

# APORTES

DE LA COMUNICACIÓN Y LA CULTURA

REVISTA INDEXADA A SCIELO - BOLIVIA

Nº 41 - Junio 2026 - Santa Cruz de la Sierra - Bolivia



Nº 41

FACULTAD DE HUMANIDADES,  
COMUNICACIÓN Y ARTES



UNIVERSIDAD PRIVADA DE  
SANTA CRUZ DE LA SIERRA



# APORTES

---

DE LA COMUNICACIÓN Y LA CULTURA

---

**Nº 41. Junio 2026. Publicación semestral - Santa Cruz de la Sierra - Bolivia**  
**Revista indexada a SCIELO - BOLIVIA desde 2018**

**UNIVERSIDAD PRIVADA DE SANTA CRUZ DE LA SIERRA, BOLIVIA**  
Facultad de Humanidades, Comunicación y Artes

**RECTORA** Lauren Müller de Pacheco

**Editora Revista APORTES**  
**de la Comunicación y la Cultura** Mariana Ríos Urquidí

**Editora Ejecutiva** Fernanda Aliaga Querejazu

**Supervisor Editorial** Roberto Antelo Scott (Universidad Privada de Santa Cruz de la Sierra - Bolivia)

**Directora Emérita** Ingrid Steinbach Méndez (Universidad Privada de Santa Cruz de la Sierra - Bolivia)

**Comité Editorial** Fabiana Chirino Ortiz (Universidad Privada de Santa Cruz de la Sierra - Bolivia)  
Ingrid Steinbach Méndez (Universidad Privada de Santa Cruz de la Sierra - Bolivia)  
Juan Fernando Subirana (Universidad Privada de Santa Cruz de la Sierra - Bolivia)  
Sergio Daga Mérida (Universidad Privada de Santa Cruz de la Sierra - Bolivia)  
Victor Hugo Limpías Ortiz (Universidad Privada de Santa Cruz de la Sierra - Bolivia)  
Carmen Elena Sanabria Salmón (Universidad Autónoma Gabriel René Moreno - Bolivia)  
Jenny Ampuero (Universidad Autónoma Gabriel René Moreno - Bolivia)  
Mercedes Nostas Ardaya (Universidad Autónoma Gabriel René Moreno - Bolivia)  
Erick Torrico Villanueva (Universidad Andina Simón Bolívar - La Paz - Bolivia)  
Marcial Murciano (Universidad Autónoma de Barcelona - España)  
Adriana Monroy Galindo (Universidad Autónoma de Barcelona - España)  
Natalia Chávez Gomes da Silva (Georgetown University - Estados Unidos)  
Sibel Çelik (Dicle University - Turquía)

**Diseño y diagramación** Diego Villarroel Toyama

**Imagen de Portada** Adriana Monroy Galindo

**Depósito Legal:** 8-3-56-01

**ISSN:** 2306-8671

**ISSN online:** 2788-8460

**Misión Revista Aportes:** APORTES de la Comunicación y Cultura es un espacio de difusión de conocimiento producto de la investigación y reflexión de temas relacionados a la comunicación, la sociedad y la cultura, desde una perspectiva científica y humanista. El contenido diverso, crítico y analítico de la publicación aportará al conocimiento, discusión y propuesta de solución de problemas de la sociedad.

Los artículos firmados son de exclusiva responsabilidad de los autores y no representan necesariamente la opinión de APORTES ni de la UPSA.

**Universidad Privada de Santa Cruz de la Sierra - UPSA**  
Av. Paraguá y Cuarto Anillo  
Tel.: +591 (3) 346 4000 | Fax: +591 (3) 346 5757  
Apartado Postal Nº 2944  
Santa Cruz de la Sierra - Bolivia



# Índice



- 7** Hybrid Translation Method: Prompt Engineering and Cognitive Integration in Translator Training  
**Sofía Lévano Castro / Nicolai Arbildo Torero / Sandra Benites Andrade / Felipe von Hausen**
- 27** Desarrollo de las capacidades geométricas y *flipped classroom* en estudiantes de una escuela secundaria de Cusco  
**Jhakelinne Yovanna Vila-Garrafa / Julio César Chalco-Fernández**
- 45** Wells of Privilege: Collective Resource, Private Solutions: Unequal Adaptation to Drinking Water Scarcity in Samaipata, Bolivia  
**Emil Juhl Krogh / Julie Zacho Thorball / Lukas Siig / Maren Sofie Glomnes / Mari Romslo Kommedal / Suela Messaggi / Jorge Cordova Rojas**
- 63** Metáforas conceptuales de la maternidad y la crianza: un estudio exploratorio  
**Verónica Gómez-Urrutia / Luis Herrera Vásquez**
- 83** Ser mujer y sororidad: un análisis del discurso desde la identificación del sexismo internalizado  
**Camila Belén Díaz Chávez / Vania Sandoval Arenas**



# Presentación

////////////////////////////////////

El número 41 de la Revista Aportes de la Comunicación y la Cultura reúne cinco artículos científicos que, en su diversidad temática, característica de esta publicación semestral, contribuyen al objetivo de difusión de voces académicas y creación de espacios reflexivos, críticos y científicos en el ámbito de los estudios humanísticos y culturales, del contexto nacional e internacional.

El primer artículo de esta publicación, realiza una propuesta de método híbrido de traducción que integra el sistema cognitivo del traductor y la ingeniería de *prompts* para fomentar el pensamiento crítico, reducir la dependencia excesiva de la automatización y promover un rol activo y reflexivo del traductor en entornos asistidos por IA. El artículo denominado *Hybrid Translation Method: Prompt Engineering and Cognitive Integration in Translation Training*, abre este número de la Revista y presenta un modelo estructurado que refuerza la agencia cognitiva y ética del traductor en la colaboración entre los humanos y la IA.

El segundo artículo, también desde el ámbito de la interacción humana y tecnológica, presenta un estudio que analiza cómo la implementación del modelo pedagógico *Flipped Classroom* está asociada a la mejora en el desarrollo de las capacidades geométricas matemáticas en estudiantes de cuarto grado de educación secundaria de Cusco, Perú. El artículo, denominado *Desarrollo de las capacidades geométricas y flipped classroom en estudiantes de una escuela secundaria de Cusco*, presenta una investigación enmarcada en un enfoque cuantitativo con un diseño cuasi-experimental.

El tercer estudio retoma un espacio de investigación ampliamente abordado en el número 39 de la Revista Aportes, con un trabajo que examina cómo los residentes de Samaipata, Bolivia, se adaptan a la escasez de agua potable en el contexto del cambio climático dentro de un sistema de agua gestionado por una cooperativa. El artículo se denomina *Wells of Privilege: Collective Resource, Private Solutions: Unequal Adaptation to Drinking Water Scarcity in Samaipata, Bolivia*, y aborda el estudio a partir de la literatura de ecología política e hidrosocial.

Desde la lingüística cognitiva y la teoría de la metáfora conceptual, el cuarto artículo, denominado *Metáforas conceptuales de la maternidad y la crianza: un estudio exploratorio*, analiza expresiones de publicaciones digitales y entrevistas para identificar metáforas que estructuran la representación contemporánea de la maternidad y la crianza. El estudio identifica cinco metáforas que configuran prácticas, emociones y políticas que evidencian tensiones entre roles de género y demandas institucionales.

Finalmente, el artículo denominado *Ser mujer y sororidad: un análisis del discurso desde la identificación del sexismo internalizado*, realiza un análisis del discurso de estudiantes mujeres de la Universidad Privada de Santa Cruz de la Sierra (UPSA), sobre lo que significa e implica ser mujer, así como la relación con la sororidad. Los resultados que presenta sugieren que el sexismo internalizado puede obstaculizar la construcción de la sororidad al limitar la generación de vínculos de apoyo genuino entre mujeres.

Expresamos nuestro agradecimiento a los autores que han colaborado en este número y deseamos que su contenido resulte de interés y valioso para los lectores.

Mariana Ríos Urquidí  
Editora Revista Aportes  
marianarios@upsa.edu.bo





# Hybrid Translation Method: Prompt Engineering and Cognitive Integration in Translator Training

---

## Método híbrido de traducción: Ingeniería de prompts e integración del sistema cognitivo en la formación traductora

---

### **Sofía Lévano Castro**

Universidad Ricardo Palma, Grupo de Investigación en Didáctica de la Traducción e Interpretación, INDITRAI, Lima, Perú.

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-9132-083X>

Correo: sofia.levano@urp.edu.pe

### **Nicolai Arbildo Torero**

Universidad Ricardo Palma, Grupo de Investigación en Didáctica de la Traducción e Interpretación, INDITRAI, Lima, Perú.

Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-0631-0600>

Correo: mateo.arbildo@urp.edu.pe

### **Sandra Benites Andrade**

Universidad Ricardo Palma, Grupo de Investigación en Didáctica de la Traducción e Interpretación, INDITRAI, Lima, Perú.

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-8514-6302>

Correo: sandra.benites@urp.edu.pe

### **Felipe von Hausen**

Universidad Ricardo Palma, Grupo de Investigación en Didáctica de la Traducción e Interpretación, INDITRAI, Lima, Perú. Universidad de Las Américas, Santiago, Chile. Centro CIPAES-UDLA, Santiago, Chile.

Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-7355-7561>

Correo: felipe.vonhausen@edu.udla.cl

Fecha de recepción: 28/12/2025

Fecha de aprobación: 14/04/2026

---

## Abstract

In this paper, a hybrid translation method is proposed that integrates the translator's cognitive integration and prompt engineering. The primary objective is to enhance translation quality and align translator training with the demands of a professional field increasingly shaped by Generati-



ve AI. A three-phase process is outlined: first, the analysis, transfer, and pre-editing of the source text are addressed; second, the focus is placed on the use of prompts, including translator–model interaction and prompt refinement; third, post-editing is incorporated based on quality criteria appropriate to the text type, communicative function, and translation brief. The workflow begins with a cognitive phase where translational and linguistic knowledge guide human–machine collaboration. The process concludes with the translator’s evaluation and final decision regarding the output. Additionally, a functionalist template is included for prompt design that considers text type, purpose, audience, and language combination. Through this model, the aim is to support critical thinking, reduce overreliance on automation, and promote an active, reflective role for translators in AI-assisted environments.

**Keywords:** *hybrid translation method; human-machine collaboration; prompts; pre-editing; post-editing*

## Resumen

Se propone un método híbrido de traducción que integra el sistema cognitivo del traductor y la ingeniería de *prompts*. El objetivo principal es mejorar la calidad de las traducciones y alinear la formación de traductores con las exigencias de un campo profesional cada vez más influido por la inteligencia artificial generativa. El proceso se describe en tres fases: en primer lugar, se aborda el análisis, la transferencia y la preedición del texto fuente; en segundo lugar, el enfoque se centra en el uso de *prompts*, incluida la interacción entre traductor y modelo, así como la refinación de instrucciones; en tercer lugar, se incorpora la posesición basada en criterios de calidad apropiados al tipo de texto, su función comunicativa y el encargo de traducción. El flujo de trabajo comienza con una fase cognitiva en la que el conocimiento traductológico y lingüístico guía la colaboración humano–máquina. El proceso concluye con la evaluación del traductor y su decisión final respecto al resultado obtenido. También se presenta una plantilla funcionalista para el diseño de *prompts* que considera el tipo de texto, el propósito, el público destinatario y la combinación lingüística. A través de este modelo, se busca fomentar el pensamiento crítico, reducir la dependencia excesiva de la automatización y promover un rol activo y reflexivo del traductor en entornos asistidos por IA.

**Palabras clave:** *método de traducción híbrido; colaboración humano–máquina; prompts; preedición; posesición*

## Introduction

Generative AI (GenAI) is the new electricity, just as it transformed the industry, so does Generative AI bringing both positive and negative consequences (Stanford Graduate School of Business, 2017). Among the negative effects is what Peterson (2025) refers to as the *collapse of knowledge*, a process through which human knowledge gradually becomes reduced and streamlined over time due to excessive reliance on artificial intelligence. Similarly, the recursive nature of GenAI models —where systems are trained on data they have generated themselves—amplifies biases and simplifies content into standardized versions. Reinforcing the most popular ideas while discarding less common ones diminishes the richness of collective knowledge. This is further compounded by users’ tendency to rely on easily accessible information rather than engaging with more in-depth or specialized sources.

This phenomenon also extends to the fields of communication and translation, where it raises concerns about linguistic diversity and intercultural mediation. Hellström (2024) argues

that the introduction of Large Language Models (LLMs) may affect four key aspects of human writing: the amount of writing produced by humans, people's ability to write, the value attributed to writing, and trust in the written word. From this perspective, the growing use of generative AI in content production and dissemination may contribute to the reinforcement of dominant language structures and the standardization of idiomatic expression across languages.

This concern is closely related to the notion of knowledge collapse, particularly when AI systems are recursively trained on content generated by previous models rather than on human-origin data. In such scenarios, less frequent linguistic patterns may become increasingly underrepresented, reducing lexical and syntactic variability. Guo et al. (2024) observed a significant reduction in linguistic diversity in texts produced by LLMs across successive recursive training interactions. Even when model outputs do not display obvious errors, they may become increasingly uniform due to the repetition of high-probability patterns, which may contribute to linguistic impoverishment and homogenization over time.

From a technical perspective, Bender et al. (2021) argue that large language models operate primarily by capturing statistical regularities rather than by achieving semantic understanding. This helps explain why GenAI systems tend to perform more effectively with in-domain texts that resemble their training data. When faced with out-of-domain input, such as atypical syntactic constructions, culturally specific references, or novel pragmatic patterns, these systems may produce outputs that are inaccurate, generic, or unnaturally standardized.

These limitations have direct implications for translation. Because AI-generated translations rely on probabilistic patterns, they may favor generic equivalences over contextual nuance, thereby risking the distortion of meaning and the erasure of cultural markers. Consequently, uncritical dependence on AI-generated translations may reinforce biases, homogenize discourse, and weaken the critical interpretive work required for context-sensitive translation.

The integration of AI into translator training presents both promising opportunities and significant challenges. As argued by Lévano and Arbildo (2024), although these technologies contribute to improved efficiency and precision in translation processes, it remains essential to recognize that the role of the human translator continues to be relevant and irreplaceable. For this reason, it is important that translators and communication professionals balance the use of GenAI with critical human intervention to preserve linguistic richness and ensure respect for cultural diversity in the transfer of knowledge. Shahmerdanova (2025) emphasizes that although AI-powered translation tools have greatly improved speed and accessibility, they still face important challenges in dealing with idiomatic language, cultural subtleties, and sensitive content. Addressing these limitations calls for an approach that integrates AI's efficiency with the cultural competence and professional judgment of human translators. In response to the rapid evolution of the linguistic services industry, the integration of theoretical frameworks with empirical practice has become a fundamental imperative in translator pedagogy.

AI-assisted translation does not replace human decision-making; instead, it demands greater analytical and adaptive skills. According to Shahmerdanova (2025), the most effective way to address the limitations of AI is through human-AI collaboration, where hybrid translation models bring together the speed and efficiency of artificial intelligence with the contextual insight and cultural sensitivity of human translators. The integration of prompt engineering into translator education offers an opportunity to strengthen skills that have always been essential to the profession: critical thinking, text and context analysis, the ability to infer based on prior knowledge, and the discretion to intervene actively when linguistic or cultural discrepancies arise.

se. In this context, prompting, as Lévano and Arbildo (2024) notice, is an operation in which the translator verbalizes the mental processes involved in understanding the source text and reexpressing it appropriately to achieve high-quality translations in automated and AI-assisted environments. These educational demands are closely connected to the technological conditions of contemporary professional translation. Translator training must prepare students not only to formulate effective prompts, but also to understand how AI-assisted decisions are embedded in broader translation workflows.

Technological integration has profoundly transformed the translation process, evolving into hybrid workflows where human expertise and automated tasks are strategically combined. This shift redefines professional norms by moving beyond the traditional 1990s taxonomy identified by Sánchez-Gijón and Palenzuela-Badiola (2023), which categorized interactions into Machine-Assisted Human Translation (MAHT), Human-Assisted Machine Translation (HAMT), and Fully Automatic Machine Translation (FAMT). In the contemporary digital age, the boundaries between these categories have blurred, giving rise to Translation Editing and Management Systems (TEMS). These platforms serve as the operational backbone for hybridity, centralizing automated assembly functions and facilitating varied levels of human intervention.

The analytical relevance of this hybridity is most evident in the post-editing (PE) phase, where the choice between "light" and "full" PE is determined by the required communicative intent and project constraints. While light PE aims for mere intelligibility, full PE demands a degree of human intervention comparable to traditional translation to ensure stylistic and cultural nuances. To validate the efficacy of these hybrid scenarios, quality assessment moves beyond subjective intuition toward standardized frameworks like the Multidimensional Quality Metrics (MQM). With MQM, professionals can granularly evaluate the output of TEMS, ensuring that the integration of automated tools does not compromise the technical or semantic integrity required for international content export (von Hausen & Muñoz-Ballier, 2025).

This study maintains that the implementation of AI-driven tools, when complemented by human oversight, creates a robust framework for enhancing the performance and qualitative outcomes of translation workflows. While AI translation enables the rapid handling of large volumes of content, human translation contributes precision, contextual understanding, and creativity. Equipping translators with knowledge and skills related to the potential of AI prepares them to operate effectively in an ever-evolving environment. As noted by Soysal (2023), AI can bring multiple benefits to translation processes, including increased efficiency, accuracy, and speed. Thanks to deep-learning mechanisms applied to large pre-trained corpora, ChatGPT has developed powerful semantic analysis capabilities, enabling it to contextualize and comprehend human language.

The LLM is also capable of understanding the correlation between instructions based on the sequential input provided by the user, progressing through combined instructions. This allows it to more effectively perform multi-step, sequential tasks guided by prompts formulated by users drawing on translation theories, models, methods, techniques, and skills tailored to their specific needs. In this regard, designing a hybrid translation method that integrates the translator's cognitive capabilities with the potential offered by LLMs such as ChatGPT would optimize the translation process. The hybrid translation method combines both the translator's cognitive system with prompt engineering to establish a three-phase translation model consisting of analysis, translation, and post-editing.

In the context of Gen. AI, translator training needs to be rebuilt. Operational competencies in both foreign language learning and translation skills development are increasingly being automated. As a result, a new era is emerging in which it is essential to understand the various paradigms and models that guide the translator's interventions to formulate effective prompts. This paper aims to present a hybrid methodology that allows the translator to maintain the nature of its practice (e.g. the value of human communication, the cognitive process, etc.), while making use of new technologies.

## 1. Translator's cognitive system

Before describing the role of the translator's cognitive system in hybrid translation workflows, this section first clarifies how cognition is understood in relation to translation and why it remains central in AI-assisted environments. In this study, the cognitive system is approached from a cognitive translation studies perspective, which views translation as a problem-solving, inferential, and decision-making activity supported by both general cognitive processes and translation-specific competence.

The cognitive system refers to the set of mental processes that allow individuals to acquire, process, store, retrieve, and apply knowledge effectively. In translation, these processes are not equally relevant at every stage. Reasoning and problem-solving are central because they enable translators to identify translation problems, evaluate possible solutions, and make informed decisions. Memory also plays a key role, as translators draw on linguistic, encyclopedic, cultural, and specialized knowledge when interpreting the source text and producing the target text. Attention supports the identification of relevant textual, pragmatic, and cultural cues, while perception contributes to the initial recognition of linguistic and contextual information. Together, these processes allow translators to regulate cognitive effort and intervene critically in human–AI collaboration.

According to Campdesuñer Sarquiz (2010), individuals considered more intelligent tend to display certain characteristics, including the flexible use of learned principles and strategies—enabling them to generalize and apply knowledge to new situations—rapid identification of relevant aspects in problem-solving contexts, the ability to benefit from incomplete learning situations, and the capacity to regulate and allocate cognitive effort and resources effectively. These characteristics are directly relevant to AI-assisted translation, since translators must transfer prior linguistic and translational knowledge to new tasks, identify problematic segments in machine-generated output, make decisions under incomplete information, and regulate their cognitive effort when interacting with automated systems.

During the 1970s and 1980s, cognitive models of translation began to diverge from purely linguistic frameworks by integrating insights from information processing and psychology. To avoid theoretical ambiguity, it is essential to distinguish between the cognitive system and translator competence. The former refers to the universal mental architecture—including mechanisms such as short-term and long-term memory and mental representation—that governs how humans process information. In contrast, translator competence is a specialized, multidimensional construct consisting of the declarative and procedural knowledge required to solve translation-specific problems.

As noted by Xiao and Muñoz Martín (2021), early cognitive theories argued that a purely linguistic approach was insufficient for capturing this distinction. Consequently, researchers began to analyze how the cognitive system's constraints (e.g., memory limits) interact with the

specific communicative and pragmatic sub-competencies of the translator. By combining linguistic processing with these psychological constructs, scholars moved toward a more nuanced understanding of translation as a high-level cognitive task that relies on both general cognitive functions and a domain-specific expert competence.

Willis (1996) emphasizes the importance of contextual knowledge and experience in addressing translation problems and dealing with various types of ambiguity. He describes translation as a form of text processing that requires the integration of linguistic, encyclopedic, and specialized expertise, enabling translators to make informed decisions, solve problems, and convey meaning effectively. From the perspective of Relevance Theory, Gutt (2000) emphasizes the role of inference in understanding a text based on its context and communicative intention. Communicative intention determines what elements of the message should be preserved, reformulated, or omitted depending on the reception context. According to Gutt, the decision-making process in translation is not linear but inferential and cognitive. In this framework, the translator evaluates the relationship between the reader's cognitive effort to process the original message and the resulting cognitive effect, that is, how relevant the information is to the reader.

According to the Paris School, linguistic approaches tended to overlook the role of the listener. As explained by Xiao and Muñoz Martín (2021), cognitive translation studies shifted attention toward the mental processes involved in translation, including thought processes, memory, problem-solving, and the communicative situation in both the source and target contexts. From this perspective, ambiguity is not treated merely as a defect in the source text or as a gap in the reader's knowledge, but as a problem that the translator must resolve through inference, contextual analysis, and prior knowledge. Major contributions from the Paris School include the recognition of the deverbalization phase, the importance of prior knowledge, and the incorporation of empirical research. This emphasis on prior knowledge also explains the relevance of Wilks's contribution: expert human translators rely on background knowledge to resolve syntactic and semantic ambiguities, whereas machine systems tend to depend on predetermined mechanical rules and may fail when such contextual inference is required (Wilks, 2009).

According to Zhong (2006), the evolution of raw information into actionable knowledge is a cognitive process structured around three linguistic levels. First, syntactic information provides the grammatical framework; second, semantic information assigns meaning to content; and finally, pragmatic information allows for interpretation based on specific contexts. For example, when translating an informative institutional text, syntactic information helps the translator identify the grammatical relations within the source text, semantic information supports the interpretation of key concepts, and pragmatic information guides decisions about tone, audience, purpose, and cultural adequacy in the target text.

This cognitive transformation relies on both induction and deduction to refine epistemological data into validated scientific knowledge and, ultimately, into "common sense" or intuitive understanding. This progression is vital for the development of intelligence, as it bridges the gap between disorganized information and informed decision-making. As Espinosa Zárate (2023) notes, refining these thinking strategies is essential to mitigate the "rushed or flawed" decisions that often characterize human judgment, replacing impulsive responses with a more structured, cognitively validated approach to problem-solving.

The study of human cognition is inherently interdisciplinary, requiring a convergence of linguistic, psychological, and neurological perspectives. Central to this field is the evolving relationship between cognitive science and Artificial Intelligence (AI). Rather than being disparate

domains, they share a functional synergy: cognitive science seeks to decode the architecture of human thought, while AI aims to emulate and extend those capabilities through computational models. As Xiao and Muñoz Martín (2021) explain, this relationship is best understood through the lens of augmented cognition, where technological tools are not mere external aids but are integrated into the translator's mental workflow to expand processing limits and memory capacity.

This integration transforms the translation process from a purely internal mental task into a distributed cognitive system, where AI manages large-scale linguistic patterns while the human translator focuses on high-level nuances. According to Espinosa Zárate (2023), this "cognitive assistance" is formalized in computer science through Decision Support Systems (DSS). These systems bridge the gap between raw data and intelligent choice, which is critical in specialized domains like legal translation. In high-stakes scenarios—such as the translation of asylum requests, visa applications, or judicial contracts—the DSS does not replace the translator; instead, it serves as a cognitive safeguard. By managing terminology and technical consistency, the system allows the human expert to dedicate their cognitive resources to what He (2024) identifies as the essential management of legal subtleties and cultural originality, ensuring that the final output is both legally accurate and pragmatically appropriate.

However, the implementation of systems designed to enhance cognitive processing through automation has also raised concerns in the literature about the possible weakening of human cognitive engagement when users develop excessive dependence on machines. Xiao and Muñoz Martín (2021) point out that while language provides a framework for communication, it often fails to fully encode the broad range of meanings associated with words, meanings that draw upon diverse forms of knowledge and personal experience. A translator with strong grammatical competence can readily distinguish between standard (in-domain) structures and complex (out-of-domain) syntax. By identifying these unusual constructions, the translator can apply necessary syntactic shifts to resolve ambiguities, ultimately minimizing errors that the automated system might overlook. Timely intervention at the pre-editing stage can reduce the need for post-editing and improve the accuracy of the target text (TT). In this context, Gu (2025) conducted a study aimed at improving machine translation by integrating linguistic theories with neural methods. The research focused on the translation of attributive clauses from Japanese into Chinese, analyzing how the semantic roles of modified nouns influence translation choices. The study found that prompts grounded in linguistic theory improved the quality, robustness, and consistency of Chinese translation in structurally complex sentences. Consequently, knowledge of linguistic systems enables translators to recognize source-language structures with low perplexity—those that closely resemble the model's training patterns—thereby increasing the likelihood of better outcomes when processed automatically.

Having theoretical knowledge in textual, communicative, and cultural aspects facilitates problem-solving and helps manage hallucinations produced by LLMs. As Vidal Claramonte (2009) argues, theory significantly supports translation practice by encouraging critical reflection on the challenges posed by a text, leading translators to consider questions such as who commissioned the translation, who the target audience is, and why they, in particular, were chosen to carry out the task. In the context of the hybrid translation method proposed in this study, this theoretical knowledge becomes the basis for the translator's cognitive intervention before, during, and after interaction with GenAI. It guides the analysis of the source text, the formulation of prompts aligned with the translation brief, and the post-editing decisions required to ensure that the final output fulfills its communicative purpose. Thus, the translator's cognitive system functions as the organizing principle of the hybrid model, preventing prompt engineering from becoming a merely technical operation and reaffirming the translator's role as an informed decision-maker in AI-assisted translation workflows.

## 2. Prompt Engineering

DAIR.AI (2025) identifies the four core elements of a prompt as follows: instruction, which clearly defines the task the model is expected to perform; context, which provides additional background information to guide the response; input data, meaning the specific textual content to be processed; and output data, which specifies the format, style, or type of response expected. Similarly, IBM (2026) proposes a comparable classification, identifying the following components: instruction, context, examples, and cue. Although the terminology differs, both frameworks refer to the same structural principles: defining the task, providing guidance, offering concrete input, and establishing clear criteria for how the model should deliver its response. For the hybrid translation model proposed in this study, DAIR.AI's four-part structure—instruction, context, input data, and output data—is adopted because it aligns more directly with the stages of a translation task: defining the translation brief, contextualizing the communicative situation, providing the source text, and specifying the expected target-text format and quality criteria.

In addition to understanding the structural components of a prompt, it is essential that translators become familiar with and master various prompting techniques. Park and Choo (2024) emphasize that achieving accurate and contextually appropriate responses requires a specific set of skills, methods, and strategies. According to Gadesha (2026), some of the most commonly used techniques include:

- *Zero-shot prompting*: This technique involves asking the model to perform a task without providing any input data or prior examples. It relies on the model's ability to infer the appropriate response directly from the instruction. In translation tasks, it may be useful for producing a first draft when the text is relatively straightforward and the translation brief is clearly defined.
- *Chain-of-thought prompting*: This technique prompts the model to carry out a step-by-step reasoning process before producing an answer, encouraging structured analysis. In translation tasks, it may support the analysis of ambiguous segments, terminology choices, register, and syntactic reformulation before generating or revising the target text.
- *Tree-of-thought prompting*: This technique leads the model to explore multiple lines of reasoning or perspectives to address a given task. It is particularly useful for complex problems, as it allows the model to evaluate possible solutions from different angles. In translation tasks, it may be useful for comparing alternative renderings of culturally marked expressions, idioms, specialized terminology, or segments with more than one plausible interpretation.

According to Ye et al. (2024), the primary goal of prompt engineering, from a theoretical perspective, is to design instructions that enable large language models to produce the most effective output based on a given set of inputs. In other words, a prompt's effectiveness is not determined solely by its linguistic clarity, but by its ability to generate responses that align with the user's objectives in specific contexts. This requires ongoing revision and refinement of the prompt design, evaluation of its impact on the model's output, and the application of strategies such as contextualization, domain delimitation, and the use of representative input examples.

Gu (2025) found that incorporating linguistic elements into a prompt significantly improves the translation quality, indicating that the user's linguistic and discursive knowledge directly influences prompt effectiveness. Therefore, translators—who already possess advanced

competence in language structure and use, as well as familiarity with techniques for managing cross-linguistic discrepancies—have an advantage that allows them to design prompts that guide the model toward more accurate and natural output. Their ability to interpret implicit meaning, recognize cultural nuances, and reformulate expressions according to context and register allows them to strategically refine prompts and thereby optimize the quality of GenAI-generated translations.

He (2024) and von Hausen et al. (2024) suggest that deepening our understanding of prompt engineering in the context of translation may help reshape the way translator training is approached in an evolving professional landscape. Since one of the core pillars of prompt generation is the understanding of structural and functional differences between languages, designing effective prompts and megaprompts requires translators to possess a solid foundation in contrastive linguistics. Translators frequently encounter texts with varying styles, syntactic structures, and distinct ways of constructing coherence. Therefore, translation students should be able to:

- Recognize complex adjectival clauses: Accurate identification of these structures facilitates the formulation of prompts that minimize errors when translating highly descriptive phrases.
- Identify ambiguous sentences: Syntactic and semantic ambiguity can lead to multiple interpretations. To optimize prompt design, it is essential for future translators to learn how to detect and reformulate ambiguous sentences to enhance translation accuracy.
- Determine the actual logical connections within the text: Analyzing cohesive devices and logical links allows translators to provide the system with explicit context, ensuring that the machine-generated output maintains the original argumentative flow.

Secondly, the translator must possess knowledge of translation theory. The principles and approaches within this field help structure prompts that accurately reflect the original text's intent and communicative functions. Among the most relevant aspects are:

- Textual aspects related to source and target contexts: A well-crafted prompt should account not only for linguistic content, but also for the cultural, pragmatic, and discursive context surrounding the text.
- Genre-specific characteristics: Each text type (scientific, literary, technical, advertising, etc.) presents unique features that should be reflected in the prompt to appropriately guide the translation process.
- Translation method: Depending on the purpose of the translation, it is necessary to indicate whether a literal, adapted, dynamic, or creative translation is preferred.
- Function of the translation: Defining the intended purpose of the target text is essential, as a translation aimed at general audiences may require different strategies than one intended for specialists.
- Translation brief: It is essential to define clear instructions that inform the translator about the source text, its purpose, context, and intended goals, ensuring consistency with the expectations of the client or requester.

According to Stoltz (2023), a megaprompt is a composite prompt made up of multiple interconnected parts. For instance, the process may begin with a preprompt that assigns a specific “persona” or role to the LLM and ensures it remains consistent throughout the task. This is followed by the main prompt, which includes all the details from the translation brief, along with textual, typological, methodological, and functional elements relevant to the translation task. Finally, postprompts are used to adjust specific segments or translation subunits that require additional attention due to their failure to meet the criteria established in the main prompt. Lin (in press) notes that a well-structured prompt can produce answers that are accurate, coherent, and relevant, thereby significantly improving the model’s performance. In contrast, poorly formulated instructions often lead to inaccurate, erroneous, or irrelevant results.

### 3. Hybrid translation process

Despite technological advancements, AI and machine translation (MT) continue to require human collaboration to optimize the translation process. According to Bekouche (2024), although machine translation has made significant progress, human expertise remains essential at every stage—particularly during pre-editing and final revision—where human involvement is crucial to ensuring high-quality translations.

From the perspective of developments in translation studies, strengthening the synergy between humans and machines to achieve professional translation goals is essential. According to He (2024), human-AI collaboration can become a powerful strategy: humans focus on tasks that require nuance and creativity, while AI handles repetitive operations or produces preliminary drafts that are later refined by human translators.

According to Liu and Asfaal (2021), AI-generated translations can function as a preliminary stage in the translation process, where the system provides an initial draft that is subsequently reviewed and corrected by human translators. This collaborative approach positions AI as a supportive tool rather than a replacement for human expertise. Mosqueira-Rey et al. (2023) describe the interactions between humans and machine learning algorithms as a “*human-in-the-loop*” approach, in which humans and AI models work together in both learning and content creation processes.

The rise of collaborative work between various actors—such as translators and clients, and humans and technology—led to the development of ISO standard 17100, aimed at ensuring that translation services are consistent, reliable, and of high quality. The standard outlines four key phases in the translation process: (1) preparation or initial assessment of the brief and selection of necessary resources; (2) production of the translation; (3) revision to verify the accuracy and appropriateness of the translated text; and (4) editing and proofreading to ensure final quality, followed by validation or confirmation that the final product meets the client’s specific requirements prior to delivery.

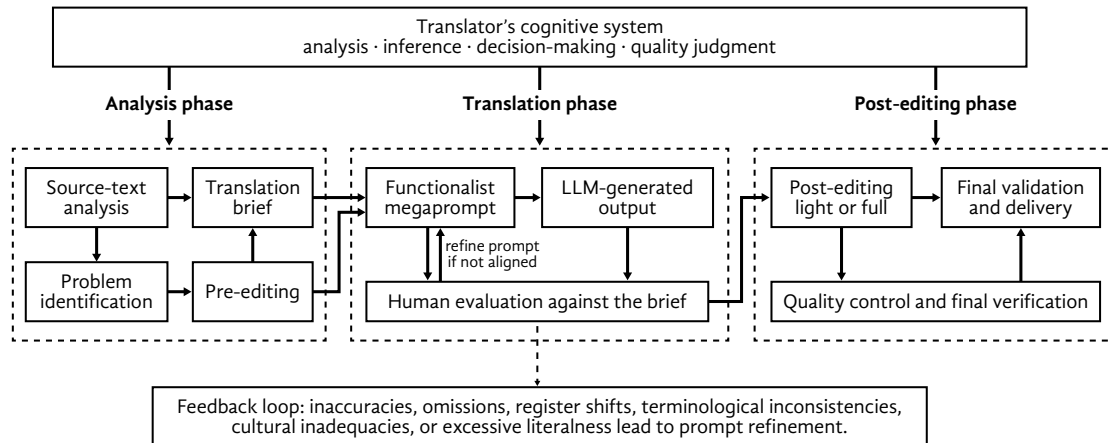
Kornacki and Pietrzak (2024) propose a framework for the collaborative integration of human translation skills and artificial intelligence to enhance both quality and efficiency. For this synergy to succeed, training must go beyond technical mastery to strengthen ethical reflection and the translator’s metacognitive abilities—such as self-efficacy, self-regulation, and self-conceptualization. By fostering these personal resources, students can engage more proactively in the learning process, reducing the risk of overreliance on automated tools. Ultimately, this approach builds digital resilience, equipping future professionals with the critical judgment necessary to navigate the complex and evolving demands of an AI-enhanced environment.

Lévano and Arbildo (2024) argue that translator training should be structured around three key pillars: developing critical thinking to support the appropriate integration of technology into training, promoting the functional use of prompts to optimize the application of AI models in translation, and encouraging reflection on utilitarian ethics and translation-related decision-making. In line with this perspective, the following phases are proposed as part of the hybrid translation process:

To clarify the operational sequence of the proposed model, Figure 1 presents the hybrid translation workflow as a recursive process in which the translator's cognitive system guides each stage of human–AI collaboration. The model begins with source-text analysis and pre-editing, continues with prompt formulation and iterative interaction with the LLM, and concludes with post-editing and final quality assessment. Although the stages are presented sequentially, the process allows for feedback loops, since the translator may return to prompt refinement or source-text analysis whenever the generated output does not meet the requirements of the translation brief.

**Figure 1**

*Hybrid translation workflow integrating the translator's cognitive system and GenA*



Note. Own elaboration. The figure presents the hybrid translation workflow proposed in this study.

### **Analysis phase:**

According to Alves and Limpo (2015), translation should not be reduced to the mere retrieval of information; rather, it requires a holistic interpretation of the source text, accounting for its structural, semantic, and contextual intricacies. Consequently, analyzing the communicative and intratextual situation is essential for formulating effective prompts. As Nord (2018) explains, the primary purpose of drafting a translation brief prior to initiating a translation task is to encourage critical reflection on the original text and to assess whether the translated version is appropriate for the intended target audience. Examining the source—including when, how, where, and from whom it is received—can reveal implicit assumptions that may not apply to the recipient culture. Considering the original's purpose and function in the context of the target reader makes it possible to anticipate challenges and limitations before investing resources in the translation process. Colina (2003) highlights that a well-designed translation brief can help improve translation quality by preventing misinterpretations that arise from surface-level analysis, while also specifying how portions of the source text are used, its communicative goals, and the intended outcomes.

According to Research Institute for United States Spanish (2009), after completing the situational analysis, the translator must identify potential translation problems and consider how to address them throughout each phase of the process. This includes gathering information about the purpose and function of the source text, determining its type and any specific requirements, identifying cultural biases that may need to be replaced with target-culture conventions, and detecting translational challenges as well as low-quality source texts that could hinder the translation process. With this information, the translator can then formulate a set of guiding instructions to support decision-making throughout the task.

According to Sánchez-Gijón and Palenzuela-Badiola (2023), when the source text is flawed, pre-editing becomes a key stage, as it allows for adjustments that improve the quality and accuracy of machine translation output. This activity ensures the appropriate preparation of the source text to achieve better results. Pre-editing tasks may include lexical and syntactic simplification. From a linguistic standpoint, this process can be approached through the lens of controlled language—a set of rules applied in the drafting of technical texts to minimize lexical and semantic ambiguity and to avoid complex grammatical structures, thereby enhancing readability and user comprehension. This also facilitates the effective use of technologies such as translation memories (TM) and machine translation (MT).

As noted by O'Brien (2003), this approach focuses on vocabulary and grammar, and is typically designed for very specific domains or even for particular tasks. Finally, this stage also involves identifying orthotypographic elements—the set of rules governing the correct use of typography, punctuation, and formatting symbols in a given language—that could potentially lead to errors in LLM-generated translations.

### ***Translation phase:***

It is at this stage that the LLM-based generative AI system executes the commands provided through the megaprompt designed by the translator. In this study, the term LLM refers specifically to large language models used as generative AI tools for translation tasks, rather than to AI systems in general. The translator is responsible for verifying that the instructions embedded in each prompt are properly followed by the model. Although the initial translation output is primarily generated by the LLM, this phase requires continuous interaction between the translator and the system to ensure effective human–AI collaboration.

This interaction develops iteratively. First, the translator submits a prompt that includes the translation brief, the source text, the target audience, the communicative purpose, the expected register, and any relevant terminological or stylistic constraints. The resulting output is then examined in relation to the criteria established in the brief. If the output presents inaccuracies, omissions, register shifts, terminological inconsistencies, cultural inadequacies, or excessive literalness, the translator reformulates the prompt by adding more explicit contextual information, narrowing the task, specifying the desired translation strategy, or requesting alternative renderings for problematic segments. This process may involve successive rounds of prompting until the output becomes sufficiently aligned with the intended function of the target text.

The result can be considered satisfactory when it preserves the meaning and communicative function of the source text, follows the genre conventions of the target language, uses appropriate terminology and register, addresses the needs of the intended audience, and does

not introduce unsupported information or distortions. At this point, the translator may move from prompt-based interaction to the post-editing phase, where the output is revised in greater detail according to the required quality level and the specific conditions of the translation brief.

### ***Post-editing phase:***

Post-editing can be understood not as revision in the traditional sense, but rather as a form of human intervention applied to the output generated by a machine translation system. This intervention involves modifying machine-generated text in order to improve its form, meaning, fluency, accuracy, and suitability for the intended communicative purpose. As early work on machine translation post-editing shows, the extent of this intervention depends on the type of document, the expected quality level, and the needs of the final users (Laurian, 1984). More recent approaches also describe post-editing as a practice located between translation technology and professional translation, requiring both technical awareness and human decision-making (Guerberof Arenas, 2019).

According to the Spanish Association of Translators, Copyeditors, and Interpreters (Asetrad, 2021), there are two types of post-editing: light or partial post-editing and full post-editing. The former involves minimal intervention and aims primarily at ensuring that the text is comprehensible, without improving its style or fluency. Typically, the changes focus on grammar and terminology. Full post-editing, on the other hand, entails more substantial revisions to achieve a high-quality translation, emphasizing not only semantic accuracy but also naturalness. The choice between these two types depends on the client's expectations for the translation task—ranging from internal-use documents, which may only require light post-editing, to publishable materials, such as academic articles, institutional reports, technical manuals, websites, marketing content, or other texts intended for external circulation, which demand full post-editing.

According to the Spanish standard UNE-ISO 18587:2017 (International Organization for Standardization, 2017), the post-editing process is structured into two fundamental stages: production (full post-editing) and post-production (final verification). During the production stage, a professional post-editor must revise the machine-generated output to achieve a quality level comparable to human translation. This task requires strict adherence to client-approved glossaries, reference materials, and domain-specific terminology to ensure consistency. Furthermore, the post-editor is responsible for respecting all orthographic, syntactic, and punctuation conventions of the target language, while ensuring the final document maintains the original format and complies with relevant style guides and local regulations.

In the post-production stage, the focus shifts to quality control and thorough verification to guarantee that the final output meets professional standards before delivery. This phase ensures that the translated content is fully appropriate for its intended audience and fulfills all prior agreements made with the client. Additionally, the standard encourages a feedback loop, where post-editors provide technical evaluations on the performance of the machine translation engine. This systematic verification helps ensure that the hybrid process results in a product that meets professional quality standards and approaches the level of adequacy, fluency, and reliability expected of a human translation.

## **4. Proposal of a functionalist prompt structuring**

To complement the principles previously discussed, this section presents a functionalist approach to prompt construction. This framework is grounded in the tenets of Skopos theory

(Reiss & Vermeer, 2014), which prioritizes the purpose of the translation and its function in the target culture. Within this approach, prompt formulation is framed as a translational task in itself. It requires the translator to encode contextual, textual, and functional information into the system to reflect the original brief and communicative goals of the source text.

This structure encourages translators to treat prompt generation as a professional decision-making process rather than a purely technical command. By mirroring traditional workflows, the translator ensures that AI-generated output aligns with the intended audience, text type, and specific purpose. Crucially, this process must also account for the contrastive features between specific language pairs, such as information structure and formality conventions. Consequently, specifying the exact language combination—for example, Spanish into British English—becomes an essential component of the prompt strategy to guide the model's idiomatic usage and stylistic accuracy. The template below outlines a structured megaprompt designed according to functionalist principles. Each component reflects one or more dimensions of the translation brief, including source and target languages:

**Figure 2**  
*Functionalist megaprompt template with applied example for hybrid translation tasks*

|                                                                                                                                     | Megaprompt segment                                                                                                                                | Applied example                                                                                                                       |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
|  <b>1. Role and language pair</b>                  | You are a professional translator working from [source language] into [target language], with expertise in [domain or subject area]               | You are a professional translator working from Spanish into English, with expertise in academic communication and translation studies |
|  <b>2. Target audience and context</b>           | Translate the following text for [target audience], to be published in [medium or context]                                                        | Translate the text for undergraduate translation students, to be published in a university teaching handout                           |
|  <b>3. Communicative purpose</b>                 | The purpose of the translation is [communicative function: e.g., informing, persuading, instructing]                                              | The purpose is to inform readers about how generative AI affects translation workflows                                                |
|  <b>4. Text type and cultural adaptation</b>     | Preserve the conventions of [text type: e.g., legal, literary, technical], and adapt language and cultural references to suit the target audience | Preserve the conventions of an academic explanatory text and adapt terminology to an English-speaking academic audience               |
|  <b>5. Language variant, register, and style</b> | Use [language variant: e.g., British English], maintain a [formal/informal/neutral] register, and ensure idiomatic clarity and inclusivity        | Use academic English, maintain a formal register, and ensure idiomatic clarity and inclusive language                                 |
|  <b>6. Institutional or style conventions</b>    | Adhere to [style guide or institutional convention, if applicable]                                                                                | Follow APA 7 style conventions for terminology, capitalization, and academic tone where applicable                                    |
|  <b>7. Source text</b>                           | The source text is as follows: [source text]                                                                                                      | La inteligencia artificial generativa transforma la labor del traductor, pero no sustituye su juicio profesional                      |

*Note.* Own elaboration based on functionalist translation principles and the components of the translation brief. The applied example illustrates how the template can be used to formulate a prompt for translating a brief academic text from Spanish into English.

This model foregrounds the translator’s agency by allowing them to encode genre-specific features, cultural nuances, language-pair constraints, and pragmatic intentions directly into the prompt. It promotes a reflective approach to prompt design, ensuring that students learn to assess the needs of a translation task before engaging with automated tools. In doing so, it reinforces a central tenet of functionalist theory: that translation decisions must be determined by purpose, context, and language combination—not by surface-level correspondences alone.

The proposed hybrid method is intended for both translator training and professional translation practice, although its primary orientation is pedagogical. In academic contexts, the model can be used to train students to analyze source texts, formulate translation briefs, design functionalist prompts, evaluate LLM-generated outputs, and justify post-editing decisions. In professional contexts, the same workflow can support AI-assisted translation tasks that require human oversight, especially when terminological consistency, cultural adequacy, communicative purpose, and quality control are central requirements. Therefore, the method should not be understood as a fully automatic translation procedure, but as a structured framework for human-led decision-making in AI-assisted translation environments

## Conclusions

In the era of Generative AI (GenAI), the translator's cognitive system may contribute to safeguarding for accurate, context-sensitive, and ethically grounded decision-making. With the integration of linguistic, textual, and pragmatic knowledge, translators move beyond technical operation to interpret and refine AI-generated outputs, ensuring communicative adequacy in increasingly high-stakes scenarios. Within this framework, prompt engineering—when rooted in translational competence—functions as a strategic extension of professional judgment rather than a mere technical skill. Prompt construction that reflects genre conventions and specific translation briefs reinforces the professional's role as an expert mediator in human–AI collaboration.

The central contribution of this study is the proposal of a systematic hybrid translation workflow that aligns technological tools with functionalist principles. Unlike approaches that focus primarily on post-editing or on the technical formulation of prompts, this model integrates three dimensions within a single pedagogical and professional framework: the translator's cognitive system, functionalist prompt design based on the translation brief, and quality-oriented post-editing. In this sense, the proposal contributes to AI-assisted translation studies by positioning prompt engineering as a translation-specific decision-making activity rather than as a generic technical procedure.

The model—structured through stages of analysis and pre-editing, brief-tailored prompt formulation, interaction with Large Language Models, and post-editing—also seeks to reinforce the translator's cognitive and ethical agency in human–AI collaboration. However, this study has limitations. As a theoretical and methodological proposal, it does not include empirical validation with professional translators, students, or specific language pairs. Future research should therefore test the model in classroom and professional settings, compare its effectiveness across text types and language combinations, and assess its impact on translation quality, translator autonomy, and critical engagement with GenAI systems.

## References

- Alves, R. A., & Limpo, T. (2015). Progress in written language bursts, pauses, transcription, and written composition across schooling. *Scientific Studies of Reading: The Official Journal of the Society for the Scientific Study of Reading*, 19(5), 374–391. <https://doi.org/10.1080/10888438.2015.1059838>
- Asociación Española de Traductores, Correctores e Intérpretes. (2021). *Posedición: Guía para profesionales* (Version 1.2). [https://asetrad.org/recursos/GuiaPosedicion\\_Asetrad\\_v1.2\\_280421\\_web.pdf](https://asetrad.org/recursos/GuiaPosedicion_Asetrad_v1.2_280421_web.pdf)

- Bekouche, M. F. (2024). *Integrating artificial intelligence in translation: Analyzing technologies, ethical implications, and the future of human-AI collaboration* [Unpublished manuscript]. ResearchGate. 10.13140/RG.2.2.28826.66242
- Bender, E. M., Gebru, T., McMillan-Major, A., & Shmitchell, S. (2021). On the dangers of stochastic parrots: Can language models be too big? In *Proceedings of the 2021 ACM Conference on Fairness, Accountability, and Transparency* (pp. 610–623). Association for Computing Machinery. <https://doi.org/10.1145/3442188.3445922>
- Campdesuñer Sarquiz, L. (2010). Sistema cognitivo y aprendizaje: Apuntes para una comprensión dinámica [Cognitive system and learning: Notes for a dynamic understanding]. *Foro Educativo*, (17), 15–28. 10.29344/07180772.17.639
- Colina, S. (2003). *Translation teaching from research to the classroom: A handbook for teachers*. McGraw-Hill.
- DAIR.AI. (2025, December 28). *Elements of a prompt*. Prompt Engineering Guide. <https://www.promptingguide.ai/introduction/elements>
- Espinosa Zárate, Z. (2023). ¿La inteligencia artificial como mejora cognitiva?: De los Sistemas de apoyo a la decisión (DSSs) a las Reflection machines [Artificial intelligence as cognitive enhancement?: From Decision Support Systems (DSSs) to Reflection machines]. *Veritas*, (55), 93–115. <https://doi.org/10.4067/S0718-92732023000200093>
- Gadesha, V. (2026, May 5). *Prompt engineering guide*. IBM Think. <https://www.ibm.com/think/topics/prompt-engineering-guide>
- Gu, W. (2025). Linguistically informed ChatGPT prompts to enhance Japanese-Chinese machine translation: A case study on attributive clauses. *PLoS ONE*, 20(1), e0313264. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0313264>
- Guerberof Arenas, A. (2019). Pre-editing and post-editing. In E. Angelone, M. Ehrensberger-Dow, & G. Massey (Eds.), *The Bloomsbury companion to language industry studies* (pp. 333–360). Bloomsbury Academic.
- Guo, Y., Shang, G., Vazirgiannis, M., & Clavel, C. (2024). The curious decline of linguistic diversity: Training language models on synthetic text. In K. Duh, H. Gomez, S. Bethard (Eds.), *Findings of the Association for Computational Linguistics: NAACL 2024* (pp. 3589–3604). Association for Computational Linguistics. 10.18653/v1/2024.findings-naacl.228
- Gutt, E.-A. (2000). *Translation and relevance: Cognition and context* (2nd ed.). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315760018>
- He, S. (2024). Prompting ChatGPT for translation: A comparative analysis of translation brief and persona prompts. In C. Scarton, C. Prescott, C. Bayliss, C. Oakley, J. Wright, S. Wrigley, X. Song, E. Gow-Smith, R. Bawden, V. M. Sánchez-Cartagena, P. Cadwell, E. Lapshinova-Koltunski, V. Cabarrão, K. Chatzitheodorou, M. Nurminen, D. Kanojia, & H. Moniz (Eds.), *arXiv [cs.CL]* (pp. 316–326). <https://doi.org/10.48550/arXiv.2403.00127>

- Hellström, T. (2024). AI and its consequences for the written word. *Frontiers in Artificial Intelligence*, 6, 1326166. <https://doi.org/10.3389/frai.2023.1326166>
- IBM. (2026, May 22). *Tips for writing foundation model prompts: prompt engineering*. IBM Documentation. <https://www.ibm.com/docs/en/watsonx/saas?topic=lab-prompt-tips>
- International Organization for Standardization. (2017). *Translation services — Post-editing of machine translation output — Requirements* (ISO Standard No. 18587:2017). <https://www.iso.org/standard/62970.html>
- Kornacki, M., & Pietrzak, P. (2024). *Hybrid workflows in translation: Integrating GenAI into translator training*. Routledge.
- Laurian, A.-M. (1984). Machine translation: What type of post-editing on what type of documents for what type of users. In *10th International Conference on Computational Linguistics and 22nd Annual Meeting of the Association for Computational Linguistics* (pp. 236–238). Association for Computational Linguistics. <https://doi.org/10.3115/980491.980542>
- Lévano, S., & Arbildo, M. (2024). Modelos de inteligencia artificial y formación del traductor. *Lengua y Sociedad*, 23(2), 719–733. <https://doi.org/10.15381/lengsoc.v23i2.26977>
- Liu, K., & Afzaal, M. (2021). Artificial intelligence (AI) and translation teaching: A critical perspective on the transformation of education. *International Journal of Educational Sciences*, 33(1-3), 64–73. <https://doi.org/10.31901/24566322.2021/33.1-3.1159>
- Mosqueira-Rey, E., Hernández-Pereira, E., Alonso-Ríos, D., Bobes-Bascarán, J., & Fernández-Leal, Á. (2023). Human-in-the-loop machine learning: a state of the art. *Artificial Intelligence Review*, 56, 3005–3054. <https://doi.org/10.1007/s10462-022-10246-w>
- Nord, C. (2018). *Translating as a purposeful activity: Functionalist approaches explained* (2nd ed.). Routledge.
- O'Brien, S. (2003). Controlling controlled English. An analysis of several controlled language rule sets. In *Proceedings of the EAMT-CLAW3 Joint Conference* (pp. 105–114). European Association for Machine Translation. [https://www.academia.edu/1160347/Controlling\\_controlled\\_english\\_an\\_analysis\\_of\\_several\\_controlled\\_language\\_rule\\_sets](https://www.academia.edu/1160347/Controlling_controlled_english_an_analysis_of_several_controlled_language_rule_sets)
- Park, J., & Choo, S. (2024). Generative AI prompt engineering for educators: Practical strategies. *Journal of Special Education Technology*, 40(3), 411–417. <https://doi.org/10.1177/01626434241298954>
- Peterson, A. J. (2025). AI and the problem of knowledge collapse. *AI & Society*, 40(5), 3249–3269. <https://doi.org/10.1007/s00146-024-02173-x>
- Reiss, K., & Vermeer, H. J. (2014). *Towards a general theory of translational action: Skopos theory explained*. Routledge.
- Research Institute for United States Spanish. (2009). *Developing the translation brief: Why & how* (Tool 3). Hablamos Juntos. <https://riuss.org/content-of-hablamos-juntos/developing-the-translation-brief-why-how-tool-3>

- Sánchez-Gijón, P., & Palenzuela-Badiola, L. (2023). Analysis and evaluation of ChatGPT-Induced HCI shifts in the digitalised translation process. In *Proceedings of the International Conference on Human-Informed Translation and Interpreting Technology 2023* (pp. 227-267). Incoma. [https://doi.org/10.26615/issn.2683-0078.2023\\_021](https://doi.org/10.26615/issn.2683-0078.2023_021)
- Shahmerdanova, R. (2025). Artificial intelligence in translation: Challenges and opportunities. *Acta Globalis Humanitatis et Linguarum*, 2(1), 62–70. <https://doi.org/10.69760/aghel.02500108>
- Soysal, F. (2023). Enhancing translation studies with artificial intelligence (AI): Challenges, opportunities, and proposals. *International Journal of Philology and Translation Studies*, 5(2), 177–191. <https://doi.org/10.55036/ufced.1402649>
- Stanford Graduate School of Business [@stanfordgsb]. (2017, February 2). *Andrew Ng: Artificial intelligence is the new electricity* [Video]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=21EiKfQYZXc>
- Stoltz, S. (2023, September 20). *Introducing Proteus: A mega prompt with personality, skills and dynamic logic based internal prompt manipulation*. [Preprint]. Vixra. <https://vixra.org/abs/2306.0055>
- Vidal Claramonte, M. C. (2009). A vueltas con la traducción en el siglo XXI [Reflections on translation in the 21st century]. *MonTI. Monografías de Traducción e Interpretación*, (1), 49–58. <http://dx.doi.org/10.6035/MonTI.2009.1.2>
- von Hausen, F., Muñoz, C., & Contreras Aedo, C. (2024). Traduttore, traditore: Can machines outperform humans in translation accuracy? *Lengua y Sociedad*, 23(2), 791-805. <https://doi.org/10.15381/lengsoc.v23i2.26968>
- von Hausen, F., & Muñoz-Ballier, D. E. (2025). Ver para creer: Un análisis traductológico-comparativo de verbos de la percepción de español L1 a inglés, alemán y japonés. *Lingüística*, 41, e206. <https://doi.org/10.5935/2079-312X.20250012>
- Wilks, Y. (2009). An artificial intelligence approach to machine translation. In *Machine Translation: Its Scope and Limits* (pp. 27–63). Springer.
- Willis, J. (1996). A flexible framework for task-based learning. In J. Willis & D. Willis (Eds.), *Challenge and change in language teaching* (pp. 52–62). Macmillan Education.
- Xiao, K., & Muñoz Martín, R. (2021). Cognitive translation studies: Models and methods at the cutting edge. *Linguistica Antverpiensia, New Series – Themes in Translation Studies*, 19, 1–24. <https://doi.org/10.52034/lanstts.v19i0.593>
- Ye, Q., Ahmed, M., Pryzant, R., & Khani, F. (2024). Prompt Engineering a Prompt Engineer. In L-W. Ku, A. Martins, V, Srikumar (Eds.), *Findings of the Association for Computational Linguistics ACL 2024* (pp. 355–385). Association for Computational Linguistics. 10.18653/v1/2024.findings-acl.21

Zhong, Y. (2006). Knowledge theory and artificial intelligence. In G. Wang, J.F., Peters, A. Skowron, Y. Yao (Eds.), *First International Conference, RSKT 2006 Chongqing, China, July 2006 Proceedings* (pp. 50–56). Springer. [https://doi.org/10.1007/11795131\\_8](https://doi.org/10.1007/11795131_8)



# Desarrollo de las capacidades geométricas y *Flipped Classroom* en estudiantes de una escuela secundaria de Cusco

---

## Development of Geometric Skills and Flipped Classroom in Students of a Secondary School in Cusco

---

**Jhakelinne Yovanna Vila-Garrafa**

Universidad Nacional de San Antonio Abad de Cusco - Perú. Universidad Continental - Perú.

<https://orcid.org/0000-0002-0313-2629>

Correo: [jhakelinne.vila@unsaac.edu.pe](mailto:jhakelinne.vila@unsaac.edu.pe)

**Julio César Chalco-Fernández**

Universidad Andina de Cusco - Perú. Universidad Continental - Perú.

<https://orcid.org/0000-0003-4158-1000>

Correo: [jchalcof@uandina.edu.pe](mailto:jchalcof@uandina.edu.pe)

Fecha de recepción: 29/12/2025

Fecha de aprobación: 24/06/2026

---

### Resumen

El presente estudio tuvo por objetivo analizar cómo la implementación del modelo pedagógico Flipped Classroom está asociada a la mejora en el desarrollo de las capacidades geométricas matemáticas: comunica su comprensión sobre las formas y relaciones geométricas y argumenta afirmaciones sobre relaciones geométricas, en estudiantes de cuarto grado de educación secundaria. Metodológicamente, la investigación se enmarcó en un enfoque cuantitativo con un diseño cuasi-experimental. Se utilizó un muestreo no probabilístico por conveniencia para conformar una muestra de 120 estudiantes (70 mujeres y 50 varones) distribuidos en un grupo de control y un grupo experimental. Los datos se analizaron mediante la prueba estadística t de Student para muestras independientes y, para verificar la igualdad de varianzas, se empleó la prueba F de Levene. El hallazgo más importante evidenció un incremento estadísticamente significativo en el rendimiento del grupo experimental tras la intervención ( $p < .001$ ). En el posttest destacaron indicadores cuantitativos como un 53.3% de estudiantes en el nivel *destacado* para la capacidad de comunicación (frente a solo el 3.3% del grupo control) y un 76.7% acumulado entre los niveles *logrado* y *destacado* en la capacidad de argumentación. La conclusión principal determina que la aplicación de la estrategia Flipped Classroom se relaciona positivamente con el incremento de la competencia geométrica, al propiciar un desplazamiento hacia niveles superiores de desempeño



y eliminar los casos en el nivel *inicio* dentro del grupo intervenido. De este modo, puede ser una alternativa eficaz y equitativa para ambos sexos en comparación con el enfoque convencional.

**Palabras clave:** *Flipped Classroom, Tecnologías de la Información y Comunicación, capacidades geométricas, estudiantes, secundaria.*

### Abstract

This study aimed to analyze how the implementation of the Flipped Classroom pedagogical model is associated with improvements in the development of mathematical and geometric skills: "communicating their understanding of geometric shapes and relationships" and "arguing statements about geometric relationships," in fourth-year secondary school students. Methodologically, the research employed a quantitative approach with a quasi-experimental design. A non-probability convenience sampling method was used to obtain a sample of 120 students (70 female and 50 male) distributed into a control group and an experimental group. Data were analyzed using the Student's t-test for independent samples, and Levene's F-test was used to verify the equality of variances. The most significant finding demonstrated a statistically significant increase in the performance of the experimental group after the intervention ( $p < .001$ ). In the post-test, significant quantitative indicators emerged, such as 53.3% of students achieving the "outstanding" level in communication skills (compared to only 3.3% in the control group) and a cumulative 76.7% achieving the "achieved" and "outstanding" levels in argumentation skills. The main conclusion is that the Flipped Classroom strategy is positively correlated with increased geometric competence, fostering a shift towards higher performance levels and eliminating students at the "beginning" level within the intervention group. Thus, it proved to be an effective and equitable alternative for both sexes compared to the conventional approach.

**Keywords:** *Flipped Classroom, Information and Communication Technologies, geometric skills, students, secondary school.*

### Introducción

El auge de la sociedad de la información y la comunicación representa el fin de la era industrial y el inicio de la era digital (Barroso et al., 2007), transformación especialmente visible en el ámbito educativo. Este contexto plantea la necesidad de que los docentes adopten metodologías contemporáneas que integren las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) de manera central, favoreciendo así un desarrollo más sólido de las capacidades y competencias de los estudiantes (Blanco Nieto & Barrantes López, 2003; Ducca et al., 2022; Hernández Siolo et al., 2024; Pilay Robles et al., 2026). La incorporación de estas estrategias permitirá sustituir los modelos de enseñanza tradicionales por enfoques más innovadores y acordes con las demandas actuales (Cevikbas & Kaiser, 2022).

Por otro lado, el desarrollo adecuado de la competencia matemática resulta fundamental en la vida cotidiana del estudiante y constituye una herramienta esencial de la enseñanza de las matemáticas en la educación básica. Según un informe de la Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL) y la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) (2020), su adquisición forma parte de uno de los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS4: Educación de calidad). Sin embargo, el énfasis excesivo en su carácter abstracto, junto con la persistencia de metodologías tradicionales, ha convertido a esta área en una de las que presenta mayor incidencia de fracaso escolar (Hábok et al., 2020). El área de matemática suele registrar los porcentajes más altos de bajas calificaciones, situación que muchos especialis-

tas atribuyen al desconocimiento del lenguaje matemático y a su uso inadecuado en los procesos de enseñanza por parte de los docentes (Ramos Palacios et al., 2021). En general, los estudiantes perciben la geometría como un campo altamente abstracto. Así, el aprendizaje de nociones geométricas, como figuras y sólidos, se dificulta cuando deben extrapolarse a situaciones reales y concretas (Ali et al., 2014; Orcos Palma et al., 2018), en las cuales el rol del estudiante debería ser más activo y participativo (Bernabeu et al., 2024).

Frente a la problemática previamente expuesta, el *Flipped Classroom* (FC) o aula invertida constituye un modelo pedagógico que, como propuesta innovadora, reconfigura el paradigma tradicional de la enseñanza, priorizando el aprendizaje activo y la aplicación práctica de los conocimientos mediante el enfoque *aprender haciendo*. La propuesta destaca porque promueve que sean los propios estudiantes quienes de manera autónoma puedan estudiar y preparar sus lecciones fuera de clase. Ya en el aula, analizarán el contenido de la lección, debatirán, harán trabajos en grupo y otras actividades. Siempre utilizando las tecnologías como principal medio y bajo la guía del docente del área (Cabero Almenara & Llorente Cejudo, 2015). Para Nair y Yadav (2021), el FC es un enfoque pedagógico donde se presentan conceptos básicos que luego serán aplicados por los estudiantes en la clase. La sofisticación de las TIC permite a los estudiantes y docentes la posibilidad de que la enseñanza y el aprendizaje sean vistos desde otros ángulos. Por ejemplo, la apertura de novedosas plataformas digitales y la amplia gama de recursos educativos. Es decir, el acceso a la información ya no está solamente en el ámbito del salón de clases, sino también en la red. Desde el punto de vista de Fadli et al. (2022), el *Flipped Classroom* requiere de una investigación teórica anterior, para que la clase se vea enriquecida con los saberes previos de los estudiantes; de esta manera, probablemente los estudiantes se verán más involucrados en el proceso de su aprendizaje.

Por su parte, Diningrat y Ngussa (2022), sostienen que la implementación de esta estrategia en el aula ofrece múltiples beneficios educativos, entre los que destacan la mejora del aprendizaje cognitivo, el desempeño académico, el compromiso estudiantil y la metacognición, así como el fortalecimiento de las actitudes y el logro de los aprendizajes. Con respecto al concepto del *Flipped Classroom*, los mismos autores han propuesto que suele combinarse con el aprendizaje basado en problemas. Es decir, para lograr el aprendizaje no es suficiente con brindar una explicación de la clase. La atención activa es un desafío constante en el ámbito educativo, ya que los estudiantes suelen perderla en menos de diez minutos. Este hecho ha motivado la creación de nuevas metodologías de enseñanza diseñadas para mantener el interés y la concentración de los estudiantes (Zambrano Velez et al., 2025).

Por otro lado, la variable dependiente se refiere a la *competencia resuelve problemas de forma, movimiento y localización*, que es parte de una de las 31 competencias que considera el perfil de egreso del educando peruano (Ministerio de Educación del Perú [MINEDU], 2016). Para ello, es necesario partir de la definición de competencia. Para Tobón (2013), la competencia se define como un saber actuar integral frente a las diversas y complejas situaciones que el individuo enfrenta en un entorno globalizado y en constante transformación. Esto incluye una serie de comportamientos y actuaciones que hay que enfrentar, combinando conocimientos, habilidades y actitudes. Asimismo, señala que el enfoque por competencias es complejo, porque busca formar a la persona de manera integral. En ese sentido, el aprendizaje se construye a través del desarrollo de capacidades que incluyen conocimientos, habilidades y actitudes que se evalúan mediante indicadores de desempeño. Según el MINEDU (2016), la competencia resuelve problemas de forma, movimiento y localización, es un conjunto de capacidades, en las que intervienen conocimientos, habilidades y actitudes, para que el estudiante modele objetos de forma geométrica, comunique su comprensión sobre dichas formas, dé a conocer sus relaciones geométricas, use todo tipo de

estrategias y un orden de procedimientos para que mida y se oriente en el espacio y sepa argumentar sus enunciados, posturas y teorías sobre las relaciones geométricas.

El enfoque en el que se enmarca el área de matemática dentro del sistema educativo peruano es la resolución de problemas (MINEDU, 2016) y la teoría del aprendizaje significativo (Ausubel et al., 1983). Tal como lo señala Tobón (2013), un pilar del enfoque por competencias es la resolución de problemas, la cual trasciende la mera ejecución de algoritmos u operaciones. Este proceso complejo demanda que el estudiante conozca, comprenda y gestione su aprendizaje matemático desde contextos reales. En ese sentido, Bruder y Prescott (2013) proponen seis supuestos que se deben cumplir en este enfoque:

- Como producto sociocultural, la matemática es dinámica y está en constante actualización y desarrollo.
- Se ocupa de resolver problemas formulados con base en situaciones reales.
- El planteamiento y resolución de problemas demandan indagación y reflexión, por lo que es comprensible que el educando construya y reconstruya sus conocimientos al relacionar y reorganizar ideas y conceptos matemáticos.
- Los problemas matemáticos ideados por el docente deben ser retadores y convertirse en una verdadera invitación para la creatividad.
- Las emociones y las actitudes positivas son auténticas impulsoras del aprendizaje
- Cuando los estudiantes autorregulan su proceso de aprendizaje, también están aprendiendo de sí mismos, puesto que están reflexionando acerca de sus fortalezas, limitaciones y obstáculos.

Todos estos supuestos surgen mientras se lleva a cabo el proceso de la resolución de problemas en los estudiantes (Alvis-Puentes et al., 2019). En otras palabras, para resolver un problema no se trata solo de fijarse en el resultado final, sino en todo el proceso que se realiza.

A nivel internacional, diversos estudios han analizado los efectos del *Flipped Classroom* en la enseñanza de las matemáticas, mostrando resultados ampliamente favorables. Herrera-Feijóo (2022) evidenció que el *Flipped Classroom* mejora de manera significativa el aprendizaje de áreas y perímetros en estudiantes de tercero de ESO. De manera similar, Egara y Mosimege (2024) reportaron mayores logros e interés matemático, sin diferencias atribuibles al género. En esta línea, Balarabe et al. (2024) confirmaron un rendimiento geométrico notablemente superior frente a la enseñanza tradicional, también sin brechas de género. Ruiz-Palmero et al. (2023), por su parte, demostraron incrementos en el desempeño y altos niveles de satisfacción estudiantil en entornos virtuales. Romero-García et al. (2023) evaluaron una experiencia aplicada a 62 estudiantes de 3.º y 4.º de ESO, hallando mejoras en el rendimiento y elevada satisfacción; además, el modelo adaptado logró superar diferencias de género en actitudes y emociones hacia las matemáticas. De manera concordante, Ramadhani y Fitri (2020) en Indonesia registraron impactos positivos en el desarrollo de habilidades matemáticas electrónicas, evidenciados por diferencias significativas en el pensamiento matemático. Finalmente, Wei et al. (2020) en China demostraron que esta metodología mejora de manera significativa el aprendizaje matemático, con beneficios adicionales en estudiantes de nivel medio. En conjunto, la evidencia internacional resalta que el *Flipped Classroom* fortalece de manera consistente las competencias matemáticas y geométricas en distintos niveles y contextos educativos

En el contexto latinoamericano, Usho-Cisneros y Mena-Clerque (2022) en Ecuador mostraron que el *Flipped Classroom* mejoró significativamente el aprendizaje de funciones trigonométricas, con incrementos en la media y un cambio bilateral significativo ( $p < 0.05$ ), impulsando el interés y la competencia matemática. De-Óleo Rodríguez (2024) en República Dominicana también corroboró mejoras en funciones trigonométricas, con aumentos en el postest y en la cantidad de respuestas correctas. Por su parte, Álvarez-Santos (2022), también en Ecuador, encontró una alta relación entre la aplicación del modelo de *Flipped Classroom* y el mayor rendimiento académico en el desarrollo de las capacidades matemáticas. Asimismo, Salas-Rueda (2021) mostró que la implementación del *Flipped Classroom* en el aprendizaje de funciones lineales, combinada con actividades colaborativas y el uso de GeoGebra, favorece el desarrollo de habilidades matemáticas.

A nivel nacional, Velasquez Lecca (2024) analizó la percepción del *Flipped Classroom* en el aprendizaje de Matemática Básica mediante un enfoque cualitativo y un diseño de investigación-acción, con la participación de 15 estudiantes y 5 docentes. Los hallazgos revelaron que los estudiantes consideran esta metodología como efectiva, pues la revisión previa de materiales (videos, formularios y recursos digitales) facilita la resolución de problemas durante las sesiones presenciales. Asimismo, los docentes valoraron el *Flipped Classroom* por su carácter integrador, innovador y colaborativo, resaltando el rol del docente como guía y mediador en los procesos de retroalimentación. En estudios cuantitativos, Vidal Valverde (2024) registró incrementos importantes en el logro de la competencia matemática, con un tamaño de efecto medio (0.556), especialmente en razonamiento y argumentación. De manera concordante, Rosales Tarazona (2024) encontró diferencias significativas a favor del grupo experimental, particularmente en resolución de problemas y comunicación matemática. Torres Navarro y Caruajulca Peralta (2023) también identificaron una correlación positiva entre el *Flipped Classroom* y el logro matemático, resaltando niveles más altos de autonomía y reflexión en los estudiantes. Castro Cárdenas (2021) en Lambayeque reportó un incremento significativo en el rendimiento matemático del grupo experimental ( $M = 14.7$ ), superior al del grupo control ( $M = 12.5$ ), aunque sin impactos en el nivel 3 del aprendizaje. Gonzales Pacheco (2021) en Trujillo registró mejoras con una diferencia promedio de 12.8 entre el pretest y el postest ( $p < .001$ ), confirmando la efectividad del enfoque. Finalmente, Peralta Lui (2021) en Chiclayo encontró diferencias significativas en el aprendizaje, con un incremento del promedio de calificaciones de 8.35 a 12.55, reafirmando el impacto positivo del *Flipped Classroom* en el rendimiento estudiantil. En conjunto, estos estudios muestran que la metodología contribuye al fortalecimiento de competencias clave, incluidas las geométricas.

En contextos regionales, Solorzano Quispe (2022) en Cusco evidenció que el modelo de *Flipped Classroom* mejora significativamente las habilidades cognitivas en matemáticas. En el estudio se constató una diferencia notable entre el grupo experimental y el de control, alcanzando una ganancia ponderada de un 30% de mejora.

A pesar de la profusa literatura sobre las bondades del modelo *Flipped Classroom* en el rendimiento académico general de la matemática, se evidencia un vacío de investigación empírica respecto a su impacto específico en las capacidades de mayor demanda cognitiva de la competencia geométrica. La mayoría de los estudios locales y latinoamericanos se han limitado a evaluar la optimización de procesos algorítmicos o el cálculo operativo (Ortiz Aguilar et al., 2020; Seguro & Gonzales Escobar, 2020). Por lo tanto, se requiere demostrar si la reestructuración del tiempo didáctico que ofrece el *Flipped Classroom* facilita los espacios de debate, la formulación de conjeturas y la validación de propiedades en el contexto de la educación secundaria en Cusco. Esto es especialmente crítico, dado que las evaluaciones nacionales demuestran que el pensamiento geométrico abstracto sigue siendo el principal rezago del sistema educativo, lo que evidencia que

los estudiantes peruanos experimentan severas dificultades para "comunicar su comprensión de los conceptos geométricos y argumentar la validez de sus afirmaciones" (MINEDU, 2016, p. 154; MINEDU, 2022).

Por todo lo dicho anteriormente, el presente estudio se propone analizar cómo la implementación del modelo pedagógico *Flipped Classroom* está asociada a la mejora del desarrollo de las capacidades geométricas matemáticas: comunica su comprensión sobre las formas y relaciones geométricas, y argumenta afirmaciones sobre relaciones geométricas en estudiantes de cuarto grado de educación secundaria de la Ciudad del Cusco.

## **Método**

### **Diseño de investigación**

El diseño de investigación fue cuasi experimental, porque se hizo una intervención en un grupo, se evaluó un efecto y se contrastó una hipótesis en dos grupos de estudiantes: grupo experimental y grupo control. Es importante aclarar que no fue un estudio experimental propiamente dicho, por lo que no se realizó aleatorización en la asignación de sujetos (Creswell & Creswell, 2018).

### **Contexto educativo**

La investigación se llevó a cabo en una escuela secundaria del distrito de San Sebastián de la ciudad de Cusco, Perú. La escuela atiende a los tres niveles de educación: inicial, primaria y secundaria, y cuenta con un total de 98 docentes y 12 administrativos. En el año 2024 contaba con un total de 1150 estudiantes matriculados de ambos sexos y en los tres niveles. Para la presente investigación se trabajó con estudiantes de cuarto grado de educación secundaria.

Desde el punto de vista del enfoque educativo, la escuela secundaria, al igual que todas las del país, trabaja bajo el enfoque por competencias en concordancia con el actual Currículo Nacional de Educación Básica (MINEDU, 2016).

### **Información de la asignatura**

El estudio se llevó a cabo en cuatro secciones del cuarto grado de educación secundaria de la asignatura de matemática, cuya carga horaria es de seis horas semanales. En la sección en la que se encuentran los estudiantes que conforman el grupo control se trabajó de forma tradicional (es decir, que no hubo ninguna intervención) y en el grupo experimental se aplicaron doce sesiones que fueron diseñadas bajo la metodología *Flipped Classroom*.

### **Muestra**

En el estudio participaron cuatro secciones del cuarto grado de educación secundaria: dos de esas secciones se eligieron como grupos de control y dos como grupos experimentales. Para la selección de la muestra se consideró como criterios de inclusión a los estudiantes de cuarto grado de educación secundaria con matrícula vigente y asistencia regular a las sesiones de clase durante el año académico 2024, quienes además contaban con acceso regular a recursos tecnológicos. Asimismo, en su condición de menores de edad, fue un requisito indispensable que sus padres leyeran, firmaran y entregaran a tiempo el consentimiento informado, autorizando formalmente su participación. Por el contrario, se aplicaron como criterios de exclusión el no tener reserva de matrícula o estar suspendido por motivos disciplinarios, la inasistencia a las sesiones de medición de pretest y

postest, la falta de autorización parental, o la entrega extemporánea del consentimiento sin la firma o el número de DNI de los progenitores. En ningún caso se informó a los alumnos sobre el método de instrucción que se utilizó con ellos por una necesidad de validez interna (Campbell & Stanley, 1963) y para evitar el Efecto John Henry (Cook & Campbell, 1979). La muestra estuvo compuesta por 120 estudiantes en total: 70 mujeres (58,33%) y 50 varones (41,67%). Por un lado, el grupo control lo conformaron 60 estudiantes, de los cuales 34 fueron mujeres y 26 varones. Por otro lado, el grupo experimental estuvo conformado por 60 estudiantes, de los cuales 36 fueron mujeres y 24 varones. Cabe mencionar que todos los estudiantes utilizaron celulares, tablets y computadoras durante el desarrollo de las clases en el aula y tuvieron acceso a diversos software y aplicaciones pre-instaladas como el Kahoot, Quizziz, y Geogebra. El muestreo fue no probabilístico y por conveniencia, pues en la conformación de la muestra no han intervenido criterios aleatorios, sino exclusivamente la conveniencia de los investigadores, dado que tienen acceso a toda la población (Carrasco Díaz, 2019).

### Instrumentos

Se utilizó como instrumento una prueba de conocimientos conformada por 10 ítems dicotómicos, donde existía solo una respuesta correcta. La prueba ha permitido valorar el nivel de logro de cada una de las capacidades matemáticas postest. Para la interpretación de los resultados, se adaptó el baremo de niveles de logro propuesto por el MINEDU (2020) para la evaluación del logro de competencias. La escala se categorizó en cuatro niveles: inicio (0 a 1 puntos), en proceso (2 puntos), logrado (3 puntos) y destacado (4 a 5 puntos). En concordancia a lo sugerido por Sánchez Carlessi et al. (2018) y dado que fue de creación propia, el instrumento requirió pasar por un proceso de validación de contenido. En ese sentido, se solicitó a cuatro expertos en metodología y contenido, que validarán el contenido del instrumento. En cuanto a las propiedades psicométricas del instrumento, la validez de contenido se determinó mediante el coeficiente V de Aiken, alcanzando un valor de 0.96, lo que representa un alto grado de concordancia entre los jueces expertos. Asimismo, la confiabilidad se calculó a través del coeficiente de Kuder-Richardson (KR-20), obteniéndose un valor de 0.90, lo que indica una excelente consistencia interna.

### Procedimiento

En primer lugar, se hizo la selección de las secciones que conformarán el grupo experimental para aplicar el programa *Flipped Classroom*. Bajo esta premisa, el estudio se propone fortalecer el desarrollo de la competencia *Resuelve problemas de forma, movimiento y localización*. Por ello, se han considerado las secciones “A y B” puesto que tienen condiciones, como la regularidad de asistencia a las clases, un gran porcentaje de estudiantes que cuenta con herramientas tecnológicas como laptops, computadoras y móviles. Además, en algunos casos tienen pleno acceso a internet. Debido a la homogeneidad en sus características y necesidades pedagógicas, se seleccionaron las secciones C y D como grupo control. Cabe indicar que de estos dos grupos se recibió el consentimiento informado de parte de los padres y madres de familia o apoderados, tal como indican los lineamientos de la universidad.

Luego, se aplicó la prueba piloto a un grupo de estudiantes (30) y con los datos obtenidos se validó el instrumento. Del mismo modo, se hizo el proceso de confiabilidad, en el que se obtuvo una alta fiabilidad del instrumento.

Como siguiente proceso, se aplicó el pre-test a los grupos control y experimental, para luego aplicar un programa de 12 sesiones de aprendizaje correspondientes a la variable dependiente de resuelve problemas de forma, movimiento y localización, pero solo al grupo experimental.

Una vez concluido este proceso, se procedió a la aplicación del postest. Los resultados se procesaron en el programa SPSS para elaborar el análisis descriptivo e inferencial.

## Resultados

En este apartado se muestran los resultados estadísticos, producto del análisis de las dos dimensiones relacionadas con las dos capacidades matemáticas. En primer lugar, se exponen los resultados descriptivos y luego, los inferenciales.

### Resultados descriptivos

#### ***Dimensión 1: Comunica su comprensión sobre las formas y relaciones geométricas.***

En cuanto a los resultados descriptivos, se evaluaron los datos obtenidos de una comparación de porcentajes de los ítems correctos del grupo control y del grupo experimental, tomando en cuenta el sexo de los estudiantes (Tabla 1).

**Tabla 1**

*Tabla cruzada de la dimensión comunica su comprensión sobre las formas y relaciones geométricas en el postest*

| Nivel de desempeño |      |       | Grupo     |                | Grupo     |                | Total |
|--------------------|------|-------|-----------|----------------|-----------|----------------|-------|
|                    |      |       | Control n | Experimental n | Control % | Experimental % |       |
| Inicio             | Sexo | Varón | 9         | 1              | 30.0      | 3.3            | 10    |
|                    |      | Mujer | 11        | 4              | 36.7      | 13.3           | 15    |
|                    |      | Total | 20        | 5              | 66.7      | 16.7           | 25    |
| Proceso            | Sexo | Varón | 1         | 2              | 3.3       | 6.7            | 3     |
|                    |      | Mujer | 2         | 2              | 6.7       | 6.7            | 4     |
|                    |      | Total | 3         | 4              | 10.0      | 13.3           | 7     |
| Logrado            | Sexo | Varón | 2         | 1              | 6.7       | 3.3            | 3     |
|                    |      | Mujer | 4         | 4              | 13.3      | 13.3           | 8     |
|                    |      | Total | 6         | 5              | 20.0      | 16.7           | 11    |
| Destacado          | Sexo | Varón | 1         | 8              | 3.3       | 26.7           | 9     |
|                    |      | Mujer | 0         | 8              | 0.0       | 26.7           | 8     |
|                    |      | Total | 1         | 16             | 3.3       | 53.3           | 17    |

*Nota.* Elaboración propia a partir de la base de datos y procesada en el programa SPSS.

En la Tabla 1 se observa que en los resultados del postest, donde se evidencia un contraste significativo entre ambos grupos. En el grupo control (GC) predominó el nivel *inicio* con un 66,7%, mientras que en el grupo experimental (GE) este nivel solo representó el 16.7%. Por el contrario, en el nivel *destacado*, se observa una diferencia sustancial. Sólo existe un 3,3% en el grupo control, frente a un 53,3% del grupo experimental, lo que sugiere una mejora notable tras la aplicación de la estrategia.

#### ***Dimensión 2: Argumenta afirmaciones sobre las relaciones geométricas***

En cuanto a esta dimensión, los resultados son parecidos al apartado 3.1, aunque hay algunas diferencias que vale la pena comentar.

**Tabla 2***Tabla cruzada de la dimensión argumenta su comprensión sobre las relaciones geométricas*

| Nivel de desempeño |      |       | Grupo     |                | Grupo     |                | Total |
|--------------------|------|-------|-----------|----------------|-----------|----------------|-------|
|                    |      |       | Control n | Experimental n | Control % | Experimental % |       |
| Inicio             | Sexo | Varón | 5         | 0              | 16.7      | 0.0            | 5     |
|                    |      | Mujer | 10        | 0              | 33.3      | 0.0            | 10    |
|                    |      | Total | 15        | 0              | 50.0      | 0.0            | 15    |
| Proceso            | Sexo | Varón | 5         | 3              | 16.7      | 10.0           | 8     |
|                    |      | Mujer | 7         | 4              | 23.3      | 13.3           | 11    |
|                    |      | Total | 12        | 7              | 40.0      | 23.3           | 19    |
| Logrado            | Sexo | Varón | 3         | 4              | 10.0      | 13.3           | 7     |
|                    |      | Mujer | 0         | 9              | 0.0       | 30.0           | 9     |
|                    |      | Total | 3         | 13             | 10.0      | 43.3           | 16    |
| Destacado          | Sexo | Varón | 0         | 5              | 0.0       | 16.7           | 5     |
|                    |      | Mujer | 0         | 5              | 0.0       | 16.7           | 5     |
|                    |      | Total | 0         | 10             | 0.0       | 33.4           | 10    |

*Nota.* Elaboración propia a partir de la base de datos y procesada en el programa SPSS.

En la Tabla 2, se observa que en los resultados del postest los porcentajes predominantes del grupo control (GC) se hallan en el nivel en *inicio* (50,0%) y *proceso* (40%). No presentan casos en el nivel *destacado*. En cambio, para el grupo experimental, la predominancia se halla en el nivel *logrado* (43.3%) y *destacado* (33.4%). Además de que este grupo no tiene ningún sujeto en el nivel *inicio*. En esta dimensión, los resultados nos muestran que los porcentajes positivos son mayoritarios en el grupo experimental, lo que sugiere una mejora notable tras la aplicación de la estrategia.

En el caso de los resultados porcentuales entre varones y mujeres; mientras que en el grupo control los porcentajes mayoritarios los obtienen las mujeres; en el experimental, se reparten los porcentajes casi de igual manera, salvo ligeras diferencias.

## Resultados inferenciales

### ***Dimensión 1: Comunica su comprensión sobre las formas y relaciones geométricas***

Para el análisis comparativo, se empleó la prueba estadística t de Student para muestras independientes, tras verificar el cumplimiento de los supuestos de normalidad (mediante la prueba de Shapiro-Wilk) y homogeneidad de varianzas (a través de la prueba de Levene). Una vez confirmada la distribución paramétrica de los datos, se procedió a comparar las medias de los ítems correctos entre el grupo control y el grupo experimental, desagregando los resultados según el sexo de los estudiantes (ver Tabla 3). Los hallazgos derivados de dicha tabla indican lo siguiente:

**Tabla 3**

*Resultados inferenciales de la dimensión comunica su comprensión sobre las formas y relaciones geométricas*

| Prueba de muestras independientes     |       |      |        |                                                |          |    |                |
|---------------------------------------|-------|------|--------|------------------------------------------------|----------|----|----------------|
| Diferencias                           |       |      |        |                                                |          | gl | Sig. Bilateral |
|                                       | F     | Sig. | t      | 95% de intervalo de confianza de la diferencia |          |    |                |
|                                       |       |      |        | Inferior                                       | Superior |    |                |
| Resultados Argumenta posttest Varones | .029  | .867 | -4.056 | -2.594                                         | -.842    | 23 | p<.001         |
| Resultados Argumenta posttest Mujeres | 2.526 | .121 | -3.589 | -2.038                                         | -.563    | 33 | p<.001         |

*Nota.* Elaboración propia a partir de la base de datos y procesada en el programa SPSS.

En la Tabla 3, la estadística evidencia que la intervención tuvo un impacto significativo en la dimensión en cuestión. En ambos grupos, los valores de significancia bilateral muestran resultados estadísticamente significativos ( $p < .001$  en varones y en mujeres), lo que sugiere un cambio significativo tras la intervención. La robustez de estos hallazgos está respaldada por la prueba de Levene, que al obtener valores de  $p > 0,05$  (0,867 en varones y 0,121 en mujeres), garantiza la igualdad de varianzas (homocedasticidad) y la validez del modelo empleado. Los valores de  $t$  obtenidos (-4,056 en varones y -3,589 en mujeres), junto con intervalos de confianza del 95% que no incluyen el cero, evidencian un incremento sustancial y consistente en el desempeño académico tras la intervención, demostrando que la estrategia pedagógica fue eficaz de manera equitativa para ambos géneros y logró fortalecer con éxito la capacidad.

## **Dimensión 2: Argumenta afirmaciones sobre relaciones geométricas**

**Tabla 4**

*Resultados inferenciales de la dimensión argumenta afirmaciones sobre relaciones geométricas*

| Prueba de muestras independientes     |      |      |        |                                                |          |    |                |
|---------------------------------------|------|------|--------|------------------------------------------------|----------|----|----------------|
| Diferencias                           |      |      |        |                                                |          | gl | Sig. Bilateral |
|                                       | F    | Sig. | t      | 95% de intervalo de confianza de la diferencia |          |    |                |
|                                       |      |      |        | Inferior                                       | Superior |    |                |
| Resultados Argumenta posttest Varones | .067 | .798 | -4.037 | -1.997                                         | -.644    | 23 | p<.001         |
| Resultados Argumenta posttest Mujeres | .114 | .738 | -7.725 | -2.077                                         | -1.211   | 33 | p<.001         |

*Nota.* Elaboración propia a partir de la base de datos y procesada en el programa SPSS.

En la Tabla 4, los resultados de la prueba de Levene para igualdad de varianzas indican que no existen diferencias significativas en la variabilidad de los puntajes entre varones y mujeres ( $p = .798$  y  $p = .738$  respectivamente). De esta manera se cumple el supuesto de homocedasticidad que valida la aplicación de la prueba  $t$  de Student para muestras independientes. En ambos casos, los valores de significancia bilateral ( $p < .001$ ) evidencian diferencias estadísticamente significativas, lo que permite sugerir con un nivel de confianza del 99.9% que la intervención produjo un cambio sustancial en la dimensión evaluada. Este hallazgo se ve reforzado por los valores de  $t$  (-4,037 para varones y -7,725 para mujeres) y los intervalos de confianza al 95%, los cuales presentan límites exclusivamente negativos (Varones: [-1,997; -.644]; Mujeres: [-2,077; -1,211]). La ausencia del valor cero dentro de estos intervalos sugiere una mejora en el desempeño, situando los puntajes del posttest significativamente por encima de la línea base.

En conjunto, estos resultados sugieren que la intervención tuvo un efecto significativo y consistente en el desarrollo de la capacidad de argumentar relaciones geométricas en ambos grupos de estudiantes, especialmente en el grupo femenino.

## Discusión

La implementación del modelo *Flipped Classroom* exhibe una asociación significativa con el fortalecimiento de las capacidades geométricas, fenómeno explicado teóricamente por la transición desde una enseñanza convencional hacia un aprendizaje activo bajo el enfoque de *aprender haciendo*. Los resultados indican que, al desplazar la instrucción básica hacia espacios extraescolares mediante recursos digitales, se reduce la abstracción intrínseca de la geometría, factor asociado frecuentemente al fracaso escolar. Este proceso se sustenta en el enfoque por competencias del MINEDU (2016), la teoría del aprendizaje significativo (Ausubel, 1964) y el planteamiento de Tobón (2013), donde la competencia se define como un saber actuar integral ante situaciones reales. La mediación de las TIC favorece la autonomía del estudiante, permitiendo que el tiempo presencial se oriente a procesos de mayor demanda cognitiva, como la indagación y la reflexión, dimensiones esenciales para la reconstrucción del conocimiento geométrico (Bruder & Prescott, 2013; Bruder et al., 2015).

Al contrastar los hallazgos con la literatura previa, se establecen relaciones de concordancia técnica fundamentales. Respecto al objetivo general, el modelo demostró una asociación significativa con el desarrollo de capacidades geométricas en estudiantes de cuarto grado de secundaria. Los datos del postest sugieren un impacto sustancial: el grupo experimental alcanzó un 53.3% en el nivel *destacado* para la capacidad de comunicación y un 76.7% entre los niveles *logrado* y *destacado* en argumentación, mientras que el grupo control se situó mayoritariamente en los niveles *inicio* y *proceso*. Estos resultados guardan correspondencia con Solorzano Quispe (2022), quien en Cusco reportó una ganancia del 30% en habilidades matemáticas mediante el *Flipped Classroom*. Asimismo, existe consistencia con las investigaciones nacionales de Vidal Valverde (2024), Rosales Tarazona (2024) y Torres Navarro y Caruajulca Peralta (2023), y con los reportes internacionales de Álvarez-Santos (2022), Herrera-Feijóo (2022), Egara y Mosimege (2024) y Balarabe et al. (2024), quienes confirman un rendimiento geométrico superior derivado de este enfoque.

En relación con la Dimensión 1, *Comunica su comprensión sobre las formas y relaciones geométricas*, el grupo experimental alcanzó un 53.3% en el nivel *destacado* frente al 3.3% del grupo control, lo que evidencia un desarrollo diferencial de la capacidad tras la intervención. Este hallazgo converge con lo reportado por Vidal Valverde (2024) y Rosales Tarazona (2024), quienes sostienen que la mejora en los procesos comunicativos matemáticos se vincula directamente a la aplicación del FC. De igual modo, se ratifica lo expuesto por Velasquez Lecca (2024) sobre cómo la revisión autónoma de materiales facilita la resolución de problemas en el aula. A nivel internacional, los datos se alinean con los incrementos en el aprendizaje de áreas, volúmenes sólidos y perímetros documentados por Herrera-Feijóo (2022) y con la eficacia del modelo para la comprensión de conceptos abstractos señalada por Wei et al. (2020).

En cuanto a la Dimensión 2, *Argumenta afirmaciones sobre relaciones geométricas*, los resultados muestran una tendencia de logro superior a la observada en la primera dimensión. El predominio del grupo experimental en los niveles *logrado* y *destacado* (76.7%), junto con la ausencia de sujetos en *inicio*, coincide con la correlación positiva reportada por Torres Navarro y Caruajulca Peralta (2023), quienes vinculan este enfoque con incrementos en el razonamiento y la reflexión matemática. Estos hallazgos son consistentes con las mejoras documentadas por

Gonzales Pacheco (2021) y Peralta Lui (2021), así como con lo registrado por Ramadhani y Fitri (2020), quienes enfatizan que la interacción guiada durante la fase presencial potencia la justificación lógica y el rigor argumentativo en el aprendizaje geométrico.

Respecto a la variable género, la efectividad del modelo en ambos sexos ( $p < .001$ ) valida los resultados de Egara y Mosimege (2024) y Balarabe et al. (2024), quienes no hallaron brechas de rendimiento tras la intervención con FC. No obstante, se observa una discrepancia con Castro Cárdenas (2021), quien no reportó impactos significativos en los niveles superiores de aprendizaje, a diferencia de la presente investigación donde el nivel *destacado* fue predominante. Esta diferencia podría explicarse por la pertinencia pedagógica de los recursos digitales seleccionados o el tipo de acompañamiento docente brindado a la muestra cusqueña, factores que optimizan el tránsito hacia niveles de complejidad mayor.

Estos hallazgos se articulan con el campo de la educación matemática al validar el enfoque de resolución de problemas propuesto por el MINEDU (2016) como eje del perfil de egreso. El aporte principal reside en demostrar que el FC no solo incide en el rendimiento académico, sino que fortalece la autonomía y la metacognición, componentes críticos para el aprendizaje matemático (Diningrat & Ngussa, 2022). Las implicaciones prácticas son directas, pues el diseño de las doce sesiones constituye una matriz pedagógica transferible a otras instituciones de la región. Sin embargo, el estudio presenta limitaciones de validez externa debido al diseño cuasi-experimental y el muestreo no probabilístico, además de un posible sesgo de selección dado que la muestra contaba con condiciones tecnológicas favorables para el acceso a la plataforma.

Finalmente, se sugiere el desarrollo de investigaciones con diseños experimentales puros y asignación aleatoria para incrementar la validez interna de los resultados. Dado que la evaluación fue inmediata, se recomiendan estudios longitudinales que analicen la retención del conocimiento geométrico a largo plazo. Asimismo, resulta imperativo examinar la efectividad del modelo en contextos rurales con brechas de conectividad, determinando si herramientas como GeoGebra (Salas, 2021) mantienen su impacto en modalidades de uso *offline*. Por último, se identifica la necesidad de explorar la influencia de variables afectivas y actitudinales en entornos de *Flipped Classroom*, factor que Bruder y Prescott (2013) considera fundamental para consolidar el aprendizaje en el contexto regional y nacional.

## Conclusiones

La distribución de los niveles de desempeño evidencia que los estudiantes del grupo experimental, tras la aplicación del *Flipped Classroom*, presentaron mejores resultados en los niveles *logrado* y *destacado* de la capacidad *Comunica su comprensión sobre las formas y relaciones geométricas*. En contraste, el grupo control se ubicó mayoritariamente en el nivel *inicio*; lo que sugiere que la intervención propició un desplazamiento hacia niveles superiores de desempeño en comparación con el enfoque convencional.

Los resultados revelan que el grupo experimental alcanzó niveles de desempeño considerablemente altos en la capacidad *Argumenta afirmaciones sobre relaciones geométricas*, situándose mayoritariamente en los niveles *logrado* y *destacado* y con ausencia de estudiantes en el nivel *inicio*. Esta tendencia difiere del grupo control, que se concentra en los niveles inferiores de la escala; lo que evidencia que la estrategia del *Flipped Classroom* está asociada al desarrollo de los procesos de argumentación geométrica.

El análisis mediante la prueba t de Student evidencia que existen diferencias estadísticamente significativas entre el grupo control y el grupo experimental en la capacidad *Comunica su comprensión sobre las formas y relaciones geométricas*, tanto en varones como en mujeres ( $p < .001$ ). Estos hallazgos sugieren que la intervención generó una mejora significativa en el desempeño comunicativo geométrico, sin que el sexo influyera en los resultados.

Los análisis inferenciales evidencian diferencias estadísticamente significativas en favor del grupo experimental en la capacidad *Argumenta afirmaciones sobre relaciones geométricas*, con valores de significancia ( $p < .001$ ) en ambos sexos. Este resultado sugiere una asociación positiva entre la implementación del *Flipped Classroom* y el desarrollo de la argumentación geométrica, tanto en varones como en mujeres.

En conjunto, los resultados evidencian que la aplicación de la estrategia *Flipped Classroom* se relaciona con un incremento en el desarrollo de la competencia geométrica de los estudiantes. En ambas capacidades evaluadas, *Comunica su comprensión sobre las formas y relaciones geométricas* y *Argumenta afirmaciones sobre relaciones geométricas*, el grupo experimental alcanzó porcentajes considerablemente superiores en los niveles de logro y destacado, mientras que el grupo control se concentró en los niveles inicio y proceso.

## Referencias

- Ali, I., Bhagawati, S., & Sarmah, J. (2014). Performance of geometry among the secondary school students of Bhurbandha CD block of Morigaon District, Assam, India. *International Journal of Innovative Research and Development*, 3(11), 73-77. [https://www.internationaljournalcorner.com/index.php/ijird\\_ojs/article/view/135159](https://www.internationaljournalcorner.com/index.php/ijird_ojs/article/view/135159)
- Álvarez-Santos, A. P. (2022). Modelo educativo flipped-classroom para mejorar el rendimiento académico de los estudiantes de una unidad educativa Ecuador, 2021. *Polo del Conocimiento*, 7(8), 3256-3274. <https://polodelconocimiento.com/ojs/index.php/es/article/view/4561>
- Alvis-Puentes, J. F., Aldana-Bermúdez, E., & Caicedo-Zambrano, S. J. (2019). Los ambientes de aprendizaje reales como estrategia pedagógica para el desarrollo de competencias matemáticas en estudiantes de básica secundaria. *Revista de Investigación, Desarrollo e Innovación*, 10(1), 135-147. <https://doi.org/10.19053/20278306.v10.n1.2019.10018>
- Ausubel, D. P. (1964). Adults versus Children in Second-Language Learning: Psychological Considerations. *The Modern Language Journal*, 48(7), 420-424. <https://doi.org/10.2307/322625>
- Ausubel, D.P., Novak, J.D., & Hanesian, H. (1983). *Psicología Educativa: Un punto de vista cognoscitivo* (2a. ed.). Trillas.
- Balarabe, B., Yahaya, I. E., & Danlami, K. B. (2024). Effect of the flipped classroom on geometry performance among senior secondary school students in Zaria, Kaduna State, Nigeria. *FNAS Journal of Mathematics and Science Education*, 5(4), 63-68. <https://fnasjournals.com/index.php/FNAS-JMSE/article/view/341>

- Barroso, J., Carvalho, L. M., Fontoura, M., & Afonso, N. (2007). Educational policies as an object of study and training in educational administration. *Sísifo: Revista de Ciências da Educação*, (4), 5–20. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2512238>
- Bernabeu, M., Moreno, M., & Llinares, S. (2024). Polygon class learning opportunities: interplay between teacher's moves, children's geometrical thinking, and geometrical task. *International Journal of Science and Mathematics Education*, 22, 1381–1403. <https://doi.org/10.1007/s10763-023-10425-3>
- Blanco Nieto, L. J., & Barrantes López, M. (2003). Concepciones de los estudiantes para maestros en España sobre la geometría escolar y su enseñanza-aprendizaje. *Revista Latinoamericana de Investigación en Matemática Educativa*, RELIME, 6(2), 107-132. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2092516>
- Bruder, R., Hefendehl-Hebecker, L., Schmidt-Thieme, B., & Weigand, H. -G. (2015). *Handbuch der Mathematikdidaktik*. Springer Spektrum. <https://doi.org/10.1007/978-3-642-35119-8>
- Bruder, R., & Prescott, A. (2013). Evidencia de investigación sobre los beneficios del aprendizaje basado en la indagación (ABI). *ZDM Mathematics Education*, 45, 811–822. <https://doi.org/10.1007/s11858-013-0542-2>
- Cabero Almenara, J., & Llorente, M. d.C. (2015). Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC): Escenarios formativos y teorías del aprendizaje. *Revista Lasallista de Investigación*, 12(2), 186-193. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=69542291019>
- Campbell, D. T., & Stanley, J. C. (1963). *Experimental and quasi-experimental designs for research*. Houghton Mifflin.
- Carrasco Díaz, S. (2019). *Metodología de la investigación científica. Pautas metodológicas para diseñar y elaborar el proyecto de investigación* (2da ed.). Editorial San Marcos.
- Castro Cárdenas, D. M. (2021). *Flipped classroom para mejorar el aprendizaje de matemática en estudiantes de una universidad pública de Lambayeque* [Tesis doctoral, Universidad César Vallejo]. Repositorio Académico de la Universidad César Vallejo. <https://repositorio.ucv.edu.pe/handle/20.500.12692/58890>
- Cevikbas, M., & Kaiser, G. (2022). Student engagement in a flipped secondary mathematics classroom. *International Journal of Science and Mathematics Education*, 20(7), 1455–1480. <https://doi.org/10.1007/s10763-021-10213-x>
- Comisión Económica para América Latina y el Caribe, & Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2020). *La educación en tiempos de la pandemia de COVID-19 (Informe COVID-19 CEPAL-UNESCO)*. Naciones Unidas. <https://www.cepal.org/es/publicaciones/45904-la-educacion-tiempos-la-pandemia-covid-19>
- Cook, T. D., & Campbell, D. T. (1979). *Quasi-experimentation: Design & analysis issues for field settings*. Houghton Mifflin.

- Creswell, J., & Creswell, D. (2018). *Research design. Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches*. (5th ed.) SAGE.
- De-Óleo Rodríguez, M. (2024). Efecto del aula invertida para el aprendizaje de las funciones trigonométricas en estudiantes del 5.o Grado de Nivel Secundario, año escolar 2019-2020. En *Libro de Actas del 1er Congreso Caribeño De Investigación Educativa* (pp. 515–522). <https://congresos.isfodosu.edu.do/index.php/ccie/article/view/839>
- Diningrat, S. W. M., & Ngussa, B. M. (2022). Effect of online flipped classroom on students' self-directed learning: A case of some universities in Indonesia. *The Journal of Educators Online*, 19(3), Artículo 7. <https://doi.org/10.9743/JEO.2022.19.3.7>
- Ducca, G., Miranda, A., & Santos, G. (2022). Recursos educativos abiertos y metodologías activas en las clases de matemáticas. En M. Chiarani, J. Aguirre, P. Allendes & H. Viano (Comp.), *Prácticas educativas abiertas. Un camino de encuentros* (pp. 33-35). Nueva Editorial Universitaria-UNSL. <http://www.neu.unsl.edu.ar/bookDetails.php?id=167>
- Egara, F. O., & Mosimege, M. (2024). Effect of flipped classroom learning approach on mathematics achievement and interest among secondary school students. *Education and Information Technologies*, 29, 8131–8150. <https://doi.org/10.1007/s10639-023-12145-1>
- Fadli, M. R., Rochmat, S., Sudrajat, A., Aman, Rohman, A., & Kuswono. (2022). Flipped flassroom in history learning to improve students' critical thinking. *International Journal of Evaluation and Research in Education*, 11(3), 1416–1423. <https://doi.org/10.11591/ijere.v11i3.22785>
- Gonzales Pacheco, A. J. (2021). *Aplicación del modelo flipped classroom para el desarrollo de habilidades investigativas en estudiantes universitarios* [Tesis doctoral, Universidad César Vallejo]. Repositorio Académico de la Universidad César Vallejo. <https://repositorio.ucv.edu.pe/handle/20.500.12692/72019>
- Hábok, A., Magyar, A., Németh, M.B., & Csapó, B. (2020). Motivation and self-related beliefs as predictors of academic achievement in reading and mathematics: structural equation models of longitudinal data. *International Journal of Educational Research*, 103, e101634. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2020.101634>
- Hernández Siolo, M., Saams Brandt, S., & Mayorga Muñoz, E. (2024). Importancia de las TICs para la enseñanza de las matemáticas en la edad escolar en Latinoamérica: Revisión literaria. *Saber Ser*, 1(1), 29-46. <https://doi.org/10.35997/saberser.v1i1.7>
- Herrera-Feijóo, M. R. (2022). *Modelo pedagógico flipped classroom en la enseñanza de la geometría de 3ºESO* [Tesis de maestría, Universidad Internacional de la Rioja]. Repositorio Académico de la Universidad Internacional de la Rioja. <https://reunir.unir.net/handle/123456789/13241>
- Ministerio de Educación del Perú (2016). *Educación básica regular. Programa curricular de educación secundaria*. <http://www.minedu.gob.pe/curriculo/pdf/programa-curricular-educacion-secundaria.pdf>

- Ministerio de Educación del Perú (2020). *Norma que regula la evaluación de las competencias de los estudiantes de la educación básica* (Resolución Viceministerial N° 094-2020-MINEDU). <https://www.gob.pe/institucion/minedu/normas-legales/558614-094-2020-minedu>
- Ministerio de Educación del Perú. (2022). *Resultados de la Evaluación Muestral de Estudiantes (EM) 2022*. Oficina de Medición de la Calidad de los Aprendizajes [UMC]. <http://umc.minedu.gob.pe/resultados-em-2022>
- Nair, A., & Yadav, A.K. (2021). Use of flipped classroom for the teaching of postgraduate students: An experience. *Medical Journal of Dr. D.Y. Patil Vidyapeeth*, 14(6), 652–655. [https://doi.org/10.4103/mjdrdypu.mjdrdypu\\_456\\_20](https://doi.org/10.4103/mjdrdypu.mjdrdypu_456_20)
- Orcos Palma, L., Jordan-Lluch, C., & Magreñán, A. A. (2018). Uso del holograma como herramienta para trabajar contenidos de geometría en Educación Secundaria. *Pensamiento Matemático*, 8(2), 91-100. <https://riunet.upv.es/handle/10251/137998>
- Ortiz Aguilar, W., Rivas, L. G. L., Reyes Wagnio, M. F., & Medina Correa, S. M. (2020). Las habilidades del pensamiento geométrico espacial, su precisión como una necesidad para el aprendizaje de la resolución de problemas geométricos. *Dilemas contemporáneos: Educación, Política y Valores*, (7), Artículo 13. <https://doi.org/10.46377/dilemas.v34i1.2217>
- Peralta Lui, M. A. M. (2021). *Estrategia metodológica basada en aula invertida para el desarrollo de competencias en matemática en estudiantes universitarios de ingeniería mecánica eléctrica* [Tesis doctoral, Universidad César Vallejo]. Repositorio Académico de la Universidad César Vallejo. <https://hdl.handle.net/20.500.12692/71313>
- Pilay Robles, N. A., Murillo Quimiz, A. R., Chiquito Parrales, G. M., Quimis Gilces, M. B., & Intriago Pilay, I. A. (2026). Metodologías activas mediadas por TIC para el fortalecimiento de la alfabetización digital en unidades educativas. *Sinergia Académica*, 9(1), 403–419. <https://doi.org/10.51736/sa912>
- Ramadhani, R., & Fitri, Y. (2020). A project-based learning into flipped classroom for epub3 electronic mathematics learning module (eMLM)-based on course design and implementation. *Universal Journal of Educational Research*, 8(7), 3119–3135. <https://doi.org/10.13189/ujer.2020.080740>
- Ramos Palacios, L.A., Guifarro, M.I., & Casas García, L.M. (2021). Dificultades en el aprendizaje del álgebra, un estudio con pruebas estandarizadas. *Bolema*, 35(70), 1016-1033. <https://doi.org/10.1590/1980-4415v35n70a21>
- Romero-García, C., López-Sastre, Á., Parra-González, M. E., & Segura-Robles, A. (2023). Personalizando el aprendizaje de las matemáticas con el modelo flipped learning. *Campus Virtuales*, 12(1), 67–77. <https://doi.org/10.54988/cv.2023.1.1072>
- Rosales Tarazona, H. G. (2024). *Aplicación del flipped classroom en el logro de competencias matemáticas en estudiantes de la I.E. Javier Pulgar Vidal, 2023* [Tesis de maestría, Universidad Nacional Hermilio Valdizán]. Repositorio UNHEVAL. <https://hdl.handle.net/20.500.13080/11382>

- Ruiz-Palmero, J., Guillén-Gámez, F. D., Colomo-Magaña, E., & Sánchez-Vega, E. (2023). Effectiveness of the flipped classroom in the teaching of mathematics in an online environment: Identification of factors affecting the learning process. *Online Learning*, 27(2), 304–323. <https://doi.org/10.24059/olj.v27i2.3239>
- Salas-Rueda, R. A. (2021). Students' perceptions of the use of the flipped classroom during the educational process of linear functions. *Culture and Education*, 33(3), 431-454. <https://doi.org/10.1080/11356405.2021.1949109>
- Sánchez Carlessi, H., Reyes Romero, C., & Mejía Sáenz, A. (2018). *Manual de términos en investigación científica, tecnológica y humanística*. Vicerrectorado de Investigación de la Universidad Ricardo Palma. <https://www.urp.edu.pe/pdf/id/13350/n/libro-manual-de-terminos-en-investigacion.pdf>
- Seguro, C. M., & González Escobar, S. (2020). *Resolución de problemas: una estrategia didáctica en el aprendizaje del pensamiento geométrico en perímetro y áreas con el uso de material concreto* [Trabajo de pregrado, Universidad Cooperativa de Colombia]. Repositorio institucional de la Universidad Cooperativa de Colombia. <https://hdl.handle.net/20.500.12494/17946>
- Solorzano Quispe, L. (2022). *El modelo aula invertida para fortalecer el pensamiento crítico en estudiantes de educación primaria del Cusco-2022* [Tesis doctoral, Universidad César Vallejo]. Repositorio Académico de la Universidad César Vallejo. <https://repositorio.ucv.edu.pe/handle/20.500.12692/98895>
- Tobón, S. (2013). *Los proyectos formativos: transversalidad y desarrollo de competencias para la sociedad del conocimiento*. Instituto CIFE. [https://seminariorepensarlabioquimica.files.wordpress.com/2016/01/s26-srbq-fad910\\_serio\\_tobon-\\_3\\_.pdf](https://seminariorepensarlabioquimica.files.wordpress.com/2016/01/s26-srbq-fad910_serio_tobon-_3_.pdf)
- Torres Navarro, A., & Caruajulca Peralta, E. (2023). *El aula invertida y el logro de competencias matemáticas en estudiantes de la I.E. Fe y Alegría 38, Bagua Grande, Amazonas, 2022* [Tesis de licenciatura, Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle]. Repositorio Académico Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle. <https://repositorio.une.edu.pe/handle/20.500.14039/9013>
- Usho-Cisneros, J. M., & Mena-Clerque, S. E. (2022). Flipped classroom y aprendizaje de las funciones trigonométricas en estudiantes de educación básica. *CIENCIAMATRIA*, 8(4), 383–404. <https://doi.org/10.35381/cm.v8i4.857>
- Velasquez Lecca, S. M. (2024). *Análisis del Flipped Learning y el aprendizaje de la matemática básica en estudiantes de educación superior* [Tesis de doctorado, Universidad César Vallejo]. Repositorio de la Universidad César Vallejo. <https://hdl.handle.net/20.500.12692/135479>
- Vidal Valverde, G. V. (2024). El aprendizaje invertido en la competencia matemática: una experiencia en la educación básica peruana. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 8(2), 99-118. [https://doi.org/10.37811/cl\\_rcm.v8i1.10384](https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v8i1.10384)
- Wei, X., Cheng, I.-L., Chen, N.-S., Yang, X., Liu, Y., Dong, Y., Zhai, X., & Kinshuk. (2020). Effect of the flipped classroom on the mathematics performance of middle school students. *Educational Technology Research and Development*, 68, 1461-1484. <https://doi.org/10.1007/s11423-020-09752-x>

Zambrano Velez, L. Y., Gaona Maza, E. J., Vilaña Chungandro, J. W., Lozano López, G. G., & Medina Maza, N. J. (2025). Estrategias de enseñanza basadas en la neuroeducación para mejorar la atención en el aula. *Estudios y Perspectivas Revista Científica y Académica*, 5(1), 2860–2877. <https://doi.org/10.61384/r.c.a..v5i1.1024>

# Wells of Privilege: Collective Resource, Private Solutions: Unequal Adaptation to Drinking Water Scarcity in Samaipata, Bolivia

---

## Pozos de privilegio – recurso colectivo, soluciones privadas: Adaptación desigual a la escasez de agua potable en Samaipata, Bolivia

---

### Emil Juhl Krogh

MSc student in Global Development – University of Copenhagen.  
Correo: juhlkrogh.emil@gmail.com

### Julie Zachó Thorball

MSc student in Global Development – University of Copenhagen.  
Correo: julie.zacho.thorball@gmail.com,  
Orcid: 0009-0007-1033-6527

### Lukas Siig

MSc student in Global Development – University of Copenhagen.  
Correo: lukas@siig.dk.  
Orcid: 0009-0009-3138-1276

### Maren Sofie Glomnes

MSc student in Global Development – University of Copenhagen.  
Correo: marenglomnes@gmail.com

### Mari Romslo Kommedal

MSc student in Global Development – University of Copenhagen.  
Correo: mari.r.kommedal@gmail.com

### Suela Messaggi

MSc student in Global Development – University of Copenhagen.  
Correo: suela.messaggi@gmail.com

### Jorge Cordova Rojas

BSc in Industrial and Systems Engineering – Universidad Privada de Santa Cruz de la Sierra.  
Correo: jorgecr0902@gmail.com

Fecha de recepción: 22/09/2025

Fecha de aprobación: 25/06/2026



## Abstract

This paper examines how residents of Samaipata, Bolivia, adapt to clean water scarcity amid climate change within a cooperative-based water system. Drawing on hydrosocial and political ecology perspectives, this study employs the concepts of access and commoning. Through a mixed-methods approach, this research shows how unequal access to adaptation strategies shape unequal access to clean water. While water is constitutionally a right, and framed as a collective responsibility, the local cooperative struggles to provide clean water, prompting wealthier residents to seek private solutions like wells, bottled water, and large-scale rainwater harvesting. These individualized strategies deepen existing inequalities, as poorer residents remain dependent on the unreliable cooperative. The study highlights the paradox of water as a collective resource increasingly accessed through private means and calls for greater awareness of how uneven capacities to adapt can shape who gets access to clean drinking water in the face of growing climate pressures.

**Keywords:** *water governance, access to resources, commons, climate change adaptation, social inequality, water scarcity.*

## Resumen

Este artículo examina cómo los residentes de Samaipata, Bolivia, se adaptan a la escasez de agua potable en el contexto del cambio climático dentro de un sistema de agua gestionado por una cooperativa. Enmarcado en la literatura de ecología política e hidrosocial, el estudio se basa en los conceptos de acceso y gestión colectiva de los comunes. A través de un enfoque de métodos mixtos, muestra cómo las diferencias en las estrategias de adaptación generan un acceso desigual al agua potable. Aunque el agua está reconocida constitucionalmente como un derecho y se presenta como una responsabilidad colectiva, la Cooperativa local enfrenta dificultades para proveer agua limpia, lo que lleva a los residentes con mayores recursos a buscar soluciones privadas como pozos, agua en botellas y recolección de agua de lluvia. Estas estrategias individualizadas profundizan las desigualdades existentes, ya que los residentes más pobres siguen dependiendo de una cooperativa poco confiable. El estudio resalta la paradoja del agua como recurso colectivo al que se accede cada vez más por vías privadas, y hace un llamado a tomar conciencia sobre cómo las capacidades desiguales de adaptación influyen en quién accede al agua potable.

**Palabras clave:** *gobernanza del agua, acceso a los recursos, bienes comunes, adaptación al cambio climático, desigualdad social, escasez de agua.*

## Introduction

“It is not a problem of scarcity; it is a problem of redistribution,” says Roberta, a Samaipata resident and former participant in local water governance debates, capturing the central paradox of the town’s water crisis.

Water is both a basic human need and a growing global concern. As climate change intensifies droughts, floods, and water insecurity, ensuring equitable access to clean water has become more critical (United Nations, 2017)—and in Bolivia, this urgency is especially pronounced. The country has the lowest levels of water access and service quality in South America (Braun, 2019), yet it is internationally recognized for its progressive stance on water rights. Following the Cochabamba Water Wars (2000–2005), Bolivia enshrined water access as a constitutional right (Plurinational State of Bolivia, 2009) and shifted toward decentralized, community-based governance (Assies, 2003).

Samaipata, a small town inhabited by around 10,000 people in central Bolivia at the foot of the Andes, experiences a paradoxical water scarcity. Although surrounded by rivers, the town has long struggled with water quality. Tap water often runs yellow, and despite a cooperative model designed to ensure equal access, many residents lack trust in the system and turn to alternative solutions. The experience of increasingly intense rainy seasons and droughts, along with rapid urbanization and deforestation affecting precipitation patterns, suggests that water provision problems will become even more important to address. As climate change intensifies existing vulnerabilities, these adaptations become more urgent. This raises the question of whether all residents have equal capacity to adapt. What happens when adaptation itself becomes a marker of inequality, when, in the face of a changing climate, access to clean water depends less on rights and more on resources?

In each town within the Florida province, where Samaipata is located, water provision involves the government, the municipality, and its local water cooperative. The government oversees the flow of international and national funding towards the area, which the municipality manages. While the municipality is responsible for broader urban planning decisions that affect the city's water resources, COOPFLOR R.L.<sup>1</sup> controls the actual flow, cleaning, distribution, and water provision in the town. The cooperative operates at the intersection of the private and public spheres: while it is a private entity dependent on income from paying water users, its management is elected every fourth year by its members, and its authority is granted by the government and municipality. More specifically, the cooperative consists of two bodies: an administrative part—the board of directors led by the president—which manages its operations (COOPFLOR R.L., 2024, Art. 62), and an oversight council, responsible for monitoring its work and ensuring proper use of resources (COOPFLOR R.L., 2024, Art. 75). Evidently, Samaipata's context offers a unique opportunity to explore the interplay between formal water governance and local adaptation.

The research explores these dynamics and examines how water users in Samaipata adapt to the scarcity of clean drinking water and how these adaptation strategies reflect and reproduce patterns of unequal access.

This study addresses the following questions:

1. How is water provision in Samaipata organized, and what water user groups emerge within this system?
2. How does access to capital, knowledge, and technology influence the ability of different water user groups to adapt to clean water scarcity in Samaipata?
3. In what sense do water users in Samaipata perceive water as a common resource, and how do their adaptation strategies reflect or challenge this perception?

To examine water access in Samaipata, this research draws on political ecology and hydrosocial cycle scholarship. In line with political ecology, water scarcity is understood not just as an environmental issue but as one rooted in the organization of the water system and local power dynamics (Neumann, 2009). The hydrosocial perspective highlights how water both reflects and reshapes social relations and power (Linton & Budds, 2014). This report extends this perspective by considering water's materiality and the technologies mediating access, moving beyond tech-

---

<sup>1</sup> Samaipata's Cooperative for Public Drinking Water and Sanitary Sewerage Services "Florida" R.L., shortened as COOPFLOR R.L.

nical explanations. It explores how adaptation strategies to secure clean water are influenced by power and how they, in turn, reinforce existing inequalities amid climate change.

Earlier political ecology research emphasizes how power shapes access to resources (Lafaye de Micheaux & Jenia, 2020). For example, Bryant (1998) argues that environmental conflicts are inherently political and shaped by historical and economic inequalities. While Bryant (1998) supports hybridity, he overlooks alternatives like cooperatives. This study addresses that gap by focusing on a local water cooperative in Samaipata.

Hydrosocial scholars like Swyngedouw (2009) and Wild (2023) show how water governance is embedded in political, economic, and social systems. Swyngedouw (2009) critiques how privatization and commodification reinforce structural inequalities but overlooks how non-capitalist models like cooperatives engage with power and exclusion. Wild (2023) adds that community-based governance, while intended to be inclusive, often reproduces existing exclusions and is shaped by political restructuring and climate pressures. Yet, neither explores how adaptation strategies—such as private wells, informal networks, or bottled water—may also reinforce broader power asymmetries, which is the focus of this research. Despite valuable contributions from political ecology and hydrosocial scholarship, little empirical research examines how adaptation to water scarcity under cooperative or hybrid governance produces new exclusions. This research addresses this critical empirical blind spot.

To address the gaps mentioned, this research mobilizes two interrelated concepts: (1) access and (2) commoning. These offer a framework for analyzing how social structures and material infrastructures interact to shape adaptation strategies—and how these, in turn, reinforce unequal access to drinking water. Samaipata's cooperative governance model, combined with climate-related pressures and uneven adaptive capacities, provides a valuable context for exploring these dynamics.

The report draws on the concept of access as defined by Ribot and Peluso (2003) as “the ability to derive benefits from things” (p. 153). This conceptualization includes a broader range of social relations that enable or constrain resource use. For instance, one may have formal rights to land but lack access to capital or technology to benefit. In this report, access to capital is understood as wealth in the form of finances and equipment. Furthermore, knowledge is understood as the direct benefit of skills and specialized knowledge that can be used to maintain access to natural resources. Additionally, specific water-related technologies—such as wells—function as forms of expertise that enable physical access to resources, disproportionately benefitting those with the means to acquire and operate them (Ribot & Peluso, 2003). The present research applies this framework to analyze who gains access to clean drinking water and through what mechanisms. Specifically, the study examines how different actors adapt by drawing on varying degrees of access through capital, technology, and knowledge as key forms of power.

To complement the access framework, this research draws on the concept of commoning to analyze both the cooperative water system in Samaipata and the exclusions that emerge outside of it. Nightingale (2019) defines commoning as collective practices that resist privatization and neoliberal individualism, instead fostering shared governance and collective resource use. Yet, commoning is shaped by power, which introduces contradictions: while it enables collective action, power can also produce control and exclusion. Importantly, Nightingale notes that commoning inherently creates an “outside” where some are excluded from shared resources and governance structures (Nightingale, 2019). This framework is particularly relevant in Samaipata, where cooperative water provision coexists with informal and individualized strategies. However,

while Nightingale (2019) focuses on structural exclusion, this study considers that some actors may actively opt out of the communal system, seeking alternatives perceived as more beneficial or reliable.

Adaptation strategies are not treated as a separate analytical category but understood as embedded in and shaped by dynamics of access, commoning, and exclusion. They emerge in response to cooperative limitations, climate-induced water scarcity, and broader social inequalities. Drawing on the access framework, particular attention is paid to how capital, technology, and knowledge enable some actors to adapt. Taken together, the concepts of access and commoning guide the analysis of how efforts to build shared water governance may paradoxically create an “outside,” where some actors turn to private solutions that reflect and reinforce their position of power.

## Method

This research draws on both qualitative and quantitative data. The methods were used complementarily: the quantitative data provided a broader, descriptive perspective on water access patterns across the population, while the qualitative data allowed us to gain more in-depth exploration of individual experiences and local dynamics (Small, 2009). Together, they enabled triangulation across methods—using each to contextualize, verify, and deepen the findings of the other (Small, 2009).

The qualitative component used an ethnographic approach to explore the social and infrastructural dynamics related to drinking water in Samaipata. The study relied on non-probability sampling methods, primarily purposive and snowball sampling, to identify participants for interviews, observations, and other ethnographic encounters. The purposive sampling strategy enabled the inclusion of individuals and households who met predetermined criteria: (1) residence in Samaipata or in the surrounding area, (2) direct involvement or dependence on water-related activities, (3) lived experience of water-access challenges in Samaipata, or (4) recognized expertise or influence in the political, institutional, or technical dynamics shaping local water governance. Non-probability sampling was considered most appropriate given the absence of a complete sampling frame and the need to include participants whose experiences and knowledge were highly context-specific (Tansey, 2007). Snowball sampling further expanded the research, as initial informants acted as gatekeepers, introducing us to new interlocutors and contributing to the initial understanding of the cooperative and the mapping of local water groups (Bernard, 2011). The water user groups were not predefined analytical categories but emerged iteratively from the fieldwork: early conversations and observations revealed distinct patterns in how residents accessed and experienced water, which were subsequently refined through continued data collection and interpreted through the conceptual framework of access and commoning. Participants were therefore selected based on their direct involvement in, or reliance on, different water provision systems, ensuring variation in both institutional roles and everyday experiences. In addition to survey data and interviews, relevant local reports were reviewed to contextualize and support the analysis.

In total, 21 semi-structured interviews were conducted, with a diverse group of participants, as shown in Table 1. This distribution of respondents ensured variation across institutional roles, levels of water access, and everyday experiences of water scarcity.

**Table 1**

*Summary frequency table of number of interviewees per category*

| Category of Interviewee                                                                   | Number of Interviewees |
|-------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------|
| Government and municipal officials                                                        | 4                      |
| Cooperative members (both administrative board and oversight council members)             | 6                      |
| Residents relying solely on the cooperative system                                        | 5                      |
| Individuals using alternative or hybrid water sources                                     | 4                      |
| Community figures with specialised local knowledge of water governance and infrastructure | 2                      |
| <i>Total</i>                                                                              | <i>21</i>              |

The interviews lasted between 40 and 150 minutes and were mostly conducted in Spanish. To explore how water was perceived as a common resource and how this shaped behavior, we followed a semi-structured format, asking open-ended questions about informants' views on collective water management, individual responsibility, and lived experiences (Vandermause & Fleming, 2011).

Particular attention was paid to how informants described their access to resources, helping the identification of mechanisms of inequality and variation in adaptive capacity. Interview transcripts and fieldnotes were analysed through an iterative coding process, beginning with open coding to identify recurring themes and followed by focused comparison across interviews to trace patterns of inequality, responsibility, and adaptive strategies.

Aiming to gain a broader understanding of the field, revealing both people's narratives and observable practices, and highlighting discrepancies between lived experiences and material realities, interviews were complemented with elements of participant observation (Bernard, 2011). The researchers' position as external actors inevitably shaped the research perspective (Pike, 1967). Coming from contexts where reliable water infrastructure is often taken for granted may have shaped our interpretations of local practices and notions of scarcity. During the fieldwork in Samaipata, engagement with public spaces, the use of different water sources, and informal conversations with residents provided insight into everyday practices. It included visits to households, local establishments, the self-sustained community EcoVivienda, and some of the main water sources—the rivers El Fuerte and El Chorrillo (Ranque, 2022). However, language barriers and time constraints limited full immersion. These limitations should be considered when interpreting the findings. In addition, aiming to get a comparative perspective on our field, visits to the neighboring town Mairana were conducted; there, a well-functioning water system, both in terms of quality and reliability, was found.

The quantitative analysis built on a positivist approach to provide descriptive results. It mapped water user groups and explored perceptions of water systems, focusing on common water sources and their links to education, capital, and knowledge—key indicators of inequality and power. Using standardized instruments to capture internal diversity (Bryman, 2012), the approach provided a way to uncover patterns that might not have come to surface through qualitative methods alone. The quantitative part consisted of a survey of 147 Samaipata residents, with the sole criteria for participation being residence in Samaipata and a minimum age of 18, but the sampling strategy also aimed to reflect the town's internal diversity. Because online responses skewed toward a more highly educated segment, 40 surveys were distributed in person to ensure broader representation and to accommodate possible illiteracy and limited technological know-how. To explore how water insecurity shapes adaptation strategies and reinforces exclusions, the research also included a lab-in-the-field experiment with 23 participants. These constituted an in-

dependent group from the survey sample, recruited through purposive sampling in public spaces in Samaipata to ensure variation in age, neighborhood, and water source dependency. In a hypothetical scenario, participants were asked to allocate funds among four options: two individual ones (building a well and buying bottled water) and two collective ones (sharing rainwater tanks and investing in the local cooperative). After introducing a drought scenario, participants were asked to reallocate the funds. While the sample was small, limiting the causality and significance of our results, the experiment facilitated informal conversations with local people, providing an understanding of how they view the cooperative and private systems.

The research followed principles of respect, transparency, and accountability, based on the AAA (American Anthropological Association, 2012) and ASE (Association for Social Economics, 2019) ethics statements. The research process ensured informed, voluntary participation through oral consent, confidentiality, and the right to withdraw. The purpose was clearly communicated, and preliminary findings were shared in a public workshop. As external researchers, our positionality and methods—particularly conducting interviews in person—may have shaped participants' responses (McCorkel & Myers, 2003). Being in situations marked by conflict of interest, this issue became especially evident, as some actors sought to use the research to legitimize their own narratives, carefully planning the visits or posting about the meetings on social media. The mixed-methods approach made it possible to map water user groups, identify adaptation strategies, and explore how access to technology, knowledge, and resources shapes access to adaptation. Together, these methods provided a comprehensive understanding of how water users in Samaipata adapt to scarcity, and how these strategies reflect and reproduce patterns of unequal access.

## Results

### Organization of the Water Provision System in Samaipata

After days of navigating Samaipata's intricate social and political climate, the researchers finally secured a meeting with the cooperative president (CP). Entering the meeting room, a palpable tension quickly filled the air, affirming our impression that water management, despite its technical nature, is a highly sensitive and political matter in Samaipata. Despite the short notice for the meeting, it was obvious that the meeting and its content were carefully planned, and the coordinated, rehearsed answers nonetheless, provided a glimpse into the core of the city's water management issues: diverging perceptions of the main challenges and who is ultimately responsible for addressing them.

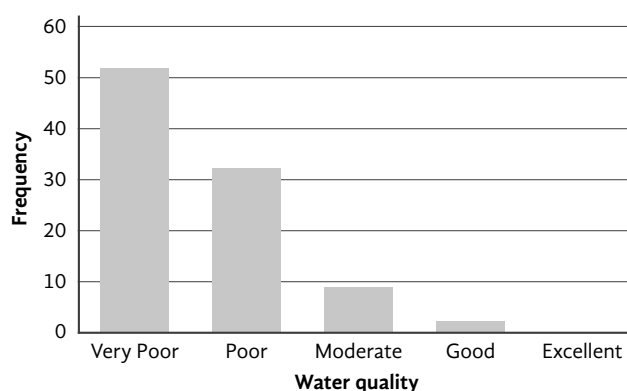
As mentioned, the cooperative's official administration of Samaipata's water provision is directly entangled with the municipality's urban planning decisions and regulatory policies. Nonetheless, the interview with the CP suggested an apparent absence of cooperation between these overlapping responsibilities, leading to inefficiencies, competing interests, and a lack of accountability. In the interview, the CP repeatedly stated: "According to the political constitution of the state, the ones who should guarantee basic services, such as water and sewage, are the municipal governments." Similarly, municipal officials expressed aspirations to secure access to drinkable water for all citizens. However, contrary to the CP's statement, the municipal informants stressed that since water administration fell under the cooperative's jurisdiction, they were ultimately responsible for its management. As evident through interviews with both the municipality and the CP, both parties seemed to agree that clean drinking water should be commonly accessible. However, conflicting views on management and responsibility appear to have created a bureaucratic standstill, hindering prospects for an efficient water distribution system. Speaking with

Louisa, an informant formerly leading the oversight council, confirmed this pattern: “There is no cooperation between entities, it’s mostly a power struggle where one blames the other or they both blame lack of funding... ultimately, the citizens of Samaipata lose.” These findings suggest that, although the cooperative is primarily responsible for water provision, differing views persist regarding who is accountable for the challenges both facing and within the formal water system. Engagement in cooperative meetings was also declining: only 30 of 2,000 members attended the latest assembly (COOPFLOR, 2024).

Furthermore, public perceptions reflected management shortcomings, particularly through accusations of misuse of public funds. Even the current CP acknowledged a history of mismanagement within the cooperative, with instances of former employees prioritizing personal interests over the collective good, stating that: “We conducted an audit last year. And for the past five years, the same names keep showing up. When we notify them, they get angry. They even want to come and hit us.” (CP, February 2025). However, similar accusations regarding corruption had been directed against the sitting president, resulting in ongoing legal actions from the oversight council.

In addition, the quantitative results revealed widespread perceptions that the cooperative failed to meet water quality and accessibility standards—extending beyond concerns about management alone. The histogram in Figure 1 shows that a majority of respondents rated the water as either “very poor” (n=75) or “poor,” (n=46) collectively making up 82% of responses.

**Figure 1**  
*Perceived water quality among tap water users*

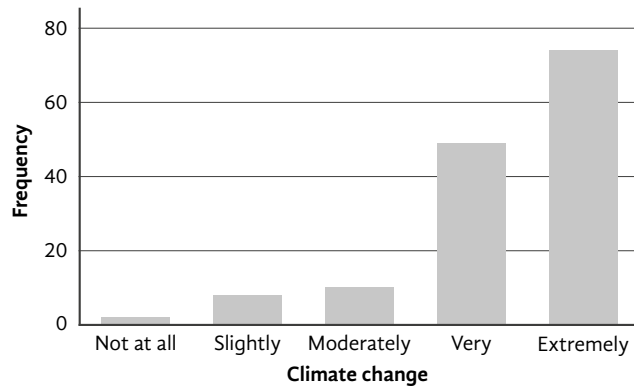


*Note.* Histogram showing the distribution (in frequency) of answers to the perceived water quality among people connected to the cooperative across five categories, ranging from “very poor” to “excellent”.

Furthermore, our findings indicated that water shortages are a common occurrence: 43% of respondents (n=63) reported experiencing water interruptions at least once a week, while an additional 29% stated they faced shortages several times a month. Furthermore, our results suggested that climate change is increasing the risk of these shortages, affecting weather events and thus the variability and intensity of rain and the town’s natural water resources. Our survey, illustrated in the histogram in Figure 2, shows that 51.7% of respondents were “very concerned” about climate change, with overall 86% expressing some level of concern, indicating strong awareness of its impact in Samaipata.

**Figure 2**

*Concern about climate change in Samaipata*



*Note.* Histogram displaying five categories of concern about climate change in Samaipata (from “not concerned” to “extremely concerned”), with corresponding frequencies.

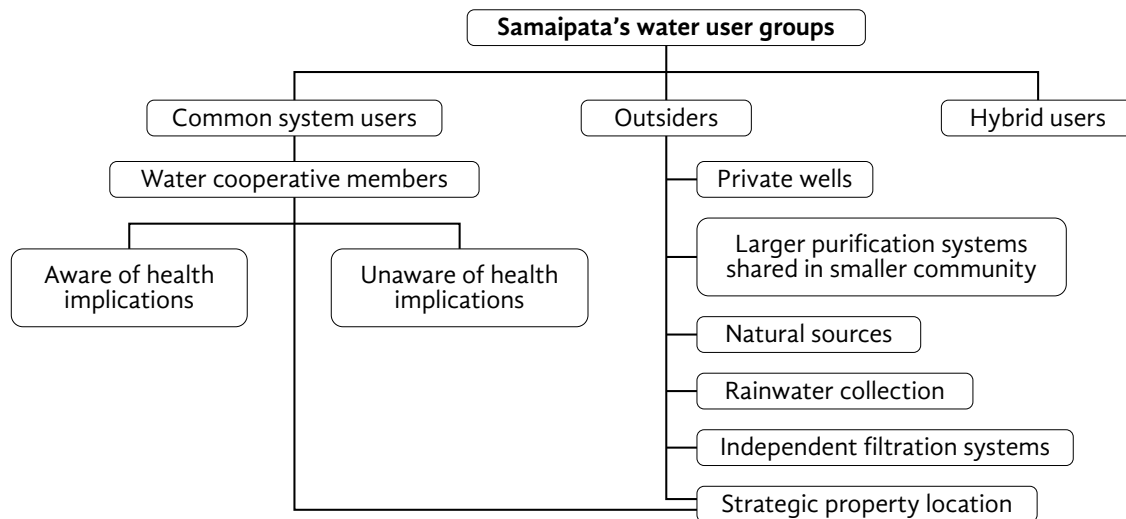
Additionally, personal stories from the interviews clearly demonstrated that the effects of climate change on Samaipata’s water provision were already evident. Javier, a hotel maintenance manager we visited, expressed: “The droughts are getting longer; last year was the worst in 20 years.” Longer droughts put additional strain on the city’s fragile water system and its limited backup tank capacity, sometimes leaving cooperative members without drinking water for hours or even days. Additionally, the area was experiencing urban expansion and deforestation, and frequent excessive rainfall, triggering landslides which damaged the city’s pipes and contaminated the water supply. This concern was reinforced in an interview with the engineer Cristóbal, who had been tracking deforestation in Samaipata: “The city has expanded beyond its capacity, we need to secure the surrounding forest and make better long-term planning than before, or else the water supply will decrease even more.” Consequently, beyond issues of mismanagement and current poor water quality and reliability, there was a growing concern about the worsening of current insecurities.

### Water User Groups

Drawing on survey results and the concepts of access and commoning, Samaipata’s residents can analytically be grouped into three broad water user categories: those relying on the common, the outside, or hybrid water networks. This typology emerged inductively from patterns in water source use and adaptation strategies became visible across interviews, observations, and surveys, subsequently interpreted through the conceptual framework. Currently, the quantitative findings, combined with reports on the topic (Ranque, 2022), indicate that the largest water group was the one reliant on the cooperative’s common water-system. Conversations with informants revealed that many cooperative members were aware of the water’s health risks, but lacked means of adaptation, while others were unaware and, perhaps to a certain extent, accustomed to the bacteria in the water.

In contrast, the water user group belonging to the outside presented a more complex and diverse landscape, emerging from a range of adaptation strategies. Five main adaptation strategies were identified within this category: those relying on private wells, independent filtration systems, rainwater collection, natural surface sources (rivers, streams, and springs), and communities or networks using larger independent purification systems.

**Figure 3**  
*Conceptual map showing Samaipata's water user groups*

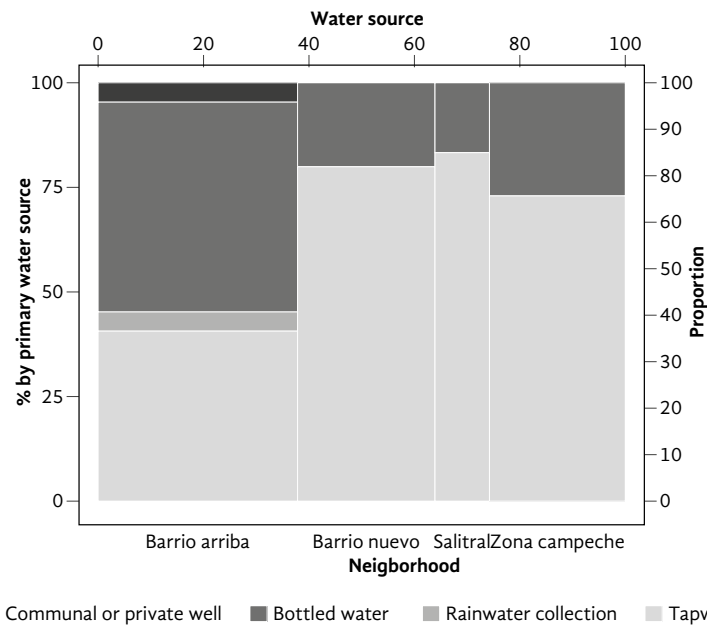


### Access to Adaptation Strategies

While the previous section outlined the fragmentation of Samaipata's water landscape, this one turns to unequal access to adaptation opportunities. Ribot and Peluso (2003) argue that access is shaped by multiple mechanisms: social, political, and economic. Among these, capital—defined as “wealth in the form of finances and equipment used for extraction, production, and labor mobilization” (p. 165)—plays a particularly visible role in Samaipata. It played a decisive role in determining who could access adaptive strategies such as purchasing bottled water, installing filtration systems, collecting rainwater, digging wells, or buying property in strategic locations. For instance, several informants emphasized that the poorest residents could not afford bottled water and were often left with no choice but to drink contaminated tap water, even if it made them sick. As illustrated in Figure 4, most neighborhoods primarily relied on tap water, whereas more affluent areas often accessed multiple water sources, underscoring how exclusion from adaptation was structured by economic inequality.

These dynamics were also visible among hybrid water users who combined cooperative supply with alternative water sources. In the small neighborhood café Tío Álvaro, the owner, Julia, recalled the three days the previous year when water was completely unavailable: “We gathered water in buckets,” she said. “We were lucky to be able to buy bottled water.” Her approach—storing water, boiling tap water, and turning to bottles in emergencies—reflected a flexible but resource-dependent strategy. She expressed, “Not everyone can afford that option,” adding, “They drink whatever water they get, even when it's yellow, even when there are bugs in it.” Her account illustrated how even mixed strategies depended on the ability to pay—and without that, residents faced unsafe alternatives. Survey data confirmed this disparity: in Salitral, a less privileged neighborhood, 78% of residents relied solely on tap water despite frequent disruptions and poor quality. For those lacking economic flexibility, adaptation was not a possibility: as a taxi driver put it, “When the water doesn't come, I just wait.”

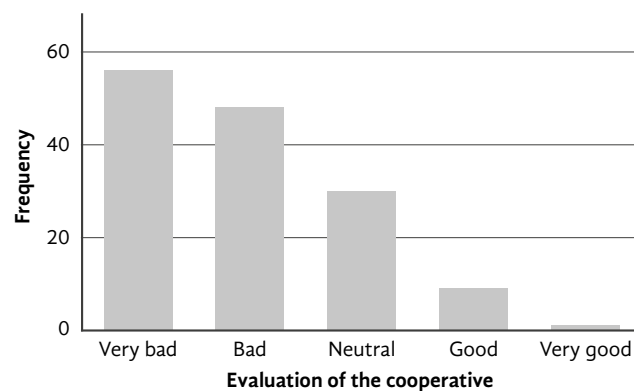
**Figure 4**  
*Geographical patterns in water access*



*Note.* Spine plot showing primary drinking water sources by neighborhood. The colors represent water sources, while the section width reflects the number of respondents

In the survey, 72.2% of respondents rated the cooperative's communication related to their water provisions as "bad" (34.7%) or "very bad" (37.5%) (Figure 5). One former member expressed frustration that people criticized the administration without proposing improvements, reflecting how a lack of knowledge makes collective adaptation inaccessible. Technical knowledge matters for identifying effective adaptation strategies. As mentioned by Carlo, a local with an academic background, many wrongly believed that boiling water always ensured safety. The survey work revealed instances of illiteracy, pointing to barriers in accessing and applying adaptation strategies. These disparities in knowledge, therefore, affected the ability to identify water problems as well as the solutions required to solve them both individually and within the cooperative.

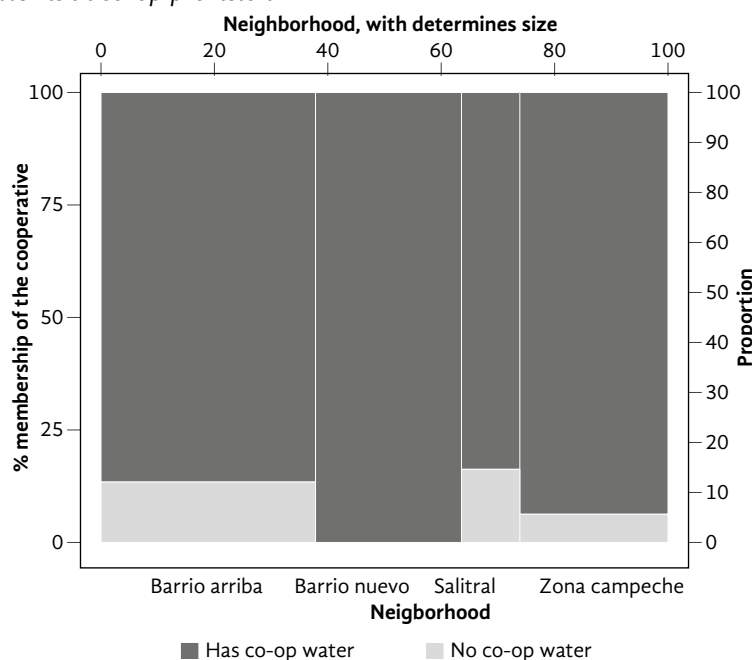
**Figure 5**  
*Perception of the cooperative's communication about its operations*



*Note.* Histogram examining respondents' evaluation of the way the cooperative communicates, with frequency in individuals counted on the y-axis. The x-axis presents data on a Likert scale where lower values indicate poorer evaluation of cooperative communication and higher values indicate better evaluation of cooperative communication.

At Hotel Árbol, access to capital fostered expertise: the owner hired a specialist to drill a 130-meter-deep well—an USD 55,000 investment now providing nearly unlimited clean drinking water. On the outskirts of the town, a couple had designed a self-sufficient water system using rainwater collection. Their home could capture and filter 35,000 liters of rainwater from the rooftop, stored in massive tanks, ensuring a constant supply. “We trust the cycles,” the wife explained, emphasizing their reliance on natural rainfall.

**Figure 6**  
*Geographical patterns in co-op provision*



Note. Spine plot showing the proportion of households receiving (blue) and not receiving (pink) Cooperative water across Samaipata's neighborhoods. Section widths reflect the number of respondents per neighborhood.

### Water as a Common Resource: Perceptions and Contradictions

As mentioned, poor management of water in Samaipata created mistrust in the cooperative and discouraged participation in its assemblies. As cooperative informants expressed, people only took part when they wanted to complain rather than to discuss possible improvements. This resulted in less collective management, leaving decisions mostly in the hands of the few people within the administration. The allocation experiment employed as part of the data collection suggests low trust in the collective solutions (common rainwater collection and the cooperative), when comparing standard water investments with emergency-driven decisions during scarcity. The preference for individual options (bottles and wells) increased by 9% in the emergency situation, with building the private well being the choice with the overall highest investments (from 23% to 34%). Although the number of participants was too small to produce statistically significant results or establish causal relationships, the experiment provides an illustrative indication of how preferences may shift toward individual solutions during periods of water scarcity.

**Figure 7**  
*Photos from field experiment*



*Note.* Left: Scenario A, all funds invested in collective rainwater collection. Right: Scenario B (drought), part of the funds reallocated to the individual solution of constructing a private well.

Taken together, these findings not only map the fragmented and unequal landscape of water access in Samaipata, but also set the stage for a deeper examination of the institutional, social, and power dynamics that underpin them. The following discussion develops through the lenses of commoning, access, and governance.

## Discussion

The findings revealed a pervasive mistrust of local institutions, most notably expressed through recurring allegations of corruption. While the validity of these accusations fall beyond the scope of this research, allegations from citizens and cooperative management could explain the erosion of public trust revealed by the quantitative results. These indicated that only 7.7% of respondents trusted the cooperative to ensure a fair distribution of water. As also reflected in the interviews, this distrust hindered participation in elections and collective solutions, suggesting that the erosion of trust weakened the cooperative's ability to act as a responsive and legitimate institution.

Looking into patterns of access and inclusion, and the various water groups identified, the research drew conceptual inspiration from Ribot and Peluso (2003), who argue that access to resources is shaped by socially embedded capabilities and power relations, meaning that certain actors are better positioned to benefit than others. As a result, patterns of access often reinforce existing inequalities.

Employing this framework, the results show that, aside from basic rainwater collection and manual collection of water from natural surface sources, access to clean drinking water was shaped not only by the physical availability, but also by access to technology, knowledge, capital, and property. As most adaptation strategies involved costly, technologically advanced, and complex systems, a large part of Samaipata's population was excluded from converting available water sources into reliable access to clean drinking water. Within this context, property location became an important mechanism of access, as some households were able to maintain access to both the common system and private water sources on their land.

Looking into adaptation strategies, the research unfolded the importance of knowledge, understood as the practical benefit of skills and information used to maintain access to natural resources, which shapes both individual and collective adaptation (Ribot & Peluso, 2003). Ribot

and Peluso's (2003) framework is useful for understanding how capital and knowledge overlap with technology, understood as forms of expertise that enable physical access to resources.

A system blending knowledge, technology, and capital remained inaccessible to most in Samaipata. Rainwater collection, however, was widely seen as a cost-effective adaptation strategy that, if taught, could benefit different demographic groups. Yet, we observed that many residents were unaware that rainwater could be used as a clean drinking source. Informants often referred to it as "waste", showing reluctance toward its use. The taxi driver who drove us to the couple that lived in a house in the mountains expressed admiration for their rainwater collection system, while sharing that his daughter frequently suffered from diarrhea from contaminated tap water. This contrast highlights that while large-scale systems remain out of reach for most due to a lack of capital, limited knowledge also prevents many from adopting even low-cost solutions, such as collecting rainwater with buckets. This reveals how capital, technology, and knowledge are important enablers of access and enhance adaptation (Ribot & Peluso, 2003).

Through Ribot and Peluso's (2003) framework, the analysis reveals clear differences in access to adaptation strategies among the mapped water user groups in Samaipata. Those lacking capital, technology, and knowledge were largely dependent on the cooperative and had limited options beyond unreliable coping strategies like boiling or storing contaminated tap water. Hybrid users combined cooperative water with other alternatives, but their ability to do so depended on financial flexibility. As shown, adaptations such as private wells, rainwater collection, and filtration systems were secured through capital, knowledge, and technology, allowing some residents to achieve full independence while others remained exposed to water insecurity. Consequently, the ability to act through adaptation strategies is not equally distributed but tied to broader social and economic hierarchies. Therefore, the ability to adapt not only reflects inequalities but also produces unequal access to clean drinking water.

Mobilizing Nightingale's (2019) conceptualisation of commoning is useful for understanding how water users in Samaipata perceive water as a common resource, and furthermore, how adaptation strategies challenge this perception. The administration of the cooperative was elected by the town's citizens, thus reinforcing the idea that water was (or was intended to be) treated as a collective responsibility. Over the data collection process, the idea that "water is for everyone" was brought up repeatedly by our informants.

The findings show that due to years of unstable, inadequate access to clean drinking water—and limited prospects for change—many citizens had already adopted or were considering having alternative solutions to the cooperative's water distribution. Mobilizing Nightingale's (2019) theory that commoning inherently leads to forms of exclusion, the Samaipatan institution's aim of establishing water as a common resource through the cooperative had paradoxically created an outside. However, contrary to Nightingale's (2019) argument, the position of being "outside" Samaipata's common water system, was often a voluntary decision determined by means of adaptation. Conversely, those who remained within the "common" system were typically those without the resources to adopt viable alternatives, making their inclusion less a matter of choice and more of necessity.

Community-based management following the Water Wars have shifted Samaipata from one problematic situation to an equally unsatisfying one. Mateo, who participated in the Wars, noted that power merely shifted from one company to multiple actors. In Samaipata, many informants saw cooperative functionaries as pursuing personal interests, like political recognition, attributing management struggles to historical issues: the lust for power, individualism, and wi-

despread corruption. These perceptions explain further the motivation to opt out of the cooperative, enforcing the idea that, in the case of Samaipata, the “outside” commoning creates is often not passively excluded but chosen over the collective as the preferable position.

Nightingale’s perspective on power—something that enables and produces collective action, but also control, and exclusion (Nightingale, 2019)—explains how power relations influence who participates in and benefits from the system. This sheds light on the dynamics behind the perceived uneven distribution of the service. Power can produce exclusion by creating informal networks of obligation between individuals and authorities. Lauermañ and Mallak (2023) describe this as “elite capture”, a “process by which economically or politically powerful actors subvert institutions, thereby redirecting resources toward themselves” (p. 657). Some informants stated preferential access for certain people to the collective water infrastructure. only 7.75% trusted the cooperative to distribute water fairly, while 53.52% were unsure. One informant replied that he did not trust it, stating: “No, because there are members who do not pay their consumption for years due to their influence, there are people who connect to the tubes without authorization and with thick pipes”.

Certain houses reportedly had bigger tubes and received better water pressure because of special affiliations with the service management. Commoning in Samaipata is thus significantly shaped by power, especially in its technological declination (Ribot & Peluso, 2003). The resource may be commonly accessible, but in a pattern reflecting existing power structures, as agents leverage interpersonal relationships, technology, and finances. Commoning is therefore continuously produced: depending on the power structure in place at a given moment. The research thus reveals a nuance to Nightingale’s (2019) framework: while she argues that power dynamics in commoning can reinforce exclusion of those lacking social, technological, or financial resources, the present findings suggest that being on the “outside” is often desirable and some individuals actively choose to be excluded from the common solution.

Within this context, the informant Mateo expressed that one of the core problems in Samaipata’s water system was a loss of conscience and thinking on a community level, using water with care and being parsimonious. He said there is a “*falta de vivir pensando en el bien común*”—a lack of living thinking in the common good. Consequently, his account illustrates how some residents interpret the challenges facing the common water system as connected to weakening collective responsibility and more individualistic approaches to water management. This adds nuance to Nightingale’s (2019) framework by showing how commoning is continuously negotiated through both power relations and changing ideas about the common good.

As illustrated, the case of Samaipata highlights the complexities and contradictions inherent to the management of water as a common resource. While the cooperative system was established to promote shared responsibility, issues of power, corruption, and mismanagement led to a loss of trust in the system, fostering an emergence of individual solutions. The findings suggest that despite the ideal of collective water management, some residents actively chose to opt out of the system, finding self-sufficiency more appealing. Additionally, a hypothesis suggested by some interlocutors proposes a possible link between the decline in indigenous cultural connections and a more disjointed approach to water as a communal resource, with many lacking a sense of collective responsibility. However, this connection remains an exploratory hypothesis rather than an empirically substantiated finding, and would require further research to establish more firmly. Ultimately, these findings reveal a tension between collective ideals and individual practices in water management in Samaipata.

## Conclusions

This study examines how water users in Samaipata adapt to lack of clean drinking water, and how adaptation strategies reproduce patterns of unequal access. By mobilizing Ribot and Peluso's (2003) theory of access and Nightingale's (2019) concept of commoning, the analysis shows that adaptation is not equally available to all. Rather, it is dependent on access through capital, knowledge, and technology, resulting in a fragmented system of unequal water access. In doing so, the study contributes to existing scholarship by demonstrating that adaptation strategies do not merely mirror pre-existing inequalities, but actively generate new exclusions, as private solutions pursued by resourceful actors leave those without capital, knowledge, or technology increasingly exposed to water insecurity.

The cooperative model, rooted in ideals of collective governance and equal access, has in practice been undermined by unclear responsibilities, institutional distrust, and perceptions of corruption. In response to poor water quality and unreliable service provision, residents turn to a range of adaptation strategies, from boiling tap water to constructing private wells or rainwater harvesting systems. For some, exclusion from the cooperative system is a position of privilege, as they turn to more reliable alternatives. In contrast, those who remain within the "common" system often lack the resources to pursue alternatives, making their dependence on the cooperative a matter of necessity rather than choice.

This divergence points to a deeper stratification underlying the cooperative ideal: one in which the capacity to "opt out" is itself unevenly distributed, and where the residual reliance on collective provision falls disproportionately on those least equipped to shape or contest it. The cooperative system, intended as an equalizing structure, may thus paradoxically reinforce the very inequalities it was designed to mitigate.

While many residents continue to articulate water as a shared right and value collective principles, there is a growing turn toward individual solutions—illustrating a tension between the ideals of commoning and everyday realities. The paper also highlights that adaptation strategies in Samaipata are not neutral but conditioned by existing power dynamics: those with capital, technology, and knowledge can navigate water scarcity more effectively, while others remain dependent on the unreliable cooperative. Finally, as climate change intensifies droughts and extreme rainfall on Samaipata's already fragile water infrastructure, existing inequalities in who secures clean drinking water are exacerbated.

Several methodological limitations should be noted. Beyond the short duration of the field research, language barriers, and difficulties achieving full representativeness, the lab-in-the-field experiment's small sample of 23 participants constrains the generalizability of its findings. Furthermore, the cross-sectional design of the study does not allow for causal inference; the observed associations between capital, knowledge, technology, and adaptive capacity reflect patterns rather than established causal relationships.

Moving forward, future research could explore how water access in Samaipata has changed over a longer span of time, particularly since the establishment of the Cooperative, and investigate why access differs so significantly in nearby towns like Mairana. A more long-term, comparative approach could help shed light on how different governance models, histories, community dynamics, and future effects of climate change shape people's ability to adapt to water scarcity and what the most effective systems are. Finally, it could be interesting to examine how expanding urbanization and deforestation affect microclimates and reinforce inequalities in drinking water access throughout Bolivia.

## References

- American Anthropological Association. (2012). *Principles of professional responsibility*. <https://americananthro.org/about/policies/statement-on-ethics/>
- Assies, W. (2003). David versus Goliath in Cochabamba: water rights, neoliberalism, and the revival of social protest in Bolivia. *Latin American Perspectives*, 30(3), 14–36. <https://www.jstor.org/stable/3185034>
- Association for Social Economics. (2019). *Ethics statement*. <https://socialeconomics.org/about/ethics-statement/>
- Bernard, H. R. (2011). *Research methods in anthropology: qualitative and quantitative approaches* (5th ed.). Rowman & Littlefield.
- Braun, M. K. (2019). *Performance evaluation of a drinking water treatment plant in Samaipata, Bolivia* [Master's thesis, Chalmers University of Technology]. Chalmers ODR. <https://odr.chalmers.se/server/api/core/bitstreams/9ed409c0-a92a-4441-92e2-2037a9d2d886/content>
- Bryant, R. L. (1998). Power, knowledge and political ecology in the Third World: A review. *Progress in Physical Geography*, 22(1), 79–94. <https://we.riseup.net/assets/568594/bryant.pdf>
- Bryman, A. (2012). *Social research methods* (4th ed.). Oxford University Press. <https://ktpu.kpi.ua/wp-content/uploads/2014/02/social-research-methods-alan-bryman.pdf>
- COOPFLOR RL. (2024). *Estatuto orgánico*. Cooperativa de Servicios Públicos de Agua Potable y Alcantarillado Sanitario "Florida" R.L.
- Lafaye De Micheaux, F., & Jenia, M. (2020). Groundwater and society: Enmeshed issues, interdisciplinary approaches. In A. Mukherjee, B. R. Scanlon, A. Aureli, S. Langan, H. Guo, & A. McKenzie (Eds.), *Global groundwater: source, scarcity, sustainability, security, and solutions* (pp. 359–369). Elsevier. <https://doi.org/10.1016/b978-0-12-818172-0.00026-8>
- Lauermann, J., & Mallak, K. (2023). Elite capture and urban geography: Analyzing geographies of privilege. *Progress in Human Geography*, 47(5), 645–663. <https://doi.org/10.1177/03091325231186810>
- Linton, J., & Budds, J. (2014). The hydrosocial cycle: Defining and mobilizing a relational-dialectical approach to water. *Geoforum*, 57, 170–180. <https://doi.org/10.1016/j.geoforum.2013.10.008>
- McCorkel, J. A., & Myers, K. (2003). What difference does difference make? Position and privilege in the field. *Qualitative Sociology*, 26(2), 199–231. <https://doi.org/10.1023/A:1022967012774>
- Neumann, R. P. (2009). Political ecology: theorizing scale. *Progress in Human Geography*, 33(3), 398–406. <https://doi.org/10.1177/0309132508096353>

- Nightingale, A. J. (2019). Commoning for inclusion? Commons, exclusion, property and socio-natural becomings. *International Journal of the Commons*, 13(1), 16-35. <https://doi.org/10.18352/ijc.927>
- Pike, K. L. (1967). Etic and emic standpoints for the description of behavior. In *Language in relation to a unified theory of the structure of human behavior* (2nd rev. ed., pp. 37-72). Mouton & Co. <https://doi.org/10.1037/14786-002>
- Plurinational State of Bolivia. (2009). Constitución Política del Estado [Constitution of the Plurinational State of Bolivia]. *Constitute Project*. Oxford University Press, Inc. [https://www.constituteproject.org/constitution/Bolivia\\_2009](https://www.constituteproject.org/constitution/Bolivia_2009)
- Ranque, C. (2022). *Administración del agua en el municipio de Samaipata: Diagnóstico, análisis y recomendaciones*. Alianza para el Vivir Bien en el Municipio de Samaipata.
- Ribot, J. C., & Peluso, N. L. (2003). A theory of access. *Rural Sociology*, 68(2), 153-181. <https://doi.org/10.1111/j.1549-0831.2003.tb00133.x>
- Small, M. L. (2009). 'How many cases do I need?' On science and the logic of case selection in field-based research. *Ethnography*, 10(1), 5-38. <https://doi.org/10.1177/1466138108099586>
- Swyngedouw, E. (2009). The political economy and political ecology of the hydro-social cycle. *Journal of Contemporary Water Research & Education*, 142(1), 56-60. <https://doi.org/10.1111/j.1936-704x.2009.00054.x>
- Tansey, O. (2007). Process tracing and elite interviewing. *PS: Political Science & Politics*, 40(4), 765-772. [https://www.jstor.org/stable/20452062?utm\\_source](https://www.jstor.org/stable/20452062?utm_source)
- United Nations. (2017, May 31). *Climate action'a necessity and an opportunity,' says UN chief, urging world to rally behind Paris accord*. <https://www.un.org/sustainabledevelopment/climate-action/>
- Vandermause, R. K., & Fleming, S. E. (2011). Philosophical hermeneutic interviewing. *International Journal of Qualitative Methods*, 10(4), 367-377. <https://doi.org/10.1177/160940691101000405>
- Wild, J. (2023). *The transformation of hydrosocial relations: A political ecology of community-based water governance and land use change in the Mount Kenya West region, Kenya* (Occasional Paper No. 18). Department of Geography, University of Bonn. [https://www.geographie.uni-bonn.de/de/forschung/arbeitsgruppen/ag-mueller-mahn/medien-ag-mueller-mahn/occasional-paper\\_no18\\_jwild\\_april\\_2023.pdf](https://www.geographie.uni-bonn.de/de/forschung/arbeitsgruppen/ag-mueller-mahn/medien-ag-mueller-mahn/occasional-paper_no18_jwild_april_2023.pdf)

# Metáforas conceptuales de la maternidad y la crianza: un estudio exploratorio<sup>1</sup>

---

## Conceptual metaphors of motherhood and parenting: an exploratory study

---

**Verónica Gómez-Urrutia**

Facultad de Ciencias Sociales y Humanidades. Universidad Autónoma de Chile.

Correo: gomezver@gmail.com

**Luis Herrera Vásquez**

Facultad de Letras, Español UC. Pontificia Universidad Católica de Chil.

Correo: luis.herrera@uc.cl

Fecha de recepción: 07/11/2025

Fecha de aprobación: 28/06/2026

---

### Resumen

Desde la lingüística cognitiva y la teoría de la metáfora conceptual, esta investigación, analiza expresiones de publicaciones digitales y entrevistas para identificar metáforas que estructuran la representación contemporánea de la maternidad y la crianza. A través del procedimiento de identificación y análisis de metáforas conceptuales planteado por Coll-Florit y Climent (2019), se identifican cinco metáforas: “criar es una empresa”, “criar es una carga”, “el cuerpo es un contenido”, “la maternidad es otro mundo” y “la maternidad es un viaje”. Los hallazgos muestran cómo estas metáforas configuran prácticas, emociones y políticas, evidencian tensiones entre roles de género y demandas institucionales, y contribuyen a reflexionar imaginarios sobre maternidad para promover corresponsabilidad, equidad y políticas públicas más inclusivas y sensibles.

**Palabras clave:** *metáfora conceptual, maternidad, crianza, dominios conceptuales.*

### Abstract

This research, drawing on cognitive linguistics and conceptual metaphor theory, analyzes expressions from digital publications and interviews to identify metaphors that structure contemporary representations of motherhood and parenting. Through the procedure for identifying and analyzing conceptual metaphors proposed by Coll-Florit and Climent (2019), five metaphors stand out: "parenting is an enterprise," "parenting is a burden," "the body is a vessel," "mother-

---

<sup>1</sup> Este artículo fue elaborado como parte del proyecto Fondecyt Regular 1230166, financiado por la Agencia Nacional de Investigación y Desarrollo de Chile, ANID.



hood is another world," and "motherhood is a journey." The findings show how these metaphors shape practices, emotions, and policies, highlight tensions between gender roles and institutional demands, and contribute to reflecting on imaginaries about motherhood to promote co-responsibility, equity, and more inclusive and sensitive public policies.

**Keywords:** *conceptual metaphor, motherhood, parenting, conceptual domains.*

## Introducción

El lenguaje no solo comunica, sino que estructura la manera en que comprendemos el mundo y nuestras experiencias en él. En esta línea, la teoría de la metáfora conceptual, desarrollada por Lakoff y Johnson (1986), ha demostrado que gran parte de nuestro pensamiento cotidiano se organiza en torno a proyecciones metafóricas que vinculan un dominio fuente, más concreto o físico, con un dominio meta, más abstracto. Esta perspectiva ha permitido analizar cómo las experiencias vitales son conceptualizadas mediante estructuras recurrentes, muchas veces invisibles, pero altamente eficaces en su capacidad de moldear significados sociales.

La maternidad y la crianza —experiencias humanas profundamente encarnadas, afectiva y socialmente significativas— no escapan a estas dinámicas cognitivas. Al contrario, constituyen terrenos fértiles para el estudio de metáforas conceptuales (MC), en tanto condensan tensiones entre lo individual y lo colectivo, lo biológico y lo cultural, lo deseado y lo impuesto. Este trabajo examina un conjunto de expresiones lingüísticas recogidas en publicaciones digitales (periódicos, revistas misceláneas y blogs) dirigidas a público heterogéneo y entrevistas en profundidad con datos primarios de investigación previa sobre maternidad y proyectos de vida (FONDECYT: Jóvenes, trabajo y familia: hacia un modelo para la comprensión de expectativas familiares y laborales en Chile. 2021-2022), con el objetivo de identificar y discutir las MC que subyacen a la representación contemporánea de la maternidad y la crianza.

El análisis se organiza en torno a diversas MC que, no solo revelan cómo se estructura la experiencia materna desde el lenguaje, sino también cómo tales estructuras simbólicas se vinculan a prácticas sociales, institucionales y de salud, influyendo de manera conceptual en la subjetividad, los roles de género, las decisiones reproductivas y las políticas públicas.

A partir de este enfoque, se propone una lectura crítica desde una perspectiva práctica, con especial énfasis en conocer: ¿Qué metáforas conceptuales se utilizan para conceptualizar la maternidad y la crianza? ¿Qué implicancias tienen dichas metáforas sobre la agencia femenina, la realización personal y las exigencias emocionales y materiales de la vida de las mujeres?

## Marco teórico

Durante la última década, diversos estudios (Binstock & Cabella, 2021; Faircloth & Murray, 2015; Gómez-Urrutia et al, 2022; Salvo Agoglia & González Torralbo, 2015, UNFPA, 2025) dan cuenta de un cambio respecto de las actitudes hacia la maternidad y la paternidad, que cada vez más es considerada en el marco de un proyecto de vida que es dinámico y que se ve afectado por factores no sólo biológicos, sino culturales -como la centralidad atribuida a la maternidad para la identidad femenina y el valor atribuido a la descendencia- y sociales, tales como la posibilidad de proveer para un cierto número de hijos/as y/o las aspiraciones de futuro que se tienen para ellos y ellas. En la mayoría de los países occidentales, las tasas de natalidad han caído sostenidamente (UNFPA, 2025), en el marco de la mejora de indicadores en la mortalidad infantil y el aumento de

la esperanza de vida y de una crítica creciente a los roles de género tradicionales, que identificaban el trabajo de cuidado de personas en situación de dependencia -en particular niños, niñas y adolescentes- con lo femenino.

Estos cambios importantes en el comportamiento familiar, con frecuencia identificados con la segunda transición demográfica (STD), han sido bien documentados (Ramm & Salinas, 2019). Se ha registrado una disminución significativa del matrimonio como práctica: un número cada vez mayor de adultos interrumpe, retrasa o evita los vínculos formales, optando por relaciones de convivencia o viviendo fuera de una pareja. Además, la maternidad/paternidad y la crianza de los hijos e hijas se han desvinculado cada vez más del matrimonio, con grandes aumentos en el número de hijos nacidos fuera del matrimonio, ya sea de padres que conviven o de madres solteras.

Dentro de América Latina, Chile es uno de los países que más rápidamente ha experimentado el paso de una sociedad en la cual la normalidad eran familias más bien numerosas a grupos familiares pequeños: según datos del Instituto Nacional de Estadísticas de Chile, en 1960 el promedio de nacimientos era de 4,7 hijos/as por mujer (INE, 2024), mientras que en 2022 fue de 1,54, uno de los más bajos de América Latina. Más del 70% de esos nacimientos se dio en el contexto de parejas no casadas (INE, 2025).

Desde los años 80, la tasa de matrimonios también ha caído, llegando hoy a una tasa bruta de nupcialidad de 2,71, indicando que el establecimiento de vínculos formales ha pasado de ser la norma a una excepción. Si bien el matrimonio como institución aparece como muy respetada por los y las chilenos/as, el porcentaje de personas que lo considera un compromiso para toda la vida también ha disminuido notablemente, particularmente entre los menores de 30 años (Universidad Católica de Chile, 2024). Estas cifras dan cuenta de una transformación de las prácticas referidas a familia, que reflejan cambios en los ideales que los individuos tienen en esta materia. Desde esa perspectiva, la flexibilización de los mandatos culturales respecto de la sexualidad y reproducción tendría un impacto en la forma en que los individuos evalúan el lugar de la descendencia en sus proyectos vitales y en las opciones que ellos y ellas pueden considerar como viables en función de sus preferencias personales (Huinink et al., 2015).

Estos cambios se han producido en conjunto con el aumento de la participación femenina en la fuerza laboral y la crítica al ideal social que colocaba a la mujer en la esfera de la domesticidad y la crianza. Ello ha sido identificado en la literatura como la revolución de género: la idea de que en las sociedades occidentales -y en particular en los países industrializados- se ha producido una transformación radical en la forma en que se entiende lo femenino y lo masculino (Goldscheider et al., 2015). Ello habría ocurrido principalmente con relación a los roles de las mujeres en la sociedad. El aumento de los niveles de educación formal y el consiguiente incremento de oportunidades de trabajo fuera del hogar habrían facilitado que se cuestionara el rol de las mujeres en la sociedad como limitado únicamente a ser madres y esposas. Este es un hecho también ampliamente documentado: el trabajo remunerado fuera del hogar por parte de las mujeres ya no es sólo aceptado, sino también esperado, y las personas de menos de 30 años valoran la independencia económica que el trabajo remunerado hace posible (Gómez-Urrutia et al., 2022).

Sin embargo, la modificación en los roles femeninos -especialmente, la entrada al mercado laboral- representa una erosión de la identificación de las mujeres con el rol materno, pero no su desaparición. El ingreso de las mujeres a la fuerza laboral ha ocurrido sin una modificación equivalente en los roles masculinos, dejando en manos femeninas la doble tarea de generar ingreso fuera del hogar o desarrollar aspiraciones personales más allá de la familia y, al mismo tiempo,

hacerse responsable por las tareas domésticas y el trabajo de cuidado. Esta duplicidad de roles haría que las aspiraciones reproductivas de las mujeres fueran reevaluadas a la luz de los costos de oportunidad y la sobrecarga de tareas que podrían implicar, esto es, el logro de las aspiraciones personales fuera del hogar ser incompatibles con los desafíos de la maternidad. Por ello, autores como England (2010), England et al. (2020), Esping-Andersen (2016) y Pedulla y Thébaud (2015) hablan de “la revolución de género inconclusa”. Las expectativas de género se han flexibilizado mucho más para las mujeres que para los hombres. A estos últimos, actualmente se les permite explorar el lado más gratificante de la paternidad -lo lúdico y la posibilidad de expresarse emocionalmente en las relaciones con hijos e hijas- sin que ello haya implicado una redistribución equitativa de la carga de trabajo doméstico y de cuidado que conlleva la crianza.

En el contexto de estos procesos de cambio demográficos y sociológicos, es posible hipotetizar que las conceptualizaciones de parentalidad han experimentado transformaciones igualmente importantes. La literatura ha demostrado cómo la maternidad ya no es el único o principal proyecto de vida para las mujeres, aunque sigue siendo importante para la identidad femenina (Yopo Díaz, 2021); así como el hecho de que los padres buscan distanciarse de la figura del padre que es principalmente un proveedor económico, emocionalmente distante (Herrera et al., 2018; Madrid, 2017; Pavicevic & Herrera, 2019). Por otra parte, los estudios en el campo de los Parenting Culture Studies (Gürtin & Faircloth, 2018) han identificado una tendencia hacia la “intensificación de la parentalidad” en las últimas décadas, que se traduce en demandas crecientes hacia madres y padres -especialmente las primeras, dada la preeminencia del rol materno en la crianza en nuestra sociedad.

Charlotte Faircloth (2014) ha difundido el concepto de “maternidad intensiva” (Hays, 1996) para dar cuenta de un ideal de maternidad que está caracterizado por ser de tiempo completo y de gran inversión de recursos económicos, sociales y emocionales, normado por estándares médicos y científicos altamente exigentes (Faircloth, 2014; Faircloth & Murray, 2015; Gürtin & Faircloth, 2018); estándares que con frecuencia privilegian un modelo de familia biparental, heterosexual, de clase media y sin discapacidad (Herrera, 2025; Vergara del Solar et al., 2018). No obstante, otras conceptualizaciones -tal vez menos hegemónicas- frente a la decisión de tener descendencia comienzan a visibilizarse: por ejemplo, el reconocimiento del no tener hijos/as como una elección socialmente aceptable, que en los países de habla inglesa se ve reflejado en el uso del término *childfree* (que subraya la opción) en vez de *childless* (que supondría un déficit o carencia) para quienes no desean descendencia (Binstock & Cabella, 2021; Watling & Neal, 2021).

En Chile, datos de la Encuesta Bicentenario más reciente muestran que el 22% de los jóvenes entre 18 y 24 años y el 19% de las personas entre los 25 y 34 años no quieren tener hijos/as (Universidad Católica de Chile, 2024). O bien, la opción por la “monoparentalidad electiva” (Salvo Agoglia & González Torralbo, 2015), que implica la decisión consciente por tener hijos/as, pero no pareja -o, al menos, no en los términos asociados a la familia tradicional-. Así, la maternidad se desvincula no sólo del matrimonio, sino también de la necesidad de estar en pareja, principalmente en aquellos casos en los que las mujeres se perciben a sí mismas como capaces de asumir tanto las necesidades de cuidado como la provisión económica para un hijo o hija sin necesidad de un compañero (Gómez-Urrutia et al., 2022).

En este contexto, las conceptualizaciones sobre maternidad estarían en un escenario de diversificación, en el cual el proyecto de tener descendencia deja de ser un imperativo para la realización personal, convirtiéndose progresivamente en una opción que además se distancia de normas sociales como la expectativa de contraer matrimonio -e incluso estar en pareja- como

condición necesaria para tener hijos/as. Al mismo tiempo, la “revolución de género” -aunque inconclusa- ha contribuido a relevar no sólo los aspectos gratificantes de la maternidad, sino sus costos. Ello, particularmente en un contexto como el chileno, caracterizado por un discurso público que ensalza la maternidad y expresa preocupación por las bajas tasas de natalidad. No obstante, estas circunstancias conviven con un repliegue del Estado en los ámbitos sociales y culturales, una precarización del trabajo y la producción de una vida cotidiana sobrecargada por las exigencias laborales, domésticas y de cuidado, que recaen principalmente sobre las mujeres (Gideon et al., 2021; Yopo Díaz, 2021).

Desde esta perspectiva, las generaciones más jóvenes tendrían una visión más crítica, menos idealizada, sobre la maternidad y sus gratificaciones, pero también sus renunciaciones. Nuevamente, datos de la Encuesta Bicentenario proporcionan algunos ejemplos: comparando datos recogidos en 2009 con aquellos obtenidos en 2024, los principales motivos reportados para no tener hijos/as han aumentado, destacando las dificultades de crianza, los obstáculos que representa la maternidad para que la mujer trabaje o la inestabilidad de pareja (Universidad Católica de Chile, 2024).

En ese escenario, es razonable suponer que los discursos sobre maternidad y crianza también se encontrarán en un proceso de transformación en medio de la contradicción sistémica en la que la sociedad coloca a las mujeres. Esto es, por una parte, la maternidad seguiría siendo un elemento importante en el proyecto de vida femenino y visto como una fuente de gratificación emocional; por otra, se vuelve un proyecto particularmente tenso por las exigencias de la maternidad intensiva y la conciencia creciente de que puede ser un proyecto difícil de compatibilizar con otras aspiraciones personales.

### **Metáforas conceptuales**

La lingüística cognitiva es un enfoque interdisciplinario que surge en las últimas décadas del siglo XX, centrado en la relación entre el lenguaje, la mente y la experiencia humana. Este enfoque rechaza la idea que el lenguaje sea un sistema autónomo de reglas y estructuras abstractas, postulando que está profundamente arraigado en los procesos cognitivos generales y en la interacción con el mundo (Ibarretxe-Antuñano & Valenzuela, 2012). Cabe destacar que, para algunos autores, la lingüística cognitiva no es sólo un enfoque o corriente, sino que es un paradigma propiamente tal de la lingüística (Herrera Vásquez, 2016). Dentro de este marco, la teoría de la MC, desarrollada principalmente por George Lakoff y Mark Johnson a partir de la publicación de *Metaphors we live by* en 1980, ha desempeñado un papel fundamental al redefinir cómo se entiende la metáfora en el lenguaje y el pensamiento.

La lingüística cognitiva comienza a forjarse en la década de los setenta y a consolidarse en la de los ochenta como respuesta a las limitaciones del generativismo de Noam Chomsky. Este último consideraba el lenguaje como un sistema independiente de la cognición general, mientras que los lingüistas cognitivos, como Lakoff y Langacker, enfatizaron la importancia de la experiencia corporal, la percepción y la conceptualización en la formación del lenguaje (Ibarretxe-Antuñano & Valenzuela, 2012). En consecuencia, Langacker introdujo la gramática cognitiva, que destaca la continuidad entre las estructuras lingüísticas y las capacidades cognitivas generales (Cuenca & Hilferty, 2013).

La publicación de *Metaphors we live by* marcó un punto de inflexión en los estudios sobre metáfora. Los autores propusieron que las metáforas no son meros adornos lingüísticos, sino mecanismos cognitivos fundamentales que estructuran el pensamiento y la experiencia humana

(Lakoff & Johnson, 1986). En otras palabras, se considera que el lenguaje participa en la construcción y comunicación de significados (Fauconnier, 2000), además que “La mayoría de nuestros conceptos fundamentales están organizados en términos de uno o más espacios metafóricos” (Lakoff y Johnson, 1980, p. 464). Según esta teoría, “El aspecto estructural de una metáfora conceptual consiste en un set de correspondencias entre un dominio fuente y un dominio meta” (Lakoff, 1987, p. 386). Por ejemplo, la metáfora “El tiempo es dinero” refleja cómo se conceptualiza el tiempo en términos de un recurso económico (Lakoff & Johnson, 1986). Otro caso, es “las ideas son comida”, usando expresiones metafóricas (EM) “¿Cómo digiero esa idea?”, o “No puedo tragar ese comentario”, en las cuales se identifica que el dominio fuente (DF) es “comida” y el dominio meta (DM) es “idea” (Cuenca & Hilferty, 2013). En términos generales, el concepto del DF es de carácter más concreto o físico que el concepto del DM.

Ahora bien, cabe señalar que de este “set de correspondencias” que indica Lakoff (1987), no todo el set se transmite desde el DF al DM, sino que las proyecciones o asociaciones entre elementos de los dominios son parciales (por ello hay “dinero sucio” o se puede “lavar dinero”, así como no hay “lavar tiempo” o el “tiempo sucio”). Para ello, existen varias hipótesis. Primero, la hipótesis de la invariabilidad de Lakoff (1990, como se citó en Ibarretxe-Antuñano & Valenzuela, 2012) y Turner (1990 en Ibarretxe-Antuñano & Valenzuela, 2012) sostiene que sólo se proyecta información coherente con la estructura imago-esquemática del DM. En segundo lugar, la teoría de selección de propiedades indica que son propiedades prototípicas las que se proyectan al DM (Ibarretxe-Antuñano, 1999 en Ibarretxe-Antuñano & Valenzuela, 2012). Por último, la tesis del foco del significado, a su vez, establece que el foco del DF es el aspecto más relevante de su significado. Por ejemplo, si “ver” es el sentido en el que más confiamos para conocer, este aspecto es más relevante que su estructuración biológica al momento de proyectarse en el DM: comprender es ver, analizar es ver, etc.

Desde su formulación inicial, la teoría de la MC se ha expandido y profundizado. Investigaciones posteriores han explorado el papel de la metáfora en diversas áreas, como la política, la ciencia y la educación (Charteris-Black, 2018). También se han incorporado avances en neurociencia, que respaldan la idea de que las metáforas tienen una base neuronal vinculada a la experiencia sensoriomotora (Gallese & Lakoff, 2005). Otros desarrollos incluyen el análisis del papel cultural y lingüístico en la formación de metáforas, destacando que estas no son universales, sino influenciadas por contextos socioculturales específicos (Kövecses, 2005). Además, el concepto de metáfora multimodal ha ganado relevancia, analizando cómo estas operan en medios visuales, gestuales y audiovisuales (Forceville & Urios-Aparisi, 2009).

### **Metáforas conceptuales y dinámicas familiares**

La teoría de la MC ha transformado el estudio de los fenómenos sociales al revelar cómo las estructuras conceptuales subyacentes al lenguaje influyen en la comprensión y práctica de la vida cotidiana. En el caso de la conceptualización de la familia, esta se encuentra profundamente arraigada en metáforas que reflejan su estructura y función. Algunas investigaciones han identificado metáforas como “la familia es un equipo” o “la familia es un refugio”, las cuales destacan valores de cooperación y protección (Sweetser, 1990). Estas metáforas no sólo estructuran las interacciones familiares, sino también moldean las expectativas sociales sobre el comportamiento de los padres y los hijos. A su vez, en el ámbito de los roles parentales, las MC como “los padres son jardineros” o “los padres son guías” establecen diferentes enfoques hacia la responsabilidad parental. La primera enfatiza la nutrición y el cuidado, mientras que la segunda resalta la dirección y el liderazgo (Kövecses, 2005).

En el campo de la crianza, la teoría de MC ha ayudado a explicar cómo los adultos entienden el desarrollo infantil. Estas metáforas son especialmente frecuentes en la formulación de políticas educativas y en las orientaciones pedagógicas (Lakoff & Johnson, 1986). Otros estudios contemporáneos también han explorado cómo las metáforas estructuran los discursos sobre la crianza en el contexto de las tecnologías digitales; a través de frases como "los padres son vigilantes" (Livingstone & Blum-Ross, 2020) o "los niños están conectados" se reflejan tensiones entre el control parental y la autonomía infantil en la era digital (Charteris-Black, 2018).

Por su parte, la maternidad, como construcción social, está profundamente influenciada por MC que asocian a las madres con sacrificio, creatividad y cuidado. Metáforas como "la madre es una fuente de vida" (Rich, 1976) o "la madre es un ángel" (Hays, 1996) son comunes en culturas donde la maternidad está idealizada (Turner, 1996). Existe evidencia empírica que sugiere que estas imágenes refuerzan expectativas de altruismo y entrega, que pueden ser problemáticas en términos de igualdad de género y bienestar materno. Por otro lado, las metáforas de la maternidad también evolucionan para adaptarse a los cambios sociales. Frases como "madres equilibradas" o "madres trabajadoras" reflejan nuevas tensiones y oportunidades en la conciliación de la vida profesional y familiar. Estas metáforas también son útiles para analizar discursos políticos y mediáticos sobre la maternidad contemporánea (Forceville & Urios-Aparisi, 2009).

Las metáforas pueden reforzar estereotipos y desigualdades o, por el contrario, facilitar discursos transformadores. Por ejemplo, en movimientos feministas y de crianza respetuosa, las metáforas se utilizan para desafiar modelos tradicionales y proponer alternativas inclusivas y empáticas (Gallese & Lakoff, 2005).

En síntesis, investigar las metáforas conceptuales de la maternidad y la crianza resulta necesaria debido a la escasa sistematización existente sobre cómo estos dominios son conceptualizados y representados en el discurso. Aunque diversos estudios han analizado metáforas vinculadas a la salud, la enfermedad o las emociones, aún son limitadas las investigaciones que describen de manera integrada los marcos metafóricos que estructuran las experiencias de maternidad y cuidado. Profundizar en este ámbito permitirá comprender cómo dichas metáforas modelan identidades, prácticas de crianza, expectativas sociales y relaciones de género.

## Método

La investigación se desarrolló bajo un enfoque metodológico cualitativo, pues permitió comprender los fenómenos sociales en función de los significados que tienen para los individuos y cómo estos significados son movilizados en prácticas y decisiones que los individuos llevan a cabo. Los enunciados a analizar corresponden a expresiones metafóricas identificadas desde los preceptos de la lingüística cognitiva, a saber, la teoría de la metáfora conceptual. En este estudio, fue particularmente importante explorar los discursos existentes sobre la maternidad, considerando que los individuos interpretan sus experiencias y las expresan principalmente a través de ideas e imágenes retóricas que se encuentran socialmente disponibles en un determinado contexto histórico y social (Kamalu & Osisanwo, 2015).

El corpus corresponde a 18 publicaciones en medios digitales en español (periódicos, revistas misceláneas y blogs) dirigidas a público heterogéneo entre 2017 y 2022, con temáticas de maternidad y crianza, seleccionadas por dos criterios. Primero, a través de motor de búsqueda mediante las palabras clave: maternidad, crianza, hijos, familia, lactancia, paternidad, padre, madre; y, segundo, que contuvieran testimonios en primera persona de madres. Además, se han

analizado 20 entrevistas de una anterior investigación en torno a familia<sup>2</sup> y proyectos de vida, realizada los años 2021 y 2022, dada su pertinencia temática, el valor de ser fuentes primarias y la intención comunicativa subjetiva, testimonial y opinática de las entrevistas.

Para el proceso de identificación de metáforas se ha seguido la metodología elaborada por Coll-Florit y Climent (2019), que se basa en el procedimiento de identificación de metáforas (Metaphor Identification Procedure-MIP) (Pragglejaz group, 2007), a partir del método de Steen (1999; 2007). Este procedimiento, que además considera el uso de diccionarios especializados en metáforas, establece determinados pasos según Coll Florit y Climent (2019), que se resumen a continuación:

### Identificación

- a. Uso de hipótesis de trabajo para identificar expresiones metafóricas. Focos de identificación: padre, madre, proceso de crianza, hijo/hija, niño/niña, parto, nacimiento, cambios de vida, viaje, mundo, guerra, contenedor-contenido, entre otros.
- b. Aplicación parcial del MIP sobre las expresiones metafóricas identificadas. Proceso realizado por dos investigadores principales del proyecto, en cuyo proceso se consensuaron patrones de identificación y se definieron discrepancias a través de cotejo de evidencia en diccionarios especializados y generales.

### Formulación de metáforas conceptuales

- a. Estrategia de formulación de MC de acuerdo a Teoría de Metáfora Conceptual, estableciendo Dominio Meta y Dominio Fuente.
- b. Sustitución por un argumento prototipo de un verbo usado metafóricamente.
- c. Sustitución por palabras clave desde la definición del diccionario del foco en una metáfora lexicalizada.
- d. Sustitución por palabras clave desde la definición del diccionario del foco en una metáfora no lexicalizada.

Respecto al método de anotación, se establecen instrucciones explícitas para detectar posibles figuras conceptuales tales como MC, metonimias o símiles metafóricos. En términos prácticos, se ha elaborado una lista de focos de identificación en cuanto a campos semánticos relevantes (persona padre/madre, proceso de crianza, cambios de vida, etc.), proclives a ser fértil territorio de emergencia de EM. Por otro lado, los compendios utilizados son: *Master Metaphor List* de Lakoff (1991) y el Diccionario de la Real Academia Española.

## Resultados

Aunque en las 18 publicaciones digitales del corpus se recogen testimonios de madres en primera persona, no en todas se han identificado expresiones metafóricas que responden a la formulación de metáforas conceptuales, solo en 10 de ellas. A su vez, en las 20 entrevistas de investigación, se ha identificado MC en 10 de ellas. El total de EM ha sido de 47, utilizando 28 de

---

<sup>2</sup> Datos primarios. FONDECYT: Jóvenes, trabajo y familia: hacia un modelo para la comprensión de expectativas familiares y laborales en Chile. 2021-2022

ellas para el siguiente análisis, por su valor ilustrativo. Los Dominios Meta de estas MC identificadas son maternidad, madre/persona, crianza, embarazo y red de apoyo. En consideración a que el enfoque de la investigación es de carácter cualitativo, la misma se centró en la construcción de significado de estas MC, independiente de los aspectos cuantitativos.

Respecto a la codificación del corpus, “T” hace referencia a las publicaciones digitales; “SED” refiere a entrevistadas de investigación anterior sin educación superior; y “ES” con educación superior. No obstante, la variable educacional no forma parte de este análisis.

### **Criar es un trabajo/negocio/empresa**

Se han identificado varias EM que se enmarcan dentro de esta MC, estableciéndose un DM ‘Criar’, y un DF ‘Empresa’. Por cierto, se han considerado dominios similares, tales como ‘trabajo’ o ‘negocio’, sin embargo, se optó por ‘Empresa’ tal como realiza Calquín-Donoso y Yáñez-Urbina (2020), pues integra de manera más directa focos del tipo ‘inversión’ (también propia de ‘negocio’), además de ‘jornada’ (más propia de ‘trabajo’ que de ‘negocio’). Esta concepción del proceso de crianza se modeliza a partir de ciertas correspondencias esquemáticas con el concepto de ‘empresa’: el trabajo, el esfuerzo, la jornada laboral, la inversión. A su vez, no se identifican (en este corpus) otras dimensiones del DF, tales como remuneración, recompensa, ascensos, ganancias, entre otras. En términos de ‘trabajo’ la conceptualización se proyecta desde expresiones que sostienen que la labor es “tremenda”, que requiere “esfuerzo”, es “mucho trabajo”:

T-2: *Los hijos dan mucho trabajo.*

T-5: *Ahí me di cuenta que la mujer tiene un trabajo tremendo en la casa*

T-6: *cuidados que va a requerir el bebé, aumentando la sensación de confianza y de competencia para dedicarnos a este trabajo, esta labor.*

Por cierto, la duración de esta “labor” o “jornada laboral” llega al límite de las fuerzas o, derechamente, es un “horario extendido”:

T-3: *Quiero que se acuesten y terminar la jornada*

T-4: *La maternidad es una responsabilidad enorme y es un trabajo que no termina nunca.*

Por otro lado, un aspecto relevante es el foco de “inversión”, establecido directamente en términos económicos, pues esta “inversión” es, por una parte, considerable, pero, por otra, sin ganancias identificables. Además “la situación país” no presenta un buen escenario para la ejecución de este tipo de “inversiones”, según señala ES-3:

ES-3: *Pero para un hijo, como que necesitas mucha más plata, es una inversión “brígida<sup>3</sup>”, así que no, no la veo tan posible con la situación económica (risas) y con la situación social, política.*

A su vez, una de las variables que sí facilita la presencia y crianza de los hijos, es establecer que la maternidad y la crianza demandan “un trabajo en equipo” (con la pareja), como indica ES-1:

ES-1: *Sí, que sea compartido, como un trabajo en equipo. Eso es lo que yo espero, si estoy con alguien, que sea trabajo en equipo.*

3

Expresión coloquial e informal equivalente a compleja, difícil o, incluso, grave.

Respecto a “invertir” en los hijos o la crianza, podemos precisar la siguiente MC, ampliamente documentada “El tiempo es dinero”. En este caso, no es una MC de la crianza, la maternidad o los hijos, sino que, tomando en consideración que el criterio que relaciona el DF (dinero) con el DM (tiempo) es el valor (y no, por ejemplo, la transacción), toma sentido la utilización en la próxima EM de la demanda de “valioso tiempo” (cada vez más escaso), lo que aproxima este tipo de expresiones a otras conceptualizaciones como “criar es una empresa”:

ES-2: *Si se decidió tener hijos es porque uno ya sabía que iba a invertir ese tiempo en eso.*

T-1: *Se invierte tiempo en la crianza.*

Por cierto, esta MC se manifiesta también en conceptualizaciones extremas de “empresa/trabajo”, surgiendo EM en torno a “esclavitud” o “servicio”:

T-1: *no soy esclavo tuyo como para recogerte las cosas*

T-7: *estoy al servicio de la maternidad*

### **Criar es una carga**

La MC “criar es una carga” es un ejemplo más de la multiplicidad del DF “peso/carga”, una propiedad relevante de la teoría que responde a la MC general “La vida es un viaje”. Es decir, “un dominio puede servir de fuente para varias metas” (Ibarretxe-Antuñano & Valenzuela, 2012, p. 105). De ese modo, se han documentado MC tales como “El prejuicio social es una carga”, “El sufrimiento es una carga”, “El trastorno es una carga” (Coll-Florit & Climent, 2023); “Amount is weight”, “The Importance of a Belief is the Weight of the Object” (Lakoff et al., 1991), entre otras. En el caso de esta investigación, el DF “carga/peso” se orienta en dos aspectos. El primero de ellos es una “carga” que se establece preferentemente desde la concepción de “peso”; el segundo, a su vez, es una “carga” que se posiciona como un obstáculo o una limitación:

DF: CARGA (peso)

SED-1: *para mi es cargar con un niño, ese es mi concepto*

T-6: *Ando con hijas al hombro*

T-6: *Ando con dos hijas colgando*

T.6: *Criar es una carga muy difícil de llevar*

DF: CARGA (obstáculo)

SED-2: *yo siempre dije una guagua me va a venir a molestar, me va a venir a frenar y frustrar todos mis proyectos, nunca más voy a ser yo*

SED-3: *Porque un hijo es tanto, perdón la palabra, sé que va a sonar feo, es tanto un cacho<sup>4</sup> para la mujer, como para el hombre.*

ES-2: *hijos no, no me gustaría. Siento que sería una limitante muy importante y echarme más responsabilidad al hombro, la cual no estoy dispuesta a aceptar el día de hoy y creo que mañana tampoco (risas).*

Asimismo, “cargar” con un “peso” es un aspecto autónomo en sí mismo, aunque es complejo distinguir o diferenciar una “carga” sólo en términos de “peso” (p.e. las responsabilidades son cargas) de aquella en que, además, ese “peso” es una “limitación” o un “obstáculo”:

4

Expresión informal y coloquial. Es equivalente a problema, obstáculo, molestia o carga.

*SED-3: Son mis hijos, yo también los deseé, no le puedo tirar la carga a ella mientras está cumpliendo su sueño*

En esta EM, los hijos son una “carga”, respondiendo al aspecto de “peso”, sin embargo, hay una comprensión en el emisor que traspasar ese peso a ella (la madre), significa establecer un obstáculo o limitación al “cumplimiento de su sueño”.

### **La madre es un contenido o contenedor**

Si bien se había establecido la MC hipotética que “la madre es un contenedor”, la pesquisa ha arrojado otros puntos de vista, en base a la necesidad de la madre, la sobrecarga emocional y la soledad de la labor. Por lo tanto, mientras la madre es un “contenido”, una “sustancia”, requiere un “contenedor” que estaría dado por un entorno familiar o profesional, por ejemplo, *T-8: la importancia de la contención de las mamás* o *T-8: Se requiere que alguien ayude a contener a la madre*; la “maternidad” en su conjunto, como DM, es un “contenedor” o una “máquina” con un contenido que son las “emociones” en movimiento: *T-9: La maternidad es una licuadora de emociones* o derechamente, emociones que superan los límites: *T-9: Cuando ya estábamos en casa nos sentimos desbordados*. Entonces, en otras EMs, la “maternidad” o la “madre” es un “contenedor” y las emociones un “contenido”, que, en extrema presión, puede llevar a la explosión: *T-9: Un día exploté y no paré de llorar por horas*.

Para ser más precisos, si nos enfocamos en el “contenido” que se “desborda” o “explota”, la referencia clara es a las emociones, inclusive cuando se indica que es “la madre” el contenido que necesita “contención”, se puede ser más preciso en términos que es el estado emocional de la madre la que requiere contención. En esa línea, Lakoff y Johnson (1986) establecen que la “mente es un contenedor”, considerando, entonces, que los objetos tienen límites, en este caso el finito volumen de capacidad de la mente (DM). Es por ello que, la superación de tales límites lleva al desborde o la explosión (emocional).

### **La maternidad es otro mundo/ es un viaje**

En la MC “El cambio es movimiento” propuesta por Lakoff y Johnson (1986) se podría clasificar esta idea del “mundo nuevo”: *T-9: Mi mundo, tal y como lo conocía, acabó por un empujón*, pues la transformación que se produce a partir de la concepción, implica un “movimiento”, una mudanza desde el mundo conocido a un “mundo nuevo”. Ahora bien, un análisis más sutil de la EM demanda el foco en “Mi mundo acabó”, expresión que no necesariamente se corresponde al movimiento desde un mundo a otro (nuevo), sino que indica la “desaparición del mundo”, sin detallar en qué nuevo “mundo” se ha quedado, si es efectivamente “un mundo nuevo” o si se habita sobre “las ruinas” del mundo acabado. En cierto modo, se infiere que ha comenzado un “mundo a ciegas”, la exploración de un mundo desconocido sin posibilidad de retorno, sin embargo, esto es sólo un supuesto, pero que se relaciona a la siguiente EM: *T-9: la imposible marcha atrás*; considerando, por lo demás, que esta EM es fruto de la MC “la vida es un viaje”. Por consiguiente, esta EM de “mi mundo” podría responder también a esta última MC.

“La maternidad es un viaje”, sin embargo, se manifiesta en EM aún más claras. El DF “Viaje” es otro claro ejemplo de multiplicidad, pues es útil de manera unidireccional para distintos DM: vida, discusión, amor (Lakoff & Johnson, 1986). En general, si “la vida es un viaje”, los procesos inherentes a la vida son parte también de ese viaje, emergiendo una serie innumerable de “experiencias” conceptualizadas a través del DF “viaje”, incluyendo la maternidad:

*T-11: La maternidad es un viaje, no un destino*

*T-11: No deja de ser una aventura*

*T-5: Aún me parece que fue hace dos días, y vamos camino de los siete años*

## Discusión

El análisis de las metáforas conceptuales sobre la maternidad y la crianza favorece una discusión crítica sobre cómo el lenguaje moldea, reproduce y legitima prácticas sociales e institucionales que afectan de manera concreta la experiencia materna, particularmente en el ámbito de la realización personal, el rol de género, o, inclusive, las políticas de salud y bienestar. Estas ideas expresan creencias y visiones de mundo profundamente arraigadas en los individuos, que a menudo se movilizan sin cuestionarse, pues forman parte del “sentido común” de la sociedad.

Respecto del aporte original de este estudio en relación con investigaciones previas sobre metáforas de la maternidad, conviene precisar su contribución específica. Si bien existen trabajos que han abordado la conceptualización metafórica de la maternidad, parto y crianza en lenguas como el inglés, la presente investigación se distingue por centrarse en el español hablado en Chile (en el caso de las entrevistas) y el español general (en el caso de las publicaciones digitales), atendiendo a una variedad lingüística y a un contexto sociocultural escasamente representados en la literatura especializada. Asimismo, el análisis integra simultáneamente múltiples metáforas conceptuales —la crianza como empresa, como carga, la madre como contenedor y la maternidad como viaje— lo que permite una visión articulada y comparativa de los marcos cognitivos disponibles en el discurso materno, en lugar de limitarse al estudio aislado de una sola metáfora. Este enfoque integrador constituye, en sí mismo, un aporte metodológico y teórico al campo.

La metáfora conceptual “Criar es una empresa” construye una imagen de la maternidad como una actividad profesional, planificada, racional, y demandante de recursos económicos y temporales, así la conceptualización proyecta una racionalidad neoliberal sobre el ámbito íntimo de los cuidados. De acuerdo con Fairclough (2003), las metáforas no solo representan, sino que también constituyen prácticas sociales y formas de control, por lo tanto, esta MC evalúa la maternidad desde parámetros de eficiencia, rendimiento e inversión, lo cual trae consigo al menos tres consecuencias a reflexionar:

La crianza es una responsabilidad individual en un contexto individualista: en un modelo donde criar es una empresa, la “buena madre” es quien sabe gestionar sus recursos, planificar su tiempo, prever riesgos y asumir costos. Esto desplaza el foco desde lo colectivo hacia lo individual y puede invisibilizar la necesidad de políticas públicas de corresponsabilidad y cuidado comunitario (Fraser, 2013).

“Trabajo” no remunerado: al conceptualizar la crianza como trabajo, pero sin acceso a salario, descanso o reconocimiento formal, se afianza la histórica desvalorización del trabajo reproductivo (Folbre, 2001).

Impacto en salud mental: se espera que la madre trabaje sin descanso, sin retorno, bajo presión económica y sin garantías de éxito (lo cual se refuerza al no aparecer en el DF elementos como recompensa o ascenso). Como señalan Reisfield y Wilson (2004), las metáforas médicas o sociales pueden generar carga emocional al prescribir marcos rígidos de acción, especialmente si estas metáforas implican exigencia, sacrificio o expectativas inalcanzables.

Por su parte, la MC “Criar es una carga” funciona con énfasis en discursos que asocian la maternidad a un peso físico, emocional y simbólico. Al vincular la experiencia materna con un “lastre”, se genera una ambivalencia profunda: por un lado, se reconoce el esfuerzo; por otro, se resignifica como inevitable e ineludible. Esta conceptualización naturaliza que la maternidad “limita” y “frena”, reforzando la idea que las mujeres con hijos son menos productivas o menos disponibles, afectando su empleabilidad y trayectorias profesionales (Aguirre, 2020). A su vez, en las EMs donde se dice “nunca más voy a ser yo” o “es un cacho<sup>5</sup>”, se manifiesta un conflicto entre la identidad materna y la identidad personal, provocando sufrimiento psíquico, el cual es muchas veces desatendido, invalidado o poco escuchado por las propias instituciones de salud (Coates et al, 2014). En consecuencia, se genera una resistencia a la maternidad como elección válida en los moldes del modelo productivista, de manera no solo biográfica sino ética o política, pues un marco disponible para comprenderla es el del sacrificio y la renuncia.

La MC “La madre es un contenido o contenedor” apunta a la dimensión emocional de la experiencia materna. La presión, el desborde, la explosión emocional, remiten a un estado de saturación que exige contención externa. De este modo, se plantean necesidades urgentes en el campo de la salud y el diseño institucional: Reconocimiento del desgaste emocional: la madre ya no es solo cuidadora, sino alguien que también necesita cuidado. La metáfora hace visible el “costo emocional” de matinar, muchas veces omitido en programas de salud centrados exclusivamente en el bienestar del recién nacido.

Necesidad de redes de contención: la imagen del desborde implica que el entorno debe tener capacidad de acoger y sostener emocionalmente a la madre. Esto demanda políticas públicas que promuevan redes de apoyo, acompañamiento psicológico y corresponsabilidad familiar (Baraitser, 2009).

Legitimación del sufrimiento psíquico: como señala Reisfield y Wilson (2004), las MC pueden tanto iluminar como distorsionar; reconocer la imagen del “desborde” permite validar emocionalmente estados como la ansiedad postparto o la depresión perinatal.

Por otra parte, en la MC “La maternidad es un viaje” o bien “otro mundo” se sitúa la experiencia como una transformación radical, muchas veces sin retorno. Esta MC enfatiza el quiebre, la pérdida del “mundo” previo y la incertidumbre. En términos prácticos, esta MC nos obliga a comprender la maternidad no solo como función, sino como experiencia identitaria compleja y totalizante. Por otro lado, la idea de “mi mundo acabó” problematiza la glorificación romántica de la maternidad, introduciendo matices, contrastes y ambivalencias que deben ser atendidas, no silenciadas. Por cierto, finalmente, el “viaje sin retorno” puede subrayar la idea de que la maternidad es incompatible con otras formas de vida o realización, lo cual podría institucionalizar la exclusión femenina en espacios políticos, académicos o artísticos. Sin embargo, esta metáfora podría tener también una dimensión positiva, en el sentido de implicar una transformación personal (entendida como crecimiento, como descubrimiento de una dimensión emocional y afectiva nueva) y un cambio de prioridades que las personas significan como un proceso distinto de todo lo vivido anteriormente. La idea de viaje, además, pone de relieve la idea de aprendizaje, de un proceso donde lo importante no es tanto el punto de llegada, como el camino para aprender a ser padres.

Cabe destacar, por cierto, que el análisis demuestra que las proyecciones o asociaciones entre elementos de los dominios son parciales y no absolutas, lo cual fue abordado en el marco

---

5 (chilenismo) Problema, obstáculo.

teórico, al ilustrar La hipótesis de la invariabilidad de Lakoff (1990) y Turner (1990); la teoría de selección de propiedades (Ibarretxe-Antuñano, 1999); y La tesis del foco del significado (Kövecses, 2002).

Sin embargo, es necesario reconocer que el carácter cualitativo de este estudio supone ciertas limitaciones metodológicas. Al no contemplar un diseño cuantitativo, los hallazgos no permiten establecer frecuencias, distribuciones estadísticas ni grados de recurrencia de las metáforas en una población amplia y representativa. Esto implica que las conclusiones deben leerse como interpretaciones situadas y no como generalizaciones extrapolables. Un enfoque mixto, que combinara el análisis cualitativo del discurso con instrumentos cuantitativos —como encuestas de elicitación metafórica o análisis de corpus de gran escala—, podría complementar y robustecer los alcances del presente trabajo.

En la misma línea, cabe señalar que parte del corpus analizado en este estudio corresponde a entrevistas reutilizadas, es decir, producidas originalmente con propósitos distintos al análisis metafórico de la maternidad. Si bien este material ofrece datos lingüísticos genuinos y espontáneos, el uso de entrevistas diseñadas específicamente para los objetivos que se han explorado acá, podría generar profundidades propias, que aborden de manera sistemática la experiencia materna desde sus múltiples aristas: identidad, cuerpo, emociones, trabajo de cuidado y contexto socioeconómico.

## Conclusiones

Las MC sobre la maternidad no son meros recursos lingüísticos; son estructuras cognitivas que guían prácticas, políticas y emociones. Al decir que “criar es una empresa” o que “la madre es un contenido”, no solo se explica una experiencia, sino que se la norma y condiciona. Como afirman Reisfield y Wilson (2004), las metáforas médicas (y sociales) moldean no solo el lenguaje, sino también el comportamiento, el diagnóstico y la respuesta social. Por una parte, las metáforas sobre la maternidad dan cuenta de cómo persisten los significados basados en las construcciones culturales de género, pues la maternidad tiende a describirse como abnegación, sacrificio y gestión emocional en una importante medida, características culturalmente identificadas con lo femenino. Esto es esperable, dada la alta valoración discursiva del rol materno en sociedades como la chilena. No obstante, por otra parte, dichas metáforas también son permeadas por los cambios en los roles femeninos: en un contexto donde las mujeres jóvenes aspiran a tener independencia económica y proyectos personales fuera de la familia, aparece la idea de “empresa” y la necesidad de “alinearse” las lógicas del mundo del trabajo remunerado con las del trabajo no remunerado de cuidado, de manera que ambos deben ser racionales, planificados y contar con metas claras y evaluables. Tal y como sucede con los roles, estas ideas pueden ser difíciles de compatibilizar. En su estado actual, revelan las tensiones y fisuras en los discursos sobre maternidad que se muestran al intentar plantear una visión menos idealizada de la crianza y sus recompensas emocionales, pero también sus desafíos.

En ese sentido, una lectura crítica de estas MC es imprescindible para conceptualizar prácticas más justas, sensibles y corresponsables con las múltiples realidades de la maternidad. A pesar de que discursivamente comienza a aceptarse la necesidad de la corresponsabilidad entre madres y padres respecto de la crianza, también que el Estado debe tener un rol más activo para apoyar el cuidado de niñas, niños y adolescentes, el peso de las tareas de cuidado continúa en manos femeninas. Esto se ve reflejado en las metáforas de “carga” y “viaje sin retorno”, que son ambivalentes: pueden señalar tanto un cambio identitario deseado, pues la maternidad sigue siendo un componente importante de la identidad femenina en Chile, como la idea de que es una

responsabilidad que debe llevarse sin importar los costos. La exigencia existente de “gestionar” la maternidad tiende a colocar estas tensiones como resultado de decisiones individuales, ocultando el hecho de que son con frecuencia el resultado de una contradicción sistémica entre lo productivo y lo reproductivo.

A partir de estas conclusiones, futuras investigaciones podrían profundizar en el análisis de las MC de la maternidad desde una perspectiva interdisciplinaria que articule lingüística cognitiva, estudios de género y sociología del trabajo. Una primera línea prioritaria consiste en examinar cómo estas metáforas varían según variables sociodemográficas como clase social, edad, nivel educativo, territorio e inserción laboral, con el objetivo de identificar diferencias en la conceptualización de la maternidad, las experiencias de cuidado y las tensiones entre trabajo productivo y reproductivo. Por consiguiente, un análisis de este tipo facilitaría determinar hasta qué punto las metáforas identificadas representan imaginarios transversales o, por el contrario, expresan experiencias situadas y desiguales.

Una segunda línea de investigación especialmente relevante es evaluar empíricamente el impacto de estas metáforas en la toma de decisiones individuales, las prácticas de crianza, la construcción de identidades maternas y las expectativas sociales respecto del cuidado. Así, se vuelve fundamental comprender cómo determinados marcos metafóricos contribuyen a legitimar o cuestionar la distribución desigual de las responsabilidades de cuidado entre mujeres, hombres y Estado.

Tercero, una línea de investigación particularmente valiosa consiste en identificar, describir y evaluar metáforas conceptuales alternativas que permitan transformar los imaginarios sociales dominantes sobre la maternidad. El estudio propositivo de nuevas metáforas podría contribuir al desarrollo de representaciones más equitativas, inclusivas y corresponsables del cuidado, favoreciendo configuraciones sociales que reconozcan tanto el valor del trabajo reproductivo como la diversidad de experiencias maternas contemporáneas.

Finalmente, este estudio contribuye de manera original al estado del arte metáforas conceptuales al ofrecer una sistematización de los marcos metafóricos que estructuran los discursos sobre la maternidad y la crianza. Frente a la escasa evidencia empírica disponible, la investigación identifica, organiza e interpreta metáforas conceptuales que configuran estas experiencias, mostrando cómo articulan significados sobre el cuidado, la identidad materna, las responsabilidades familiares y las relaciones de género. De este modo, amplía el alcance de la lingüística cognitiva hacia un ámbito aún poco explorado y proporciona un marco analítico que -como se ha mencionado- puede orientar futuras investigaciones comparativas, interdisciplinarias y transculturales sobre los imaginarios sociales de la maternidad y la crianza.

## Referencias

- Aguirre, R. (2020). *Trabajo y maternidad: desafíos para la equidad de género*. CLACSO.
- Baraitser, L. (2009). *Maternal encounters: The ethics of interruption*. Routledge.
- Binstock, G., & Cabella, W. (2021). Las mujeres que terminan su vida reproductiva sin hijos: evolución reciente en América Latina (1980-2010). *Población y Sociedad*, 28(1), 32–52. <http://dx.doi.org/10.19137/pys-2021-280103>

- Calquín-Donoso, C., & Yáñez-Urbina, C. (2020) Metáforas de la maternidad en un sistema de atención sanitaria de la infancia en Chile: entre la naturaleza y el capital humano. *Musas*, 5(2), 44-59. <https://doi.org/10.1344/musas2020.vol5.num2.3>
- Charteris-Black, J. (2018). *Analysing political speeches: rhetoric, discourse, and metaphor*. Bloomsbury Publishing.
- Coates, R., Ayers, S., & de Visser, R. (2014). Women's experiences of postnatal distress: A qualitative study. *BMC Pregnancy and Childbirth*, 14, 359. <https://doi.org/10.1186/1471-2393-14-359>
- Coll-Florit, M., & Climent, S. (2019). A new methodology for conceptual metaphor detection and formulation in corpora: a case study on mental health. *SKY Journal of Linguistics*, 32, 43-74. <https://journal.fi/finjol/article/view/153051>
- Coll-Florit, M., & Climent, S. (2023). Metaphor repositories: the case of the mental health metaphor dictionary. *Digital Scholarship in the Humanities*, 38(4), 1440–1452, <https://doi.org/10.1093/llc/fqad058>
- Cuenca, M. J., & Hilferty, J. (2013). *Introducción a la lingüística cognitiva*. Ariel Letras.
- England, P. (2010). The gender revolution. Uneven and stalled. *Gender & Society*, 24(2), 149-166. <https://doi.org/10.1177/0891243210361475>
- England, P., Privalko, I., & Levine, A. (2020). Has the gender revolution stalled? *The Economic and Social Review*, 51(4), 463-48. <https://esr.ie/index.php/esr/article/view/1651>
- Esping-Andersen, G. (2016). *Families in the 21st Century*. SNS Förlag.
- Faircloth, C. (2014). Intensive fatherhood? The (un)involved dad. En E. Lee, J. Bristow, C. Faircloth, & J. Macvarish, (Eds.), *Parenting Culture Studies* (pp. 184-199). Palgrave Macmillan.
- Faircloth, C., & Murray, M. (2015). Parenting: kinship, expertise, and anxiety. *Journal of Family Issues*, 36(9), 1115–1129. <https://doi.org/10.1177/0192513X14533546>
- Fairclough, N. (2003). *Analysing discourse: textual analysis for social research*. Routledge.
- Fauconnier, G. (2000). Methods and generalizations. En T. Janssen, & G. Redeker, (Eds.). *Scope and foundations of cognitive linguistics* (pp. 95-128). The Hague: Mouton De Gruyter.
- Folbre, N. (2001). *The invisible heart: economics and family values*. The New Press.
- Forceville, C. J., & Urios-Aparisi, E. (Eds.). (2009). *Multimodal metaphor*. Mouton de Gruyter.
- Fraser, N. (2013). *Fortunes of feminism: from state-managed capitalism to neoliberal crisis*. Verso.
- Gallese, V., & Lakoff, G. (2005). The brain's concepts: the role of the sensory-motor system in conceptual knowledge. *Cognitive Neuropsychology*, 22(3-4), 455-479. <https://doi.org/10.1080/02643290442000310>

- Gideon, J., Ramm, A., Minte, G. A., & de la Cruz Pincetti, C. (2021). Protecting, empowering, or penalizing motherhood? The contradictory treatment of women in Chilean social policies. *Social Politics: International Studies in Gender, State & Society*, 29(1), 118-140. <https://doi.org/10.1093/sp/jxab006>
- Goldscheider, F., Bernhardt, E., & Lappegård, T. (2015). The gender revolution: a framework for understanding changing family and demographic behavior. *Population and Development Review*, 41(2), 207-239. <https://doi.org/10.1111/j.1728-4457.2015.00045.x>
- Gómez-Urrutia, V., Jiménez Figueroa, A., Díaz, N., & Valladares, F. (2022). Work and family balance in Chilean young people's life plans. *Journal of Family Issues*, 44(12), 3199-3221. <https://doi.org/10.1177/0192513X221127022>
- Gürtin, Z. B., & Faircloth, C. (2018). Conceiving contemporary parenthood: imagining, achieving and accounting for parenthood in new family forms. *Anthropology and Medicine*, 25(3), 243-248. <https://doi.org/10.1080/13648470.2018.1531614>
- Hays, S. (1996). *The cultural contradictions of motherhood*. Yale University Press
- Herrera Vásquez, L. (2016) Actualidad investigativa y perspectivas de la lingüística cognitiva: tiempo, espacio y metáfora. *Literatura y lingüística*, (33), 349-368. <http://dx.doi.org/10.4067/S0716-58112016000100017>
- Herrera, F. (2025) “¿Vino solita?": Investigando las experiencias de madres con discapacidad". En M. Yopo (Ed.) *Maternidades: Desafíos contemporáneos de género, familia y fertilidad*, (pp.341-354). Editorial Fondo de Cultura Económica.
- Herrera, F., Aguayo, F., & Goldsmith Weil, J. (2018). Proveer, cuidar y criar: evidencias, discursos y experiencias sobre paternidad en América Latina. *Polis (Santiago)*, 17(50), 5–20. <https://doi.org/10.4067/s0718-65682018000200005>.
- Huinink, J., Kohli, M., & Ehrhardt, J. (2015). Explaining fertility: The potential for integrative approaches. *Demographic Research*, 33(1), 93–112. <https://doi.org/10.4054/DemRes.2015.33.4>
- Ibarretxe-Antuñano, B. I. (1999). *Polisemy and metaphor in perception verbs: a cross-linguistic study* [Tesis doctoral, Universidad de Edimburgo]. Edinburgh Research Archive. <https://era.ed.ac.uk/handle/1842/22334>
- Ibarretxe-Antuñano, I., & Valenzuela, J. (2012). *Lingüística cognitiva*. Anthropos.
- Instituto Nacional de Estadísticas [INE]. (2024). *Boletín demográfico anual provisional de estadísticas vitales 2024*. <https://www.ine.gob.cl/docs/default-source/nacimientos-matrimonios-y-defunciones/publicaciones-y-anuarios/anuarios-de-estad%C3%ADsticas-vitales/estad%C3%ADsticas-vitales-cifras-provisionales-2024.pdf>
- Instituto Nacional de Estadísticas [INE]. (2025). *Boletín demográfico anual provisional de estadísticas vitales 2025*. [https://www.ine.gob.cl/docs/default-source/nacimientos-matrimonios-y-defunciones/publicaciones-y-anuarios/anuarios-de-estad%C3%ADsticas-vitales/estad%C3%ADsticas-vitales-cifras-provisionales-2025.pdf?sfvrsn=3b707210\\_4](https://www.ine.gob.cl/docs/default-source/nacimientos-matrimonios-y-defunciones/publicaciones-y-anuarios/anuarios-de-estad%C3%ADsticas-vitales/estad%C3%ADsticas-vitales-cifras-provisionales-2025.pdf?sfvrsn=3b707210_4)

- Kamalu, I., & Osisanwo, A. (2015). Discourse analysis. En *Issues in the study of language and literature* (pp.169-195). Ibadan: Kraft Books Limited.
- Kövecses, Z. (2002). *Metaphor. A practical introduction*. Oxford University Press.
- Kövecses, Z. (2005). *Metaphor in culture: universality and variation*. Cambridge University Press.
- Lakoff, G. (1987). *Women, fire and dangerous things*. The University of Chicago Press.
- Lakoff, G. (1990). The invariance hypothesis: is abstract reason based on image schemas? *Cognitive linguistics*, 1(1), 39-74. <https://escholarship.org/uc/item/9140s4x1>
- Lakoff, G., Espenson, J., & Schwartz, A. (Comp.). (1991) *Master metaphor list (2nd. ed)* University of California.
- Lakoff, G., & Johnson, M. (1980). The metaphorical structure of the human conceptual system. *Cognitive Science*, 4, 195-208. [https://doi.org/10.1207/s15516709cog0402\\_4](https://doi.org/10.1207/s15516709cog0402_4)
- Lakoff, G., & Johnson, M. (1986). *Metáforas de la vida cotidiana*. Catedra.
- Livingstone, S., & Blum-Ross, A. (2020). *Parenting for a digital future. How hopes and fears about technology shape children's lives*. Oxford University Press.
- Madrid, S. (2017). The good night kiss: fatherhood among business managers and the reconfiguration of hegemonic masculinities in Chile. *NORMA: International Journal for Masculinity Studies*, 12(3-4), 240-255. <https://doi.org/10.1080/18902138.2017.1362536>
- Pavicevic, Y., & Herrera, F. (2019). Involucrados dentro de lo posible: Conciliación trabajo-paternidad de padres primerizos chilenos. *Revista Austral de Ciencias Sociales*, (36), 97-113. <https://doi.org/10.4206/rev.austral.cienc.soc.2019.n36-05>
- Pedulla, D. S., & Thébaud, S. (2015). Can we finish the revolution? Gender, work-family ideals, and institutional constraint. *American Sociological Review*, 80(1), 116-139. <https://doi.org/10.1177/0003122414564008>.
- Pragglejaz group (2007). MIP: a method for identifying metaphorically used words in discourse. *Metaphor and symbol*, 22(1), 1-39. [https://www.lancaster.ac.uk/staff/eiaes/Pragglejaz\\_Group\\_2007.pdf](https://www.lancaster.ac.uk/staff/eiaes/Pragglejaz_Group_2007.pdf)
- Ramm, A., & Salinas, V. (2019). Beyond the second demographic transition: Cohabitation in Chile. *Journal of Comparative Family Studies*, 50(1), 75-97. <https://doi.org/10.3138/jcfs.041-2017>
- Reisfield, G. M., & Wilson, G. R. (2004). Use of metaphors in the discourse on cancer. *Journal of Clinical Oncology*, 22(19), 4024-4027. <https://doi.org/10.1200/JCO.2004.03.136>
- Rich, A. (1976). *Of woman born: motherhood as experience and institution*. Virago Press.

- Salvo Agoglia, I., & González Torralbo, H. (2015). Monoparentalidades electivas en Chile: Emergencias, tensiones y perspectivas. *Psicoperspectivas*, 14(2), 40–50. <https://doi.org/10.5027/PSICOPERSPECTIVAS-VOL14-ISSUE2-FULLTEXT-541>
- Steen, G. (1999). From linguistic to conceptual metaphor in five steps. En R. Gibbs, & G. Steen, (Eds.). *Metaphor in cognitive linguistics* (pp. 57-77). John Benjamins.
- Steen, G. (2007). Finding metaphor in discourse: Praglejazz and beyond. *Culture, Language and Representation*, 5, 9-25. <https://www.e-revistas.uji.es/index.php/clr/article/view/1348>
- Sweetser, E.E. (1990). *From etymology to pragmatics: metaphorical and cultural aspects of semantic structure*. Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511620904>
- Turner, M. (1990). Aspects of the invariance hypothesis. *Cognitive linguistics*, 1(2), 247-257. <https://doi.org/10.1515/cogl.1990.1.2.247>
- Turner, M. (1996). *The literary mind: the origins of thought and language*. Oxford University Press.
- United Nations Population Fund [UNFPA]. (2025). *State of the world population 2025. The real fertility crisis. The pursuit of reproductive agency in a changing world*. [https://www.unfpa.org/sites/default/files/pub-pdf/EN\\_State%20of%20World%20Population%20report%202025.pdf](https://www.unfpa.org/sites/default/files/pub-pdf/EN_State%20of%20World%20Population%20report%202025.pdf)
- Universidad Católica de Chile. (2024). *Resultados encuesta Bicentenario UC 2024- Familia y Natalidad*. [https://encuestabicentenario.uc.cl/content/uploads/2024/12/Encuesta-Bicentenario-2024\\_Familia\\_Natalidad-1.pdf](https://encuestabicentenario.uc.cl/content/uploads/2024/12/Encuesta-Bicentenario-2024_Familia_Natalidad-1.pdf)
- Vergara del Solar, A. C, Sepúlveda Galeas, M. A., & Chávez Ibarra, P. B. (2018). Parentalidades intensivas y éticas del cuidado: Discursos de niños y adultos de estrato bajo de Santiago, Chile. *Psicoperspectivas*, 17(2), 67-77. <https://doi.org/10.5027/psicoperspectivas-vol17-issue2-fulltext-1173>
- Watling, W. N., & Neal, Z. P. (2021). Prevalence and characteristics of childfree adults in Michigan (USA). *PLoS ONE* 16(6), e0252528. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0252528>
- Yopo Díaz, M. (2021). “It’s hard to become mothers”: The moral economy of postponing motherhood in neoliberal Chile. *The British Journal of Sociology*, 72, 1214–1228. <https://doi.org/10.1111/1468-4446.12901>



# Ser mujer y sororidad: un análisis del discurso desde la identificación del sexismo internalizado

## Being a Woman and Sisterhood: A Discursive Analysis Identifying from the Perspective of Internalized Sexism

**Camila Belén Díaz Chávez**

Licenciada en Comunicación Estratégica y Corporativa por la Universidad Privada de Santa Cruz de la Sierra, Bolivia.

Correo: camiladiazc12@gmail.com

**Vania Sandoval Arenas**

Magíster en Comunicación Política y Electoral de la Universidad Autónoma de Barcelona, Comunicadora Social de la Universidad Privada de Santa Cruz de la Sierra y Politóloga de la Universidad Mayor de San Andrés, Bolivia.

Correo: adavanasandoval@upsa.edu.bo

Fecha de recepción: 12/01/2026

Fecha de aprobación: 24/06/2026

### Resumen

El presente estudio tuvo como objetivo analizar el discurso de estudiantes mujeres de la Universidad Privada de Santa Cruz de la Sierra sobre lo que significa e implica ser mujer, así como su relación con la sororidad. La investigación, de enfoque cualitativo descriptivo, se basó en 38 entrevistas a estudiantes de todas las facultades, complementadas con una encuesta de 13 preguntas. A partir del análisis del discurso, se identificaron diversas formas de sexismo internalizado, entre ellas la pérdida de poder e incompetencia, la objetificación, la reiteración de roles y estereotipos de género, la competencia entre mujeres y la denigración. Además, el análisis inductivo permitió desarrollar efectos transversales para comprender la orientación de estas manifestaciones: efectos internos, denominados autoalienación y complicidad patriarcal, y efectos externos, denominados dominación fraternal y refuerzo colectivo. Los resultados sugieren que el sexismo internalizado pueden obstaculizar la construcción de la sororidad al limitar la generación de vínculos de apoyo genuino entre mujeres. Aunque la mayoría de las participantes percibió la sororidad como un valor positivo, su comprensión tendió a reducirse a acciones altruistas, sin considerar el proceso de introspección necesario para alcanzarla. No obstante, la presencia de discursos feministas en la generación actual sugiere una posible transición hacia relaciones más solidarias y conscientes entre mujeres.

**Palabras clave:** *sexismo, sexismo internalizado, género, análisis del discurso, feminismo*



## Abstract

The present study aimed to analyze the discourse of female students at the Universidad Privada de Santa Cruz de la Sierra regarding what it means and implies to be a woman, as well as its relationship with sisterhood. This qualitative descriptive research was based on 38 interviews with students from all faculties, complemented by a 13-question survey. Through discourse analysis, several forms of internalized sexism were identified, including loss of power and incompetence, objectification, the reiteration of gender roles and stereotypes, competition among women, and denigration. In addition, the inductive analysis made it possible to identify cross-cutting effects that help explain the orientation of these manifestations: internal effects, referred to as self-alienation and patriarchal complicity, and external effects, referred to as fraternal domination and collective reinforcement. The results suggest that internalized sexism can hinder the construction of sisterhood, as it limits the formation of genuine supportive bonds among women. Although most participants perceived sisterhood as a positive value, their understanding tended to be reduced to altruistic actions, without considering the process of introspection required to achieve it. However, the presence of feminist discourses among the current generation suggests a possible transition toward more supportive and conscious relationships among women.

**Keywords:** *sexism, internalized sexism, gender, discourse analysis, feminism*

## Introducción

El sexismo internalizado se entiende como una forma de opresión asumida y naturalizada por las propias mujeres, quienes incorporan prejuicios sexistas y los reproducen hacia sí mismas o hacia otras mujeres (Bozkur, 2020).

Al respecto, Bearman et al. (2009) explican que este fenómeno no aparece únicamente en situaciones graves o explícitas, sino también en prácticas sutiles que se reproducen en la interacción cotidiana. Estas manifestaciones pueden expresarse mediante vergüenza, confusión, sensación de inferioridad o pérdida de poder, así como en la autoobjetificación, la aceptación de normas de género, la competencia entre mujeres, la denigración, la priorización de la aprobación masculina o la limitación de la propia autonomía (Rahmani, 2020).

Bartky (1990) afirma que la opresión psicológica sostiene la imagen de la mujer como culturalmente dominada, estereotipada y sexualmente objetivada. Asimismo, explica que la dominación cultural y el sexismo influyen en todos los aspectos de la vida, contribuyendo así a la instauración de la supremacía masculina. Desde esta perspectiva, la reproducción de estas lógicas contribuye al sostenimiento del poder masculino, lo que puede derivar en odio y devaluación hacia las mujeres y hacia todo aquello considerado femenino (Szymanski et al., 2009).

Las actitudes discriminatorias y de sometimiento derivadas de estos sentimientos pueden manifestarse de forma implícita o explícita, y ser reproducidas como una estrategia para obtener poder frente a los hombres. En situaciones donde las mujeres internalizan estas lógicas patriarcales, “las mujeres se ven entre ellas y a sí mismas, como las ven los hombres” (Vaca, 2016, p. 72), lo que provoca que se controle el cumplimiento de los roles de género entre sí.

Por ejemplo, Jeffreys (2005) sostiene que las mujeres participan activamente en la reproducción de prácticas culturales vinculadas con la belleza. Estas prácticas, aunque con frecuencia

se presentan como formas de empoderamiento, pueden reproducir normas sociales misóginas, como el uso excesivo de cosméticos, la depilación, los métodos insalubres para perder peso o las cirugías estéticas.

Dentro de este marco, el concepto de violencia simbólica resulta fundamental para comprender cómo el discurso puede operar como una herramienta para la perpetuación de la desigualdad social. La violencia simbólica, según Bourdieu (1991), no se manifiesta a través de la coerción física directa, sino mediante el uso de símbolos, códigos y prácticas culturales que legitiman y normalizan las relaciones de poder. Es a través del discurso que las clases dominantes pueden imponer sus visiones del mundo, haciendo que estas parezcan naturales y universales.

Por otro lado, según Lagarde (2009), la sororidad es un principio basado en la reciprocidad, la hermandad, el respeto y la igualdad. Su finalidad es afianzar los lazos entre mujeres mientras se construyen discursos que enfatizan el empoderamiento, la independencia femenina y la diversidad. No obstante, la socialización patriarcal ha promovido la idea de que las mujeres son “enemigas naturales”, negando la posibilidad de construir solidaridad entre ellas. Expresiones como “el peor enemigo de una mujer es otra mujer” naturalizan la rivalidad femenina como una dinámica inherente y contribuyen a sostener el sistema patriarcal que las oprime (Hooks, 1984; Lagarde, 2000; Luna Martínez, 2021).

Al respecto, Lagarde (2009) también menciona que la sororidad requiere que las mujeres sean capaces de hacer introspección y reconocer las formas y lugares donde se presenta la misoginia en ellas mismas. Para lograr esto, es necesario transformar la cultura a través de las creencias, las prácticas cotidianas y las representaciones sociales. Estas deben sufrir cambios en favor de la erradicación de la violencia de cualquier tipo o procedencia (Vaca, 2016).

Si bien la bibliografía sobre sexismo, misoginia y violencia de género en contextos universitarios es diversa, gran parte de estos estudios se ha centrado en las conductas sexistas o misóginas ejercidas en el marco de relaciones de poder, así como en sus efectos sobre las víctimas de violencia, acoso o discriminación (Alcázar Vasquez, 2022; Antelo Mercado, 2017; Terán Castro, 2024). En ese sentido, la literatura ha contribuido a visibilizar las formas de opresión presentes en la educación superior boliviana y la normalización de la violencia por razones de género. Sin embargo, existe menor evidencia sobre las formas en que las propias mujeres pueden incorporar y reproducir discursos sexistas hacia sí mismas o hacia otras mujeres. Este vacío resulta especialmente relevante en el contexto boliviano, donde son limitados los estudios que abordan el sexismo internalizado desde el análisis del discurso en población universitaria.

Por todo lo expuesto, el presente estudio busca comprender de qué manera se manifiesta el sexismo internalizado en el discurso de mujeres jóvenes de la UPSA, en relación con lo que significa e implica ser mujer y en cómo influye en la construcción de la sororidad. Este análisis considera tanto una mirada interna como externa del fenómeno. Asimismo, parte de la premisa de que el discurso, como resultado del lenguaje, constituye un elemento esencial en la formación de la cultura y, por ende, en el desarrollo de la comunicación y el establecimiento de las dinámicas sociales (Bourdieu, 1991).

## Método

### Muestra

Para este estudio, la muestra estuvo conformada por 38 estudiantes mujeres de la Universidad Privada de Santa Cruz de la Sierra. Se incluyeron a estudiantes de distintos semestres de todas las carreras ofertadas por la universidad. La distribución contempló un mínimo de dos (2) y un máximo de tres (3) estudiantes por carrera.

Si bien la selección de participantes buscó incluir estudiantes de las distintas carreras de pregrado de la Universidad Privada de Santa Cruz de la Sierra, la muestra no posee representatividad estadística, como ocurriría en investigaciones de enfoque cuantitativo. Además, el contexto socioeconómico relativamente homogéneo del alumnado puede haber incidido en los discursos obtenidos, por lo que los hallazgos no deben generalizarse a toda la población universitaria ni a todas las mujeres jóvenes de Santa Cruz.

Además, cabe señalar que uno de los criterios de selección fue que las participantes tuvieran escasa o nula relación previa con la investigadora, con el fin de reducir posibles sesgos derivados de la cercanía o del vínculo emocional. Asimismo, no se revelaron los objetivos específicos del estudio para evitar sesgos de deseabilidad social o respuestas condicionadas.

Durante el contacto inicial, además de coordinar los aspectos logísticos de las entrevistas, se garantizó la confidencialidad y el anonimato de la participación, y se proporcionaron únicamente lineamientos generales sobre la investigación. Una vez confirmada la participación, las estudiantes otorgaron su consentimiento informado antes de responder la encuesta en línea y participar en la entrevista. En este documento se aseguró la protección de su información personal y de sus respuestas, así como el uso exclusivo de los datos con fines académicos.

Esta selección corresponde a un muestreo por conveniencia con criterio de máxima variación. Es decir, las participantes fueron seleccionadas en función de su accesibilidad, procurando, al mismo tiempo, incluir diversidad de carreras y semestres para captar distintas experiencias vinculadas con el fenómeno estudiado. Esta estrategia permitió optimizar el proceso de recolección y análisis de datos de acuerdo con los recursos disponibles (Hernández Sampieri et al., 2014).

Considerando los criterios establecidos, se solicitó la recomendación de estudiantes mujeres que contaran con disponibilidad de tiempo y predisposición para participar. Estas recomendaciones fueron recabadas por estudiantes, incluidas las propias participantes, docentes de distintas facultades y personal administrativo de la universidad. En este sentido, el proceso de selección combinó el muestreo de máxima variación por conveniencia con el muestreo por bola de nieve.

### Instrumentos

Para la recolección de información, se utilizó una encuesta en Google Forms de 13 preguntas y un cuestionario de entrevista semiestructurado de 20 preguntas. Ambos instrumentos fueron diseñados específicamente para esta investigación y ajustados a partir de una prueba piloto exploratoria, realizada con una estudiante que presentaba características similares a las de la muestra, pero que no formó parte de las participantes finales. Esta prueba permitió revisar la comprensión de las preguntas, la fluidez de la entrevista y la pertinencia de las opciones de respuesta de la encuesta. A partir de esta aplicación, se realizaron ajustes menores en la redacción de algunas preguntas para facilitar su comprensión y reducir posibles ambigüedades.

La encuesta fue utilizada como instrumento complementario para identificar tendencias generales en las respuestas de las participantes y contrastarlas con los relatos obtenidos en las entrevistas. Sus resultados no se interpretan con fines de generalización estadística, sino como apoyo descriptivo al análisis discursivo.

Sobre el instrumento para la interpretación de los datos, se utilizó el análisis crítico del discurso como enfoque interpretativo, debido a que permite examinar la relación entre lenguaje, poder e ideología (van Dijk, 2001). Para organizar el proceso analítico, se tomó como referencia la propuesta de Gee (2011), especialmente en la identificación de unidades de análisis, patrones discursivos y formas de construcción de sentido. A partir de ello, la interpretación comenzó con la elaboración de una matriz en la que se organizaron las formas de sexismo internalizado identificadas en las respuestas de las participantes. Posteriormente, se analizaron las encuestas a partir de un repositorio de respuestas y las entrevistas mediante sus respectivas transcripciones. Durante este proceso, se seleccionaron las unidades de análisis pertinentes y se clasificaron según las categorías establecidas en la matriz.

Finalmente, las unidades de análisis fueron revisadas a partir de la clasificación previa de la matriz, con el fin de identificar recurrencias, contrastes y patrones discursivos vinculados con el sexismo internalizado.

## Procedimiento

Para aplicar las técnicas de investigación, primero se definieron las formas de sexismo internalizado que podrían estar presentes en el discurso de las estudiantes:

**Tabla 1**

*Formas de sexismo internalizado para el análisis del discurso*

| Categorías                                    | Concepto                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                      |
|-----------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Pérdida de poder e incompetencia              | Sentimientos y creencias sobre una misma como mujer que le quitan poder sobre sus acciones, sus expectativas, habilidades y su capacidad. La condición de incompetencia lleva a desatender las necesidades propias para adaptarse a las normas establecidas para el género femenino, como falta de motivación para lograr metas o invalidación de la propia capacidad y conocimiento (Bearman, et al., 2009; Bozkur, 2020).                                                                                                                   |
| Competencia entre mujeres                     | Agresiones indirectas en forma de chismes malintencionados, exclusión social y calificaciones negativas hacia otras mujeres. Estas pueden darse con el fin de rebajar a otras para sentirse superiores consigo mismas o ascender en la escala social. También puede darse como forma personal de compensación simbólica frente a una percepción de desventaja (Bearman, et al., 2009; Bozkur, 2020).                                                                                                                                          |
| Objetificación                                | Valoración sobre los cuerpos de acuerdo con estándares sexistas, limitando y distorsionando la autopercepción de la apariencia física y buscando aprobación por la belleza, reduciendo a los individuos a objetos que deben ser evaluados. Se ve influenciado por el entorno y se manifiesta en prácticas enfocadas en la modificación de la imagen corporal y en prédicas sobre los beneficios sociales que se aspiran a conseguir a través de aquellos cambios (Bearman et al., 2009; Bozkur, 2020; Rahmani, 2020; Szymanski et al., 2009). |
| Denigración                                   | Expresiones en forma de comentarios o juicios denigrantes hacia otras mujeres, poniendo en tela de juicio su dignidad y/o su inteligencia. Por lo general, estas expresiones tienden a juzgar a las mujeres en base a su moralidad sexual creando estigma social y ambientes hostiles (Bearman, et al., 2009; Bozkur, 2020).                                                                                                                                                                                                                  |
| Reiteración de roles y estereotipos de género | Creencias y posturas afines a la reproducción, proliferación o normalización de los roles y estereotipos de género que refuerzan las desigualdades estructurales y sistemáticas en función al género de los individuos generando ambientes de discriminación y violencia (Bartky, 1990; Hooks, 1984; Jeffreys, 2005; Lagarde, 2017).                                                                                                                                                                                                          |

Cabe mencionar que la categoría Reiteración de roles y estereotipos de género fue incorporada específicamente para esta investigación. No se encontró otro estudio sobre este tema específico que contemplara este concepto como una categoría distinta de las demás. Su inclusión resulta particularmente necesaria para el análisis del discurso, ya que autoras como Lagarde (2017), Bartky (1990), Jeffreys (2005) y Hooks (1984) señalan que la adopción y reproducción de los roles de género constituyen formas de manifestación del sexismo.

Adicionalmente, durante el trabajo de campo, fue necesario crear subcategorías transversales que complementaran y enriquecieran el análisis de las diferentes formas de sexismo internalizado. Cabe señalar que estas categorías son de elaboración propia. La distinción entre efectos internos y externos surgió del análisis inductivo de los datos, no de una hipótesis previa.

Estas categorías permitieron tener una visión más completa de cómo se manifiesta el sexismo internalizado en el discurso, dado que las planteadas por la teoría existente no distinguen entre acciones individuales hacia otros y las acciones de otros hacia el individuo. Esto es relevante porque el sistema de creencias pasa por varios niveles antes de convertirse en parte de las acciones de un individuo (Bourdieu, 2000). En este sentido, la distinción entre efectos internos y externos permitiría identificar de manera más precisa cómo opera el sexismo en las dinámicas sociales entre mujeres. A continuación, se detallan estas categorías.

**Tabla 2**  
*Efectos transversales en el análisis del discurso del sexismo internalizado*

| Denominación           | Efecto          | Descripción                                                                                                                                       |
|------------------------|-----------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Autoalienación         | Interno-interno | Sexismo que una mujer dirige hacia sí misma, manifestado a través de pensamientos o comportamientos que refuerzan roles y estereotipos de género. |
| Complicidad patriarcal | Interno-externo | Sexismo que una mujer proyecta hacia otras mujeres, basado en creencias y estereotipos sexistas que ha internalizado.                             |
| Dominación fraternal   | Externo-interno | Sexismo que una mujer experimenta por parte de otras mujeres, donde las creencias sexistas de otras impactan sobre ella.                          |
| Refuerzo colectivo     | Externo-externo | Sexismo que se produce entre mujeres, en el que los estereotipos y roles de género se refuerzan colectivamente en sus interacciones.              |

**Resultados**

**Formas de sexismo internalizado identificadas en el discurso**

En función del primer objetivo planteado, se identificaron todas las formas de sexismo internalizado planteadas para el análisis en el discurso de las estudiantes.

A continuación, se detallan las diferentes formas de sexismo identificadas, así como sus efectos transversales.

**Tabla 3***Formas de sexismo internalizado identificadas en el discurso de las estudiantes UPSA*

| Forma de sexismo internalizado      | Autoalienación  | Complicidad patriarcal | Dominación fraternal | Refuerzo colectivo |
|-------------------------------------|-----------------|------------------------|----------------------|--------------------|
| Pérdida de poder e incompetencia    | Presente        | No identificada        | Presente             | Presente           |
| Competencia entre mujeres           | No identificada | Presente               | Presente             | Presente           |
| Objetificación                      | Presente        | Presente               | Presente             | Presente           |
| Denigración                         | No identificada | Presente               | Presente             | Presente           |
| Reiteración de roles y estereotipos | No identificada | Presente               | Presente             | Presente           |

Es importante aclarar que, en las categorías de competencia entre mujeres, denigración y reiteración de roles y estereotipos de género, no se encontraron respuestas asociadas al efecto de autoalienación. Asimismo, en la categoría de pérdida de poder e incompetencia, no se identificaron respuestas vinculadas con el efecto de complicidad patriarcal.

Sin embargo, la ausencia de estos efectos debe interpretarse como una limitación metodológica del estudio y no como evidencia de su inexistencia en el discurso de las mujeres. Esta situación pudo estar influida por distintos factores vinculados al proceso de recolección de datos, como la formulación de las preguntas, el tipo de instrumento utilizado o la presencia de sesgos de deseabilidad social en las respuestas de las participantes.

Cabe señalar que se añadió una nueva categoría de sexismo internalizado denominada Culpabilización por empoderamiento ilusorio. Esta categoría se identificó en respuestas donde las participantes atribuían a las propias mujeres la responsabilidad de superar situaciones de desigualdad, discriminación o violencia, aun cuando dichas situaciones estuvieran condicionadas por factores estructurales.

A diferencia de la pérdida de poder e incompetencia, esta manifestación no se centró en la autopercepción de incapacidad, sino en la exigencia de que las mujeres enfrenten por sí mismas contextos y situaciones adversas. Asimismo, se diferenció de la reiteración de roles y estereotipos de género porque no solo reproduce expectativas sobre cómo debe ser una mujer, sino que traslada hacia ella la responsabilidad de resolver las condiciones que limitan su autonomía. En ese sentido, la culpabilización por empoderamiento ilusorio se manifestó como un discurso que presenta el empoderamiento como una obligación individual, sin considerar plenamente las barreras sociales y culturales que restringen su ejercicio.

Dado que se trata de una categoría emergente de este estudio, se omitió su análisis dentro de los efectos transversales, ya que aún requiere mayor exploración como manifestación discursiva.

### **Manifestación de las formas de sexismo internalizado en el discurso**

En función del segundo objetivo de la investigación, a continuación, se detallan las manifestaciones de las formas de sexismo internalizado identificadas en el discurso de las estudiantes. Las frecuencias reportadas a continuación tienen una finalidad descriptiva y complementaria dentro del análisis cualitativo, no una generalización estadística.

## **Pérdida de poder e incompetencia**

En las respuestas de las participantes se evidenciaron rasgos de pérdida de poder e incompetencia asociados con el efecto de autoalienación, principalmente a partir de la comparación entre ellas y la figura femenina que admiran. De las 20 participantes que identificaron a su madre o abuela como figura de admiración, 4 señalaron que una de las principales diferencias era la capacidad de estas mujeres para enfrentar obstáculos personales, característica que ellas consideraban no poseer.

Otro aspecto recurrente en las entrevistas fue la timidez e inseguridad con la que las participantes percibían su desenvolvimiento personal, características que identificaron como limitantes para interactuar adecuadamente en su entorno. Estas percepciones aparecieron con una frecuencia similar a la comparación física, especialmente cuando expresaron dudas sobre su capacidad intelectual o sobre su posibilidad de destacar en el ámbito social.

Soy un poco tímida. Entonces como que me da eso de: ¿por qué ella sí puede hablar tanto? ¿Cómo le cae bien a las demás gente? (...) Y esa es la parte que a mí me cuesta. No sé en qué momento puedo meterme yo a la charla porque estoy esperando a que se callen y recién yo hablar para no hacer sentir mal a las demás personas. (Participante 9-FACE)

En la Pregunta 6a de la encuesta, 17 de las 38 participantes indicaron sentirse algo, bastante o muy identificadas con la afirmación: “Como mujer, me siento en la obligación de dejar mis deseos a un lado para hacer lo que los demás quieren o esperan de mí”.

Con respecto a la pérdida de poder e incompetencia asociada al efecto de dominación fraternal, resaltaron las respuestas de las participantes de la Facultad de Ingeniería. Principalmente, se abordaron sus perspectivas y vivencias sobre la experiencia de estudiar en esta rama del conocimiento. Señalaron haber vivido eventos sexistas por parte de familiares y de su entorno académico/profesional, lo cual las lleva a limitarse a sí mismas en su desarrollo y ejercicio de su rol como estudiantes. Además, expresaron que en este entorno se consideraba que las mujeres tenían menor capacidad o que eran calificadas y validadas de forma diferente en comparación con los hombres.

Por último, en cuanto al efecto de refuerzo colectivo, las participantes indicaron que, durante la crianza de sus madres o abuelas, predominaba una concepción opresiva sobre el género femenino. Asimismo, reflexionaron sobre sus antecesoras, quienes no gozaban de las mismas oportunidades que las mujeres tienen en la actualidad.

## **Competencia entre mujeres**

Con respecto a la competencia entre mujeres, las participantes evidenciaron signos de complicidad patriarcal principalmente en las respuestas de la encuesta. Reconocieron haber realizado comentarios desacreditadores hacia otras mujeres o haber cometido actos hostiles. 5 de ellas condenaron estas acciones, aunque no profundizaron en sus respuestas.

En cuanto a las respuestas que denotaron hostilidad, estas estuvieron acompañadas de una justificación. En casi todos los casos, las participantes señalaron que la confrontación había sido iniciada por la contraparte y que sus comentarios o posturas se dieron como una réplica defensiva.

Tal vez que hablamos mucho para nosotras, eso. Eso podría ser. (...) O sea, yo creo que no, o sea, en ese sentido no soy quién como para decir, como que no deberíamos hablar porque sí lo he hecho. He hablado para otras mujeres. Siento que a veces sí se merecen que hablemos de ellas porque, no sé, en mi caso, digamos, lo hago si es que alguien me hace algo, ¿no? Pero usualmente hay personas que lo hacen arbitrariamente porque sí. Especialmente cosas de aspectos físicos y así. (Participante 32-ING)

Si bien pocas participantes mencionaron estos comentarios y acciones durante las entrevistas, 26 de las 38 respondieron afirmativamente a la pregunta 7 de la encuesta. Esta pregunta indagaba si, durante el último año, habían insultado o hablado mal de otra mujer, ya sea frente a ella, frente a otras personas o a sus espaldas.

Por otro lado, de las 6 participantes que respondieron negativamente, 3 indicaron motivos como “Porque no quise crear un problema en mi entorno” y/o “Porque no he tenido razones, pero si las tuviera, lo haría”.

Al respecto, 20 participantes mencionaron que existía una dinámica entre sus pares denominada “queda bien”. Este término fue utilizado para referirse a aquellas personas, especialmente mujeres, que tenían opiniones negativas sobre alguien, pero que, aun así, continuaban relacionándose no solo con diplomacia, sino también con cercanía o confianza, únicamente para no “quedar mal”. Además, calificaron esta conducta como una forma de hipocresía y la vincularon directamente con el género femenino.

O sea, no es esto que haga una mujer en sí, pero a mí, por ejemplo, a mí lo que más me enoja de una persona es que sea hipócrita. O sea, no puede que te diga que hable mal a la persona, pero que después esté ahí bien. Eso a mí no me gusta. Y creo que eso es más común en mujeres. O sea, yo he visto que, digamos, a veces mis amigas sí son más... El término queda bien, digamos, como que... En cambio, un hombre si no le cae, es como que no se hace ni siquiera su amigo. En cambio, las mujeres sí tienden a tener, digamos, a alguien que no le cae, pero está ahí, digamos. (Participante 37-FACE)

Esto se vio reflejado en que 16 de 20 de las participantes que mostraron rechazo por este comportamiento en las entrevistas, respondieron “Bastante de acuerdo” o “Muy de acuerdo” en la Pregunta 11 de la encuesta: “¿Qué opinas sobre la frase “el peor enemigo de una mujer es otra mujer?””.

Siguiendo con el efecto de dominación fraternal, se encontraron situaciones de competencia y de alta hostilidad. Las participantes admitieron sentirse atacadas y algunas mencionaron que estas situaciones tuvieron repercusiones en su salud mental.

Al menos 2 de estos casos tienen en común, que la persona o personas a las que se referían, fueron consideradas amistades cercanas previamente al conflicto. Al indagar sobre las razones detrás de estos comportamientos, afirmaron que buscaban quitarles “poder” en su entorno compartido, haciéndolas quedar mal frente a otras personas, practicando el aislamiento social y/o la humillación pública en forma de chisme.

Por último, sobre el refuerzo colectivo, 9 participantes expresaron observar en otras mujeres signos de competencia.

## Objetificación

La objetificación fue la categoría que se presentó con mayor frecuencia en las participantes. Sobre el efecto de autoalienación, 33 de 38 entrevistadas admitieron sentirse inseguras sobre su físico. Además, abordaron estas acciones con normalidad, aludiendo a que estas comparaciones o inseguridades sobre el físico, son situaciones que las mujeres viven desde que son jóvenes.

Más que todo el cuerpo, porque siempre me he criado en el tema de familia, de que una mujer tiene que ser delgada, que tiene que ser súper bonita, sin acné ni nada de eso. Así que es como que a veces sí me comparo cuando estoy con un grupo de amigas o cuando formo parte de un grupo o estoy en un lugar, me siento que yo soy la más gordita. O sea, digo, pucha, “yo soy la más gordita”. Y ahí me acomplejo, pero eso. (Participante 20-FACE)

Con respecto al efecto de complicidad patriarcal, 6 participantes manifestaron rasgos de este tipo en las entrevistas. Mencionaron que sus creencias sobre cómo debe verse una mujer, están arraigadas a la formalidad que deben demostrar dentro de un entorno. Explicaron que una mujer debe mostrar buenos modales y una apariencia apropiada o presentable, especialmente en relación con la vestimenta.

Sin embargo, 20 participantes respondieron, en la pregunta 12 de la encuesta, que para considerar a una mujer como “bonita”, se centran en su rostro, su cuerpo, su forma de vestir y/o en sus modales. Además, 6 participantes indicaron que hablaron mal del físico de otra mujer a sus espaldas.

Sobre el efecto de dominación fraternal, llama la atención el caso de la Participante 5-CJS, estudiante con discapacidad visual, cuya perspectiva sobre la estética y la apariencia física resulta particular en este contexto. Según comentó, estas cualidades no tenían relevancia para ella. Sin embargo, señaló que su madre insistía en mantener una apariencia delgada, al considerarla el estándar estético predominante en Santa Cruz. Asimismo, indicó que utilizaba maquillaje y ropa específica para ciertos eventos debido a la presión ejercida por su madre, pero que no lo hacía por voluntad propia.

Por último, sobre el efecto de refuerzo colectivo, algunas participantes mencionaron diferentes situaciones en las que otras personas, especialmente mujeres, criticaron el físico o la apariencia de otras mujeres.

## Denigración

Las respuestas vinculadas con la denigración y su efecto de complicidad patriarcal se identificaron principalmente en la encuesta. En la pregunta 8, 11 de las 38 participantes señalaron haber cuestionado el intelecto o la moral de otra mujer. De ellas, 6 indicaron haberlo hecho a sus espaldas, mientras que las restantes afirmaron haberlo hecho frente a la persona involucrada y delante de otras personas.

15 de 38 respondieron sentirse “Algo identificada”, “Bastante identificada” o “Muy identificada” en la Pregunta 6e: “He hecho comentarios ofensivos hacia otras mujeres, delante de ellas o a sus espaldas, como llamarlas estúpidas o putas.”

Sobre los comentarios denigrantes, solo una participante mencionó haber cuestionado la moral sexual de una mujer en el pasado. Explicó que esta situación ocurrió porque se trataba de la persona con la que su expareja le había sido infiel. Sin embargo, durante la entrevista reconoció que fue una actitud impulsada por el enojo y afirmó que no volvería a hacerlo en la actualidad.

Por otro lado, 4 participantes mostraron indicadores de doble estándar sexual. Este se define como la tendencia a juzgar de manera diferente a hombres y mujeres por el mismo comportamiento. El doble estándar sexual “acepta mayor libertad sexual para el hombre que para la mujer, como lo que conlleva que ciertas conductas sexuales sean mejor valoradas en ellos que en ellas” (Álvarez-Muelas et al., 2020, p. 103).

Y de las mujeres, que se metan con los novios, que le coqueteen a la pareja, sabiendo que tiene pareja. O sea, es algo que es una falta de respeto para mí muy grande, entonces es algo que yo aborrezco mucho. Sí, es algo que no soporto. (Participante 15-FHCA)

En relación con el efecto de dominación fraternal, se identificaron tres casos representativos. El primero corresponde a la Participante 10-ING, quien relató su experiencia de maltrato y humillación ejercida por una figura de autoridad en un contexto crucial para su desarrollo.

El segundo caso fue el de la Participante 22-FHCA. Relató que, debido a la educación religiosa que recibió en su etapa escolar, se le inculcó la idea de que una mujer pierde valor si mantiene relaciones sexuales con distintas personas antes del matrimonio.

Por último, en relación con el refuerzo colectivo en la denigración, las estudiantes señalaron que la vestimenta considerada provocativa o inapropiada puede generar estigmatización y descalificación hacia las mujeres, especialmente en torno a su valor o moral. Por ejemplo, una participante señaló que esta institución educativa, de su etapa escolar, fomentaba prejuicios hacia las mujeres y su sexualidad, lo que derivó en la vulneración de los derechos de una alumna embarazada.

### **Reiteración de roles y estereotipos de género**

Sobre el efecto de complicidad patriarcal, las participantes mostraron diferentes rasgos asociados con la reiteración de roles y estereotipos de género. Uno de los aspectos más señalados fue la percepción de las diferencias entre hombres y mujeres, excluyendo el aspecto físico. Al respecto, varias participantes indicaron que estas diferencias recaen principalmente en el comportamiento, al señalar que las mujeres son, o deberían ser, delicadas y tranquilas en comparación con los hombres.

(...) como mujeres tenemos que ser un poco más comportadas, tal vez más cuidadas, más delicadas. No te vas a poner un ejemplo a beber a la par de un hombre. Está bien, todos bebemos, yo bebo, me imagino que vos bebés, todos. Pero hay una diferencia hasta dónde llegar, (...) O ubicas que hay ese escote sexy y ese escote vulgar, digamos. Entonces el aprender a diferenciar esa línea de a qué lado queremos llegar, ¿entendés? Y eso también creo que es de la gente que atraemos. Es como que no esperes que te miren bonito si estás vestida vulgarmente, digamos. (Participante 34-FACE)

Por otro lado, también se encontraron respuestas sobre los estereotipos femeninos en relación con la forma en la que las mujeres se desenvuelven en su entorno. Ciertos atributos que se encuentran más frecuentemente en mujeres fueron calificados como negativos o indeseables,

como el ser cómplices del chisme, la envidia hacia otras mujeres o el sobreanalizar y sobrepensar situaciones.

Al respecto, en la Pregunta 2 de la encuesta: “¿Qué opinas sobre las mujeres en general?, 24 de 38 participantes marcaron la opción de “Complicadas””.

Sobre el efecto de dominación fraternal, la mayoría de las respuestas hicieron referencia a situaciones perpetradas o provocadas por hombres. Estas experiencias también evidenciaron altos niveles de pérdida de poder e incompetencia en las participantes.

Por último, sobre el efecto de refuerzo colectivo, las participantes hablaron sobre las diferentes normas de género establecidas en la sociedad cruceña y su opinión crítica al respecto.

### **Culpabilización por empoderamiento ilusorio**

Como se mencionó anteriormente, se identificó una nueva categoría para el análisis de las formas de sexismo internalizado. Esta fue denominada culpabilización por empoderamiento ilusorio, e implica responsabilizar a las mujeres por su propio empoderamiento, incluso en contextos donde existen desigualdades estructurales que lo limitan.

Se identificaron respuestas que sugerían una idea de control individual asociada a expectativas patriarcales. Desde esta perspectiva, las mujeres aparecerían como responsables de enfrentar o superar situaciones de opresión o desigualdad, sin considerar suficientemente los obstáculos externos que limitan su autonomía.

Para mí, quizás cuando no se respeta a sí misma. (...) Por ejemplo, ahorita se está hablando bastante porque salió esa película de violencia doméstica, cuando eligen quedarse en una situación en la que saben que no están bien y reconocen que no es correcto, pero igual se quedan ahí. Ya sea por violencia, qué sé yo, de tu pareja, de tu familia, de tus mismas amigas. (Participante 12-FACE)

Cabe destacar que, si bien esta manifestación se relaciona con dinámicas sociales previamente discutidas en la literatura, en esta investigación se la aborda como una categoría diferenciada dentro del análisis del sexismo internalizado. Durante el proceso de decodificación, se identificaron patrones recurrentes que evidencian la presencia de signos de violencia simbólica, arraigados a un sistema de creencias específico, al menos en esta región del país, y con características propias.

### **Influencia de las formas de sexismo internalizado en el discurso sobre la sororidad**

En relación con el tercer y último objetivo específico, se evidenció que las formas de sexismo internalizado examinadas inciden en la construcción de la sororidad. Estas pueden limitar la capacidad de las estudiantes para generar vínculos de apoyo genuino. A continuación, se detallan algunas de las principales influencias identificadas.

Sobre la pérdida de poder e incompetencia, se destacó la inseguridad para expresarse y defenderse como una barrera significativa para la sororidad. Algunas estudiantes indicaron no sentirse capaces de manifestar sus opiniones o defenderse ante situaciones de discriminación,

lo que también limitaba su disposición para defender a otras mujeres. Este fenómeno se observa en testimonios como el de la Participante 10-ING, quien señaló que, en este entorno específico, nunca vio a otras mujeres alzarse para apoyarla frente a eventos sexistas.

En relación con la competencia entre mujeres, la normalización de la hostilidad femenina refuerza la creencia de que “el peor enemigo de una mujer es otra mujer”, lo que fomenta ambientes conflictivos, chismes y exclusión social. Un ejemplo de ello es el caso de la Participante 20-FACE, quien sufrió bullying por parte de compañeras de su mismo entorno.

Sobre este punto, también se evidenció que la búsqueda de validación social y la percepción de hipocresía dificultan la consolidación de relaciones de apoyo entre mujeres. Cerca de dos tercios de las estudiantes no creen que el respaldo entre mujeres sea genuino, lo que genera una sensación de desconfianza.

Respecto a las preguntas sobre sororidad, las Participantes 3, 6 y 9 expresaron que la consideran una práctica válida y no manifestaron desacuerdo con ella. Sin embargo, se mostraron escépticas sobre la autenticidad o recurrencia de estas interacciones.

En cuanto a la objetificación, pese a que varias estudiantes reconocieron que criticar cuerpos ajenos es una práctica inaceptable, también se identificaron referencias a ideales sexistas sobre la apariencia femenina. Estas respuestas muestran la coexistencia de una postura crítica frente a la descalificación corporal y la presencia de estándares de belleza internalizados en los discursos.

Sobre la forma de denigración, aproximadamente un tercio de las participantes admitió haber hablado mal del intelecto o la moral de otra mujer, lo que sugiere una barrera significativa para la conformación de redes de apoyo entre ellas.

El doble estándar sexual se vio presente en el discurso de las estudiantes, lo que puede dificultar la posibilidad de construir una sororidad basada en la igualdad y la libertad. Casos como el de la Participante 10-ING o el de la Participante 22-FHCA, evidencian la persistencia de normas patriarcales que limitan la autonomía femenina.

Sobre la reiteración de roles y estereotipos de género, se identificaron respuestas asociadas con la reproducción de creencias tradicionales que refuerzan la sumisión y restringen el empoderamiento femenino, afectando la capacidad de las mujeres para establecer redes de apoyo mutuo.

Por último, en relación con la culpabilización por empoderamiento ilusorio, 25 estudiantes expresaron que las propias mujeres son responsables de la violencia estructural que enfrentan, en mayor o menor medida.

## Discusión

Los hallazgos de esta investigación permiten observar que el sexismo internalizado no se manifiesta únicamente como una creencia individual, sino como una práctica discursiva que influye en la forma en que las estudiantes se perciben a sí mismas, a las demás y a los vínculos entre ellas. Esto coincide con los planteamientos de Bearman et al. (2009), quienes sostienen que el sexismo internalizado aparece en prácticas cotidianas, muchas veces sutiles, que se reproducen en las interacciones diarias.

Asimismo, los resultados dialogan con los aportes de Lagarde (2000), Hooks (1984), Bartky (1990) y Jeffreys (2005), quienes han problematizado la forma en que las mujeres pueden reproducir normas, expectativas y prácticas vinculadas al orden patriarcal, incluso cuando estas limitan su autonomía. Esta relación también se observa en estudios más recientes sobre sexismo internalizado. Bozkur (2020) identifica dimensiones como la autoobjetificación, la denigración, la pérdida de poder, la competencia entre mujeres y la priorización masculina, mientras que Rahmani (2020) vincula este fenómeno con experiencias de socialización, normas de género, familia, apariencia, trabajo y salud mental. Esto se observa especialmente en los discursos vinculados con la inseguridad corporal, la justificación de comentarios hostiles hacia otras mujeres y la aceptación de expectativas tradicionales sobre la feminidad. En esa línea, los resultados de esta investigación muestran que las estudiantes no solo reconocen discursos sexistas externos, sino que también pueden incorporarlos, justificarlos o reproducirlos en sus propias interpretaciones sobre lo que significa e implica ser mujer.

En relación con estudios previos, esta investigación presenta diferencias relevantes tanto por su contexto como por su enfoque metodológico. Mientras gran parte de la literatura sobre sexismo internalizado ha sido desarrollada desde la psicología, como ocurre en los trabajos de Szymanski et al. (2009), Bozkur (2020), Rahmani (2020), Means (2021) y Rische (2023), este estudio propone una aproximación desde la comunicación a través del análisis del discurso. Esta mirada permitió observar no solo qué piensan las participantes sobre el género y la sororidad, sino también cómo construyen, justifican o negocian esas ideas mediante el lenguaje. De este modo, el estudio aporta una perspectiva complementaria al situar el sexismo internalizado como un fenómeno discursivo, social y cultural.

De igual manera, los hallazgos se relacionan con los planteamientos de Piggott (2004), quien aborda la misoginia internalizada en relación con identidades estigmatizadas. También dialogan con Szymanski et al. (2009), quienes vinculan el sexismo internalizado con la autoobjetificación, la aceptación pasiva de roles tradicionales y el malestar psicológico. Aunque esta investigación no se centra en medir consecuencias psicológicas, sí permite observar cómo ciertos discursos pueden favorecer la inseguridad, la autolimitación y la vigilancia entre mujeres. En ese sentido, el análisis discursivo amplía la comprensión del fenómeno al mostrar cómo estas formas de sexismo circulan en expresiones cotidianas y en interpretaciones aparentemente normalizadas.

Al tratarse de un análisis discursivo, cada testimonio fue abordado como una experiencia única, permeada por percepciones individuales, trayectorias personales y contextos socioculturales. Si bien la selección de participantes buscó contemplar cierta diversidad en relación con las carreras de pregrado de la UPSA, la muestra fue conformada mediante estrategias no probabilísticas, específicamente muestreo por conveniencia y bola de nieve. Además, el estudio se desarrolló en una única institución universitaria, por lo que los hallazgos no pueden generalizarse a toda la población universitaria ni a todas las mujeres jóvenes de Santa Cruz. No obstante, esta limitación no desmerece el valor cualitativo del estudio, ya que los resultados no buscan establecer verdades universales, sino identificar patrones discursivos que permitan comprender cómo se manifiesta el sexismo internalizado en un grupo particular de estudiantes.

Uno de los aportes centrales de esta investigación es la incorporación de la categoría reiteración de roles y estereotipos de género como una forma diferenciada de sexismo internalizado. Si bien la literatura previa ha abordado dimensiones como la pérdida de poder, la autoobjetificación, la competencia entre mujeres o la denigración (Bearman et al., 2009; Bozkur, 2020), esta categoría permitió identificar expresiones centradas específicamente en la aceptación y repro-

ducción de expectativas tradicionales sobre la feminidad. En los discursos analizados, estas ideas se asociaron con la delicadeza, la tranquilidad, la complacencia, el cuidado o la responsabilidad moral. Su aporte conceptual radica en mostrar que el sexismo internalizado no solo se manifiesta mediante la desvalorización directa de una misma o de otras mujeres, sino también a través de la validación de criterios normativos que regulan cómo las mujeres deberían ser, comportarse o relacionarse.

Asimismo, la categoría denominada culpabilización por empoderamiento ilusorio aporta una perspectiva distinta para comprender el sexismo internalizado. A través de ella fue posible identificar discursos que presentan la superación de la desigualdad atribuyendo a las mujeres la obligación de enfrentar situaciones de discriminación o violencia. Esta lógica difiere de otras manifestaciones descritas en la literatura porque no se basa principalmente en la percepción de inferioridad o incapacidad personal, sino en la idea de que el éxito o el fracaso frente a condiciones injustas depende únicamente del esfuerzo individual. De este modo, las barreras sociales, culturales e institucionales quedan invisibilizadas, mientras que la responsabilidad recae sobre las propias mujeres. El hallazgo resulta relevante porque muestra cómo ciertos discursos aparentemente asociados al empoderamiento pueden, en la práctica, reforzar mecanismos de culpabilización y legitimar la permanencia de desigualdades estructurales.

Otro aporte de esta investigación es la distinción entre efectos internos y externos del sexismo internalizado. Esta clasificación permitió organizar las manifestaciones identificadas en el discurso de las participantes según su orientación hacia la autopercepción o hacia la relación con otras mujeres. Los efectos internos, como la autoalienación y la complicidad patriarcal, permiten comprender cómo las estudiantes incorporan normas y expectativas que afectan la forma en que se perciben a sí mismas o interpretan lo femenino. Los efectos externos, como la dominación fraternal y el refuerzo colectivo, permiten observar cómo esas mismas lógicas se proyectan hacia otras mujeres mediante vigilancia, juicio, comparación o descalificación. Esta distinción puede resultar útil para futuras investigaciones, ya que ofrece una herramienta analítica para estudiar no solo qué formas de sexismo internalizado aparecen en el discurso, sino también hacia dónde se dirigen y cómo operan en las dinámicas de relación entre mujeres.

Finalmente, esta investigación abre nuevas posibilidades para el estudio del género desde la comunicación en Bolivia y Latinoamérica. Las categorías propuestas, así como la distinción entre efectos internos y externos, pueden ser retomadas y ampliadas en futuras investigaciones con muestras más diversas, otros contextos universitarios y poblaciones de distintas edades o condiciones sociales. En particular, se recomienda profundizar en la categoría de culpabilización por empoderamiento ilusorio, así como contrastar su presencia en otros grupos de mujeres y en distintos entornos socioculturales. También sería pertinente incorporar estudios comparativos entre universidades públicas y privadas, o entre regiones del país, para observar cómo varían los discursos sobre sexismo internalizado y sororidad. En ese sentido, se recomienda continuar explorando el sexismo internalizado desde enfoques interdisciplinarios que permitan comprender con mayor profundidad cómo el lenguaje, la cultura y las estructuras de poder inciden en la construcción de la identidad femenina y en las posibilidades de establecer vínculos sororos.

## Conclusiones

El estudio permitió identificar que el sexismo internalizado se manifiesta en el discurso de las estudiantes de la Universidad Privada de Santa Cruz de la Sierra a través de expresiones vinculadas con la pérdida de poder e incompetencia, la objetificación, la competencia entre mujeres, la denigración y la reiteración de roles y estereotipos de género.

En relación con las formas y efectos identificados, la autoalienación evidenció cómo algunas estudiantes incorporan expectativas externas sobre lo que significa ser mujer, especialmente en la dificultad para reconocer sus capacidades, expresarse con seguridad o evitar la comparación con otros modelos femeninos. Asimismo, la complicidad patriarcal permitió observar la reproducción de discursos que refuerzan normas tradicionales de género y validan comportamientos diferenciados entre hombres y mujeres. Por su parte, la dominación fraternal y el refuerzo colectivo mostraron que el sexismo internalizado también se manifiesta en dinámicas de vigilancia, corrección o sanción entre mujeres, particularmente en la competencia, la denigración y la reiteración de roles y estereotipos de género.

Estos hallazgos evidencian que el fenómeno no opera únicamente como una creencia individual, sino como una práctica discursiva que se reproduce en la vida cotidiana. Además, se asocia con la forma en que las estudiantes se perciben a sí mismas, a otras mujeres y a las relaciones entre mujeres.

Los resultados también permiten reflexionar sobre la sororidad. Aunque la mayoría de las participantes la percibió como un valor positivo, su comprensión tendió a limitarse a acciones de apoyo, ayuda o solidaridad inmediata. Sin embargo, el análisis evidencia que la sororidad requiere también un proceso de introspección crítica sobre los discursos y prácticas que reproducen el sexismo internalizado.

En este sentido, la construcción de vínculos sororos no depende únicamente de la intención de apoyar a otras mujeres, sino también de la capacidad de reconocer y cuestionar las formas en que la cultura patriarcal ha influido en la manera de relacionarse con una misma y con las demás.

Finalmente, si bien los hallazgos no son generalizables a toda la población universitaria, permiten aproximarse a patrones discursivos presentes en un grupo específico de mujeres jóvenes. Por ello, se recomienda continuar investigando el sexismo internalizado desde enfoques interdisciplinarios, con muestras más diversas y en distintos contextos socioculturales, especialmente en Bolivia y Latinoamérica.

## Referencias

- Alcázar Vasquez, A. A. (2022). Estudio correlacional entre sexismo ambivalente y violencia contra las mujeres en las relaciones de noviazgo en jóvenes universitarios de La Paz-Bolivia. *Fides et Ratio - Revista de Difusión cultural y científica de la Universidad La Salle en Bolivia*, 24(24), 61-80. <https://fidesetratio.ulasalle.edu.bo/index.php/fidesetratio/es/issue/view/4>
- Álvarez-Muelas, A., Gómez-Berrocal, C., & Sierra, J. C. (2020). Relación del doble estándar sexual con el funcionamiento sexual y las conductas sexuales de riesgo: revisión sistemática. *Revista Iberoamericana de Psicología y Salud*, 11(2), 103-116. <https://doi.org/10.23923/j.rips.2020.02.038>
- Antelo Mercado, L. G. (2017). *Actitudes de los estudiantes de Derecho hacia el sexismo y la violencia contra la mujer* [Tesis de licenciatura no publicada]. Universidad Privada de Santa Cruz de la Sierra.
- Bartky, S. L. (1990). *Femininity and Domination: studies in the phenomenology of oppression*. Routledge.

- Bearman, S., Korobov, N., & Thorne, A. (2009). The fabric of internalized sexism. *Journal of Integrated Social Sciences*, 1(1), 10-47. [https://www.jiss.org/documents/volume\\_1/issue\\_1/JISS\\_2009\\_1-1\\_10-47\\_Fabric\\_of\\_Internalized\\_Sexism.pdf](https://www.jiss.org/documents/volume_1/issue_1/JISS_2009_1-1_10-47_Fabric_of_Internalized_Sexism.pdf)
- Bourdieu, P. (1991). *Language and symbolic power*. (J. B. Thompson, G. Raymond, & M. Adamson, Trans, Ed.). Polity Press. (Obra original publicada en 1982)
- Bourdieu, P. (2000). *La dominación masculina* (J. Jordá, Trad.). Anagrama. (Obra original publicada en 1998).
- Bozkur, B. (2020). Developing Internalized Sexism Scale for Women: A Validity and Reliability Study. *International Journal of Eurasian Education and Culture*, 5(11), 1981-2028. 10.35826/ijoecc.289.
- Gee, J. P. (2011). *An Introduction to Discourse Analysis: Theory and Method* (3rd ed.). Routledge.
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., & Baptista Lucio, P. (2014). *Metodología de la Investigación* (6ta ed.). McGraw Hill.
- Hooks, B. (1984). *Feminist theory: From Margin to Center*. South End Press.
- Jeffreys, S. (2005). *Beauty and Misogyny: Harmful cultural practices in the west* (2nd ed.). Routledge.
- Lagarde, M. (2000). *Claves feministas para la autoestima de las mujeres*. Horas y Horas.
- Lagarde, M. (2009, 11 de junio). La política feminista de la sororidad. *Mujeres en Red*. <https://www.mujeresenred.net/spip.php?article1771>
- Lagarde, M. (2017). Identidad de género y derechos humanos: La construcción de las humanas. En C. Barros Leal, & M. García Muñoz (Coords.), *Género, medio ambiente y derechos humanos* (pp. 127–164). Fortaleza IBDH; IIDH. <https://repositorio.iidh.ed.cr/handle/123456789/2234>
- Luna Martínez, A. (2021). Mujeres juntas, ¿ni difuntas? Feminidades tóxicas y sus alrededores. *UNIVERSITARIA*, 4(31), 15-17. <https://revistauniversitaria.uaemex.mx/article/view/16274>
- Means, K. K. (2021). *“Not Like Other Girls”: Implicit and Explicit Dimensions of Internalized Sexism and Behavioral Outcomes* (N.º de publicación 1020) [Tesis de Maestría, Western Washington University]. WWU Graduate School Collection. <https://mabel.wvu.edu/do/34eb30d6-6c6e-4406-bb63-313d3f43df6f>
- Piggott, M. (2004). *Double jeopardy: lesbians and the legacy of multiple stigmatized* [Tesis de licenciatura, University of Technology]. Swinburne Research Bank. <https://doi.org/10.25916/sut.26263172>
- Rahmani, S. (2020). *Women's Experiences of Internalized Sexism* (N.º de publicación 451) [Tesis de Doctorado, National Louis University]. Digital Commons NLU. <https://digitalcommons.nl.edu/diss/451/>

- Rische, J. (2023). *"I'm not like the other girls": The phenomenology of affect: How is female self-expression affected by internalized misogyny?* [Tesis de Maestría, Linköping University]. Digitala Vetenskapliga Arkivet. <https://liu.diva-portal.org/smash/get/diva2:1776715/FULLTEXT01.pdf>
- Szymanski, D. M., Gupta, A., Carr, E. R., & Stewart, D. (2009). Internalized Misogyny as a Moderator of the Link between Sexist Events and Women's Psychological Distress. *Sex Roles*, 61, 101-109. <https://doi.org/10.1007/s11199-009-9611-y>
- Terán Castro, B. C. (2024). Sexismo ambivalente: la violencia de género adornada. *Revista AJAYU*, 22(1), 15-32. <https://doi.org/10.35319/ajayu.221240>
- Vaca, B. (2016). Reflexiones sobre el origen de la violencia sexista. *Aportes de la Comunicación y la Cultura*, 1(21), 65-74. <https://doi.org/10.56992/a.v1i21.91>
- van Dijk, T. A. (2001). Critical discourse analysis. En D. Schiffrin, D. Tannen, & H. E. Hamilton (Eds.), *The handbook of discourse analysis* (pp. 352-371). Blackwell.





## CRITERIOS PARA LA PRESENTACIÓN DE TRABAJOS A LA REVISTA APORTES

- Los trabajos deben estar relacionados con la investigación y la reflexión en los diferentes campos de la comunicación, la sociedad y la cultura.
- Los trabajos deberán ser originales e inéditos.
- Los trabajos deberán ajustarse a uno de los siguientes formatos y cumplir con sus criterios establecidos:
  - Artículo de investigación científica (de preferencia)
  - Artículos de reflexión (Ensayos)
  - Entrevistas
  - Estudios de casos
  - Artículos cortos (avances de investigación)

## CARACTERÍSTICAS DE LOS TRABAJOS

1. Los artículos deben tener una extensión máxima de 7.000 palabras y mínima de 2.000 palabras.
2. Los trabajos deben incluir un encabezado con la siguiente información:
  - a. Título en español y en inglés
  - b. Nombre y apellidos de la/s persona/s autora/s
  - c. Breve reseña biográfica (extensión máxima de 50 palabras), que indique nacionalidad, último grado académico alcanzado, cargo(s) que actualmente desempeña y nombre de la institución en la que lo hace, correo electrónico.
  - d. Resumen (no debe exceder las 300 palabras) en español y en inglés.
  - e. Palabras claves (máximo seis) en español (preferentemente inscritas en el Tesauro de la UNESCO) y en inglés.
3. En el caso de las reseñas de libros se deberá cumplir con un máximo de 1.500 palabras.
4. Estructura del artículo:

| Artículo científico                                   | Ensayo                                                |
|-------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------|
| Título en español                                     | Título en español                                     |
| Título en inglés                                      | Título en inglés                                      |
| Nombre autor(a)                                       | Nombre autor(a)                                       |
| Reseña biográfica, incluido correo electrónico actual | Reseña biográfica, incluido correo electrónico actual |
| Resumen                                               | Resumen                                               |
| Abstract                                              | Abstract                                              |
| Introducción                                          | Introducción                                          |
| Método                                                | Desarrollo                                            |
| - Muestra                                             | Conclusiones                                          |
| - Instrumentos                                        | Bibliografía                                          |
| - Procedimiento                                       |                                                       |
| Resultados                                            |                                                       |
| Discusión                                             |                                                       |
| Bibliografía                                          |                                                       |

5. Los artículos deben ser enviados en formato Word y seguir las siguientes pautas:
  - Tipografía Times New Roman, 12 puntos, interlineado sencillo, hoja tamaño carta.
  - El cuerpo central del texto debe ser escrito sin márgenes especiales o sangrías.
  - Deberá dejarse un espacio entre párrafos.
  - El uso de mayúsculas sólo corresponde a nombres propios, inicios de títulos, párrafos o frases después de punto seguido.
  - No debe emplearse subrayado ni negritas en el cuerpo del trabajo, salvo en los títulos.
  - Los títulos deben mantener el color y la tipografía del documento.
6. Las citas textuales deben realizarse en el mismo párrafo, siguiendo el sistema American Psychological Association (APA versión 7), con el formato (Apellido, año: # página), por ejemplo (Alfaro, 2006, p. 84). Y para las paráfrasis, se indicará (Apellido, año).  
Los cuadros y tablas deberán enumerarse e indicarse las fuentes en el formato (APA versión 7). En el caso de exceder las 40 palabras, la cita debe hacerse en bloque con doble sangría y debe indicarse el (Apellido, año y número de pág.).
7. Las notas aclaratorias se incluirán a pie de página.
8. Las Referencias Bibliográficas deberán presentarse en orden alfabético, debidamente enumeradas y con el siguiente formato:
  - Libros:
    - Libro impreso: Apellido, N. (año). Título del trabajo. Editorial.
    - Libro en línea: Apellido, N. y Apellido, N. (año). Título del libro. Editorial. DOI o URL
    - Libro con editor: Apellido, N. (Ed.). (año). Título del trabajo. Editorial.
    - Capítulo de un libro con editor: Apellido Autor, N. N. (año). Título del capítulo o entrada en N. Apellido Editor (Ed.), Título del libro (xx ed., Vol. xx, pp. xxx–xxx). Editorial.
    - Nº de edición o Volumen: Apellido Autor, N. N. (1994). Título del trabajo. (3ª ed., Vol. 4). Editorial.
  - Revistas:
    - Sin DOI: Apellido, A., Apellido, B. y Apellido, C. (2019). Título del artículo específico. Título de la Revista, Volumen (número de la revista), número de página inicio - número de página fin. Enlace de recuperación.
    - Con DOI: Apellido, A., Apellido, B. y Apellido, C. (2019). Título del artículo específico. Título de la Revista, Volumen(número de la revista), número de página inicio – numero de pagina fin. <https://doi.org/xx.xxxxxxxx>
  - Documentos Electrónicos: Apellido, N. (2019). Título del artículo. <https://url.com>
  - Artículo de prensa:
    - Periódico Impreso: Apellido, N. (fecha de publicación del artículo). Titular del artículo en el periódico. Nombre del periódico en cursiva.
    - Periódico en Línea: Apellido, N. (fecha del periódico). Titular del artículo en el periódico. Nombre del periódico en cursiva. <https://www.direccion.de/recuperacion-para-el-lector/>
  - Tesis y trabajos de grado:
    - Disertaciones/tesis impresas no publicadas recuperadas de la universidad: Apellido, N. (año). Título de la tesis [Tesis de maestría/doctorado no publicada]. Nombre de la Institución Académica.
    - Disertación/tesis publicada recuperada de una base de datos en línea: Apellido, N. (año). Título de la tesis [Tesis de maestría/doctorado, Nombre de la institución que otorgó el título]. Nombre de la base de datos.

- Disertación/tesis publicada recuperada del archivo de la universidad o sitio web personal: Apellido, N. (año). Título de la tesis [Tesis de maestría/doctorado Nombre de la institución que otorgó el título]. URL del archivo de la universidad o website personal.
- Páginas Web:
    - Páginas web con contenido estático: Apellido, A., Apellido, B., y Apellido, C. (20 de mayo de 2020). Título del artículo de la página web. Nombre del sitio web. <https://url.com>
    - Páginas web con actualizaciones frecuentes: Apellido, A., Apellido, B., y Apellido, C. (20 de mayo de 2020). Título del artículo de la página web. Nombre del sitio web. Recuperado el día mes año de <https://url.com>
    - Formato especial adentro de una página web: Apellido, A. (03 de agosto de 2020). Título del archivo [Archivo Excel]. Nombre del sitio web. <https://url.com>
  - Imágenes:
    - Si el trabajo incluyera fotografías, cuadros y/o gráficas, deben enviarse en archivos separados, indicando claramente su ubicación en el interior del texto, de la siguiente manera: Imagen N°, Título. Al pie de la imagen debe indicarse la fuente [Fotografía de Nombre y Apellido del fotógrafo]. (Lugar. Año). Nombre de la colección.Ubicación.
    - Las imágenes deben escanearse con una resolución de 300 dpi, en formato de archivos gráficos JPG, GIF o TIF.
  - Tablas: Las tablas deben cumplir con los criterios APA 7.

#### Número y nombre de la tabla

**Tabla 1**

*El título debe ser breve, pero claro y explicativo*

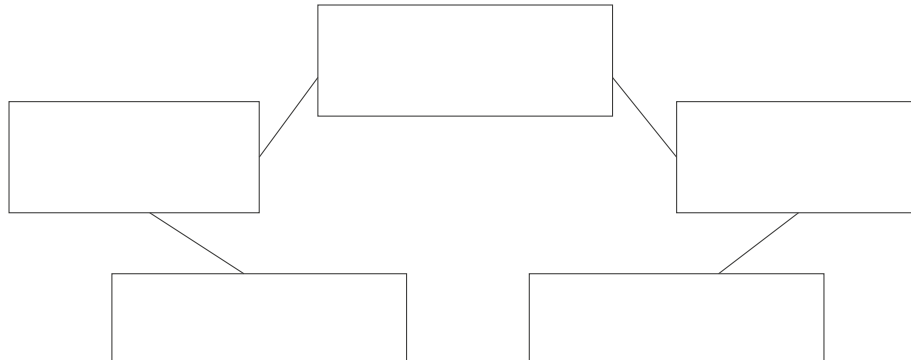
| Categoría  | Categoría | Categoría | Categoría |
|------------|-----------|-----------|-----------|
| Variable 1 | xx        | xx        | xx        |
| Variable 2 | xx        | xx        | xx        |
| Variable 3 | xx        | xx        | xx        |
| Variable 4 | xx        | xx        | xx        |
| Variable 5 | xx        | xx        | xx        |

**Solamente se ubican estas líneas horizontales**

Hillutet aut ut fugit, optatiam velibusa voluptate aliquost, tem as dita corit, sum nonserum est litiberatist labo. Nem. Ut pore quias dollabo. Ut quam

**Nota de la tabla**

- Figuras: Las figuras deben cumplir con los criterios APA 7.



**Número de figura en cursiva**

*Figura X.* Hillutet aut ut fugit, optatiam velibusa voluptate aliquost, tem as dita corit, sum nonserum est litiberatist labo. Nem. Ut poremquias dollabo. Ut quam. Dam tus, Catilin tratimis. Avocrid consuli cionsce rcepserum veseest? Ic rec mus, nequid cure, C. Ommor huiis. Labus conce ia? Os conloccit pertiliissit videm stia etrunce renatín verniri ortelum diem qui sat.

**Nota de la tabla**

## EVALUACIÓN Y SELECCIÓN

- El trabajo deberá ser original e inédito.
- Sólo se publican artículos en español, portugués e inglés.
- Los trabajos recibidos serán revisados por la Dirección y Coordinación Editorial de APORTES de la Comunicación y la Cultura, para verificar que cumplen los requisitos formales. Una vez corroborado el cumplimiento de los requisitos establecidos, los trabajos pasarán al Consejo Editorial, para ser evaluados por colaboradores externos bajo la modalidad de evaluación por pares ciegos.
- Los trabajos aprobados por el Consejo Editorial que, por razones de espacio, no puedan ser publicados, quedarán para el número siguiente de la revista.
- Los artículos firmados son de exclusiva responsabilidad de los autores y no representan necesariamente la opinión de APORTES ni de la UPSA.

## Declaración de Conflicto de Intereses y Originalidad de trabajos

El conflicto de intereses existe cuando un autor (o su institución), revisor o editor tiene una relación financiera o personal que influye inapropiadamente en sus acciones, tanto respecto al tratamiento de datos, diseño de investigación o redacción de resultados de los artículos enviados. Cuando existe una relación entre los autores y alguna entidad privada o pública que puede generar un conflicto de intereses, esta situación deberá ser aclarada en la carta de originalidad y declaración de conflicto de intereses por parte de los autores de los artículos, la cual deberá ser entregada al momento de enviar el artículo a los editores de la Revista.

## CONTACTO

Colaboraciones y/o consultas pueden ser enviadas a:

Mariana Ríos Urquidi: [marianarios@upsa.edu.bo](mailto:marianarios@upsa.edu.bo)





www.  
**upsa**  
.edu.bo

 .com  
/BoliviaUPSA

 @UPSABolivia

 blog.upsa.edu.bo

 .com  
/UniversidadUPSA

 @UPSABolivia

 UPSABolivia

Facultad de Humanidades, Comunicación y Artes | Universidad Privada de Santa Cruz de la Sierra - UPSA  
Av. Paraguá y 4to. Anillo | Tel.: +591 (3) 346 4000 | Fax: +591 (3) 346 5757 | [informaciones@upsa.edu.bo](mailto:informaciones@upsa.edu.bo)

Santa Cruz de la Sierra - Bolivia