por Centro Virtual Cervantes (2016), que señala que las prácticas orales están determinadas por el interés de quienes participan. Puede ser para persuadir, informar, solidarizarse, entre otros; por lo tanto, se enfocan primero en el contenido del mensaje. Los enfoques actuales como el cognitivo, comunicativo y sociocultural buscan precisamente recrear en el aula estas condiciones de comunicación real, transformando la expresión oral de los alumnos para que refleje las características y propósitos de la interacción social fuera del aula

En las instituciones educativas se debe enseñar a establecer una interacción comunicativa que implique el respeto a la diversidad lingüística la interacción, cooperación y el manejo de conflictos. El empleo de habilidades orales para gestionar desacuerdos y formular argumentos mediante la práctica de una escucha activa.

En el aula, los alumnos deben aprender no solo a hablar correctamente, sino a desarrollar diferentes géneros discursivos, como narrar una anécdota o formular una pregunta pertinente. Para lograr estas habilidades, necesitan oportunidades variadas para ampliar el vocabulario, complejizar estructuras sintácticas, cuidar la coherencia y cohesión de sus discursos y ajustar el registro a diversas situaciones comunicativas. Es necesario repensar la enseñanza de la lengua y analizar cómo las prácticas lúdico-participativas influyen en el desarrollo de la expresión oral.

2. Actividades lúdico-participativas orientadas al desarrollo de la expresión oral

Las clases de lengua son la plataforma cognitiva y social que sirve de base para el conocimiento en el resto de las asignaturas y el aprendizaje de normas de convivencia. Una educación no puede ser de calidad si descuida el desarrollo de habilidades lingüísticas de sus alumnos, pues estas son las herramientas principales con las que piensan, aprenden y se relacionan con el mundo.

La importancia de las clases de lengua exige una transformación en la forma de dirigir el proceso de enseñanza-aprendizaje. No se puede desarrollar el pensamiento crítico, la comunicación efectiva y la ciudadanía activa con métodos pasivos donde el alumno solo escucha y repite. En las instituciones educativas se debe enseñar a tener una comunicación efectiva en contextos reales, adaptada a los desafíos comunicativos del siglo XXI, donde predomina el uso de redes sociales, debates, creación de contenido, argumentación en entornos digitales.

Sin embargo, no debe olvidarse que la capacidad lógica para argumentar tiene que acompañarse de recursos discursivos necesarios (conectores, vocabulario específico), coincidiendo con Cassany (2006). Por tanto, el conocimiento de los recursos lingüísticos para argumentar es la base para que los alumnos puedan desarrollar esta habilidad. No basta con conocer el tema ni el empleo de las actividades lúdico participativas.

Cuje-Cevallos y García-Zambrano (2025) señalan que los docentes deben implementar actividades lúdicas y dinámicas participativas para crear un ambiente motivador, inclusivo y participativo, donde los alumnos se convierten en protagonistas de su propio aprendizaje. Estas ideas coinciden con las

de otros autores que destacan su influencia en la estimulación cognitiva temprana. Permiten el desarrollo de habilidades de pensamiento lógico, memoria, atención y resolución de problemas, fomentando un aprendizaje activo, participativo y mejor desempeño académico en actividades donde exploran, experimentan y establecen conexiones (Oliveira et al., 2023 y Ríos et al., 2025).

Otros autores que abordan las actividades lúdicas (García et al., 2024; Vera et al., 2025) se refieren a estrategias educativas que incorporan el juego, la creatividad y la diversión. Las identifican como recursos efectivos para incrementar la atención, la cooperación y la motivación en el aula. Destacan que este tipo de actividades responde a que los espacios de aprendizaje se desarrollen en ambientes inclusivos, participativos y significativos, en los que los alumnos sean protagonistas.

Si bien autores como Cuje-Cevallos y García-Zambrano (2025), García et al. (2024) y Vera et al. (2024) postulan un entorno ideal de aprendizaje lúdico, la implementación choca frecuentemente con estructuras rígidas de las instituciones educativas, donde los docentes muestran insuficiencias en la dirección del proceso y la actividad lúdica deja de ser motivadora e inclusiva.

Es importante destacar que, en ocasiones, los docentes, ante las exigencias del cumplimiento de los programas de estudio, desatienden las actividades participativas, creando una dicotomía entre lo deseable y lo necesario. Influye también en ello la resistencia al cambio pedagógico, la sobrecarga curricular o la falta de habilidades docentes para dirigir este tipo de actividad. Este análisis coincide con investigaciones realizadas por Taverna et al. (2020); Escolano-Pérez et al. (2020) y Aroca et al. (2024), que refuerzan la idea que la efectividad de las actividades lúdico participativa necesita una mejor infraestructura en el entorno educativo y una mejor formación docente.

López et al. (2024) destacan que en educación las actividades lúdicas pueden ser diversas, desde juegos de roles y simulaciones hasta juegos de construcción y actividades artísticas. Son beneficiosas y ofrecen oportunidades de aprendizaje porque pueden ser adaptadas a los intereses y necesidades específicas de los alumnos, lo que le da relevancia y significatividad a lo que se aprende.

Las actividades lúdico-participativas son propuestas didácticas que incorporan elementos de juego y que requieren la participación activa, cooperativa y dialógica de los alumnos, con una finalidad explícita de promover la comunicación oral. El juego incrementa la motivación y la disposición a participar oralmente. No obstante, existe el peligro de que -el juego por el juego mismo- desvirtúe los objetivos lingüísticos. La actividad puede ser divertida pero lingüísticamente pobre, y ahí radica un problema. No debe confundirse esta participación que debe ser lingüísticamente rica.

El carácter lúdico no puede convertirse en un fin en sí mismo, y en él no pueden diluirse los objetivos lingüísticos, por tanto, su concepción y dirección pedagógica deben ser bien definidas por el docente para que no pierda su esencia y produzca los resultados esperados. Esta advertencia entra en diálogo con la postura de Vila et al. (2022) que plantean que los alumnos no es que hablen mucho, sino que

produzcan diversas tipologías textuales, puedan expresarse de forma fluida, relacionarse con otros hablantes y comprender.

Las actividades lúdicas son efectivas en las clases de lengua si generan verdaderos espacios de interacción y participación, espacios de exploración verbal y una escucha auténtica que potencie el desarrollo del vocabulario en correspondencia con el momento del desarrollo escolar. Por ello, las actividades deben diseñarse con una intencionalidad pedagógica muy clara. Se considera que para que las actividades lúdico participativas favorezcan el desarrollo de la expresión oral deben estar centradas en el lenguaje oral; es decir, la actividad exige hablar, escuchar y construir significados de manera sostenida.

Es esencial que posibiliten una interacción que implique producción personalizada, elección de palabras, organización del discurso y respuesta a los interlocutores. Deben tener una intencionalidad lingüística, lo que implica que sea como objetivo de la actividad su desarrollo y que exista una situación comunicativa específica. Promover el uso de conectores temporales, el adecuado respeto al turno de la palabra de los participantes y la articulación clara de las ideas son aspectos hacia los que deben orientarse las acciones del docente.

Estas actividades tienen un impacto en el desarrollo de la expresión oral. Posibilitan un entorno de aprendizaje interactivo y motivador e influyen de forma integral en el desarrollo de la expresión oral al ampliar el vocabulario, la fluidez y coherencia del discurso. Favorecen la creación de un ambiente de aprendizaje participativo, basado en las distintas formas del juego.

Para aplicar actividades lúdico-participativas, el docente tiene que ser un promotor de experiencias de aprendizaje con estas características y actuar como un mediador y facilitador durante su desarrollo. En la educación primaria, las actividades lúdico-participativas son de especial importancia por las características psicopedagógicas de los alumnos en este nivel educativo; donde la organización y dirección del proceso educativo se concibe con un carácter desarrollador. Deben propiciar la concepción de formas de actividad colectiva como elemento mediatizador para el desarrollo individual de los alumnos.

Las acciones grupales ofrecen la posibilidad de la interactividad en el aprendizaje de los diferentes contenidos académicos, con actividades de carácter participativas que no solo permiten adquisición de conocimientos, de procedimientos y estrategias para aprender, sino de cualidades de la personalidad como la solidaridad y el respeto ante el criterio y experiencias de los coetáneos.

En las clases de lengua se trabajan los contenidos en correspondencia con los objetivos del grado y se abordan variedad de formas de expresión oral. Para ello, se atiende la producción verbal de los alumnos considerando lo que dicen y cómo lo dicen, mediante actividades relacionadas con la conversación, memorización y juegos de roles, los que propician de forma gradual el desarrollo de habilidades de expresión.

Por las características de los momentos del desarrollo de los alumnos, las actividades lúdicas siguen siendo de interés y motivación para aprender. Pueden ser una vía efectiva para el desarrollo de la expresión oral. Estas actividades deben cumplir ciertas condiciones para que sean efectivas: contener juegos, interacción y participación para que no se conviertan en una repetición mecánica; deben ser graduales y diferenciadas de manera que se ajusten a la edad, intereses y nivel de desarrollo cognitivo de los alumnos y ser creativas y expresivas para que fomenten la imaginación, creatividad, narración y argumentación.

Deben estar contextualizadas para que se conecten con experiencias cotidianas y culturales de los alumnos, así como tener un carácter participativo que promuevan la escucha activa, el respeto por el momento de hablar en colectivo y la construcción conjunta del discurso.

En los primeros grados (primer momento del desarrollo escolar: 6-7 años), donde los alumnos están en pleno desarrollo del vocabulario, comprensión básica y disfrutan de los juegos simbólicos, deben ser actividades con juegos de roles simples donde dramaticen situaciones cotidianas; contar cuentos participativos con narraciones colectivas donde cada alumno añada una parte. Otras actividades pueden ser el empleo de canciones y rimas para favorecer el ritmo, pronunciación y memoria verbal; adivinanzas y trabalenguas que estimulan la fluidez y juego con el lenguaje. Todas estas actividades aprovechan la imaginación y el gusto por el juego simbólico, fortaleciendo el vocabulario y la confianza para hablar en público.

Si bien las actividades propuestas para el primer momento (6-7 años) se alinean acertadamente con las características psicopedagógicas de estas edades, existe un riesgo de subestimar la heterogeneidad del desarrollo dentro del aula. Es necesario enseñar a los alumnos a ponerse en el lugar de otro -capacidad necesaria para los juegos de roles-, la cual no se desarrolla al mismo ritmo en todos por igual. Para los alumnos con menor desarrollo en esta área, estas actividades, lejos de motivar y fomentar la expresión oral pueden crear rechazo. Por lo tanto, es esencial que el docente ofrezca opciones, cree ayuda con recursos que faciliten la participación y deje que el alumno más retraído se incorpore primero en aquellas actividades que le sean más atractivas, para garantizar una inclusión real.

En tercer y cuarto grados (segundo momento del desarrollo escolar: 8-9 años) los alumnos tienen una mayor autonomía, disfrutan de los retos y organizan ideas con más coherencia. Pueden realizar actividades lúdico-participativas como debates guiados sobre temas cercanos (animales favoritos, juegos preferidos), entrevistas simuladas a un compañero, donde uno hace de periodista y otro responde como entrevistado, simulando de teatro con pequeñas obras y diálogos sencillos, así como narración de experiencias, vivencias donde cuentan anécdotas personales con apoyo de imágenes o dibujos. Estas actividades estimulan la capacidad de estructurar ideas, escuchar y responder, además de fortalecer la seguridad en la interacción social.

En el segundo momento del desarrollo, las actividades dan un salto cualitativo hacia la estructuración de ideas y la interacción más autónoma. No obstante, surge una tensión pedagógica fundamental. Por un lado, Vigotsky (1979) enfatiza que el lenguaje se desarrolla en interacción social, lo que justifica debates y entrevistas, sin embargo, un alumno retraído o poco comunicativo podría sentirse intimidado, excluido de la actividad. Para equilibrar esta problemática en el aula el docente debe ser flexible y utilizar variedad de actividades que permitan que todos participen con una expresión más reflexiva y menos espontánea. Pueden acompañarse de guiones y soportes visuales que sirvan de ayuda a los de menor fluidez verbal.

En quinto y sexto grados (tercer momento del desarrollo escolar: 11–12 años) los alumnos pueden argumentar, reflexionar y disfrutar de actividades más complejas y colaborativas. Pueden realizar debates críticos sobre temas escolares o comunitarios (cuidado del medio ambiente, uso de la tecnología), entrevistas y noticias con un mayor nivel de independencia. Son efectivas las actividades que estimulen la improvisación teatral donde respondan creativamente a situaciones inesperadas, así como presentaciones orales con exposiciones breves con apoyo visual. Estas actividades desarrollan pensamiento crítico, la capacidad de argumentación y habilidades comunicativas necesarias para niveles escolares superiores.

Para el tercer momento (11-12 años), se propone la argumentación y el pensamiento crítico, acercándose a las operaciones formales. Sin embargo, es aquí donde la brecha entre el potencial cognitivo y las habilidades lingüística puede ser más evidente. Los alumnos deben en su discurso dar argumentos, habilidad que viene trabajándose desde tercer grado, y esto debe estar acompañado de recursos discursivos necesarios (conectores y un vocabulario específico). Cassany (2006) señala que la argumentación es un género discursivo complejo que debe enseñarse explícitamente. Se requiere una intervención docente directa que modele el uso de estos recursos y provea 'banco de frases' o 'recursos lingüísticos' que permitan a los alumnos participar con éxito, evitando que la actividad se convierta en un intercambio de opiniones no sustentadas.

La participación activa de los alumnos en estas edades es esencial para lograr un aprendizaje significativo y propiciar la retención de lo que se aprende. La participación implica involucrarse conscientemente en las actividades, interactuar con compañeros y docentes y expresar ideas y emociones de manera efectiva (Hurtado et al., 2024; Flores y Durán, 2022).

No obstante, el análisis realizado por momentos del desarrollo y edades según grupo etario no es totalmente lineal y ahí juega un papel esencial el diagnóstico más individualizado y personalizado, que permitan adaptar estas actividades lúdico-participativas a los estilos comunicativos particulares de cada alumno. Así se logra atender sus necesidades educativas individuales, se atiende la diversidad y se logra una educación inclusiva.

Al concluir este nivel educativo, los alumnos deben ser capaces de lograr una comunicación con el empleo de diversos lenguajes (verbal, corporal, audiovisual, algorítmico, entre otros), mostrar

creatividad e independencia al defender sus puntos de vista, argumentar sus decisiones personales y colectivas. Deben evidenciar el dominio práctico de su lengua materna al escuchar y comunicarse verbalmente con unidad, coherencia, claridad, emotividad, originalidad, fluidez, corrección y un vocabulario ajustado a las normas éticas. Deben ejercer la crítica y la autocrítica con fines constructivos, o sea, con apego al respeto a sus compañeros.

Para aplicar actividades lúdico-participativas, el docente tiene que ser un promotor de experiencias de aprendizaje con estas características y actuar como mediador y facilitador durante su desarrollo. Actividades como juegos de roles y dramatizaciones breves son de interés para los alumnos porque asumen personajes en situaciones cotidianas, literarias o imaginarias. Aprenden a adecuarse al registro según lo que representan, a expresar emociones y a realizar argumentaciones simples.

Vinculado a las clases de lectura, los docentes deben promover las narraciones orales con el empleo de juegos narrativos. Son de especial efectividad las actividades donde narren cuentos encadenando situaciones de personajes o espacios para la acción. Se debe orientar que propongan diferentes finales a una historia o le cambien el final. En estas actividades, los alumnos desarrollan habilidades para la secuenciación temporal, el uso de marcadores discursivos (conectores discursivos que organizan el discurso) y la coherencia global del texto oral. El componente lúdico se introduce mediante retos o condicionantes.

Otra habilidad que deben adquirir los alumnos en la educación primaria es el lenguaje explicativo y la reformulación de ideas. El uso de actividades lúdico participativas con juegos de resolución de problemas pueden facilitar el desarrollo de estas habilidades, con actividades donde busquen información e indaguen. Posibilitan que compartan los nuevos conocimientos e información verbal con los demás compañeros.

Estas actividades, junto con las que permiten trabajar pronunciación, léxico específico y fluidez como adivinanzas, trabalenguas, juegos de descripción requieren de un adecuado diseño y dirección didáctica del docente para que sean efectivas.

Las actividades, lúdico participativas desde las clases de lengua pueden transformar la dirección del proceso de enseñanza aprendizaje: de las clases tradicionales de lengua centradas en el saber del maestro a clases centradas en el alumno, donde es protagónico en la construcción del conocimiento y donde se propicia el desarrollo de la expresión oral. No obstante, es importante destacar que la efectividad de los juegos de rol varía significativamente según el conocimiento, intereses de los alumnos. Mientras que algunos participan activamente, otros pueden mostrar reticencia por diferencias en las normas de comunicación o en las relaciones que deben tenerse en cuenta para la adaptación al contexto cultural y a las necesidades de los alumnos.

Conclusiones

La implementación sistemática de actividades lúdico-participativas en la educación primaria no solo enriquece la expresión oral, sino que también fomenta un ambiente inclusivo, participativo y motivador. Esta estrategia pedagógica, alineada con el enfoque cognitivo, comunicativo y sociocultural, permite a los alumnos desarrollar habilidades de expresión oral.

Mientras la integración de actividades lúdico-participativas se erige como una estrategia pedagógica transformadora, su implementación exitosa requiere superar críticamente varios desafíos: la resistencia a abandonar paradigmas tradicionales, el riesgo de la superficialidad lúdica y la necesidad de adaptación a las particularidades y necesidades de los alumnos, por tanto, su adopción para el desarrollo de la expresión oral no puede ser acrítica, sino una aplicación reflexiva y adaptativa.

Referencias

- Aroca Galván, W. H; Cedeño Ostaiza, S. I; Tulcan Muñoz, J. M; Cedeño Ostaiza, A. M; Peñarrieta Vera, V. L. (2024). Desafíos de la Aplicación de las Estrategias Lúdicas para Desarrollo de la Motricidad Fina. *Revista multidisciplinar. Ciencia Latina* 8(5) 10395-10407.
https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v8i5.14416
- Cassany, D. (2006). *Tras la línea de la lectura. Sobre la lectura contemporánea*. Anagrama.
- Centro Virtual Cervantes. (2016). *Expresión Oral*.
https://www.researchgate.net/publication/337526721_CASSANY_DANIEL_2006_Tras_las_lineas_Sobre_la_lectura_contemporanea
- Cuje-Cevallos, M. L. y García-Zambrano, B. E. (2025). La participación activa mediante actividades lúdicas en estudiantes de primero de básica. *Noesis. Revista Electrónica de Investigación* 7(14).
https://www.researchgate.net/publication/397274458_La_participacion_activa_mediante_actividades_ludicas_en_estudiantes_de_primerode_basica
- Díaz-Iso, A., Velasco Luzuriaga, E., y Meza Guzmán, P. (2022). Intervenciones realizadas para mejorar la competencia lectora: una revisión sistemática. *Revista de Educación*, (398), 249–281. <https://acortar.link/IUVv0G>
- Escolano-Pérez, E., & Herrero-Nivela, M. L. (2020). Association Between Preschoolers' Specific Fine (But Not Gross) Motor Skills and Later Academic Competencies: *Educational Implications*. *Frontiers in Psychology*, 11(1044), 1–19.
<https://doi.org/https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.01044>
- Flores, C. y Durán, A. (2022). Participación activa en clases. Factores que intervienen en la interacción de los estudiantes en clases online sincrónicas. *información, cultura y sociedad. Revista del Instituto de Investigaciones Bibliotecológicas*, (46), pp.129-142.
<https://www.researchgate.net/publication/397274458>
- García, G., García, L. y Pin, M. (2024). Actividades lúdicas en bachillerato. Pertinencia o desatino, una mirada desde el equipo docente *Espacios en blanco. Serie indagaciones*, 34(2), 227-237.
https://www.researchgate.net/publication/397274458_La_participacion_activa_mediante_actividades_ludicas_en_estudiantes_de_primerode_basica
- Gutiérrez, M. (2018). *Didáctica de la lengua oral*. Ediciones Octaedro.

- Hurtado, C., Villa, M., Caicedo, L. & Isea, J. (2024). A plithogenic statistical approach todigital security measures and emotional health in childhood and adolescence. *Journal of Fuzzy Extension and Applications*, 5, 25-39.
<https://www.researchgate.net/publication/397274458>
- López Villafuerte, N. M; Nieto Gómez, R. Y; Delgado Parrales, V. V y Figueroa Muñiz, L. K. (2024). Importancia de las actividades lúdicas en el proceso de aprendizaje en los niños de inicial. *Revista Científica de Innovación Educativa y Sociedad Actual "ALCON"* 4(4), 177-194.
<https://doi.org/10.62305/alcon.v4i4.218>
- Oliveira, W., Hamari, J., Shi, L., Toda, A. M., Rodrigues, L., Palomino, P., & Isotani, S. (2023). Tailored gamification in education: A literature review and future agenda. *Education and Information Technologies*, 28(1), 373-406. <https://n9.cl/r9uvz>
- Naciones Unidas (2015). Agenda 2030 y los Objetivo de Desarrollo Sostenible. Una oportunidad para América Latina y el Caribe. CEPAL. www.un.org/sustainabledevelopment/es
- Ríos, P., Duran, K. & Mucha, L. (2025). Actividades lúdicas para mejorar habilidades numéricas en estudiantes educación básica regular. *Episteme koinonia*, 8(1), 177–190.
https://www.researchgate.net/publication/397274458_La_participacion_activa_mediante_actividades_ludicas_en_estudiantes_de_primero_de_basica
- Roméu Escobar, A; Sales Garrido, L. M; Domínguez García, I.; Pérez Bello, T; Rodríguez Fleitas, X; Toledo Costa, A; Cejas Abréu, J. F; Reyes González, S; Miqueli Rodríguez, B; Secada González, J y Martín Oramas, F. (2006). *El enfoque cognitivo, comunicativo y sociocultural en la enseñanza de la lengua y la literatura*. Editorial Pueblo y Educación. La Habana.
- Taverna, L. T. (2020). Who Bene- fits from An Intervention Program on Foundational Skills for Handwriting Addressed to Kindergarten Children and First Graders? *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17(6), 1–24.
<https://doi.org/https://doi.org/10.3390/ijerph17062166>
- Tomalá, J., Muñoz Páliz , E., Suárez Gómez, J., & Baque Catuto, A. (2024). Expresión oral y su influencia en el desarrollo de las relaciones interpersonales. *LATAM Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales y Humanidades* 5 (6), 2257–2263.
<https://doi.org/10.56712/latam.v5i6.3156>
- Vera, A., Huayamave, A., Sandoval, C. y Chele, S. (2025). Actividades lúdicas en estudiantes de educación básica. *Revista InveCom* 5(2), 1-11.
https://www.researchgate.net/publication/397274458_La_participacion_activa_mediante_actividades_ludicas_en_estudiantes_de_primero_de_basica
- Vigotsky, L. S. (1979). *Historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores*. Editorial Científico-Técnica.
- Vila Huaman, P; Velasco Loayza, J. W. (2022). Desarrollo de la competencia comunicativa en educación superior. Horizontes. *Revista de Investigación en Ciencia de la Educación*, 7(31), 2583 – 2596. <https://doi.org/10.33996/revistahorizontes.v7i31.686>

Subjetividad moderna y crisis del arte: Una lectura de "De Sobremesa" de José Asunción Silva

Modern subjectivity and the crisis of art: A reading of José Asunción Silva's "De Sobremesa"

Agustín J. Martínez Antonini

amarti434@gmail.com

<https://orcid.org/0009-0003-5507-8446>

ISAE universidad

Panamá

Marilyn Camargo

asist.dirinvestigacion@isaeuniversidad.ac.pa

<https://orcid.org/0009-0004-7319-5408>

ISAE universidad

Panamá

Dianys del Carmen Reyes Alvarado

<https://orcid.org/0000-0002-6163-335X>

dianisr02@gmail.com

Humboldt International University

Panamá

Resumen

Este ensayo propone una interpretación de la novela De Sobremesa, de José Asunción Silva, como una pieza fundacional de la modernidad literaria en Latinoamérica. A diferencia de las lecturas políticas tradicionales, el autor realiza un ejercicio de crítica cultural centrado en la crisis del sujeto y la racionalidad moderna. El texto analiza cómo el protagonista, José Fernández, encarna al artista moderno consciente de sí mismo. Al negar ser un "poeta" en el sentido clásico, Fernández opta por una estetización de la vida, donde el arte se funde con la experiencia, la ciencia y la política. Esta postura refleja la tesis hegeliana sobre el "fin del arte", donde la reflexión desplaza a la creación mítica. Un punto clave es el proyecto político de Fernández: un plan racional y frío para instaurar una tiranía que modernice la sociedad mediante la industrialización y la instrucción pública. El ensayo concluye que la obra de Silva trasciende lo literario, convirtiéndose en un espacio crítico que explora las tensiones entre la subjetividad, el rechazo al mundo burgués y la búsqueda de una modernidad incompleta en el continente.

Palabras Clave

Modernismo, Subjetividad, Estetización, Intelectual, Racionalidad.

Abstract

This essay offers an interpretation of José Asunción Silva's novel De Sobremesa as a foundational work of literary modernity in Latin America. Moving away from traditional political readings, the author

engages in cultural criticism focused on the crisis of the subject and modern rationality. The text explores how the protagonist, José Fernández, embodies the self-conscious modern artist. By rejecting the label of "poet" in the classical sense, Fernández chooses an aestheticization of life, merging art with experience, science, and politics. This stance reflects the Hegelian thesis on the "end of art," where reflection replaces mythical creation. A key element is Fernández's political project: a cold, rational plan to establish a tyranny aimed at modernizing society through industrialization and public education. The essay concludes that Silva's work transcends the purely literary, serving as a critical space to explore the tensions between subjectivity, the rejection of the bourgeois world, and the pursuit of an incomplete modernity on the continent.

Keywords

Modernism, Subjectivity, Aestheticization, Intellectual, Rationality.

Recepción: 10 de septiembre de 202

Aceptación: 9 de noviembre de 2025

Introducción

El presente texto propone una lectura interpretativa de la novela *De Sobremesa* de José Asunción Silva, entendiéndola como una coyuntura crítica para analizar la condición moderna de la producción literaria en Latinoamérica. Esta obra, sobre la cual la crítica continental ha insistido persistentemente, posee un carácter fundacional para la modernidad literaria del continente. Partiendo de este trasfondo crítico, el presente ejercicio se propone como una crítica cultural que se distancia de las lecturas políticas tradicionales para explorar la crisis del sujeto y la racionalidad moderna.

Durante las tres últimas décadas del pasado siglo la crítica literaria del continente prestó amplia atención a los aspectos ideológicos de las obras literarias en general, y de esta en particular. Es decir, a la forma como las ideas políticas implícitas o explícitas de los autores pasaban a configurar aspectos estructurales del discurso narrativo. Este tipo de lectura fue particularmente intensa en relación con la obra de José Martí, *Amistad funesta*, la cual, en el clima de intensa politización de la cultura intelectual latinoamericana que sucedió a la revolución cubana, pasó a representar emblemáticamente al intelectual comprometido con un proyecto cultural y político autónomo y, sobre todo, comprometido con las luchas anti imperialistas. Pero también ha sido intensa, aunque tal vez en menor proporción, la lectura de la obra de Asunción Silva, en la medida en que forma parte del universo de autores y obras que configura el corpus de la narrativa modernista latinoamericana y, consecuentemente, pueden visualizarse como interlocutores generacionales de aquél.

Desarrollo

En el caso de Asunción Silva, la necesidad de situar el carácter de su contribución en el contexto del movimiento modernista hispanoamericano, ha representado un motivo de interés adicional para la crítica literaria en sus diversas vertientes.

Pero, no es nuestro interés calificar bajo ningún punto de vista esos enfoques críticos, los cuales expresan nítidas tendencias y peculiaridades culturales de la época a la que pertenecen en una medida, inclusive, que sobrepasa la delimitación estrictamente latinoamericana. La “lectura política e ideológica”, en efecto, presupone la sobre determinación de algunas categorías fundamentales del pensamiento y la concepción moderna occidental del mundo, y no solamente latinoamericana, tal como, por ejemplo, la postulación de un “sujeto” de la modernización burguesa de nuestras sociedades (y en el contexto imperialista que proporcionó la norma a la modernización periférica del XIX y durante buena parte del siglo XX), el cual constituye no solamente el principio de la dinámica socio-cultural de la modernización misma, sino también el soporte y la posibilidad teórica y epistemológica misma de dicha lectura. La crítica de que ha sido objeto la noción de “sujeto” en los últimos años como parte de la crítica epistemológica de la racionalidad moderna, representa un elemento objetivo de distanciamiento del pensamiento latinoamericano actual respecto a la posibilidad e intencionalidad de aquellos enfoques. De manera que también distancio de aquéllas la presente lectura (a la que considero un ejercicio de crítica cultural en el sentido que explicaremos más adelante) asumiendo ese distanciamiento como una condición crítica y epistemológica del pensamiento actual.

Por otra parte, no resulta exacto aludir a la totalidad de la crítica latinoamericana cuando hablamos de la existencia de una lectura política e ideológica de las obras literarias. No sólo porque ello no hace entera justicia a una importante vertiente del pensamiento latinoamericano que hizo de ese enfoque una ventana activa para el desarrollo de una cultura intelectual autónoma (Mariátegui, etc.) durante la primera mitad del siglo XX, sino también porque, como ya es suficientemente conocido, no toda la crítica posterior se desarrolló bajo los mismos supuestos teóricos, ni respondió a las mismas motivaciones ideológicas.

La referencia a la crítica literaria latinoamericana de la segunda mitad del siglo XX exige tomar en cuenta el conjunto de las condiciones histórico-culturales y teóricas que concurrieron a su configuración moderna. Lo que, lógicamente, significa tomar en consideración la diversidad de sus condicionamientos y tendencias, así como también las particularidades que adquirieron las tensiones entre modernización y tradición intelectual (y las modalidades de resolución teórica de esas tensiones como parte del repertorio categorial y argumentativo de algunas de sus principales corrientes) que se encuentran involucrados en su proceso formativo. De esa diversidad constitutiva surge una posibilidad de volver sobre la dimensión política manifiestamente presente en la estructura de aquellas obras, satisfaciendo, sin embargo, esta doble condición: por una parte, eludir la consabida óptica de lectura que reducía el discurso literario a la condición de manifestación ideológica de los conflictos propios de sociedades bajo el impacto de una modernización compulsiva y, por otra, inscribirnos en un foco teórico que es al mismo tiempo prolongación de algunos aspectos de la tradición crítica y colocación en el punto de vista del pensamiento crítico latinoamericano actual. Más específicamente, se trata de asumir los aportes teóricos fundamentales realizados por aquella tendencia de la crítica literaria latinoamericana que se concibió a sí misma como una crítica de la cultura que toma como referencia el elevado poder de síntesis y la alta significación de sus productos estéticos. Los más significativos aportes a esta tendencia, los realizó en Hispanoamérica el crítico uruguayo Ángel Rama y en el Brasil

Antonio Cándido y Roberto Schwarz, entre otros que han hecho aportes significativos al conocimiento de la cultura propia configurando lo que, sin duda, podemos considerar una tradición intelectual.

Dentro de esa corriente de estudios sobre el modernismo hispanoamericano, quisiera destacar la importancia que le atribuyo a la lectura del colombiano Rafael Gutiérrez Girardot en su libro de 1983, *Modernismos*. Esa lectura resalta en su singularidad por la fuerza con que el autor moviliza la tradición filosófica alemana para la interpretación, no sólo de las obras literarias, sino también y sobre todo del movimiento modernista mismo, particularmente la que se deriva del romanticismo alemán que posee en la *Estética* de Hegel, una de sus principales referencias argumentativas relacionadas con el tema de la condición de la poesía y el poeta en el mundo moderno. En otras palabras, la importancia que posee el concepto de crítica del arte elaborado por el romanticismo alemán para la interpretación del sentido y del alcance de la transformación de la esfera artística que representó el advenimiento del arte moderno en América Latina.

Pero, al lado de la importancia que le atribuyo a este enfoque que pone de relieve la dimensión universalista que pasa a elaborar la poesía entre nosotros, quiero destacar también su límite e incompletitud si no se activa también la clave interpretativa que representó la concepción de la situación socio-cultural en que nos colocó la incompleta modernidad latinoamericana que elaboró el pensamiento social ensayístico de la primera mitad del siglo. Ángel Rama dio una primera visión de esa situación en su libro de 1974, *Rubén Darío y el Modernismo* (Ediciones de la Facultad de Humanidades de la Universidad Central de Venezuela), donde argumentó que el problema fundamental del momento inicial de la modernidad latinoamericana, y en relación con el cual leyó la poesía de Darío, consistía en la elaboración estético-discursiva de la ruptura de la tradición cultural que representó el impacto de la modernización. Pensar esa ruptura en el plano estético implicó también, necesariamente, pensarla desde el ámbito de la política como un momento de la poética de las obras (que es el sentido con el que, desde nuestro punto de vista, se insertan discursos políticos en *De Sobremesa*, *Amistad Funesta* e *Ídolos Rotos*), es decir, como exploración de las posibilidades de reforma y reconstrucción del rumbo de la modernización de la sociedad. Lo que significó colocar a los autores ante la disyuntiva de, o bien profundizar en la modernización con todas sus consecuencias y a la fuerza si es necesario (opción de Asunción Silva, como veremos, y también lo fue de Díaz Rodríguez), o bien evaluar las posibilidades de una tradición cultural suspendida desde la cual reasumir, subordinándolo, el proyecto moderno (lo que parece estar más próximo del pensamiento de Martí, sobre todo si lo leemos a partir *Nuestra América*).

De Sobremesa: la situación del artista modernista.

Silva muere en la madrugada del 24 de mayo de 1896. Había nacido 31 años antes. Las circunstancias más bien oscuras de su muerte las expuso G. García Márquez en los siguientes términos: “El 24 de mayo de 1896, después de una cena íntima en su casa de Santafé, Silva acompañó a sus invitados hasta el portón, poco antes de la media noche, y luego fue a su alcoba y se disparó un tiro de revólver en el corazón” (Gabriel García Márquez, *En busca del Silva Perdido*).

También las circunstancias que rodean su obra son accidentadas. Nuevamente es García Márquez quien las señala: “Los infortunios comerciales y la incomprensión hacia su poesía y hacia su cultura, ambas muy sintonizadas con su tiempo, no fueron las únicas desgracias. Hacía un año había perdido buena parte de su obra literaria en las cercanías de Barranquilla al naufragar el barco que lo traía de Venezuela. Se sabe que desaparecieron dos colecciones de poemas, *Las almas muertas* y *Poemas de la carne*, pero el gran revés fue para su trabajo en prosa, ya que naufragaron también los *Cuentos negros* y *Cuentos de raza*, así como la novela corta titulada *Un ensayo de perfumería*.

La novela *De Sobremesa*, la reconstruyó poco después.

La obra publicada durante su vida fue escasa, limitándose a algunos poemas y artículos. Tampoco fue publicada en el resto de América: “El primer libro de Silva se publicó en Barcelona, en 1908, por la Editorial Maucci, con un visionario Prólogo de Miguel de Unamuno”, recuerda García Márquez.

La mención de estas circunstancias infaustas, tal vez contribuya a comprender las dificultades, titubeos y omisiones de la crítica a la hora de ubicarlo en el contexto del movimiento modernista, corrección en la que tanto se ha esmerado María Mercedes Carranza, en Colombia, debatiendo su clasificación tradicional entre los “precursores” del modernismo, donde alguna crítica ha clasificado usualmente a Silva, distinguiéndolo de los modernistas propiamente dichos, a la cabeza de los cuales se encuentra Darío. Una vez más es García Márquez, recordando los argumentos de Carranza, quien reafirma los parámetros de su ubicación histórico literaria: “Porque hay que comenzar por decir que José Asunción Silva es un escritor modernista pleno y no un precursor o un pre modernista, como con frecuencia se le designa. Darío, que es coetáneo de los escritores de la supuesta promoción pre modernista (en la que estaría Martí, Julián del Casal, Manuel Gutiérrez Nájera y Asunción Silva; AM), al morir todos éstos prematuramente –en 1896 ya han desaparecido- brilla sólo como el padre y líder de la revolución modernista” (Ivan Shulmann, *Acosos al Modernismo*, Madrid, 1972).

Problemática que perderá relevancia histórico literaria una vez que la crítica cultural del continente amplía el concepto mismo del Modernismo para considerarlo como “época cultural moderna” y no sólo como un movimiento artístico y poético. Otros pasarán a ser, entonces, los parámetros que definen esa generación de acuerdo con la enumeración de circunstancias socio-culturales que la circundan, tal como lo expresó Iván Shulmann: “La industrialización, el positivismo filosófico, la politización creciente de la vida, el anarquismo ideológico y práctico, el marxismo incipiente, el militarismo, la lucha de clases, la ciencia experimental, el auge del capitalismo y la burguesía, el neo idealismo y las utopías” (I. Shulmann, op. citada). En el mismo sentido, anteriormente, la redefinición del modernismo la había realizado Federico de Onís en el Prólogo a su *Antología de la poesía hispanoamericana*, de 1936, inaugurando de ese modo una sólida corriente de interpretación crítica del tema que dará frutos plenamente maduros con los trabajos de Ángel Rama sobre el período modernista y la poesía de Rubén Darío.

La época modernista y la circunstancia moderna del arte.

En el caso de otro de los autores que contribuyeron destacadamente a la redefinición de los estudios sobre el modernismo, el colombiano Rafael Gutiérrez Girardot (*Modernismos*, Barcelona, Montesinos, 1984), el problema histórico literario que reseñó García Márquez ni siquiera se plantea como referencia. Él asume la plena condición moderna de Silva como autor, inscribiendo su lectura en el marco pleno de referencias teóricas y culturales que definen la modernidad occidental a través de sus más sobresalientes representantes, tanto en el campo artístico como en el de la filosofía. Con su perspectiva, se pierde de vista, diríamos, el “temeroso” marco de referencias al que se circunscribió nuestra crítica de tradición erudita. Para Girardot, no hay dudas de que se trata de una obra incuestionablemente moderna y de la cristalización en ella de estructuras de la subjetividad moderna.

En realidad, el problema de la condición moderna de la subjetividad creadora, queda planteado casi desde el inicio mismo de la novela de Silva. Se trata del momento en que José Hernández, el personaje central *De Sobremesa*, niega, y argumenta su negativa, a que él pueda ser considerado un poeta: “No, no soy poeta, dijo con aire de convicción profunda. Eso es ridículo. ¿¡Poeta yo!? Llamarme a mí con el mismo nombre con que los hombres han llamado a Esquilo, a Homero, al Dante, a Shakespeare, a Shelley... Qué profanación y qué error” (*De Sobremesa*, p.300).

El argumento, que llega a constituir el inicio mismo de la novela, concluye así: “No, Dios mío, yo no soy poeta... Soñaba antes, y sueño todavía, a veces, en adueñarme de la forma, en forjar estrofas que sugieran mil cosas oscuras que siento bullir dentro de mí mismo y que quizás valdrían la pena decirlas, pero no puedo consagrarme a eso...” (p.301).

Conviene detenernos en este punto. ¿Qué significado atribuir a esta negativa rotunda?

Podemos leerla de diversas maneras. El nivel de significación más inmediato es el que enuncia directamente la expresión “Yo no soy un poeta”. A ese significado se asocian inmediatamente otros: el que evalúa la “alta condición de la poesía” y se determina a sí mismo indigno de ella, por ejemplo. Se trata de un significado que está directamente aludido en la negativa del personaje. Pero, ciertamente, ese significado no agota ni domina a otros también presentes y que podemos intuir inmediatamente detrás de las oscuridades de la argumentación de Fernández. Es posible acceder a otros niveles de significación, sobre todo si leemos el texto a la luz de algunas condiciones y caracterizaciones del “poeta moderno” que la crítica ha destacado suficientemente.

Una de las primeras referencias en esa caracterización la constituye, sin duda, el argumento de Hegel acerca de la condición de la poesía en las condiciones del moderno mundo burgués, lo que él denomina el advenimiento de “las condiciones prosaicas del mundo” en las que pasa a realizarse lo que, en su periodización, él designa como “el Arte Romántico”. (Cf. Tagliagamba, *Filosofía del lenguaje en Hegel*).

Sabemos que la tesis hegeliana posee, en primer término, un sentido historiográfico. Se trata de la interpretación de un período de la historia del arte a través de las condiciones de significatividad y pertinencia de su producción artística: el período que él denomina del “Arte Romántico”, cuyo advenimiento se hace notorio para él con la aparición de las obras de los principales poetas románticos alemanes (Lessing, los hermanos Schlegel, Schiller, Herder, Holderling, Goethe...), quienes hicieron de la reflexión sobre la poesía y la condición del poeta en el mundo moderno, no solamente un tema fundamental, sino esencialmente la condición misma de posibilidad de la poesía y el arte en general en el período moderno. Era, pues, el arte moderno el que, en definitiva, así se afirmaba. Para Hegel, esa condición clausuraba de una manera definitiva una etapa inmensa de la historia del arte que le permitía emplear apropiadamente la metáfora “muerte del arte” para designar el momento en que el “pensamiento discursivo” se coloca en el centro de lo que en adelante será “producción” artística fundada en la reflexividad racional desplazando el mito de la “creación” artística como proceso que por definición no puede dar cuenta de sí. El genio más o menos telúricamente concebido (Kant, Goethe) cedía entonces el lugar al artista moderno, consciente de sí, de su hacer y que se interroga por su “estar” en el mundo. Y con ello, a la idea del arte como desvelamiento de la existencia, como conocimiento y como participación. Se abría ante él un universo de significaciones propias de la esfera del arte para el cual las concepciones estéticas laboriosamente construidas en la historia del pensamiento y la filosofía, resultaban insuficientes, extraños. Era en cierto modo también el fin de la Estética en tanto filosofía de lo Bello, y el inicio de las teorías del arte y de la construcción de las poéticas. En las nuevas condiciones, el arte pasa a derivar su objeto y definición más allá de una estética, de una epistemología.

Resumida en estos términos, la tesis hegeliana ya permite, entonces, colocarnos en otro nivel de interrogación del texto de Silva, y en ese nivel la enfática afirmación “Yo no soy un poeta” se carga de otros contenidos. ¿Quiénes, entonces, sí son poetas? Y ¿qué significado se atribuye en el texto a ese término? ¿Cuál es el paradigma al que se asocia la idea de la poesía a través de esa negativa? La enumeración de los autores que ejemplifican ese paradigma no es neutral: “Llamarme a mí con el mismo nombre con que los hombres han llamado a Esquilo, a Homero, al Dante, a Shakespeare, a Shilley...”.

En estas circunstancias, la expresión “Yo no soy un poeta” está colocando en primer plano un gesto de adscripción reflexiva a una precisa concepción del arte, una elección indeclinable: mi condición de artista moderno, mi sensibilidad exacerbada, mis posibilidades sin límites, mi necesidad de conocerlo todo y de probarlo todo es incompatible con esa exclusiva condición. Es ese el tono de la respuesta de José Hernández durante toda la primera escena de la novela: “como me fascina y me atrae la poesía, así me atrae y me fascina todo, irresistiblemente: todas las artes, todas las ciencias, la política, la especulación, el lujo, los placeres, el misticismo, el amor, la guerra, todas las formas de la actividad humana, todas las formas de la vida, la misma vida material, las mismas sensaciones que por una exigencia de mis sentidos necesito de día en día más intensas y más delicadas... ¿Qué quieres, con todas esas ambiciones puede uno ponerse a cincelar sonetos? En esas condiciones no manda uno en sus nervios...”.

Pero no renuncia al infinito, al todo, a lo absoluto -como no renuncia tampoco al arte-, solo que ahora busca esas metas por vía de acumulación, no con el símbolo, sino con el concepto. Lo absoluto ha estallado y se ha fragmentado: ha pasado a ser una meta que se define discursivamente, a través de la experiencia, de la sensibilidad, en resumen: de la vida. ¿Cómo, entonces, ponerse a cincelar sonetos abandonando las posibilidades del amor y sin demostrar profunda incomprensión de la situación que le toca vivir? Por eso dice enfático: “No puedo consagrarme a eso...”.

En efecto, frente a la sociedad moderna burguesa, si bien por un lado “el artista reaccionó con un gesto romántico”, por otro, “reflexionó sobre su situación en esa sociedad que, por paradójico que parezca, le deparó no solamente la libertad artística, sino también la posibilidad de nuevas y complejas experiencias” (Fernando Charry Lara, José Asunción Silva, vida y creación, Bogotá, Procultura, 1985). Gesto “romántico” en la reacción del artista frente a la sociedad burguesa moderna y “reflexión” sobre su situación y posibilidades una vez que se supo irremediamente inmerso en ella, serán también dos parámetros fundamentales en la lectura de Rafael Gutierrez Girardot.

Por el primero, el artista adquiere un perfil inédito: el del “artista como “genio” o como marginado rebelde y afirmativamente consciente de esa marginación”, lo que conduce a transformar su situación como artista, no solo en la crítica social, sino en el tema del arte, “es decir, crearon la novela del artista”.

Por lo segundo, el resultado fue, por así decirlo, más amplio y de mayores implicaciones, pues la reflexión sobre su “condición y función” en tanto artistas, sea en las propias obras o como expresión autónoma o teórica, lo condujeron, dice Girardot, a dar una respuesta a la problemática planteada por Hegel acerca del “fin del arte” a causa, precisamente, de la introducción en su ámbito de la dimensión reflexiva que, desde el punto de vista de la teoría de lo Bello, debía serle ajena. El arte reflexivo sería, pues, el arte de la condición burguesa y moderna del mundo al mismo tiempo que la respuesta del artista a ese mismo mundo. Pero, más aún, esa respuesta fue más amplia y consistió en “la constitución de la “teoría literaria”, es decir, de la tácita sustitución de una poética normativa por una poética libre y experimental” (Fernando Charry Lara, Op. Cit.)

Por su parte, el “gesto romántico” de rechazo del mundo tendrá dos implicaciones importantes para la comprensión de la situación del artista moderno. Por un lado, el rechazo del mundo moderno burgués lo conducirá a negar toda funcionalidad del arte, a rechazar todo “para qué”, que es la pregunta utilitaria por excelencia. En ese sentido, el artista se propondrá la construcción de un mundo que responda a otra ética, a otros fines, puntualmente negadores de aquellos en los que se funda el carácter “prosaico” de la moralidad moderna: si el mundo moderno, de acuerdo con Hegel, se caracteriza por la igualación y la supresión de las jerarquías y valores supremos para sustituirlos por la búsqueda del lucro y el supremo predominio del dinero, el del artista bien que se cuidará de ser jerárquico y sólo se consagrará al cultivo de los más elevados valores: “En ese mundo contrario de la “prosa del mundo”, no sólo se desarrolla un “sentimiento romántico de la vida”, es decir, una búsqueda de lo infinito, una orgullosa afirmación de la carencia de lazos sociales, una predominancia de la fantasía, un enriquecimiento de

todas las excitaciones de lo sensorial”. Y, por otro lado, también se desarrolla un modelo de vida, una definición de la vida que va al encuentro de aquellos contenidos y metas: “una concepción de la persona del artista”, el cual, además de tal, pasará a ser “artista de su propia vida”, lo que, en general, pasará a ser el tema de gran parte de la novelística moderna del XIX, y lo será, notoriamente, en De Sobremesa.

Vista más detenidamente, esa novelística también desarrolló otro tópico característico, además de otros “formales” que ya apuntó Gutiérrez Girardot: “Sus protagonistas se afirman mediante la negación de la sociedad y del tiempo en que vivieron y en la búsqueda de una utopía, de una plenitud, o de mundos lejanos y pasados, negación del presente y evasión a otros mundos: estas son las dos características del artista (...) en la moderna sociedad burguesa”.

Y la otra cara de esa negación es notable, pues al huir del mundo, al negarlo, el artista no hace más que adentrar en él su mirada crítica inventariando sus durezas e imposibilidades, y penetra de ese modo trágicamente en el universo que rechaza. Al huir de la realidad, dice Charry Lara, “por paradójico que parezca, el artista no hace otra cosa que vivir dentro de esa realidad que detesta, la del hombre burgués, quien a su vez también huye de la realidad y se refugia, como lo observó Walter Benjamín, en su *interieur*”. “Para el burgués -escribe por su parte Benjamín-, el espacio de vida entra en contraposición, por primera vez, con el lugar de trabajo. El primero se constituye en el *interieur*. La oficina es su complemento. El burgués, quien en la oficina tiene en cuenta la realidad, pide que se le distraiga en sus ilusiones. Esa necesidad es tanto más urgente por cuanto no tiene la intención de ampliar sus reflexiones sobre el negocio hacia reflexiones sociales. Reprime las dos en la configuración de su mundo circundante privado. De allí emergen las fantasmagorías del *interieur*. Para el burgués, este constituye el universo, en él reúne la lejanía y el pasado. Su salón es un palco en el teatro del mundo” (Walter Benjamín, *Paris, capital del siglo XIX.*)

El burgués y el artista burgués son un mismo hombre que se evade, que se repliega en el ámbito de lo interior, si bien con diversos grados de conciencia, de donde emergen, en consecuencia, con resultados diferentes. Pues no por eso, lo sabemos, ni uno ni otro dejan de “tener en cuenta” el mundo. El artista, como el burgués, según Hegel, también es, a su modo, un anfibio.

Ese “tener en cuenta” el mundo se reviste, en la novela de Asunción Silva, de diversas formas y modalidades. Podemos, inclusive, decir que aquel inventario de solicitudes que le hace la vida a José Fernández, y que le impiden consagrarse exclusivamente a la poesía, a “cincelar sonetos”, como dice con un sentido profundamente despectivo y de burla de un modo ampuloso y vacío de ser poeta (recuérdese aquí aquel personaje profundamente fatuo que construyó Borges en *El Alef*, Carlos Argentino Danieri, que no “cincelaba” sus versos, sino que, alejándose de la evocación “artesanal” o “manual” de esa imagen, más bien los “burilaba”), ese inventario, decimos, parece representar el itinerario de la trama de la novela misma, de las “situaciones” que registra el protagonista en su Diario y que lee para sus amigos en el decurso de aquella larga sobremesa parisina. Cada entrada del Diario de José Hernández está destinado a registrar una respuesta suya, profundamente dramatizada y

meditada y luego presentada en lo que ello tiene de abyecto (el intento de asesinato de una prostituta de lujo o la deliberada planificación y ejecuci3n de la seducci3n de una joven dama norteamericana enamorada de las joyas costosas, programa al que, por otra parte, no vacila en subordinar a su propia producci3n po3tica transform3ndola en “instrumento” de la seducci3n. Es claro que, en ese caso, a la experiencia de vida se le asigna claramente un valor superior y m3s importante que el que pueda poseer, no el arte, sino alguna de sus manifestaciones singulares: un poema, una hermosa joya, un lujoso vestido, etc.) o de “situaci3n l3mite” para la realizaci3n de ese **proyecto est3tico** en sentido moderno en que el personaje se ha propuesto transformar su vida.

Estetizaci3n de la vida o vitalizaci3n del arte, lo cierto es que literalmente nada escapar3 a esa puls3n de transmutaci3n que imprime el personaje a todas sus vivencias y acciones, mediante la cual sumerge literalmente el arte en la vida contamin3ndolo de la misma condici3n prosaica y de la id3ntica labilidad ontol3gica.

La negaci3n rom3ntica del mundo y el espectro de las ideas pol3ticas del fin de siglo latinoamericano.

Pero, tambi3n hay que decir que “la vida” no es una materia que se someta d3cilmente a esa voluntad transmutadora; al menos no en todas sus dimensiones. Esa eventual “docilidad” o resistencia tambi3n puede ser documentada a lo largo de la novela, o mejor, a lo largo de las entradas del Diario de Jos3 Fern3ndez. En t3rminos generales, ese Diario constituye un registro de los momentos exitosos de esas operaciones transmutadoras: exitoso en los negocios de toda 3ndole en los que el personaje arriesga su fortuna en peligrosos lances que la multiplican; exitoso en el registro de sus actuaciones sociales; exitoso en los lances del amor; en la explotaci3n vivencial de cada situaci3n, incluyendo el 3xito de sus incursiones en el campo de la poes3a.

Pero, existen al menos dos situaciones en las que ese registro exitoso o bien no se culmina e, inclusive, adquiere el signo de un fracaso. Una es aquella por la cual, como dice Garc3a M3rquez, todos los caminos de Jos3 Fern3ndez conducen, infructuosamente, a Helena, aquella mujer que lo hace escribir: “Por primera vez en mi vida baj3 los ojos ante la mirada de una mujer”. Otro es, sin duda, el que vamos a registrar aqu3 con el nombre de “Proyecto pol3tico de Jos3 Fern3ndez” y en funci3n de la realizaci3n del cual el personaje, seg3n explica en su Diario, ha programado secretamente una parte importante de su vida, quiz3s la m3s determinante. En el Diario, este tema es presentado con un estatuto completamente diferente al de todas las restantes entradas, pues, justamente, el mismo se registra exclusivamente como proyecto respecto del cual los otros aspectos de su vida se redefinen como aspectos preparatorios, ya sea en lo material (multiplicaci3n de su fortuna) o en lo espiritual (la intensificaci3n de sus vivencias), de su realizaci3n que, dicho sea de paso, consumir3, seg3n prev3, buena parte del resto de su vida y que, sin la menor duda, dar3 un vuelco definitivo al estilo de vida que ha llevado hasta ese momento, en el sentido de que si bien no subordinar3 el arte a la pol3tica, s3 har3a de esta 3ltima el terreno m3s noble y privilegiado para realizar el arte. Claro est3, el arte redefinido en ese amplio sentido moderno: como norma y fin del “trato con la vida”.

En efecto, el Proyecto político de José Fernández es presentado desde el primer momento como “el plan que reclamaba el fin único a qué consagrar la vida”. Al mismo tiempo, la revelación de este fin y su relación de consecuencia con el precepto de hacer de la propia vida una obra de arte, habría aparecido ante sus ojos “claro y preciso como una fórmula matemática”. Precisamente será en esos términos de precisión formal que el personaje conciba la puesta en práctica de su Plan.

En ese sentido, toda la exposición del mismo adquiere una apariencia silogística; “Es cuestión de habilidad, dice, de simple cálculo, de ciencia pura, resolver los problemas actuales”, esto es, poseer capacidad para establecer el conjunto de condiciones y premisas de realización de orden tanto material como personal, las cuales tienen que ver con la adquisición de la performatividad requerida para acometer los cambios: para el personaje, esas condiciones consisten, por una parte, en adquirir los conocimientos pertinentes (que van desde la adquisición de la competencia científica y técnica necesaria –la industria, los cultivos y cría que deben ser desarrollados- hasta conocimientos prácticos indispensables –balística, armamento y estrategia militar- para hacerse del poder del Estado. “Con qué placer os estudiaré monstruosas máquinas de guerra...”). Estos elementos funcionan en su razonamiento como premisas mayores. Las menores son de orden práctico y pertenecen, por lo tanto, al ámbito de las particularidades (que no por tales dejan de estar cuidadosamente planificadas): “En dos años de consagración y de incesante estudio habré ideado un plan de finanzas racional que es la base de todo gobierno y conoceré a fondo la administración de todos sus detalles”. Para lo cual, el personaje se habrá incorporado a la administración pública como empleado menor: “Intrigaré con todas mis fuerzas y a empujones entraré a la política para lograr un puestecillo cualquiera, de esos que se consiguen en nuestras tierras sudamericanas por la amistad con el presidente. (...). En un ministerio logrado con mis dineros y mis influencias puestas en juego, podré mostrar algo de lo que se puede hacer cuando hay voluntad”, concluye José Fernández.

También comprende otro orden de acciones más directas, como formar un partido político, hacer la necesaria propaganda de denuncia “hecha por diez periódicos que denuncien abusos anteriores”, sobornar a quien sea necesario mediante “promesas de contratos y de puestos brillantes”. Esta vía de acceso al poder es apenas una en la que José Fernández, sin embargo, no cree mucho, por lo que ya planifica acciones aún más directas y osadas: un golpe de estado excitando al pueblo a la guerra.

El objeto de todo este dispositivo es el siguiente: acabar con el falso liberalismo vigente y “provocar una vigorosa reacción conservadora”. “Se trata, aclara, de un plan elaborado con la frialdad con que se resuelve la incógnita de una creación”, el cual no consiste en otra cosa que “verificar en él (el pueblo) una vasta experiencia de psicología experimental”. Los ingredientes desencadenantes de ese propósito son los siguientes:

- a) “Hay que recurrir a los resortes supremos para excitar al pueblo a la guerra”.
- b) Aprovechar los medios que ofrece el liberalismo vigente a través de su Constitución que ofrece canales como la libertad de imprenta.
- c) Convocar a “la influencia del clero perseguido para levantar las masas fanáticas”.

- d) Apelar “al orgullo de la vieja aristocracia conservadora lastimada por la olocracia de los últimos tiempos”.
- e) “Excitar el egoísmo de los ricos”.
- f) “Proceder a la americana del sur, y tras una guerra en que sucumban unos cuantos miles de indios infelices, hay que asaltar el poder, espada en mano, y fundar una tiranía”.
- g) Poner en juego todos los recursos del cinismo político más directo, desde el dictado de una constitución “suficientemente elástica” y de forma republicana, “que son los nombres los que importan a los pueblos” hasta “poner a los periodistas de la oposición presos cada quince días, el destierro de los jefes contrarios y las sesiones tempestuosas de las cámaras disueltas a bayonetazos, todo el juego”. (J. A. Silva, Op. Cit).

Concluye su exposición queriendo mostrar más distancia y objetividad que verdadero cinismo político. El plan continúa desarrollándose a partir de la satisfacción y realización de esas “premisas”, luego de lo cual se desdobra en la exposición de los aspectos organizativos del nuevo orden social y político: organización de la producción en todos sus aspectos, implementación de políticas de inmigración bien orientadas, explotación de nuevos cultivos y crías, industrialización masiva, “monstruosas fábricas donde aquellos infelices (inmigrantes asiáticos) encuentren trabajo y pan, nublarán en ese entonces con el humo denso de sus chimeneas el azul profundo de los cielos que cobijan nuestros países tropicales”. Establecimiento de una política de instrucción pública masiva que “levantará al pueblo a una altura intelectual y moral superior a la de los más avanzados de Europa”.

La flagrante contradicción existente entre los medios y los fines que se propone es un argumento que también ha previsto, pues también el abandono progresivo de la situación de dictadura y tiranía está contemplado entre los objetivos de su plan; pero ese abandono, dice, deberá realizarse sólo cuando las condiciones lo permitan.

No hay que perder de vista que los aspectos más cruentos de este proyecto de redención social y política son dictados, visto desde el punto de vista de José Fernández, por la necesidad formal, es decir, abstracta, de su racionalidad moderna, más que por una meditada consideración de las posibilidades políticas y sociales que ofrecían las sociedades latinoamericanas a finales del XIX.

Conclusiones

El análisis de *Sobremesa* permite afirmar que José Asunción Silva no solo participa plenamente del proyecto modernista latinoamericano, sino que lo problematiza desde una conciencia crítica de la modernidad. La figura del artista que emerge en la novela encarna las tensiones propias de una sociedad en proceso de modernización desigual, donde la experiencia estética, la vida privada y la acción política se articulan de manera conflictiva.

En este sentido, la obra de Silva trasciende la dimensión puramente literaria para convertirse en un espacio de reflexión sobre el destino del arte y del intelectual en América Latina. De *Sobremesa* se

consolida, así como una novela clave para comprender la compleja relación entre modernidad, subjetividad y cultura en el fin de siglo latinoamericano.

Referencias

Benjamin, W. (2003). París, capital del siglo XIX. *Revista de Ciencias Sociales*, 2(100), 87-94.

Cândido, A. (2006). *Formação da Literatura Brasileira*.

Charry Lara, F. (1985). José Asunción Silva, vida y creación. *Procultura*.

De Onís, F. (1936). *Antología de la poesía hispanoamericana*.

Díaz Rodríguez, M. (1901). *Ídolos rotos*. Editorial Garnier.

García Márquez, G. (1996). En busca del Silva perdido. En J. A. Silva, *Poesía completa*. De Sobremesa (Edición del Centenario). Casa de Poesía Silva; Grupo Editorial Norma.

Gutiérrez Girardot, R. (1984). *Modernismos*. Montesinos.

Hegel, G. W. F. (1826). *Lecciones sobre Estética*.

Martí, J. (1885). *Amistad funesta*.

Martí, J. (1891). *Nuestra América*.

Orihuela, A. (s.f.). Manuel Díaz Rodríguez, máximo exponente del modernismo venezolano.

Rama, Á. (1974). Rubén Darío y el Modernismo. Ediciones de la Facultad de Humanidades y Educación, Universidad Central de Venezuela.

Rama, Á. (1985). *Las máscaras democráticas del Modernismo*. Fundación Ángel Rama.

Schwarz, R. (2014). *As ideias fora do lugar*.

Shulmann, I. (1972). *Acosos al Modernismo*. Editorial Siglo XXI.

Silva, J. A. (1996). *Poesía completa*. De Sobremesa (Edición del Centenario). Casa de Poesía Silva; Grupo Editorial Norma.

Tagliagamba. (s.f.). *Filosofía del lenguaje en Hegel*.

Varios autores. (1973). *Manuel Díaz Rodríguez entre contemporáneos*. Monte Ávila Editores.