

RAE

Revista Agustina de Educación

VOL. 4 / N° 2 / SEMESTRE II / 2025



UNSA
UNIVERSIDAD NACIONAL DE SAN AGUSTÍN DE AREQUIPA



INSTITUTO DE INVESTIGACIÓN INNOVACIÓN Y
DESARROLLO DE LAS CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN



ISSN: 2961-2144 (En línea)
ISSN: 2961-2047 (Impreso)

RAE- REVISTA AGUSTINA DE EDUCACIÓN

Volumen 4 / Número 2 / Semestre II / 2025

Primera Edición: 2025

Tiraje: 100 ejemplares

Edición:

Instituto de Investigación, Innovación y Desarrollo de las Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de San Agustín - INEDU UNSA
Calle Santa Catalina N° 117, Arequipa, Arequipa, Perú

Impresión:

Universidad Nacional de San Agustín de Arequipa

Equipo editorial:

Director Editorial

Osbaldo Washington Turpo Gebera. Universidad Nacional de San Agustín de Arequipa, UNSA (Perú)
Consejo de redacción

Editor Jefe

Yvan Delgado Sarmiento. Universidad Nacional de San Agustín de Arequipa, UNSA (Perú)

Gestor de la Revista

Manuel Alfredo Alcázar Holguin. Universidad Nacional de San Agustín de Arequipa, UNSA (Perú)

Editor/a de Sección

Rocio Díaz Zavala. Universidad Nacional de San Agustín de Arequipa (Perú)

Edward Hinojosa Cárdenas. Universidad Nacional de San Agustín de Arequipa (Perú)

Dennis Huaman Gutierrez. Universidad Nacional de San Agustín de Arequipa (Perú)

Coordinador de publicación

Manuel Alfredo Alcázar Holguin. Universidad Nacional de San Agustín de Arequipa, UNSA (Perú)

Consejo asesor

Gerber Pérez Postigo. Universidad Nacional de San Agustín de Arequipa (Perú)

Carlos Barros Bastidas. Universidad Central de Guayaquil (Ecuador)

Alejandra Hurtado Mazeyra. Universidad Nacional de San Agustín de Arequipa (Perú)

Rosa Núñez Pacheco. Universidad Nacional de San Agustín de Arequipa (Perú)

Cristobal Torres Fernández. Universidad de Sevilla (España)

Janeth Esquivel Grados. Universidad Nacional de San Agustín de Arequipa (Perú)

Luis Cuadros Paz. Universidad Nacional de San Agustín de Arequipa (Perú)

José Esquivel Grados. Universidad Nacional José Faustino Sánchez Carrión (Perú)

Valia Venegas Mejía. Universidad Nacional Federico Villareal (Perú)

Comité científico

Cruz Sánchez Gómez. Universidad de Salamanca (España)

Carmen Marta Lazo. Universidad de Zaragoza (España)

Francisco José García-Peñalvo. Universidad de Salamanca (España)

Jose Ignacio Aguaded Gomez. Universidad de Huelva (España)

Ángel Hernando Gómez. Universidad de Huelva (España)

Diseño y diagramación

Jaime Mamani Velásquez - jmamani44@unsa.edu.pe

Impreso por:

Editorial Universitaria de la Universidad Nacional de
San Agustín

Calle Paucarpata s/n, puerta 5, Área de Ingenierías

Teléfono: 054-215558

Email: editorial@unsa.edu.pe

Arequipa-Perú

Diciembre - 2025

Hecho el Depósito Legal en la Biblioteca Nacional del Perú N° 2023-00734

ISSN:2961-2047 (impreso)

Hecho el Depósito Legal en la Biblioteca Nacional del Perú N° 2023-00136

ISSN: 2961-2144 (línea)

Publicación: Semestral

Reservados todos los derechos. No se permite la reproducción total o parcial de esta obra, ni su incorporación a un sistema informático, ni su transmisión en cualquier forma o por cualquier medio (electrónico, mecánico, fotocopia, grabación u otros) sin autorización previa y por escrito de los titulares del copyright. La infracción de dichos derechos puede constituir un delito contra la propiedad intelectual.

IMPRESO EN PERÚ

ÍNDICE

5

EXPERIENCIA DE CAPACITACIÓN DE DIRECTIVOS, PARA PERFECCIONAR LA LABOR DE COMERCIALIZACIÓN DEL GAS LICUADO DEL PETRÓLEO

Management training experience to improve the marketing of Liquefied Petroleum Gas

*Iván Agustín Lora Alfredo
Mailene Duménigo Rodríguez
Manuel de la Rúa Batistapau*

11

CARTILLA DIDÁCTICA DE COMPETENCIAS DEL LIDERAZGO PARTICIPATIVO PARA LA MEJORA DEL RENDIMIENTO ACADÉMICO EN ESTUDIANTES DE PRIMARIA

Didactic booklet on participatory leadership competencies for improving

*Alexandra Munevar Sáenz
Daniel Molina Botache*

17

¿VALE LA PENA ESTUDIAR? RETORNOS DE LA EDUCACIÓN EN EL PERÚ CON EVIDENCIA DE DATOS DE PANEL

*Juliana Mery Bautista Lopez
Hebert Suarez Cahuan*

23

DEBATES METODOLÓGICOS EN LA HISTORIA ECONÓMICA.

Methodological debates in Economic History

Anthony Rolando Medina Rivas Plata

39

INTELIGENCIA ARTIFICIAL EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR LATINOAMERICANA: REVISIÓN SISTEMÁTICA Y ANÁLISIS BIBLIOMÉTRICO, 2015-2024

Artificial Intelligence in Latin American Higher Education: Systematic Review and Bibliometric Analysis, 2015–2024

*Maria Angela Manrique Gallegos.
Luis Rodolfo Bernabe Flores Vera
Johnny Sebastian Medrano Zarate*

EXPERIENCIA DE CAPACITACIÓN DE DIRECTIVOS, PARA PERFECCIONAR LA LABOR DE COMERCIALIZACIÓN DEL GAS LICUADO DEL PETRÓLEO

Management training experience to improve the marketing of Liquefied Petroleum Gas

Iván Agustín Lora Alfredo, agustinloraalfredoivan@gmail.com, Universidad de Camagüey "Ignacio Agramonte Loynaz", <https://orcid.org/0009-0000-8726-8701>

Mailene Duménigo Rodríguez, mailene@cpp.cupet.cu, Universidad Tecnológica de La Habana "José Antonio Echeverría", <https://orcid.org/0000-0001-8808-2765>

Manuel de la Rúa Batistapau, mrua@mes.gob.cu, Ministerio de Educación Superior de la República de Cuba, <https://orcid.org/0000-0002-2785-5733>

DOI: <https://doi.org/10.71727/rae.v4i2.390>

RESUMEN

Los rápidos y profundos avances de la ciencia, la tecnología y la innovación, aportan herramientas de relevante importancia para el desarrollo y competitividad de la gestión comercial en entidades empresariales. Perfeccionar su visión recurriendo a nuevas formulaciones teóricas para el esclarecimiento de la naturaleza compleja del proceso de comercialización se convierte en una necesidad empresarial ya que la comercialización de GLP envasado constituye una actividad de relevancia dentro del sector de los hidrocarburos tanto por el comportamiento de sus ventas como por los retos del encadenamiento de actividades conexas como transporte, distribución, almacenamiento y envasado. El presente artículo tiene el objetivo de presentar los principales resultados del proyecto de asesoría con enfoque a la capacitación dirigida a los directivos y reservas de cuadros de la Empresa de Gas Licuado, encaminada al fortalecimiento del ejercicio de la dirección a partir de la actualización de conocimientos, desarrollo de habilidades, métodos y técnicas para la conformación de la estrategia de comercialización y del procedimiento integrado de comercialización de GLP en las condiciones actuales como resultados principales de la investigación acción participativa utilizada como método fundamental de trabajo. Mientras que su conclusión fundamental es que la capacitación en la acción cotidiana de la empresa permite un proceso contextualizado y transformador de superación de los involucrados y la solución creativa de los problemas, sin separar a los trabajadores de sus funciones y mejorando su desarrollo personal y humano.

Palabras clave: Capacitación, empresarios, comercialización, GLP

ABSTRACT

The rapid and profound advances in science, technology, and innovation provide tools

of significant importance for the development and competitiveness of business management in business entities. Refining their vision by using new theoretical formulations to clarify the complex nature of the marketing process becomes a business necessity since the marketing of bottled LPG is a significant activity within the hydrocarbon sector both due to the behavior of its sales and the challenges of linking related activities such as transport, distribution, storage and packaging. This article aims to present the main results of the advisory project focused on training for managers and their reserves at the Havana liquefied gas company, aimed at strengthening the exercise of management through the updating of knowledge, development of skills, methods and techniques for the development of the marketing strategy and the integrated marketing procedure for liquefied gas under current conditions as the main results of participatory action research used as a fundamental working method. While its fundamental conclusion is that training in the company's daily operations allows for a contextualized and transformative process of improvement for those involved and the creative solution of problems, without separating workers from their functions and improving their personal and human development.

Key words: training, managers, marketing, LPG

1. INTRODUCCIÓN

En Cuba, desde hace ya más de una década, se están dirigiendo los esfuerzos hacia el fomento y consolidación de una nueva visión de la gestión de gobierno basado en ciencia e innovación, que se corresponda con las exigencias y demandas de la realidad económica y social actuales. Sin embargo, el crecimiento de su economía en los últimos cinco años se ha caracterizado por la presencia de nuevos obstáculos y dificultades, donde han incidido factores externos con impactos superiores a los registrados en años pasados.

En particular el manejo y aprovechamiento de la energía para la producción y para la vida cotidiana, en las más disímiles variantes, ha sido un área muy perseguida y golpeada por las medidas extraterritoriales implementadas contra Cuba por el gobierno de los Estados Unidos. En particular, este impacto se puede observar en la calidad del servicio de comercialización del Gas Licuado de Petróleo (GPL) a las empresas, pero en particular a la población.

En dirección de la Unión Cubapetróleo, se reconocen un grupo de obstáculos a la comercialización dados principalmente porque:

- Persisten altos niveles de quejas por la disminu-

ción de las ventas ante la incapacidad de suplir las demandas.

- La diferenciación en el servicio no constituye una práctica frecuente
- Existe una deficiente técnica comercial para establecer correcciones o nuevos desarrollos a un producto
- La baja preparación en técnicas de calidad del servicio de los directivos y trabajadores de las empresas, conlleva al deterioro gradual de la ya difícil situación de la comercialización
- No se manifiestan interacciones sistémicas entre actores académicos y empresariales, que favorezcan los procesos de difusión de las buenas prácticas de comercialización.

Los obstáculos y la necesidad de su enfrentamiento, permiten reconocer una insuficiente capacitación para el cumplimiento de los objetivos y la obtención de resultados de la comercialización de GLP a la población; de cara a la sociedad cubana, tal y como está expuesto en el modelo económico y social cubano.

En nuestro caso se reconocen los beneficios que aporta la capacitación de los trabajadores y directivos como los recursos más importantes que posee una entidad laboral, ya que aumenta la productividad y rentabilidad, y beneficia directamente a los profesionales como individuos que se sienten motivados, identificados y comprometidos con la obtención de los resultados esperados en el cumplimiento de sus funciones con eficiencia y eficacia.

Y es por eso que se decidió establecer una alianza entre la academia, el Centro Politécnico del Petróleo y la Empresa de Gas Licuado para estructurar un proceso de capacitación en el puesto de trabajo del consejo de dirección, con vista a la transformación a corto y mediano plazo de la comercialización del GLP y el aumento de la calidad del servicio brindado a la población.

Proceso objeto de estudio y objetivo de este artículo que pretende socializar esta experiencia de capacitación y sus principales resultados.

2. METODOLOGÍA

En esta experiencia se utilizó la metodología de investigación acción participativa propuesta por Fals Borda (FALS O y ANISUR M 1991) y como métodos fundamentales: El Histórico-lógico: En el análisis del comportamiento de la Gestión de la Capacitación en el contexto nacional e internacional, además de la fundamentación teórica de los aspectos más importantes y de las particularidades de la misma en la Empresa de Gas Licuado. El Enfoque sistémico: Para la construcción definitiva del plan de capacitación en medio del contexto cambiante y complejo de la actividad cotidiana.

na de la empresa. El análisis de documentos, no solo para conocer la proyección estratégica de la gestión comercial y específicamente lo relacionado con la comercialización de GLP a la población sino, como base para la elaboración de situaciones y juegos de roles en el proceso de toma de decisiones. La observación participante para el estudio del comportamiento individual y colectivo durante las actividades y acciones de capacitación.

3. RESULTADOS

El ritmo de cambios vertiginosos que sean producido en el mundo y en Cuba en época post pandémica, han multiplicado exponencialmente la necesidad imperiosa de cambiar constantemente para mantenernos actualizados y en condiciones de encontrar nuevas soluciones a los problemas. En estas condiciones la capacitación debe ser considerada como una inversión y no un gasto, y atendida como una prioridad.

La capacitación es en esencia un conjunto de actividades pedagógicas dirigidas al mejoramiento personal y humano de los recursos de mayor valor para el desarrollo organizacional; los recursos humanos.

En este sentido, Peñalvo y otros (2020), resaltan que un programa de capacitación debe tener en cuenta los siguientes aspectos: el diagnóstico; la formulación precisa de los objetivos de la capacitación y desarrollo; el diseño de los contenidos de las actividades programadas y exponen principios para su desarrollo y evaluación. Mientras que Chiavenato (2021) enfatiza en las variables a considerar en el proceso de capacitación a fin de lograr la optimización de los recursos empleados para la construcción de un espacio de transformación. Pero para nuestro objetivo es relevante la afirmación de Morejón y Alfonso (2023) que reconocen que a pesar de que comúnmente existen obstáculos "... siempre se debe recordar que las capacitaciones son una ventana hacia el conocimiento, la innovación y el perfeccionamiento, aspectos necesarios para ayudar a las empresas a alcanzar sus objetivos."

Teniendo en cuenta estas ideas, se organizó una capacitación dirigida a los directivos y sus reservas de la Empresa de Gas Licuado, encaminada al fortalecimiento del ejercicio de la dirección a partir de la actualización de conocimientos, el desarrollo de habilidades, y la apropiación de métodos y técnicas para el logro de la conformación de la estrategia y el desarrollo de un procedimiento integrado de comercialización del GLP en la Unión Cubapetróleo en las condiciones actuales de la provincia.

El trabajo se concibió como proyecto de asesoría con enfoque a la capacitación dirigido a los directivos y reservas de cuadro de la Empresa Gas Licuado, encaminado al fortalecimiento del ejercicio de la dirección mediante la capacitación del consejo de dirección de la empresa y de un grupo de trabajadores en posiciones claves.

Este servicio de asesoría de apoyo externo, tuvo el objetivo general de contribuir al desarrollo de conocimientos y habilidades que tributarán a un desempeño eficiente de la dirección en la Empresa Gas Licuado y se organizó en dos etapas.

Una primera etapa dirigida a la realización de un ciclo de actividades de formación-acción para la actualización a los miembros del consejo de dirección y una segunda, dedicada a la aplicación parcial y perfeccionamiento de las acciones de comercialización del GLP del consejo y de los trabajadores, en un ciclo de práctica-teoría-práctica, con seguimiento y apoyo docente, para la fundamentación y ajuste de las acciones.

Objetivos específicos de la capacitación fueron:

- Elaboración del cuerpo teórico conceptual compartido, para la integración en el modelo de los diferentes procesos de perfeccionamiento de la comercialización del GLP
- Determinación de un procedimiento de comercialización integrador, desde los pilares de la transformación digital, el mercadeo orientado al cliente y el perfeccionamiento estructural del proceso.

Para el logro de estos objetivos se utilizaron, en la primera etapa, técnicas de participación, instrumentos de diagnóstico y dinámicas grupales; para poner en común las teorías y conceptos que sirvieron de fundamentos a la construcción colectiva del procedimiento.

En la segunda etapa, se implementan las acciones de capacitación- acción ajustadas a las necesidades detectadas y se empleó, además, la asesoría directa a los participantes. En particular, a los cuatro directivos con temas de maestría y doctorado vinculados al proceso, con los que se organizó un tratamiento individual personalizado y participaron también como coordinadores de actividades.

Los temas de las actividades de capacitación-acción más relevantes fueron:

Como resultados relevantes del proceso se pueden señalar:

Se concibió la implementación de una adecuada estrategia de venta dirigida a la diversificación de mercado

que toma en cuenta la transformación digital y el impacto que este produce en la productividad y la calidad

No.	Temas
1.	Fundamentos Teóricos de la comercialización Mejores Prácticas y Experiencias Estrategias, Innovaciones y Tendencias
2.	Diagnóstico y Alineación Estratégica
3.	Orientación del Mercadeo (Orientado a Datos)
4.	Particularidades del Taller de inmersión estratégica
5.	Pilotaje y ajuste del proceso de mercadeo híbrido
6.	Uso de la plataforma de pedidos y atención al cliente virtual
7.	Diseño del procedimiento integral de comercialización
8.	Retos del escalamiento y la sostenibilidad
No.	Temas
9.	Retos de la validación en entorno controlado

del servicio a partir de sus características distintivas de intangibilidad, heterogeneidad y simultaneidad, así como la consolidación organizacional.

Como parte del proceso se identificaron los Factores clave de éxito (FCE) y Áreas de resultados clave (ARC) siguientes:

Se transformó la Estrategia de Productividad se basa ahora, en la optimización de los costos de operaciones y el incremento de las ventas, en segmentos de mercado con ventas a precios no subsidiados, para disminuir subsidio y generar beneficios a mediano y largo plazos.

Se elaboró una Estrategia de Diversificación que tri-

Atributos del servicio	Factores Clave de éxito	Áreas de resultados clave.
1. Accesibilidad y Disponibilidad. 2. Asequibilidad. 3. Calidad	1. Compromiso y estabilidad de la alta dirección. 2. Potencialidades para servicios secundarios. 3. Formas de retribución y sistemas de pago	1. Cuadros. 2. Atención al hombre. 3. Gestión de clientes 4. Identificación validación e implementación de servicios secundarios. 5. Organización del trabajo y los salarios

buta a la Estrategia de Productividad, en el orden de incrementar los beneficios a través de servicios secundarios que generen rentabilidad, teniendo en cuenta que esta sea igual o superior a la de la actividad principal y no vaya en detrimento de la misma.

Todo el procedimiento está reforzado por una Estrategia de Transformación Digital que orienta hacia todo el trabajo a la integración de las Tecnologías de la Informática y las Comunicaciones (TIC) a los procesos de la organización, fundamentalmente a los claves u operativos, con el objetivo de optimizar costos y tiempo. Y que se reflejó también en la utilización de la tecnología y la creación de espacios virtuales de capacitación- acción.

Todo el proceso de asesoría en ambas etapas, estuvo signado por una Estrategia de Consolidación Organizacional, dirigida a impulsar una cultura en la organización con enfoque al cliente, que se centra en alinear a todos los miembros de la misma con el sistema de valores (Misión, Visión, Valores), de forma tal que contribuya a la consolidación del Modelo de Gestión Empresarial y los resultados puedan perdurar en el tiempo, convirtiéndose en buenas prácticas consolidadas. Por último, como resultado fundamental del proceso de asesoramiento y capacitación se elaboró un procedimiento para la comercialización del GLP a la población compuesto por dos fases, cuatro etapas y nueve pasos que prevé mejoras significativas en la calidad del servicio.

De este modo, el asesoramiento, el acompañamiento, la utilización de las TIC y la actuación desde la investigación - acción participativa crearon un contexto de capacitación que permitió el desarrollo personal de los involucrados, al mismo tiempo que se encontraron e implementaron soluciones prácticas fundamentadas a la comercialización del GLP

4. DISCUSIÓN:

Los resultados del proyecto de capacitación-acción desarrollado en la Empresa de Gas Licuado evidencian que la formación en el puesto de trabajo, concebida como un proceso sistemático, participativo y contextualizado, constituye un factor estratégico para el fortalecimiento de la gestión comercial en entornos organizacionales complejos y con restricciones estructurales. En coherencia con el objetivo del estudio, se constataron avances sustantivos en la actualización de conocimientos directivos, el desarrollo de habilidades estratégicas y la apropiación de métodos y técnicas orientadas a la comercialización del GLP, particularmente mediante la construcción colectiva de una estrategia comercial y el diseño de un procedimiento

integrado alineado con la transformación digital, la orientación al cliente y la consolidación organizacional. Estos hallazgos dialogan de manera consistente con la literatura especializada, que reconoce la capacitación directiva y la articulación entre capacidades internas, procesos y percepción del cliente como determinantes de la eficiencia organizacional y la calidad del servicio (Peñalvo et al., 2020; Chiavenato, 2021; Prayudha & Harsanto, 2020; Silva et al., 2021).

Desde una perspectiva metodológica, la utilización de la investigación–acción participativa permitió superar los enfoques tradicionales de capacitación ex situ, integrando teoría y práctica en ciclos sucesivos de reflexión y acción que favorecieron la apropiación crítica del conocimiento y su aplicación inmediata en la gestión cotidiana. Este enfoque práctico-reflexivo resultó clave para identificar factores críticos de éxito y áreas de resultados estratégicos vinculados a la estabilidad directiva, la gestión del talento humano, la atención al cliente y la diversificación de servicios, en consonancia con los aportes de Aaker y Moorman (2023) y Núñez-Lira et al. (2023). No obstante, el estudio presenta limitaciones relevantes: se circunscribe a una experiencia localizada en una empresa y contexto territorial específicos, lo que restringe la generalización de los resultados, y se apoya fundamentalmente en técnicas cualitativas, sin incorporar indicadores cuantitativos longitudinales que permitan medir con mayor precisión el impacto de la capacitación en variables como productividad, satisfacción del cliente o sostenibilidad financiera.

Desde una reflexión crítica, si bien la experiencia permitió avances significativos en el fortalecimiento de capacidades directivas y en la estructuración del procedimiento de comercialización, permanece como desafío la institucionalización de los aprendizajes y la evaluación de su sostenibilidad en el mediano y largo plazo. En este sentido, se abren líneas futuras de investigación orientadas a estudios comparativos en el sector energético, análisis longitudinales del impacto de la capacitación–acción, evaluaciones del rol de la transformación digital en la relación empresa–cliente y abordajes que integren dimensiones éticas, sociales y de sostenibilidad en la gestión comercial de empresas públicas. En síntesis, la experiencia analizada confirma que la capacitación concebida como un proceso participativo y orientado a la acción es una herramienta clave para la transformación organizacional, aunque su consolidación requiere continuidad institucional, evaluación rigurosa y una articulación más sistemática con la investigación académica.

5. CONCLUSIONES

- La capacitación en la acción cotidiana de la empresa permite un proceso contextualizado y transformador de superación de los involucrados y la solución creativa de los problemas, sin separar a los trabajadores de sus funciones y mejorando su desarrollo personal y humano.
- La elaboración participativa de la estrategia y del procedimiento integrado de comercialización se constituyó en un proceso de desarrollo de la organización y de su consejo de dirección.

REFERENCIAS

- Aaker, D. A., & Moorman, C. (2023). *Strategic market management*. John Wiley & Sons.
- Chiavenato, I. (2021). *Gestión de Talento Humano*. Independently Published. https://books.google.com.cu/books/about/Gesti%C3%B3n_de_Talento_Humano.html?id=F4lbzgEACAAJ
- Decreto 281 Reglamento para la implantación y consolidación del Sistema de Dirección y Gestión Empresarial Estatal. 16 de agosto de 2007 <https://cuba.vlex.com/vid/decreto-no-281-reglamento-726239429>. Consultada octubre . 2025
- Decreto Ley 252 Sobre la continuidad y el fortalecimiento del Sistemas de Dirección y Gestión Empresarial Cubano. GOC-2007-783-EX41. <https://www.gacetaoficial.gob.cu/es/decreto-ley-252-de-2007-de-consejo-de-estado-3> Consultada octubre . 2025.
- Díaz-Canel, M y Delgado M. (2021) *Gestión del gobierno orientado a la innovación: contexto y caracterización del modelo*. Universidad y Sociedad, 13(1), 6-16.
- Fals O. y Anisur M (1991). *Acción y conocimiento: Rompiendo el monopolio con la IAP*. Rahman.
- García-Peñalvo, F. J., Corell, A., Abella García, V., & Grande, M. (2020). La evaluación online en la educación superior en tiempos de la COVID-19. *Education in the Knowledge Society*, 21. <https://doi.org/10.14201/eks.23086>
- Guzmán et al., (2023) *Calidad del servicio en organizaciones proveedoras de internet desde la perspectiva de estudiantes de los diferentes niveles educativos*. Conrado, 19(90) Cienfuegos.
- Henríquez A (2024). *Capacitación laboral: La clave para mejorar resultados*. INSPENET.
- Hoyos S.(2021). *Marketing, Gestión de la Calidad Total y Benchmarking una revisión de la literatura* Revista Científica Anfibios, 4(2), 64-71
- Morejón K. y Alfonso D. (2023). *El proceso de capacitación. Retos para lograr resultados superiores en*

una organización Coodes, 11(2).

Núñez-Lira, L., Alfaro Bernedo, J., Aguado Lingan, A. y González Ponce de León, E. (2023). Toma de decisiones estratégicas en empresas: Innovación y competitividad. *Revista Venezolana de Gerencia*, 28(9), 628-641. <https://doi.org/10.52080/rvgluz.28.e9.39>

Plan Nacional de Desarrollo Económico y Social hasta el 2030. (2025). <https://www.presidencia.gob.cu/es/gobierno/plan-nacional-de-desarrollo-economico-y-social-hasta-el-2030/>

Prayudha & Harsanto (2020). Integration of service quality, benchmarking and Ishikawa diagram in service operations. *Journal Manajemen dan Pemasaran Jasa* 13(2),151. <https://doi.org/10.25105/jmpj.v13i2.6144>

Silva-Treviño J. (2021) La relación entre la calidad en el servicio, satisfacción del cliente y lealtad del cliente: un estudio de caso de una empresa comercial en México. *Ciencia UAT*, 15(2). . <https://doi.org/10.29059/cienciauat.v15i2.1369>

CARTILLA DIDÁCTICA DE COMPETENCIAS DEL LIDERAZGO PARTICIPATIVO PARA LA MEJORA DEL RENDIMIENTO ACADÉMICO EN ESTUDIANTES DE PRIMARIA

Didactic booklet on participatory leadership competencies for improving academic performance in primary school students

Alexandra Munevar Sáenz. alexandramunevar.est@umecit.edu.pa. Universidad Metropolitana de Educación, Ciencia y Tecnología, UMECIT, Panamá. <https://orcid.org/0000-0002-8176-5077>

Daniel Molina Botache. danielmolina.doc@umecit.edu.pa. Universidad Metropolitana de Educación, Ciencia y Tecnología, UMECIT, Panamá. <https://orcid.org/0000-0003-4400-6706>

DOI: <https://doi.org/10.71727/rae.v4i2.352>

RESUMEN

El presente manuscrito tuvo como propósito diseñar, implementar y evaluar una cartilla didáctica orientada al fortalecimiento de las competencias del liderazgo participativo en estudiantes de grado tercero de la Institución Educativa Codema, en Bogotá D.C., con el fin de analizar sus efectos en el rendimiento académico. Se utilizó un paradigma pragmático orientado al enfoque mixto con diseño explicativo secuencial (DEXPLIS), que integró instrumentos como pretest, postest, cuestionario de competencias de liderazgo participativo, guía de observación y grupo focal. La muestra estuvo conformada por 103 estudiantes de entre 8 y 9 años.

Los resultados iniciales mostraron que la mayoría de los estudiantes presentaban un rendimiento básico en las cuatro áreas evaluadas, lo que evidenció dificultades en comprensión lectora y resolución de problemas; siendo este el punto de partida para la intervención. Tras la implementación de la cartilla didáctica, se evidenció un avance significativo en Lenguaje, con mejoras en la comprensión, la expresión oral y la argumentación, así como un progreso general que permitió a la mayoría ubicarse en un nivel alto en todas las áreas. En cuanto al liderazgo participativo, se fortaleció el trabajo en equipo, la escucha activa y la conciliación, aunque persistieron retos en la iniciativa y la resolución de conflictos. De forma complementaria, los hallazgos cualitativos confirmaron que la cartilla favoreció la participación, mejoró la convivencia y promovió habilidades sociales, consolidándose como una estrategia pedagógica que integra el aprendizaje académico con la formación ciudadana.

Palabras clave: competencias, educación primaria, estrategias, liderazgo participativo y rendimiento académico.

ABSTRACT

The purpose of this manuscript was to design, implement, and evaluate a didactic booklet aimed at strengthening participatory leadership competencies in third-grade students of the Codema Educational Institution in Bogotá D.C., in order to analyze its effects on academic performance. A pragmatic paradigm oriented towards a mixed approach with a sequential explanatory design (DEXPLIS) was used, which integrated instruments such as pretest, posttest, participatory leadership competencies questionnaire, observation guide, and focus group. The sample consisted of 103 students between the ages of 8 and 9.

The initial results showed that the majority of students exhibited basic performance in the four evaluated areas, indicating difficulties in reading comprehension and problem-solving; this served as the starting point for the intervention. After the implementation of the didactic booklet, significant progress was evident in Language, with improvements in comprehension, oral expression, and argumentation, as well as overall progress that allowed the majority to reach a high level in all areas. Regarding participatory leadership, teamwork, active listening, and conciliation were strengthened, although challenges in initiative and conflict resolution persisted. Complementarily, the qualitative findings confirmed that the booklet favored participation, improved coexistence, and promoted social skills, establishing itself as a pedagogical strategy that integrates academic learning with civic education.

Keywords: competencies, primary education, strategies, participative leadership, and academic performance.

INTRODUCCIÓN

En la actualidad, las instituciones educativas enfrentan diversos desafíos, entre ellos formar ciudadanos capaces de participar activamente en la sociedad, asumiendo responsabilidades colectivas y tomando decisiones de manera democrática. Sin embargo, en muchos contextos escolares persiste una concepción tradicional del liderazgo, vinculada a la autoridad y al control ejercido sobre los estudiantes, lo que limita su participación en el aula y restringe el desarrollo de competencias sociales como la comunicación, la resolución de conflictos y la iniciativa para proponer nuevas ideas.

Esta situación genera que algunos estudiantes asuman roles protagónicos mientras que otros permanecen pasivos, afectando negativamente la convivencia escolar, los procesos de aprendizaje y el rendimiento

académico. Frente a este panorama, las competencias del liderazgo participativo se constituyen en una alternativa pedagógica que promueve la responsabilidad, la escucha activa, la comunicación efectiva y la resolución de conflictos.

En el marco teórico se han documentado investigaciones que demuestran la incidencia del liderazgo en el rendimiento académico. Lusquiños (2021) evidenció que el liderazgo directivo impacta directamente en los resultados académicos a través de prácticas de gestión, apoyo a la enseñanza y organización de los aprendizajes, por lo cual resulta necesario fomentar un liderazgo participativo que propicie ambientes inclusivos, innovación pedagógica y una cultura democrática que fortalezca tanto el desarrollo profesional docente como el aprendizaje estudiantil.

En la misma línea, Chen, Ning y Bos (2022) encontraron que los estilos de liderazgo transformacional e instruccional se relacionan con la mejora del rendimiento académico en matemáticas, lengua y ciencias, al estar centrados en lo pedagógico y generar ambientes de aprendizaje efectivos en los que docentes y estudiantes se sienten respaldados y motivados. Este respaldo fortalece el compromiso académico y proyecta una visión transformadora de la enseñanza orientada a la innovación y al mejoramiento continuo.

Al mismo tiempo, Zuhri (2023) resalta que el liderazgo participativo potencia el desempeño docente mediante el fortalecimiento del compromiso organizacional, consolidando equipos de trabajo cohesionados y orientados hacia metas comunes, lo que repercute de manera positiva en la calidad de los procesos pedagógicos y en el aprendizaje de los estudiantes. De igual forma, Restrepo, Vargas y Villamil (2022) sostienen que el liderazgo transformacional favorece la motivación y el rendimiento estudiantil, ya que orienta, inspira y moviliza a la comunidad educativa. En este marco, el liderazgo puede entenderse como un eje articulador de la vida escolar, capaz de promover prácticas pedagógicas colaborativas, entornos inclusivos y una cultura institucional orientada al aprendizaje y la innovación.

En consonancia, informes internacionales como el de la UNESCO (2024) enfatizan la necesidad de promover estilos de liderazgo inclusivos y efectivos que fortalezcan la calidad educativa y el cumplimiento de los Objetivos de Desarrollo Sostenible, particularmente el ODS 4, que busca garantizar una educación equitativa, inclusiva y de calidad. Este informe subraya que el liderazgo debe trascender la gestión administrativa para generar transformaciones pedagógicas, impulsar la participación de toda la comunidad educativa y res-

ponder a las demandas sociales, culturales y tecnológicas del siglo XXI.

Por lo tanto, a nivel internacional, nacional y local, los líderes educativos son llamados a desempeñar un papel estratégico en la innovación, la formación docente y la creación de ambientes equitativos que promuevan el desarrollo integral y, sobre todo, que preparen a los estudiantes para ser ciudadanos participativos capaces de aportar sus conocimientos y habilidades en el futuro. A partir de este contexto, el presente estudio tuvo como propósito diseñar, implementar y evaluar una cartilla didáctica orientada al fortalecimiento de las competencias del liderazgo participativo en estudiantes de grado tercero de la Institución Educativa Codema, en Bogotá D.C., con el fin de analizar sus efectos en el rendimiento académico y presentar una alternativa pedagógica que contribuya a la mejora de los aprendizajes.

METODOLOGÍA

La investigación adoptó un paradigma pragmático, el cual orientó al investigador hacia la obtención e interpretación de evidencia mediante la combinación del enfoque cualitativo y cuantitativo (Conje, 2016). El enfoque fue mixto, dado que en un mismo estudio se integró ambas perspectivas, lo que permitió alcanzar una visión más amplia y profunda del fenómeno educativo (Chen, 2006). El diseño metodológico correspondió a un diseño explicativo secuencial (DEXPLIS), donde se recopilaban datos cuantitativos a través de instrumentos como el pretest y el postest, y posteriormente se complementaron con información cualitativa mediante el cuestionario de competencias del liderazgo participativo, el grupo focal y la guía de observación. La muestra estuvo conformada por 103 estudiantes de grado tercero de la Institución Educativa Codema, en Bogotá D.C., con niños y niñas de edades entre 8 y 9 años.

En el procedimiento se implementó la cartilla didáctica "Liderazgo participativo en el aula: un camino hacia el mejoramiento académico" en dos grupos de grado tercero de la I.E. Codema, en Bogotá D.C., conformados por un total de 70 estudiantes. La aplicación se desarrolló durante nueve sesiones de una hora, estas se integraron con la jornada escolar y plan de estudios. En cada sesión se trabajó una de las competencias del liderazgo participativo (trabajo en equipo, escuchar sugerencias, conciliación, respeto, comunicación efectiva, resolución de conflictos, reflexión e iniciativa). Las actividades incluyeron dinámicas lúdicas, dramatizaciones, trabajo colaborativo, debates y ejercicios prácticos orientados a situaciones reales del aula.

Por su parte, la docente investigadora junto con el docente titular de cada curso, orientó las actividades y aplicó una guía de observación para registrar comportamientos, interacciones y actitudes de los estudiantes durante la implementación. Posteriormente, se recolectaron opiniones de los estudiantes por medio del grupo focal donde participaron integrantes del grupo de control y el grupo experimental. Este procedimiento aseguró la integración de la cartilla en el proceso pedagógico, favoreciendo el desarrollo académico, la formación de habilidades sociales y ciudadanas constituyéndose como la base de esta investigación.

RESULTADOS

Para la presentación de los resultados de la investigación es importante aclarar los pasos que se llevaron a cabo: en primer lugar, se aplicó el pretest junto con el cuestionario de competencias de liderazgo participativo, cuyo análisis se realizó mediante la prueba t de Student, con la participación de 103 estudiantes de grado tercero; posteriormente, se implementó la cartilla didáctica con un subgrupo de 70 estudiantes y, al finalizar la intervención, se aplicó el postest a la totalidad de los 103 estudiantes con el fin de identificar posibles cambios en su desempeño; finalmente, se seleccionó una muestra intencionada de 16 estudiantes, 8 hombres y 8 mujeres pertenecientes al grupo experimental y al grupo de control para contrastar sus perspectivas acerca de las experiencias vividas durante el proceso.

En primera instancia, el rendimiento académico de los estudiantes en el pretest se evaluó según la escala institucional del Colegio Codema, que contempla los niveles de desempeño superior, alto, básico y bajo. En el área de Matemáticas, 6 estudiantes alcanzaron un desempeño superior, 17 un nivel alto, 61 un nivel básico y 19 un nivel bajo. En Lenguaje, 6 estudiantes se ubicaron en el nivel superior, 23 en el nivel alto, 68 en el nivel básico y 6 en el nivel bajo. En Ciencias Naturales, 10 estudiantes lograron un desempeño superior, 29 un nivel alto, 51 un nivel básico y 16 un nivel bajo. Finalmente, en Ciencias Sociales, 6 estudiantes alcanzaron un desempeño superior, 31 un nivel alto, 62 un nivel básico y 4 un nivel bajo.

En síntesis, los resultados del pretest muestran que la mayoría de los estudiantes se ubicaron en el nivel básico en las cuatro áreas del conocimiento, lo que refleja dificultades en la comprensión lectora, la resolución de problemas y el manejo de conceptos científicos elementales; estas condiciones marcaron la base para el diseño y desarrollo de la intervención pedagógica.

En segunda instancia, en el diagnóstico final (postest) se aplicó el mismo procedimiento descrito anterior-

mente y se obtuvieron los siguientes resultados: en el área de Matemáticas, 17 estudiantes se ubicaron en el nivel superior, 34 en el nivel alto, 45 en el nivel básico y 7 en el nivel bajo. En Lenguaje, 14 estudiantes alcanzaron un desempeño superior, 48 un nivel alto, 36 un nivel básico y 5 un nivel bajo. En Ciencias Naturales, 10 estudiantes lograron un desempeño superior, 29 se ubicaron en el nivel alto, 60 en el nivel básico y 4 en el nivel bajo. Finalmente, en Ciencias Sociales, 13 estudiantes alcanzaron un desempeño superior, 49 un nivel alto, 37 un nivel básico y 4 un nivel bajo. En síntesis, los resultados del postest muestran que la mayoría de los estudiantes se ubicaron en el nivel alto, lo cual evidencia una mejora en su rendimiento académico y la superación progresiva de las deficiencias identificadas en el diagnóstico inicial.

En contraste se presenta las hipótesis en el pretest y postest y se obtienen los siguientes resultados expuestos en la tabla 1.

En el pretest, se encontró que existían diferencias significativas en las áreas de Lenguaje ($p=0,039$), Ciencias Naturales ($p=0,001$) y Ciencias Sociales ($p=0,002$), por lo que se rechazó la hipótesis nula en estas asignaturas. Pero en Matemáticas ($p=0,686$) se conservó la hipótesis nula, lo que refleja que no había diferencias significativas entre los grupos. Esto indica que, antes de la implementación de la cartilla, los grupos presentaban un rendimiento desigual en dichas áreas, porque unos tenían mejores resultados que otros y su rendimiento académico no era homogéneo.

En el postest, los resultados evidenciaron un cambio relevante. En el área de Lenguaje ($p=0,027$) se rechazó la hipótesis nula, lo que confirma el impacto positivo de la intervención en el grupo experimental. Sin embargo, en Matemáticas ($p=0,089$), Ciencias Naturales

($p=0,812$) y Ciencias Sociales ($p=0,245$) se conservaron las hipótesis nulas, lo que indica que no se presentaron diferencias estadísticamente significativas tras la implementación de la cartilla.

En tercera instancia se analizó las competencias del liderazgo participativo por medio de la prueba t de Student, la cual se aplicó después del pretest y se demuestra que los estudiantes presentaban fortalezas en aspectos como el trabajo en equipo, la escucha de sugerencias de sus compañeros y la capacidad para conciliar en situaciones de interacción. Sin embargo, se comprobaron debilidades en la resolución de conflictos y en la iniciativa para proponer ideas o liderar actividades, estos resultados sugieren que, si bien los estudiantes reconocen la importancia de la colaboración, carecen de las herramientas necesarias para asumir un rol activo dentro del grupo.

En cuarta medida en la implementación de la cartilla didáctica se observaron cambios significativos en la dinámica del aula, los estudiantes participaron con mayor frecuencia en actividades colectivas, se mostraron más receptivos a la opinión de sus compañeros y adoptaron actitudes de liderazgo al momento de organizar tareas. De igual forma, se evidenció una mejora en la convivencia de los estudiantes porque en el aula de clase se observó disminución de conflictos interpersonales y se fortalecieron valores como el respeto, la solidaridad y la cooperación ya que los educandos no discutían, sino que pedían la palabra y permiten que los docentes realizaran su labor. La cartilla se consolidó como un recurso pedagógico dinámico, capaz de integrar los contenidos curriculares con experiencias prácticas del aula, lo que facilitó la apropiación de competencias de liderazgo participativo y promovió un aprendizaje significativo.

Tabla 1

Resumen de contrastes de hipótesis (Pretest y Postest)

N.º	Área	Momento	Sig. (asintótica)	Decisión sobre la hipótesis nula
1	Matemáticas	Pretest	,686	Conserve la hipótesis nula.
2	Lenguaje	Pretest	,039	Rechace la hipótesis nula.
3	Ciencias Naturales	Pretest	,001	Rechace la hipótesis nula.
4	Ciencias Sociales	Pretest	,002	Rechace la hipótesis nula.
5	Matemáticas	Postest	,089	Conserve la hipótesis nula.
6	Lenguaje	Postest	,027	Rechace la hipótesis nula.
7	Ciencias Naturales	Postest	,812	Conserve la hipótesis nula.
8	Ciencias Sociales	Postest	,245	Conserve la hipótesis nula.

Nota: Tabla del resumen de contrastación de hipótesis en el desarrollo del pretest y postest. *Elaboración propia en el software SSPS (2025).*

Finalmente, las percepciones de los estudiantes se realizaron por medio del grupo focal con los estudiantes del grupo experimental y el grupo de control en el cual se recolectaron las percepciones de los estudiantes sobre la implementación de la cartilla. Los participantes manifestaron sentirse más seguros para participar, reconocieron la importancia del respeto mutuo y valoraron el trabajo en equipo como una estrategia para aprender mejor, también expresaron que la cartilla les ayudó a comprender que todos pueden ser líderes en diferentes situaciones, lo que refuerza la pertinencia del recurso diseñado y su potencial para transformar las prácticas pedagógicas, además el grupo de control también evidenció los cambios en sus compañeros y quieren que también se realicen esas actividades con ellos para mejorar la participación y la convivencia en el aula.

DISCUSIÓN

Los resultados obtenidos muestran que la implementación de la cartilla didáctica tuvo un impacto significativo en el área de Lenguaje, mientras que, en las áreas de Matemáticas, Ciencias Naturales y Ciencias Sociales no se evidenciaron diferencias estadísticas entre los grupos. Sin embargo, fue relevante porque en el postest muchos estudiantes lograron mejorar su rendimiento académico, ubicándose en su mayoría en un nivel alto. Este hallazgo confirma que las estrategias centradas en el liderazgo participativo favorecen las competencias comunicativas, ya que los estudiantes fortalecieron la comprensión lectora, la expresión oral y la capacidad argumentativa. Dicho resultado coincide con lo planteado por Chen, Ning y Bos (2022), quienes demostraron que el liderazgo instruccional y transformacional se relacionan con mejoras académicas en áreas donde la interacción y la comunicación juegan un papel central.

En contraste, la ausencia de significancia en las áreas de Matemáticas, Ciencias Naturales y Ciencias Sociales podría explicarse por la necesidad de procesos de mayor duración y de metodologías específicas que integren el liderazgo participativo con la resolución de problemas y el desarrollo del pensamiento lógico. Esto sugiere que, aunque la cartilla generó cambios positivos en la dinámica del aula, se requiere complementar una estrategia con enfoques didácticos propios de cada disciplina. Ante esta interpretación Cifuentes et al. (2020), quienes señalan que la relación entre liderazgo y rendimiento académico es compleja y depende de factores pedagógicos, personales y contextuales.

Respecto a las competencias de liderazgo participativo, los resultados muestran un panorama variado

porque algunos estudiantes evidenciaron fortalezas significativas en aspectos como el trabajo en equipo, la escucha activa y la capacidad de conciliación, lo que refleja un avance en la disposición para cooperar, considerar las ideas de los demás y buscar acuerdos. Indicando que la cartilla incentivó la participación y favoreció el aprendizaje colaborativo. No obstante, se evidenciaron debilidades en la iniciativa personal y en la resolución de conflictos, lo que revela la necesidad de seguir fortaleciendo la autonomía, la toma de decisiones y la capacidad de afrontar constructivamente situaciones de tensión.

De este modo, Perpiña et al. (2022) destacan que el liderazgo estudiantil se potencia cuando los estudiantes desarrollan la iniciativa y asumen responsabilidades dentro del aula, ya que estas competencias los convierten en agentes activos de la resolución de problemas y la toma de decisiones colectivas lo que impacta positivamente en el aprendizaje y proyecta un modelo de liderazgo más autónomo y transformador. Borbor (2023) subraya que el liderazgo participativo se fortalece mediante el desarrollo de habilidades sociales como la colaboración y la empatía, que permiten consolidar dinámicas grupales democráticas en las que los estudiantes aprenden a reconocer y valorar la voz de sus compañeros. Desde esta perspectiva, el liderazgo no se concibe como autoridad, sino como una práctica compartida que contribuye a mejorar la convivencia escolar y la calidad pedagógica.

Los resultados cualitativos del grupo focal refuerzan la pertinencia de la cartilla didáctica como estrategia pedagógica ya que los estudiantes del grupo experimental expresaron sentirse más seguros para participar, valoraron el trabajo colaborativo y reconocieron que todos pueden ejercer liderazgo en diferentes situaciones del aula. Estos hallazgos dialogan con lo planteado por Zuhri (2023), quien resalta que el liderazgo participativo incide en la práctica docente y también fortalece el compromiso estudiantil con su propio aprendizaje.

En consonancia, la UNESCO (2024) insiste en la necesidad de promover estilos de liderazgo inclusivos y efectivos como condición para alcanzar los Objetivos de Desarrollo Sostenible ya que la experiencia vivida en los estudiantes por medio de la cartilla didáctica se articuló con el desarrollo de competencias sociales y ciudadanas permitiendo una mejora en el rendimiento académico, proyectando un modelo pedagógico que contribuya a la formación de ciudadanos activos, críticos y participativos desde la educación primaria.

CONCLUSIONES

Con la implementación de la cartilla didáctica se evidenció un impacto significativo, ya que mejoró la dinámica del aula a través de la escucha activa, la cooperación y la conciliación, lo que favoreció un ambiente de convivencia más armónico y democrático. Aunque se observaron avances en la participación y el trabajo en equipo, también se identificaron debilidades en la iniciativa y en la resolución de conflictos, lo que plantea el reto de seguir fortaleciendo las competencias asociadas al liderazgo participativo.

En el plano pedagógico, la cartilla didáctica se consolidó como una propuesta innovadora que integra el desarrollo académico con la formación de competencias de liderazgo participativo, tal como lo manifestaron los estudiantes en el grupo focal. De esta manera, la experiencia aporta al cumplimiento de los objetivos educativos nacionales e internacionales orientados a la formación de ciudadanos críticos, participativos y comprometidos con su entorno.

En cuanto al desempeño académico, los resultados del pretest mostraron que la mayoría de los estudiantes se encontraban en nivel básico; sin embargo, en el postest la mayoría logró ubicarse en un nivel alto, evidenciando avances en la lectura y comprensión de los enunciados. Este progreso fue especialmente notorio en el área de Lenguaje, donde se fortalecieron las competencias comunicativas, mientras que, en Matemáticas, Ciencias Naturales y Ciencias Sociales también se observaron mejoras, aunque de menor impacto.

REFERENCIAS

- Borbor Villamar, B. E. (2023). Plan de liderazgo para la mejora del ambiente académico. *Revista Universidad, Ciencia y Tecnología*, 27(118), 9–17. <https://uctunexpo.autanabooks.com/index.php/uct/article/view/767/1380>
- Chen, D., Ning, B., & Bos, W. (2022). Relationship between principal leadership style and student achievement: A comparative study between Germany and China. *SAGE Open*, 12(2), 1–18. <https://doi.org/10.1177/21582440221094601>
- Cifuentes Medina, J. E., González Pulido, J. W., & González Pulido, A. (2020). Efectos del liderazgo escolar en el aprendizaje. *Revista Panorama*, 14(26), 16–27. <https://revistas.poligran.edu.co/index.php/panorama/article/view/1482/1292>
- Cronje, J. (2016). Towards an integration of paradigmatic and pragmatic research in information systems. *The Electronic Journal of Information Systems in Developing Countries*, 77, 1–14. <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/epdf/10.1002/j.1681-4835.2016.tb00568.x>
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., & Baptista Lucio, P. (2014). *Metodología de la investigación* (6.ª ed.). McGraw-Hill. <http://repositorio.ucsh.cl/bitstream/handle/ucsh/2792/metodologia-de-la-investigacion.pdf>
- Lusquiños, C. (2021). Liderazgo escolar y resultados de aprendizaje en escuelas primarias [Tesis doctoral, Universidad Autónoma de Madrid]. <https://repositorio.uam.es/handle/10486/700308>
- Perpiñà Martí, G., Sidera Caballero, F., & Serrat Sellabona, E. (2021). Academic achievement in middle childhood: relationships with emotional intelligence and social skills. *Revista de Educación Research-Gate*, 395, 291–319. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2022-395-515>
- Restrepo Pizarro, L. M., Vargas Valencia, E., & Villamil, S. G. (2022). Incidencia del liderazgo directivo/docente en el rendimiento académico de instituciones colombianas. *Repositorio Universidad Uniminuto*, 36–70. <https://revistas.uniminuto.edu/index.php/praxis/article/view/2367/2882>
- Unesco. (2024). Informe de seguimiento de la educación en el mundo 2024/5 sobre liderazgo y educación. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000384526_spa/PDF/384526spa.pdf.multi
- Zuhri. (2024). The role of organizational commitment as mediating on the influence of participatory leadership style on teacher performance. *Al-Tanzim: Jurnal Manajemen Pendidikan Islam*, 8(1), 103–115. <https://ejournal.unuja.ac.id/index.php/al-tanzim/article/view/7370/pdf>

¿VALE LA PENA ESTUDIAR? RETORNOS DE LA EDUCACIÓN EN EL PERÚ CON EVIDENCIA DE DATOS DE PANEL

Juliana Mery Bautista Lopez. jbautistal@unsa.edu.pe. Universidad Nacional de San Agustín de Arequipa. <https://orcid.org/0000-0003-3359-3618>

Hebert Suarez Cahuana. hsuarezc@unsa.edu.pe. Universidad Nacional de San Agustín de Arequipa. <https://orcid.org/0000-0003-2433-6804>

DOI: <https://doi.org/10.71727/rae.v4i2.350>

RESUMEN

Objetivo: Este estudio busca estimar los retornos de la educación sobre el ingreso por hora en el Perú (2018-2022), controlando por heterogeneidad no observable y posibles sesgos por variable omitida. **Metodología:** Se aplica un modelo de datos de panel (ENAHO) con especificación Mincer, comparando efectos fijos y aleatorios. Se valida la consistencia del modelo mediante la prueba de Hausman. **Resultados:** El modelo de efectos fijos es más consistente, mostrando que los retornos educativos son menores que en estimaciones MCO tradicionales, lo que sugiere un sesgo por variables omitidas en enfoques no panel. **Conclusión:** Los hallazgos confirman la importancia de usar datos de panel para estimaciones precisas, revelando que estudios previos podrían haber sobrestimado el impacto de la educación en los ingresos.

Palabras clave: Retornos educativos, efectos fijos, sesgo de estimación.

ABSTRACT

Objective: This study aims to estimate the returns to education on hourly income in Peru (2018–2022), controlling for unobserved heterogeneity and potential omitted variable bias. **Methodology:** A panel data model (ENAHO) with a Mincer specification is applied, comparing fixed and random effects. Model consistency is validated using the Hausman test. **Results:** The fixed-effects model proves more consistent, showing that educational returns are lower than in traditional OLS estimates, suggesting omitted variable bias in non-panel approaches. **Conclusion:** The findings confirm the importance of using panel data for accurate estimations, revealing that previous studies may have overestimated the impact of education on income.

Keywords: Returns to education, fixed effects, estimation bias.

INTRODUCCIÓN

La relación entre educación e ingresos en el Perú sigue siendo un tema de debate en la economía laboral. Como señalan Samuelson y Nordhaus (2010), una fuerza laboral más calificada impulsa la productividad nacional, mientras que a nivel individual, mayores niveles educativos suelen traducirse en mejores ingresos (Becker, 1962). Sin em-

bargo, persiste un debate crucial: ¿Las estimaciones convencionales de estos retornos están distorsionadas por no considerar factores no observables como la habilidad innata? Esta investigación aborda este problema. En particular, una pregunta clave es si los métodos tradicionales para estimar los retornos de la educación —basados en datos de corte transversal— están sobreestimando el verdadero efecto debido a sesgos por variables omitidas, como la habilidad innata o la motivación personal (Griliches, 1975). Esta investigación busca aportar evidencia rigurosa al estimar el impacto de los años de escolaridad sobre el ingreso por hora, utilizando los datos de panel de la ENAHO (2018-2022) y comparando los modelos de efectos fijos y aleatorios.

La respuesta a esta pregunta tiene implicancias directas en políticas públicas. Si los retornos educativos han sido históricamente sobreestimados, las decisiones de inversión en educación —tanto de individuos como del Estado— podrían estar basadas en expectativas poco realistas. Por ejemplo, el cierre de universidades de baja calidad (Ley 30220) y las mediciones de eficiencia del gasto universitario (MEF, 2019) requieren de estimaciones precisas sobre cuánto realmente aporta la educación a los ingresos.

El concepto de capital humano (Becker, 1962) sostiene que la educación incrementa la productividad laboral, pero su medición enfrenta un desafío metodológico: ¿cómo aislar el efecto puro de los años de estudio, controlando por características no observables como la ambición o la disciplina? Estudios peruanos previos (Yamada, 2006; Barboza, 2019) han usado mínimos cuadrados ordinarios (MCO) o variables instrumentales, pero ninguno ha aplicado sistemáticamente datos de panel, que permiten controlar la heterogeneidad individual no observable (Wooldridge, 2010).

La literatura internacional ha demostrado que ignorar estos factores lleva a sesgos. Por ejemplo, Ashenfelter y Krueger (1994), al estudiar gemelos, encontraron que las estimaciones tradicionales exageraban los retornos educativos en hasta un 30%.

En el Perú, los estudios relacionados revelan una evolución interesante. Mientras Cangalaya (1973) encontró retornos del 10.5% para educación superior, investigaciones posteriores como las de (Rodríguez, 1993; Yamada, 2006; Yamada, 2016) mostraron variaciones significativas según nivel educativo y tipo de institución. Particularmente revelador es el hallazgo de Khandker (1990) sobre mayores retornos en universidades privadas, que plantea interrogantes sobre calidad educativa y mecanismos de selección. Estos estudios, sin embargo, comparten la limitación de usar datos trans-

versales que, como demostró Heckman et al. (2008), pueden producir estimadores inconsistentes.

En este contexto, esta investigación plantea tres contribuciones clave: Metodológica: Al aplicar modelos de panel, se mitiga el sesgo por variables omitidas, ofreciendo estimaciones más confiables. Empírica: Se actualiza la evidencia para el periodo 2018-2022, crucial por los cambios en el mercado laboral postpandemia. De política pública: Los resultados pueden contribuir con la implementación de reformas educativas y plataformas como “Ponte en Carrera” (MINEDU & MTPE, 2023), que guían a los estudiantes en sus decisiones sobre qué carrera elegir.

Como señalan Musgrave y Musgrave (1992), los beneficios sociales de la educación van más allá de los ingresos individuales, incluyendo externalidades positivas para la democracia y la ciudadanía y una vida más satisfactoria derivada de una mejor educación. Sin embargo, medir adecuadamente el componente económico sigue siendo esencial para la toma de decisiones, especialmente en un contexto de recursos limitados.

La discusión teórica no está exenta de controversias. Mientras algunos sostienen que la educación actúa principalmente como señal de productividad (Stiglitz, 1975; Mankiw, 2012)), otros enfatizan su rol en la formación de habilidades (Mincer, 1974). Este estudio no resuelve el debate, pero aporta evidencia sólida para situarlo en la realidad peruana.

Con este fin, el artículo se organiza de la siguiente manera: Se detalla la metodología, luego se presentan los resultados de los retornos estimados y se contrastan con los obtenidos por MCO, validando los hallazgos con la prueba de Hausman. Luego la discusión y conclusiones: Se analizan las implicancias para políticas públicas y se finalmente se proponen líneas futuras de investigación.

METODOLOGÍA

Este estudio emplea un enfoque cuantitativo con diseño no experimental longitudinal, de nivel explicativo (Hernandez-Sampieri y Mendoza, 2018), utilizando datos de panel de la ENAHO 2018-2022 (INEI, 2023). El modelo base sigue la ecuación de Mincer (1974), donde el logaritmo del ingreso por hora (variable dependiente) se relaciona con los años de educación (variable independiente) y variables de control como edad, sexo, estado civil y características laborales.

Tipo de investigación: Explicativa, buscando establecer relaciones causales entre educación e ingresos

Fuente de datos: Encuesta Nacional de Hogares (ENAH) con diseño muestral panel

Muestra: 3,916 individuos de la PEA ocupada, observados durante 5 años (n=19,580 observaciones)

Variables clave: Dependiente: Ingreso por hora (logaritmo)

Independiente: Años de educación completados

Control: Edad, sexo, experiencia, sector económico, etc.

Técnicas analíticas: Modelos de efectos fijos para controlar heterogeneidad no observable
Pruebas de robustez y especificación (Hausman)
Errores estándar agrupados (clúster) para controlar la correlación serial y heteroscedasticidad.

datos a formato long y aplicando el factor de expansión muestral para garantizar representatividad.

Resultados

Características de la Muestra

El estudio utilizó datos de la Encuesta Nacional de Hogares (ENAH) en formato panel para los años 2018-2022, con un diseño muestral que permite seguir a los mismos individuos a lo largo del tiempo. La muestra final incluyó 3,476 individuos con un promedio de 3.68 observaciones por persona, totalizando 12,781 observaciones.

Estimación de los Retornos Educativos

Modelo de Efectos Fijos: El modelo controla por heterogeneidad no observable (ej. habilidad innata) y arroja estimaciones más precisas que los métodos tradicionales. El modelo a estimar es:

$$\text{Log}(\text{Ingreso hora}) = \beta_1 + \beta_{educ}educ + \dots + \nu_i + \epsilon_{it}$$

Donde:

- β_{educ} : es el retorno de un año adicional de educación.
- ν_i : es el efecto fijo individual no observable invariante en el tiempo (habilidad innata)
- ϵ_{it} : Es el término del error variante en el tiempo e individuo.
- educ: Años de educación del individuo.
- $\mu_i = \nu_i + \epsilon_{it}$ es el error compuesto a nivel de individuo.

La metodología cumple con los criterios de investigación económica al:

- Plantear relaciones causales teóricamente fundamentadas
- Utilizar técnicas econométricas adecuadas para datos de panel
- Controlar por variables omitidas mediante efectos fijos
- Permitir inferencias válidas a nivel nacional

El análisis se realizó con Stata 18, transformando los

El análisis con efectos fijos confirma que cada año adicional de educación incrementa los ingresos en

Tabla 1

Análisis de regresión de los efectos fijos de los años de educación sobre el ingreso por hora 2018-2022

Variable dependiente: Logaritmo del ingreso por hora								
Regresor	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	
Educación (años)	0.087 (0.0022) [0.082, 0.091] 0.000	0.028 (0.0081) [0.012, 0.044] 0.001	0.027 (0.0082) [0.011, 0.043] 0.001	0.028 (0.0083) [0.012, 0.044] 0.001	0.025 (0.0082) [0.009, 0.041] 0.002	0.022 (0.0081) [0.007, 0.038] 0.006	0.02 (0.0138) [-0.007, 0.047] 0.14	
Hombre=1				-0.021 (0.058) [0.135, 0.093] 0.714	0.262 (0.164) [0.060, 0.584] 0.111	0.286 (0.164) [0.037, 0.608] 0.082		
Edad (años)				0.028 (0.017) [0.006, 0.062] 0.101	0.026 (0.017) [0.007, 0.060] 0.121	0.024 (0.017) [0.010, 0.058] 0.165	0.052 (0.037) [-0.021, 0.125] 0.163	

Casado=1				0.042 (0.07) [0.096, 0.179]	0.053 (0.071) [0.087, 0.193]	0.059 (0.072) [0.082, 0.199]	0.131 (0.097) [-0.059, 0.320]
Antigüedad				0.553	0.458	0.411	0.176
Covid				0.007 (0.002) [0.002, 0.011]	0.006 (0.002) [0.002, 0.011]	0.006 (0.002) [0.002, 0.011]	0.005 (0.004) [-0.003, 0.014]
				0.006	0.006	0.005	0.218
				-0.059 (0.061) [0.178, 0.06]	.	.	.
				0.335	.	.	.
Años	2018-2022	2018-2022	2018-2022	2018-2022	2018-2022	2018-2022	2018 y 2022
¿Efectos fijos?	No	Si	Si	Si	Si	Si	Si
¿Efectos temporales?	No	No	Si	Si	Si	Si	Si
¿Tipo de actividad?	No	No	No	No	Si	Si	Si
¿Tamaño de empresa?	No	No	No	No	No	Si	Si
Estadísticos F y sus valores p para las pruebas de exclusión de grupos de variables							
Efectos temporales=0		18.65 (<0.001)	0.084 (0.9684)	3.99 (0.0031)	3.85 (0.0040)	0.20 (0.6544)	
Actividades=0				5.23 (<0.001)	3.10 (<0.001)	3.83 (<0.001)	
Tamaños=0					8.61 (<0.001)	3.54 (<0.0034)	
$H_0 : u_i = 0$		4.8425 (<0.001)	4.9803 (<0.001)	4.5702 (<0.001)	4.1860 (<0.001)	3.9167 (<0.001)	2.3889 (<0.001)
$N \times T$	12 474	12 474	12 474	11 477	11 477	11 477	5 148
\bar{R}^2	0.193	0.002	0.017	0.016	0.035	0.042	0.062

Nota: Estas regresiones fueron estimadas con la ENAHO panel 2018-2022. Las regresiones (1) a (6) utilizan todos los años, (7) utiliza sólo 2018 y 2022. Los errores estándar están entre paréntesis, los intervalos de confianza al 95% y el valor p están bajo los coeficientes y en los casos de las pruebas conjunta el valor p se presenta debajo del valor F. Se aplicó el factor de expansión.

aproximadamente 2.2%, mostrando una relación positiva y significativa. Se detectan efectos temporales relevantes en todas las especificaciones, excepto en el modelo (4). Las pruebas estadísticas rechazan consistentemente la hipótesis nula $H_0 : u_i = 0$, validando la existencia de efectos individuales no observables a nivel de individuo $\nu_i \neq 0$ y justificando el uso de modelos de panel frente a MCO. La validez del modelo de efectos fijos depende crucialmente de la correlación entre habilidad innata y educación, supuesto plausible dado que personas más hábiles tienden a obtener mayor escolaridad. Solo si esta correlación no existiera - caso no respaldado por los datos - el modelo de efectos aleatorios sería preferible por su mayor eficiencia estadística. Estos resultados destacan la importancia de controlar por heterogeneidad no observable en estudios de retornos educativos.

PRUEBA DE HAUSMAN

Los resultados de la prueba de Hausman (χ^2), donde en todos los modelos se rechaza la hipótesis nula ($p < 0.05$), confirmando que el estimador de efectos fijos es consistente y preferible sobre efectos aleatorios

para este análisis. Esto valida las estimaciones reportadas.

Tabla 2

Estadístico χ^2 para la prueba de Hausman para efectos fijos y aleatorios.

Estadístico	Modelo					
	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)
χ^2	48.12	81.72	73.85	116.82	114.17	44.47
Valor p	(<0.001)	(<0.001)	(<0.001)	(<0.001)	(<0.001)	(<0.001)

Conclusiones

Este estudio buscó resolver una pregunta central en economía laboral: ¿Cuál es el verdadero impacto de un año adicional de educación sobre los ingresos en el Perú, una vez controlado por factores no observables como la habilidad innata? A través de un análisis pionero con datos de panel de la ENAHO (2018-2022), se superaron las limitaciones de estudios previos que usaban cortes transversales y enfrentaban sesgos por variables omitidas.

Los resultados revelaron: Un retorno educativo real del ~2% por año adicional de escolaridad (modelo de efectos fijos), significativamente menor que las estimaciones tradicionales (8.7% con MCO). Esta diferencia confirma que el 75% del retorno aparente en estudios previos se explica por características individuales no observables (ej. motivación, disciplina).

Los efectos temporales son significativos, lo que sugiere que factores macroeconómicos (ej. crisis por COVID-19) influyen en la relación educación-ingresos. El modelo de efectos fijos es superior al de efectos aleatorios, según la prueba de Hausman ($p < 0.001$ en todas las especificaciones), validando su uso para estimaciones causales.

Los retornos más bajos cuestionan la eficiencia marginal del gasto en educación superior y resaltan la necesidad de priorizar calidad educativa sobre cobertura. Herramientas como “Ponte en Carrera” (MINEDU) deberían ajustar sus expectativas salariales para reflejar retornos reales, no sesgados. Los hallazgos respaldan la teoría del capital humano (Becker, 1962), pero con retornos menores a los esperados, lo que podría indicar problemas de calidad educativa o sobreoferta de profesionales.

Algunas limitaciones: Variabilidad temporal limitada: Solo 5 años de panel impiden analizar efectos a largo plazo. No se captura el “efecto diploma”: La medición lineal de años de educación no distingue entre completar ciclos educativos (ej. terminar la universidad vs. dejar estudios). Muestra restringida: Exclusivamente población ocupada, lo que podría excluir dinámicas del desempleo.

Para futuras líneas de investigación se sugiere extender el panel a más años para analizar dinámicas intertemporales. Incorporar variables de calidad educativa: Ranking de universidades, resultados de licenciamiento (SUNEDU). Explorar heterogeneidades como: Diferencias por género, región o tipo de institución (pública vs. privada). Incluir mecanismos no monetarios (Satisfacción laboral o movilidad social como retornos de la educación).

Este estudio demuestra que, en el Perú, la educación sigue siendo un motor de movilidad económica, pero con retornos más modestos de lo que se creía. Los resultados exigen un cambio de paradigma: más allá de acumular años de escolaridad, el país debe garantizar que cada año educativo agregue habilidades relevantes para el mercado laboral. Como señaló Mincer (1974), “la educación es inversión, no gasto”, pero su valor depende críticamente de qué y cómo se aprende.

Urge integrar estos hallazgos en el diseño de políticas educativas y laborales, combinando expansión de cobertura con mecanismos de aseguramiento de calidad. Solo así se maximizará el impacto del capital humano en el desarrollo peruano.

REFERENCIAS

- Ashenfelter, O., & Krueger, A. (1994). Estimates of the Economic Return to Schooling from a New Sample of Twins. *The American Economic Review*, 84(5), 1157–1173.
- Barboza, G. (2019). Retornos de la educación superior universitaria en el mercado laboral de las regiones de Arequipa, Moquegua, Puno y Tacna: 2007-2017. Universidad Nacional del Altiplano.
- Becker, G. (1962). Investment in Human Capital: A Theoretical Analysis. *Journal of Political Economy*, 70(5), 9–49.
- Becker, G. (2008). Human Capital. In *The Concise Encyclopedia* (pp. 248–256).
- Cangalaya, L. (1973). Rentabilidad de la inversión en el Sistema Educativo Nacional. Escuela Superior de Administración Pública.
- Griliches, Z. (1975). Estimating the Returns to Schooling: Some Econometrics Problems. *Econometrica*, 45(1), 1–22.
- Heckman, J. J., Lochner, L. J., & Todd, P. E. (2008). Earnings Functions and Rates of Return. *Journal of Human Capital*, 2(1), 1–31. <https://doi.org/10.1086/587037>
- Hernandez-Sampieri, R., & Mendoza, C. (2018). Metodología de la investigación. Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta. (1st ed.). McGraw-Hill.
- INEI. (2023). Ficha técnica de la base de datos panel 2018-2022.
- Khandker, S. R. (1990). Labor market participation, returns to education, and male-female wage differences in Peru (Vol. 461). World Bank Publications.
- Mankiw, G. (2012). Principios de Economía (6th ed.). Cengage Learning.
- MEF. (2019). Calendario de evaluaciones independientes para el año fiscal 2019.
- Mincer, J. (1974). Schooling, experience and earnings. National Bureau of Economic Research.
- MINEDU, & MTPE. (2023). Ponte en carrera.
- Musgrave, R., & Musgrave, P. (1992). Hacienda pública. Teórica y aplicada (5th ed.). McGraw-Hill/Interamericana de España, S. A. U.
- Rodríguez, J. (1993). Retornos económicos de la educación en el Perú. 112.
- Samuelson, P., & Nordhaus, W. (2010). Economía con aplicaciones a Latinoamérica (19th ed.).
- Stiglitz, J. E. (1975). The Theory of “Screening,” Education, and the Distribution of Income. *The American*

- can *Economic Review*, 65(3), 283–300.
- Suarez Cahuana, H. (2024). Estimación de los retornos de la educación sobre el ingreso: una aplicación de datos de panel en el Perú, 2018 – 2022. [Tesis de Pregrado, Universidad Nacional de San Agustín]. Repositorio Institucional de la UNSA. <https://hdl.handle.net/20.500.12773/17848>
- Wooldridge, J. (2010). *Introducción a la econometría* (4th ed.). Cengage Learning.
- Yamada, G. (2006). *Retornos a la educación superior en el mercado laboral*. CIUP Universidad del Pacífico.
- Yamada, G., Lavado, P., & Oviedo, N. (2016). La evidencia de rendimientos de la educación superior a partir de “Ponte en Carrera.” CIUP Universidad del Pacífico.

DEBATES METODOLÓGICOS EN LA HISTORIA ECONÓMICA.

Methodological debates in Economic History.

Anthony Rolando Medina Rivas Plata. amedinar@unmsm.edu.pe. Universidad Nacional Mayor de San Marcos.

DOI: <https://doi.org/10.71727/rae.v4i2.348>

RESUMEN

Este trabajo examina las principales divergencias metodológicas en la historia económica del siglo XX, centrandó la atención en el contraste entre la tradición anglosajona, de corte analítico y formalista, y la europea continental, más cercana a enfoques humanistas e interpretativos. A través de un análisis comparativo basado en fuentes primarias y secundarias, se reconstruyen los vínculos epistemológicos entre estilos historiográficos y tradiciones filosóficas como la filosofía analítica y la filosofía continental. Se argumenta que dichas diferencias no solo responden a criterios técnicos, sino a climas culturales, estructuras institucionales y proyectos de conocimiento distintos. Lejos de ser una oposición absoluta, el trabajo identifica procesos recientes de convergencia metodológica, impulsados por la interdisciplinariedad y los desafíos de la complejidad. Finalmente, se propone una lectura pluralista y crítica que reconozca las tensiones sin cancelar las posibilidades de diálogo entre enfoques. La historia económica aparece, así como una disciplina en transformación, atravesada por disputas conceptuales y aperturas renovadas.

Palabras Clave: Historia económica, Epistemología, Metodología Histórica, Metodología Económica, Filosofía de la Ciencia.

ABSTRACT

This article explores the main methodological divergences in 20th-century economic history, focusing on the contrast between the Anglo-American tradition, analytical and formalist, and the continental European one, rooted in humanistic and interpretive approaches. Through comparative analysis based on primary and secondary sources, the study reconstructs the epistemological connections between historiographic styles and philosophical traditions such as analytic and continental philosophy. The article argues that these differences are not merely technical, but reflect broader cultural climates, institutional structures, and intellectual agendas. Rather than portraying an absolute opposition, the research identifies recent trends of methodological convergence, driven by interdisciplinarity and the challenges of complexity. Ultimately, it advocates for a pluralistic and critical reading that acknowledges epistemic tensions without precluding dialogue between paradigms. Economic history thus emerges as a dynamic field, shaped by conceptual disputes and renewed possibilities for theoretical integration.

Keywords: Economic history, Epistemology, Historical methodology, Economic methodology, Philosophy of science.

1. INTRODUCCIÓN

El propósito de este trabajo es examinar las divergencias entre las diversas corrientes de la historia económica. Para ello, se ubicará el surgimiento y transformación de esta disciplina dentro del marco general de la evolución del pensamiento y la cultura occidental del siglo XX, período en el cual se ha desarrollado una intensa reflexión sobre esta temática. En este sentido, Cardoso y Pérez Brignoli advierten que el carácter científico de la historia no puede descansar exclusivamente en su capacidad de registrar hechos o recolectar datos, sino que debe sustentarse en una problematización crítica de sus fuentes y en una construcción teórica explícita que permita la formulación de hipótesis verificables. Para estos autores, el recurso a un marco teórico es una condición esencial para todo trabajo científico, y ello es válido también para la historia (Cardoso y Pérez Brignoli, 1984).

Desde comienzos de la década de 1940, la historia económica se ha visto atravesada por un debate metodológico caracterizado por notables tensiones entre, por un lado, aquellos que propugnaban programas de investigación estrictamente científicos, con delimitaciones analíticas claras y explícitas, una orientación hacia la resolución de problemas concretos y la adopción de herramientas y metodologías propias de la economía; y por otro lado, quienes privilegiaban un enfoque interpretativo y una visión humanista de la historia económica, en la que esta se concibe como un relato integral en el que lo económico se analiza como un componente dentro de un entramado más amplio (Pérez Picazo, 1989).

La primera orientación ha sido predominantemente representada por la tradición estadounidense, mientras que la segunda ha sido más característica de las escuelas europeas. En particular, se llevará a cabo una revisión de los vínculos entre la historia económica y la epistemología contemporánea. Desde este punto de vista, puede resultar fructífera una analogía con la división clásica entre filosofía analítica y filosofía continental: la primera tuvo una influencia hegemónica en el ámbito anglosajón, mientras que la segunda fue más influyente en el continente europeo. Esta dicotomía remite y a la vez incluye la tensión entre una cultura de corte científico y otra de corte humanista, entre la lógica y la retórica, entre el análisis conceptual y la interpretación simbólica, entre la precisión terminológica y las concepciones globales del mundo. El presente artículo se propone, en ese sentido, explorar si la contraposición que marcó el escenario de posguerra entre la historia económica europea y la angloamericana puede entenderse también como una manifestación particular

del contraste más amplio entre el 'estilo analítico' y el 'estilo continental' (Placencia, 2017).

Cabe subrayar que esta es solo una de las posibles perspectivas para abordar el estudio de la historia económica. Existen, sin duda, otros elementos, posiblemente de mayor peso, que han moldeado su desarrollo a ambos lados del Atlántico; factores de índole más pragmática y con fines menos elevados: la disponibilidad de más financiamiento para investigaciones, la búsqueda de prestigio y reconocimiento académico, y las rivalidades entre tradiciones intelectuales (Arriba Bueno, 2019).

2. MÉTODOS

Este estudio se inscribe dentro de una aproximación cualitativa de corte interpretativo, orientada al análisis crítico y comparativo de las principales corrientes metodológicas que han atravesado el campo de la historia económica a lo largo del siglo XX. El objetivo metodológico central ha sido identificar, reconstruir y contrastar los supuestos epistemológicos y filosóficos subyacentes a las distintas tradiciones historiográficas, particularmente aquellas asociadas al mundo anglosajón (con fuerte impronta analítica y cientificista) y al pensamiento europeo continental (de raigambre humanista e interpretativa).

Para ello, se adoptó un diseño metodológico de tipo exploratorio-analítico sustentado en dos procedimientos principales: la revisión documental sistemática y el análisis comparativo de estructuras epistemológicas. En la primera etapa, se procedió a una lectura crítica de fuentes primarias y secundarias representativas de las distintas escuelas de historia económica, seleccionadas conforme a tres criterios fundamentales: a) su incidencia en debates epistemológicos claves de la disciplina; b) su pertenencia explícita o implícita a una tradición metodológica identificable (como la cliometría, la historia global, la historia social o la historia institucional); y c) su impacto académico, medido por su recepción crítica, circulación curricular o relevancia en debates interdisciplinarios.

Posteriormente, se llevó a cabo un ejercicio de contraste epistemológico, consistente en comparar las distintas concepciones de ciencia, método y objeto histórico presentes en las obras analizadas. Este contraste fue articulado a partir de una analogía estructural entre los estilos filosóficos analítico y continental, inspirada en las categorías de D'Agostini (1997), permitiendo así vincular las divergencias historiográficas con tensiones más amplias en la cultura intelectual occidental. A través de este ejercicio se rastrearón los modos en que

determinadas configuraciones institucionales, tradiciones filosóficas y climas culturales dieron forma a estilos específicos de hacer historia económica en distintos contextos nacionales.

3. RESULTADOS

En los años 80, un trabajo de McCloskey que analizaba el enfoque científico aplicado a la historia económica (la conocida 'cliometría' o, también llamada 'economía histórica') indicaba que la antigua separación entre las versiones modernas (de corte científico) y las tradicionales de la historia económica había concluido. Según su visión, cualquier discusión de tipo filosófica o teórica se había revelado como 'estéril' y 'fuera de lugar', ya que lo verdaderamente relevante eran las prácticas concretas, los avances empíricos y la expansión de la 'nueva disciplina' (McCloskey, 1987, pp. 16-18). No obstante, persiste una cuestión fundamental cuya respuesta podría requerir ciertas consideraciones de tipo más reflexivo o especulativo: ¿Por qué, desde los años cincuenta, la historia económica se ha bifurcado en dos vertientes claramente diferenciadas: una con arraigo casi exclusivo en el ámbito anglosajón, ¿y otra asentada en la tradición europea continental?

Desde la perspectiva de la consolidación de la Historia Económica como campo autónomo y de su especialización temática (es decir, de su separación formal respecto a otras áreas del saber y de su legitimación como disciplina académica), sus principales características se afianzan en el periodo de entreguerras. A su vez, existe un consenso casi generalizado en vincular sus raíces más tempranas al método inductivo y al enfoque temático promovido especialmente por los economistas de la escuela histórica alemana. Fue sobre todo a partir de algunos miembros de su segunda generación (los denominados 'jóvenes' historiadores), y en particular de Gustav Schmoller, que propuso reconstruir la economía sobre fundamentos históricos e institucionales, en abierta ruptura con las abstracciones predominantes de la teoría económica clásica y marginalista. Sin embargo, si bien el método histórico, cuando se aplicó al análisis económico, parece haber fracasado en gran medida, según Gras (1920, p. 210), ese aparente fracaso dio paso al surgimiento de una nueva área de conocimiento: la Historia Económica. En efecto, en sus primeras décadas, tanto en el contexto europeo como en el estadounidense, esta disciplina creció bajo la influencia de la tradición alemana (Scott, 1928; Gras, 1946), y bajo la convicción compartida de que las abstracciones teóricas de la economía convencional resultaban poco útiles para comprender procesos históricos (Ashley, 1893, p. 127).

Transcurrirían varios años antes de que la Historia Económica lograra desvincularse de los excesos del enfoque inductivo que marcó sus inicios y encarara de manera más equilibrada y menos polarizada la cuestión de la articulación entre hechos empíricos y teoría. No cabe duda de que este dilema no fue resuelto de forma definitiva, y ha reaparecido cíclicamente como una de las tensiones metodológicas centrales de la disciplina. Durante el periodo de entreguerras, se pensó que se había alcanzado cierto consenso en torno a la convergencia entre Historia y Economía, aunque dicho acuerdo seguía siendo poco claro en el plano metodológico. El tardío reconocimiento de William Ashley sobre una suerte de entendimiento renovado entre ambas áreas del saber (Ashley, 1927) parece motivado principalmente por la búsqueda de legitimidad académica de la disciplina, la cual tardó en consolidarse. En ese sentido, dicho consenso era más superficial que auténtico, ya que encubría una multiplicidad de posiciones teóricas y un abanico de iniciativas (incluyendo las editoriales) que difícilmente podían reducirse a una visión unificada.

Si observamos la evolución de la disciplina en países como Francia, Alemania o Estados Unidos, podemos ver surgir en el periodo de entreguerras numerosas líneas de investigación diferentes, que parecen haber tenido poco en común, salvo una escasa sensibilidad a la cuestión de la conceptualización. Sin embargo, fueron historiografías económicas extremadamente productivas, que atrajeron la atención por sus descripciones, la gran cantidad de datos y sus reconstrucciones minuciosamente detalladas. Todo este trabajo se basó en el recurso incesante a los archivos de ambos países europeos y, en el caso de Estados Unidos (debido a la disponibilidad obviamente limitada de fuentes históricas) a la abundante documentación estadística producida desde principios del siglo XIX por la Oficina del Censo (Gras 1927). No es casualidad que en Estados Unidos la historia de la economía impactara en estrecha relación con la historia de la empresa, un campo de estudio desarrollado tempranamente, en parte gracias a la enorme cantidad de archivos empresariales disponibles. En cierta medida, la escasa preocupación por la conceptualización se explica por la relativa falta de asimilación de la teoría económica de estilo británico por parte de las culturas francesa, alemana y estadounidense. En Francia, por ejemplo, Lucien Febvre y March Bloch, continuando la tradición de la *Revue de synthèse*, crearon con los *Annales* un programa de 'historia global' que se proponía establecer una especie de hegemonía de la historia sobre las demás ciencias humanas. Sobre esta base, la historia obtuvo una posición privilegiada, especialmente sobre la psicología social y la sociología, e incluso más sobre

la economía (Braudel, 1992, p. 301; Burke, 1993). En Alemania, en cambio, con Max Weber y Werner Sombart, se intentó reaccionar contra el historicismo excesivo de la escuela histórica. En particular, la postura de Sombart (la búsqueda de modelos dinámicos para la historia (Sombart 1929) no permanecería aislada y, aunque se mantuvo como una parte menor de la historia económica, produciría algunas de las contribuciones más significativas y duraderas a la disciplina a partir de la década de 1930, cuando en Estados Unidos un economista sui generis como Simon Kuznets, con sus análisis dinámicos de los movimientos seculares de la producción y los precios, tomó esta decisión de forma independiente (Kuznets 1930).

Así, incluso cuando se analiza retrospectivamente desde la óptica cliométrica del llamado 'modernismo' (según el modelo de McCloskey), es posible identificar aquí algunas pautas que marcarían el rumbo futuro de esta joven disciplina: un sistema normativo de criterios y procedimientos metodológicos, una mejora en las técnicas empleadas en la investigación y, sobre todo, una delimitación precisa del campo de estudio. Se trataba de una agenda ambiciosa que requería un uso intensivo de la teoría económica para formular problemas y abordarlos con herramientas cuantitativas avanzadas. Esta estrategia permitiría alcanzar estándares profesionales capaces de distinguir a sus practicantes y colocarlos por encima de aficionados e improvisados (Sutch, 1991, p. 272).

En el contexto europeo, por el contrario, la historia económica enfrentó mayores obstáculos para afirmarse como una disciplina autónoma, claramente diferenciada de otros campos dentro de la investigación histórica. En los años previos a la Segunda Guerra Mundial, la historiografía económica del continente estuvo profundamente influida por las investigaciones de E. J. Hamilton, cuyas teorías sobre el efecto de la revolución de los precios en el surgimiento del capitalismo tuvieron, sin duda, importantes repercusiones para la comprensión de la historia moderna europea (Hamilton, 1928, 1929, 1934). No obstante, la gran cantidad de trabajos cuantitativos (frecuentemente de naturaleza más bien recopilatoria) terminó generando críticas cada vez más severas.

Un supuesto metodológico común a muchas de las corrientes europeas era la convicción de que dividir el accionar humano en compartimentos aislados resultaba una práctica artificial y sin sentido. De ello se desprende que cualquier enfoque que tratara la economía de forma aislada era considerado no solo engañoso, sino también intelectualmente inválido. Dado que los fenómenos económicos se hallan intrínsecamente co-

nectados con dimensiones sociales, políticas, culturales y antropológicas, se esperaba que cualquier análisis de historia económica considerase estos vínculos. Representativo de esta orientación fue el programa de investigación de los Annales, especialmente en sus dos primeras generaciones de referentes principales (desde Bloch hasta Braudel): como es sabido, se distinguió por su intento ambicioso de integrar las ciencias sociales en una concepción de la historia como 'historia total', es decir, como conocimiento integral de las estructuras sociales y su evolución.

A pesar de sus diferencias internas, diversos enfoques europeos desarrollaron líneas de investigación afines: en particular, las distintas variantes de historia económica y social que florecieron en Europa luego de la Segunda Guerra Mundial, muchas de ellas (aunque no exclusivamente) de inspiración marxista (basta recordar los célebres 'Estudios sobre el desarrollo del capitalismo' de Maurice Dobb, 1946). De hecho, no puede minimizarse la influencia del pensamiento marxista en la trayectoria de la historiografía económica europea, influencia que fue mucho más notoria en el continente que en América del Norte. En el caso francés, ello contribuyó significativamente al declive de una naciente escuela cliométrica en esa región (Grantham, 1997). En Alemania, el escaso éxito de la cliometría para atraer seguidores a pesar de la sólida posición institucional de la historia económica en las universidades alemanas se puede atribuir a múltiples factores, especialmente a la persistencia de la tradición historicista y a la debilidad relativa de la econometría local (Eddie y Gray, 1999, p. 1). Incluso en Gran Bretaña, que se habría convertido en un canal privilegiado para la recepción de las innovaciones de la nueva historia económica estadounidense, predominó durante largo tiempo una fuerte tradición crítica en historia social y económica, centrada en las consecuencias sociales negativas de la industrialización (Mathias, 2006).

Entonces, ¿cómo comprender esta polarización? ¿Qué explica las trayectorias divergentes que ha seguido la disciplina? No existe una solución clara ni inmediata. Desde luego, los motivos ya señalados tienen peso, al igual que el hecho de que, para comprender la trayectoria de la historia económica, resulta fundamental analizar su articulación con la teoría económica y con los esquemas micro y macroeconómicos que han continuado ejerciendo influencia sobre ella. No obstante, si nos limitamos a este tipo de argumento explicativo, persiste la pregunta: ¿por qué la síntesis neoclásica logró expandirse tan rápidamente y alcanzar una posición hegemónica en el panorama económico estadounidense tras el conflicto bélico? ¿Cómo justificar la persistencia de la economía política crítica en el Reino

Unido o la adopción, por parte de la escuela austríaca, de la introspección como principio metodológico y su desconfianza hacia los modelos cuantitativos? En consecuencia, el objetivo de este análisis es ubicar la evolución de la historia económica dentro del contexto más amplio del desarrollo del pensamiento y la cultura occidental en el siglo XX. En particular, me propongo explorar sus vínculos con la epistemología moderna e identificar las influencias que surgen de esta relación. Esta línea de análisis ha sido frecuentemente abordada en economía y permite observar con nitidez cómo la estructura de esta ciencia se ha configurado a partir de la observación de las ciencias naturales (Pheby, 1988).

En cambio, la historia económica parece haber mostrado una menor sensibilidad hacia estas cuestiones, aunque durante la intensa polémica entre cliometristas y enfoques más tradicionales se produjeron importantes aportes en esta dirección (McClelland, 1975). Este comportamiento, sin embargo, no resulta inesperado. Allí donde ha prevalecido la idea de que la historia económica debe regirse, por así decirlo, por los principios de una economía considerada más rigurosamente científica, los interrogantes de orden epistemológico y metodológico han tendido a superponerse con los de índole puramente económica. Tal es el caso de la cliometría, caracterizada por su recurso intensivo y manifiesto a la teoría económica, no solo para establecer relaciones causales entre ciertas condiciones iniciales y los fenómenos históricos estudiados, sino también para servir como terreno de validación de complejos modelos teóricos. Como advierte Hayden White, no se puede dar una explicación por medios nomológico-deductivos de una trama trágica que represente a una sociedad desmoronada como un aplicativo de las leyes del mercado (White, 1992, p. 23). En este sentido, el intento de someter la narrativa histórica a modelos causales estrictos corre el riesgo de reducirla a esquemas explicativos que no capturan su complejidad simbólica.

Por otro lado, quienes conciben la historia económica como una dimensión específica, aunque relevante, dentro de una historia general e integradora, y que subrayan la particularidad irreductible de cada acontecimiento histórico, no suelen plantearse siquiera la posibilidad de un paralelismo con la economía, y mucho menos con las ciencias exactas. En ese sentido, es probable que también ellos rechacen cualquier intento de indagar en las bases epistemológicas de la disciplina. Ahora bien, estas dos posturas representan los extremos del espectro, y entre ambas se despliega una amplia variedad de enfoques intermedios que articulan de distintas maneras la historia con la teoría económi-

ca, o con las ciencias sociales en general. Entre estos se encuentran quienes reivindican la necesidad de una 'constitución metodológica' autónoma para la historia económica, con capacidad de generar sus propias conceptualizaciones y marcos teóricos.

Intentemos ahora vincular la transformación que experimentó la disciplina antes y después del período de guerra con el entorno filosófico y cultural del momento, cuando dos orientaciones intelectuales acabaron cristalizando en dos tradiciones opuestas. Las nuevas instituciones y propuestas metodológicas que surgieron del ámbito anglosajón de la historia económica, especialmente en los Estados Unidos, parecen haber encajado de forma precisa en el ambiente de rigurosidad científica y desarrollo de instrumentos analíticos objetivos que caracterizó aquella época. Este dinamismo se vio además alimentado por el impulso de corrientes filosóficas distintas pero complementarias, como el empirismo lógico y el análisis del lenguaje.

En contraste, puede decirse que en buena parte de Europa occidental persistió una aproximación más 'humanista' a la historia, que incluía naturalmente a la historia económica. Este enfoque podría estar reflejando un ethos generalizado de tipo 'antieconómico' y alejado del racionalismo. Esta orientación es una clara prolongación del clima crítico que dominó la filosofía continental, en el cual confluyen tradiciones como la fenomenología, la hermenéutica y la Escuela de Frankfurt, entre otras.

Lo que intento plantear es que, con la debida precaución, el contraste que ha tomado forma en los últimos cincuenta años entre la historia económica desarrollada en los Estados Unidos y, en parte (como se verá más adelante), en el Reino Unido, frente a la tradición cultivada en la Europa continental, pone de relieve una diferencia que, aunque no siempre profunda, remite a la distinción entre la filosofía analítica y la continental, o mejor aún, entre el denominado 'estilo analítico' y el 'estilo continental' (D'Agostini, 1997, p. 16). Esta diferenciación resume de manera significativa las particularidades de ambos enfoques dentro del panorama cultural contemporáneo. Al mismo tiempo, evoca y abarca la oposición entre una cultura orientada hacia las ciencias naturales y otra basada en las humanidades; entre la lógica formal y la retórica; entre el enfoque analítico y la interpretación; entre la definición rigurosa de conceptos y la construcción de grandes cosmovisiones (Preti, 1968; Wallerstein, 1997).

Este contraste debe entenderse como una tipología útil, aunque inevitablemente parcial, precisamente por su claridad clasificatoria, permite agrupar de forma

general las distintas escuelas y corrientes de investigación. No obstante, cabe señalar que varios autores sostienen que en los últimos años esta dicotomía ha comenzado a perder fuerza: las diferencias se han reducido, las fronteras conceptuales se han difuminado y ha emergido un cierto diálogo entre ambas tradiciones (Dummett, 1997, 2001). Esta misma evolución puede observarse, como se analizará más adelante, en el campo de la historia económica. Aun así, para comprender el origen y la evolución de sus principales corrientes, esta clasificación continúa siendo una herramienta heurística valiosa.

Un estudio sintético relativamente reciente sobre los estilos de razonamiento y escritura que distinguen la historia económica anglosajona de la continental ayuda a iluminar los fundamentos de cada enfoque. Según el análisis de D'Agostini (1997, p. 58) la filosofía analítica utiliza formalismos y un lenguaje técnico especializado; requiere una argumentación verificable en cada etapa, lo que la lleva a tratar temas bien delimitados y adopta un enfoque conceptual o temático, centrado más en nociones y problemas que en autores o textos concretos. Mientras que, para dicho autor, la filosofía continental evita el uso de terminología técnica, recurre a una argumentación que no siempre puede reconstruirse con precisión lógica; privilegia un enfoque histórico o textual, basado en la referencia a pensadores, obras, contextos particulares del desarrollo del pensamiento, así como a grandes estructuras históricas y conceptuales (como la ontología pre y post platónica. Podemos intentar algunas equivalencias en clave historiográfica, sustituyendo estos términos filosóficos por elementos típicos de la investigación económica. Por ejemplo, en vez de referirnos a autores o textos, podríamos aludir a protagonistas (personas y sus acciones) que marcaron la vida económica del pasado. En resumen, ambas metodologías dentro de la historia económica pueden ponerse en relación y distinguirse por ciertos rasgos clave. La primera, identificada con el estilo 'analítico' y originada al otro lado del Atlántico, se caracteriza por su enfoque centrado en la resolución de problemas, su orientación conceptual (lo que explica su vínculo con la teoría económica) y el uso de un lenguaje técnico (de ahí su dependencia de instrumentos como la econometría y el análisis estadístico). Este modelo ha sido ejemplificado de manera paradigmática por la escuela cliométrica estadounidense. Según Robert Fogel, su propósito era transformar la historia económica, que operaba con teorías implícitas, vagamente formuladas y no verificadas, en una disciplina basada en teorías rigurosas y con validación empírica. Más adelante, en ese mismo trabajo, Fogel afirma que el objetivo de los historiadores económicos debe ser buscar construcciones teóricas que, aunque sencillas,

sean capaces de describir adecuadamente las realidades que estudian (Fogel, 1967, pp. 297-298).

Para D'Agostini, los modelos simples incorporan pocos parámetros y, en consecuencia, resultan 'eficientes' respecto a los datos disponibles. Este argumento refuerza la analogía con lo que se ha denominado el 'estilo analítico', particularmente en relación con a la idea de que la inclinación por la esquematización, o al menos por la construcción de algún tipo de modelo teórico, sigue siendo una característica esencial del enfoque analítico y un elemento central que lo diferencia del estilo continental (D'Agostini, 1997, p. 211). A la inversa, las notas distintivas de la tradición continental se pueden introducir justamente a partir de su escepticismo frente a ese impulso esquemático.

Sin embargo, dado que este enfoque agrupa diversas corrientes intelectuales, es más complejo identificar rasgos comunes, aunque pueden reconocerse ciertas constantes en las obras más influyentes, con una intensidad variable según el caso: una visión global, una escritura narrativa, un ordenamiento cronológico fuerte, y una orientación interpretativa. Por ejemplo, dentro de la tradición marxista, el ya citado trabajo de Maurice Dobb representa bien este enfoque, al igual que las aportaciones posteriores de Eric Hobsbawm. Aún más paradigmáticas fueron las posturas metodológicas adoptadas inicialmente por Lucien Febvre en la escuela de los Annales, y más tarde por Fernand Braudel en sus investigaciones sobre la larga duración y la economía-mundo. Para Febvre, la historia total se manifiesta como una síntesis cognitiva de las múltiples dimensiones sociales construida de manera experimental, es decir, integrando múltiples perspectivas disciplinarias bajo la premisa de que la ciencia debe reflejar la misma indeterminación que caracteriza a la sociedad. Braudel, por su parte, sostenía que la idea de totalidad es más bien marginal, expresada como una apropiación progresiva, por parte de los historiadores, de los métodos y herramientas de disciplinas periféricas (Gemelli, 1987, p. 17). Una generación entera de historiadores y científicos sociales se formó bajo la influencia combinada del marxismo y la escuela francesa, y esta impronta llegó incluso a América del Norte. Intelectuales como Paul Bairoch, Immanuel Wallerstein, Jürgen Kocka y Giovanni Arrighi abordaron los procesos históricos con una perspectiva comparativa amplia y una fuerte conciencia social y medioambiental. Todos ellos fueron actores clave en el actual resurgimiento de la llamada 'historia mundial' o 'historia global'.

En Reino Unido, el contexto intelectual fue particularmente fértil para recibir las innovaciones estadounidenses. Su larga trayectoria en el análisis económico

fue decisiva en la formación, tras la Segunda Guerra Mundial, de una corriente de historia económica sólida tanto empírica como conceptualmente, en la que se destacan figuras como Alec Cairncross, Brinley Thomas, Phyllis Deane, H. J. Habakkuk y Ronald Harwell. En ese mismo entorno se formó Angus Maddison, economista de prestigio y consultor de la OCDE, célebre por sus estudios comparativos del crecimiento histórico, ampliamente citados por economistas e historiadores por igual (Feinstein, 2003). Sin embargo, asociar sin matices las escuelas británica y estadounidense sería inexacto. Existe una notable disparidad entre el modelo estadounidense, claramente estructurado y formalizado, y el británico, con una menor carga analítica. Esta diferencia, que también tiene paralelos epistemológicos, puede explicarse, al menos en parte, por las distintas tradiciones filosóficas subyacentes a ambas escuelas. Volviendo al esquema anterior, la divergencia radica principalmente en el primer aspecto: el uso de formalismos, un lenguaje técnico y razonamientos que puedan verificarse paso a paso. Lo que sí comparten es una orientación conceptual centrada en la resolución de problemas. Dentro del enfoque analítico, ya en los años treinta se distinguían dos vertientes: una de corte lógico-neopositivista, dominante en Estados Unidos, y otra más cercana al análisis ordinario del lenguaje, que floreció en el Reino Unido. Para la década de 1950, esta diferencia se reflejaba en dos tipos de lenguaje: el 'ideal' en EE.UU. y el 'natural' en Gran Bretaña. El primero aspira a depurar y clarificar el discurso, relacionándolo con un lenguaje formal y reglado, de forma que sus estructuras lógicas y procedimientos sean precisos y controlables. En contraste, las corrientes británicas, dentro del análisis del lenguaje, se mostraban menos proclives a la formalización y al uso de procedimientos estrictos para el análisis del lenguaje común, ya que, desde su óptica, la naturaleza interactiva y comunicativa del lenguaje desaconseja dicha formalización (D'Agostini, 1997, pp. 216–217).

Tal vez estemos frente a una cuestión terminológica que divide a las dos vertientes del enfoque analítico: la escuela estadounidense, orientada hacia un lenguaje lógico depurado, y la británica, más reacia a su formalización. Este contraste se vuelve evidente al analizar una de las obras más relevantes de la historiografía económica británica: 'American and British Technology in the Nineteenth Century', de H. J. Habakkuk (1962), así como el prolongado debate que suscitó a nivel metodológico. En una entrevista concedida en 1997, Habakkuk señaló explícitamente las diferencias entre los lenguajes económicos de ambos países al afirmar que los economistas más influyentes no estaban interesados en investigaciones empíricas a gran escala, sino que se enfocaban en un número limitado de datos bien

comprobados y dedicaban grandes esfuerzos intelectuales a interpretar cómo, a partir de ellos, funcionaba el sistema; a la vez que evitaban los enunciados formales de hipótesis y, por ende, las pruebas estadísticas de su validez (Habakkuk, 1997, pp. 29–30).

En su intento por reinterpretar el desarrollo tecnológico en ambos países, Habakkuk destacó la alianza entre historia y teoría como especialmente valiosa, sobre todo en relación con aquellos componentes teóricos que resultaban pertinentes para el análisis empírico. Esta postura define el enfoque heterodoxo de su obra, que suaviza los elementos neoclásicos mediante una integración más amplia con ideas clásicas y keynesianas. Sin embargo, fue justamente esta apertura la que motivó las críticas de los nuevos historiadores económicos estadounidenses, quienes lo acusaron de no especificar adecuadamente su marco teórico, lo que, desde su perspectiva, debilitaba su precisión analítica e impedía formalizar su argumento en términos que permitieran cuantificaciones definitivas. Así, Peter Temin, al considerar únicamente los componentes del razonamiento de Habakkuk que podían traducirse al lenguaje neoclásico ignorando los elementos dinámicos asociados al cambio tecnológico llegó a conclusiones opuestas: que los costos laborales eran más bajos en EE.UU. que en el Reino Unido, contradiciendo toda la documentación empírica disponible. (Temin, 1966; Fogel, 1967; Temin, 1971; David, 1975). Esta discusión sobre el trabajo de Habakkuk nos devuelve a la relación entre teoría económica e historia económica; siendo ésta una cuestión especialmente debatida en la tradición analítica. Está ampliamente aceptado que la economía puede ofrecer herramientas valiosas para esclarecer fenómenos económicos del pasado, como ya lo ilustran las referencias a Kuznets, Habakkuk y Sutch citadas en este trabajo.

No obstante, este vínculo resulta mucho más complejo —y en gran parte irresuelto— en la corriente continental. Aunque Braudel mostró una notable apertura hacia la economía, la escuela de los Annales coloca esta disciplina al mismo nivel que otras ciencias humanas (como la antropología, la sociología o la psicología), todas ellas reunidas en un laboratorio común: la historia global. En el enfoque marxista, por el contrario, esta relación se intensifica, pues se le otorga un significado político, social e ideológico, que puede comprenderse adecuadamente bajo el concepto de 'visión del mundo'.

Por tanto, es en el 'espacio analítico' donde se ha comenzado a esbozar una división tentativa de funciones entre historia económica y economía. Aunque ambas

comparten la misma materia prima, difieren en sus objetivos fundamentales: para la historia económica, la función primordial es la explicación; para la economía, en cambio, el propósito central es la predicción (Friedman, 1953). El análisis de problemas concretos proporciona las piezas clave para entender cómo se han transformado los sistemas socioeconómicos a lo largo del tiempo, tanto antes como después del surgimiento del capitalismo moderno.

Como ya se ha señalado, la década de 1940 marcó un punto de quiebre fundamental en la actitud adoptada frente a la teoría económica. Al mismo tiempo, emergía un fuerte impulso a favor de una colaboración más estrecha entre historia económica y teoría económica, incluyendo sus fundamentos metodológicos. Este mérito se debe, en gran medida, a Carl Gustav Hempel, filósofo alemán vinculado al Círculo de Berlín y en estrecha relación con el Círculo de Viena, los dos principales núcleos impulsores del empirismo lógico, corriente que más adelante se entrelazó con el análisis filosófico. Tras emigrar a Estados Unidos (donde fue docente en Princeton y Pittsburgh), Hempel publicó varios aportes metodológicos de gran relevancia para las ciencias sociales. En particular, en su influyente ensayo de 1942, *La función de las leyes generales en la historia*, formuló el principio de la unidad metodológica de la ciencia empírica, a partir del cual establecía la necesidad, en el análisis histórico, de utilizar extensivamente hipótesis generales, la mayoría de las cuales provienen de disciplinas tradicionalmente distintas a la historia (Hempel, 1942, p. 48). Así, los distintos campos del saber debían recurrir a sus ciencias conexas para obtener leyes explicativas de los fenómenos; en este marco, la historia económica debía apoyarse en la economía como ciencia auxiliar. En ese mismo ensayo, Hempel aceptaba que algunas explicaciones históricas podían basarse en hipótesis probabilísticas (p. 41), pero en última instancia identificaba esas leyes (las llamadas 'leyes de cobertura') con generalizaciones universales, propias del modelo explicativo nomológico-deductivo. Este enfoque se basa en deducciones realizadas a partir de leyes generales (y deterministas), de validez universal y atemporal, semejantes a las leyes de la naturaleza. Desde la óptica de Hempel, la cuestión crucial para el historiador económico pasaba a ser la elección del segmento adecuado de la teoría económica, es decir, qué tipo de leyes serían pertinentes para explicar un determinado fenómeno. En esa línea, uno de los principales desafíos del conocimiento histórico es su capacidad para generar explicaciones sistemáticas basadas en regularidades generales. Desde su perspectiva, una explicación científica de un fenómeno empírico debe mostrar que dicho fenómeno era de esperar, en virtud de leyes generales y de ciertas condiciones empíricas

específicas (Hempel, 1996, p. 69). De allí se desprende su propuesta de aplicar a la historia el modelo nomológico-deductivo, en el cual la formulación de leyes generales permite deducir eventos particulares, equiparando así los métodos de las ciencias naturales con los de las ciencias sociales e históricas. La respuesta vendría con el viraje racionalista y 'cientificista' que caracterizó a la economía estadounidense desde los años treinta (McCloskey, 1985). Coincidiendo con la difusión del 'estilo analítico' y con la llegada de destacados pensadores neopositivistas europeos a Estados Unidos, la tradición institucionalista y pragmática que había dominado hasta entonces fue rápidamente desplazada por la corriente marginalista-neoclásica. Esta última, desde Walras, se centró en la formulación teórica del equilibrio económico general, concebido como un principio abstracto, desvinculado de contextos históricos específicos. Los modelos económicos derivados de esta tradición se sustentan en postulados y supuestos que adoptan la forma de afirmaciones teóricas universales. Durante décadas, estos modelos constituyeron el núcleo de la economía teórica dominante, encontrando un respaldo epistemológico contundente en el célebre ensayo de Friedman de 1953, donde la economía era concebida como una ciencia empírica equiparable a la física clásica (Pheby, 1988). Para los primeros historiadores cliométricos, no cabía duda de que la teoría más relevante era la neoclásica, con sus modelos estáticos basados en la función de producción, adecuados para abordar fenómenos de naturaleza microeconómica (Toninelli, 1987). En contraste, otras corrientes permanecieron al margen, a pesar de su profunda influencia tanto en la teoría como en la práctica keynesiana y postkeynesiana, que en su versión originaria de la escuela de Cambridge, fue ignorada sistemáticamente.

Así, a partir de finales de la década de 1950, el paradigma analítico neoclásico empezó a ejercer una influencia creciente sobre la historia económica en Estados Unidos, al punto de que la cliometría acabaría identificándose cada vez más con él. No obstante, esta hegemonía no estuvo exenta de controversias: desde el inicio, el llamado 'grupo de Harvard' de la cliometría, formado en torno a los discípulos de Alexander Gerschenkron, expresó reservas frente a la excesiva dependencia del modelo de precios neoclásico. Más relevante aún fue el giro crítico de uno de los fundadores más reconocidos de la nueva escuela, Douglass North (1981, 1990), quien, disconforme con la reducción de la historia a simples modelos de equilibrio, propuso un nuevo enfoque centrado en el papel de las instituciones, retomando en cierto modo las raíces de la disciplina en la antigua escuela histórica (Freeman & Louça, 2002, pp. 16–20). Asimismo, en 1971, la creciente in-

satisfacción de los historiadores de empresas con el rumbo que estaba tomando la historia económica llevó a una escisión significativa entre ambas áreas.

Desde fines de los años cuarenta, la convivencia problemática entre historia económica e historia empresarial había intentado resolverse mediante una fórmula de compromiso: bajo la influencia de Schumpeter, un grupo de jóvenes académicos vinculados al Centro de Investigación en Historia Empresarial de Harvard trató de tender puentes entre ambas disciplinas, sentando las bases del que luego sería el paradigma dominante de la historia de la empresa: la síntesis organizativa propuesta por Alfred Chandler (Galambos, 2003; Hausman, 2003). Este enfoque, centrado en la estructura por encima de los actores, se ajustaba al modelo conceptual angloamericano, aunque, a la luz de la posterior bifurcación disciplinaria, ello pueda parecer una contradicción. También en la evolución de la historia empresarial puede observarse una escisión nítida: en el mundo anglosajón se privilegia el análisis de la empresa como institución, mientras que en Europa continental se enfatiza el papel del emprendedor. Una vez más, las divergencias epistemológicas de fondo ayudan a explicar estas diferencias conceptuales (Toninelli, 2006).

En la economía clásica, desde Adam Smith hasta Karl Marx, el empresario fue una figura apenas mencionada, si no ignorada por completo. La inversión de capital y el proceso productivo eran vistos como mecanismos automáticos que no requerían decisiones audaces, evaluación de riesgos ni visión emprendedora. En ese marco, el término 'capitalista' era el que captaba la atención de los teóricos. En cambio, en Europa continental, una tradición que remonta a la Italia del Bajo Medioevo y del Renacimiento, así como a la Economía de las Minorías y al pensamiento escolástico tardío, otorgaba un papel central al periculum (el riesgo y la incertidumbre) como fundamento legítimo de las ganancias comerciales. No es casual que un contemporáneo francés de Smith, Richard Cantillon, acuñara el término 'emprendedor', el cual sería popularizado por J. S. Mill en el contexto británico (1848). Sin embargo, Mill no logró modificar la tradición smithiana-ricardiana, que seguía considerando al empresario como una figura derivada del capitalista (Blaug, 2000, p. 80).

A lo largo del siglo XIX, la perspectiva dominante no cambiaría sustancialmente, salvo por algunas excepciones destacables. En Europa continental, la Escuela Austríaca avanzó una línea teórica coherente centrada en la acción individual, subrayando la importancia del rol del emprendedor (Kirzner, 1973); por su parte, pensadores como Max Weber y Werner Sombart reali-

zaron importantes contribuciones a la construcción de tipologías y clasificaciones de los actores económicos, incluyendo a los empresarios. En el campo analítico, en cambio, el modelo estático neoclásico continuó relegando el emprendimiento a un papel marginal, considerándolo, en el mejor de los casos, un remanente inexplicable: un 'residuo' al que la contabilidad del crecimiento confinaba todo aquello que no podía ser captado mediante su aparato teórico formal. No obstante, el institucionalismo dejó una huella perdurable en una corriente intelectual menos visible pero significativa, lo que permitió renovar el interés por la empresa como entidad organizada (Veblen, 1904; Berle & Means, 1932; Coase, 1937; Penrose, 1959). La dinámica interna de esta institución se convirtió en un objeto de estudio relevante para la historia empresarial, pero, como ya se ha dicho, no bastó para evitar la ruptura entre la historia económica y la historia de la empresa.

4. DISCUSIÓN

Las ciencias sociales, por ser más recientes que las ciencias naturales, corren el riesgo de someterse a los esquemas de estas últimas. Cualquier intento de trasladar de forma análoga los modelos físico-matemáticos al estudio de fenómenos sociales genera inevitablemente una tensión conocida: aquella que surge entre las formulaciones teóricas abstractas y la complejidad concreta de la historia. Esta fricción se origina en torno a nociones que, hasta hace poco, eran consideradas pilares del pensamiento científico, como el equilibrio, el determinismo o la reversibilidad, mientras que los elementos imprevistos o disruptivos eran marginados. Con todo, incluso dentro de círculos analíticos en Estados Unidos han comenzado a surgir cuestionamientos sobre dos pilares esenciales de la 'visión científica del mundo' asociada a Carnap: la separación radical entre sujeto y objeto en el proceso de conocimiento, y la atomización de los hechos observables. Esta crítica se mantuvo incluso cuando autores como Kuhn, Lakatos y Feyerabend (y antes Popper) intentaron superar el legado del positivismo lógico. Hasta cierto punto, incluso elementos irracionales fueron absorbidos en los cimientos racionales de las teorías científicas. Al mismo tiempo, en el ámbito británico del análisis, emergía un giro 'postempirista' que cuestionaba profundamente la dicotomía entre ciencias humanas y ciencias naturales, dado que esta se sostenía sobre una concepción del empirismo ya ampliamente desacreditada. Este estudio de los métodos considerados en sí mismos constituye, a su manera, una especialidad, cuyos técnicos se llaman filósofos. Como ya advertía Bloch, el historiador debe ser capaz de conectar sus herramientas metodológicas con las corrientes más amplias del conocimiento, evitando toda fragmentación disciplinar

estéril (Bloch, 1982, p. 20). El lenguaje mismo de las ciencias físicas es, en el fondo, metafórico e inexacto, y solo puede traducirse a fórmulas mediante una distorsión de su evolución histórica (Hesse, 1980, pp. 171–173).

Más aún, en lugar de insistir en la distinción entre ambas epistemologías, las corrientes científico-filosóficas más recientes parecen señalar que dicha oposición ha sido superada gracias al surgimiento de una nueva perspectiva epistemológica que plantea una ‘alianza renovada’ entre ciencias naturales y ciencias sociales (Prigogine & Stengers, 1979), similar a la que se desarrolla en el campo de las ciencias de la complejidad (Toninelli, 1987).

Esta propuesta de convergencia ha comenzado a extenderse también hacia las ciencias sociales europeas, incluidas las diferentes corrientes de la historia económica. En la actualidad, el reto de la complejidad no conoce fronteras geográficas, temáticas ni disciplinas; por el contrario, su carácter transversal se ha vuelto su rasgo distintivo (Prigogine et al., 1986; Nicolis y Prigogine, 1991; Morin, 1993). En este sentido, la tradición continental, menos influida por el marco epistemológico neoempirista, podría tener una vía más accesible. No obstante, desde la lógica de las ciencias puras y sus modelos más rigurosos (como el del equilibrio económico general y, por extensión, la cliometría), esta convergencia interdisciplinaria exige concesiones sustanciales, como el abandono del principio de reversibilidad y la incorporación plena del tiempo y el espacio como dimensiones fundamentales del análisis.

A su vez, incluso las ciencias humanas consideradas ‘débiles’ (entre ellas, la historia económica continental) deben afrontar un salto cualitativo: uno que implique asumir seriamente el problema de la conceptualización teórica (como ya hacen desde hace tiempo historiadores del arte o de la literatura), y comprender que el enfoque de la complejidad representa algo distinto (y más desafiante) que una mera aspiración a la totalidad. Además, las décadas de 1960 y 1970 fueron ricas en debates e innovaciones dentro de las escuelas filosóficas continentales, con efectos significativos sobre la evolución interna de la historia económica europea. Baste pensar en las transformaciones dentro de la escuela de los Annales, el surgimiento de su ‘tercera generación’ y las influencias de Lévi-Strauss y Foucault en pleno auge del estructuralismo francés.

Las transformaciones epistemológicas de ese periodo también influyeron en la teoría económica, incluso dentro de las líneas más ortodoxas derivadas del marginalismo neoclásico (Barrotta & Raffaelli, 1998).

Aunque en algunas corrientes heterodoxas la crítica al modelo positivista se manifestó poco después de la crisis del neoempirismo hacia mediados de los años ochenta incluso Robert Solow, uno de los referentes de la economía ‘pura’, reconoció en una reunión de la American Economic Association que habrá que admitir que la validez de un modelo económico puede depender del contexto social (Solow, 1985: 331). Más provocador aún fue el ensayo de McCloskey publicado ese mismo año (McCloskey, 1985; McCloskey, 2001), una crítica frontal al método de la economía positiva, escrita por un exponente de la escuela de Chicago que había defendido durante años las tesis positivistas. Esta reivindicación de la retórica en economía e historia económica puede entenderse como un intento de cerrar la brecha entre el enfoque analítico y el continental en ambas disciplinas.

En términos más amplios, la teoría económica actual se presenta como más plural y menos monolítica. Como indica Avner Greif (1997, p. 401), los avances teóricos y la evidencia empírica llevaron tanto a la micro como a la macroeconomía a abandonar la idea de un modelo económico único y universal. La aparición de conceptos como instituciones, información asimétrica, racionalidad limitada o equilibrios múltiples plantea nuevos retos fundamentales para la teoría, y ha generado, incluso entre los economistas tradicionales, una menor convicción sobre la existencia de leyes económicas inmutables (Demeulemeester y Diebolt, 2007). El panorama estadounidense también ha cambiado en lo que respecta a la historia económica. Las aportaciones más innovadoras han surgido en el campo de la historia de la tecnología, donde autores como Nathan Rosenberg (1976, 1982, 1994) y Paul David (1985, 1992, 1999, 2007) han promovido un reposicionamiento estratégico de las variables temporales y espaciales, con el objetivo de devolver dinamismo a los estudios históricos. Estas contribuciones, claramente inspiradas por el pensamiento de Schumpeter, han sido clave (Freeman y Louça, 2002). A nociones como la convergencia tecnológica, el aprendizaje mediante la práctica y la dependencia del camino recorrido, introducidas por estos autores y hoy fundamentales en la disciplina, se suma el concepto de ‘equilibrios puntuados’, tomado de las ciencias de la complejidad y aplicado al análisis del cambio tecnológico (Mokyr, 1990). Esta idea intenta combinar continuidad y disrupción en los procesos de transformación tecnológica (y económica), reinterpretando los modelos de la biología evolutiva, donde fases graduales de cambio darwiniano se ven interrumpidas por rupturas profundas que originan nuevas especies. Más allá de la analogía epistemológica, considero que estos trabajos forman parte de una tradición menor pero esencial para el porvenir de la disciplina: aque-

lla que ha buscado establecer un marco metodológico propio para la historia económica, capaz de armonizar reflexión conceptual y explicación empírica, avanzando en el delicado equilibrio entre economía e historia, mediante la formulación de modelos y generalizaciones originales y específicos. En el pasado, autores como Alexander Gerschenkron, Walt Rostow, Ronald Hartwell y H. J. Habakkuk contribuyeron decisivamente a esta orientación. Hoy, junto con los teóricos inspirados por Schumpeter, los historiadores de la escuela neoinstitucional también se inscriben dentro de esta perspectiva.

No obstante, incluso en el núcleo más rígido de la historia económica cliométrica se observan señales de transformación. En la misma revista que fue durante décadas el bastión de este enfoque (*Journal of Economic History*), en los últimos quince años han aparecido trabajos de figuras influyentes que abogan por una mayor apertura hacia perspectivas humanísticas en el contexto estadounidense. Así, en el ya citado artículo, Sutch plantea como uno de los objetivos principales de la disciplina su reintegración dentro del campo de la historia (Sutch, 1991, pp. 277–278). Por su parte, Peter Temin, en su intervención inaugural de la reunión de la *Economic History Association* de 1996, titulada provocadoramente *¿Es kosher hablar de cultura?* (Temin, 1997), reconocía que las diferencias culturales desempeñaron un papel clave en la forma en que distintas naciones enfrentaron el proceso de industrialización, especialmente al comparar el mundo anglosajón con Japón. De ahí su recomendación para que tanto economistas como historiadores económicos otorguen mayor relevancia a las dimensiones culturales en sus estudios sobre el desarrollo. Estas preocupaciones abarcan desde el llamado de McCloskey (1998) a incorporar las ‘variables S’ en el análisis económico-histórico, hasta la relectura de Wright (1999) sobre la Revolución de los Derechos Civiles como una revolución económica en el Sur; desde la propuesta de Neal (2000) de centrar el análisis histórico más en los ‘shocks’ que en el cambio gradual, hasta el énfasis de Claudia Goldin (2001) en los rasgos positivos y negativos del proceso estadounidense de acumulación de capital humano.

A un nivel más general, diversas reflexiones metodológicas que exploran la naturaleza y las limitaciones de la disciplina apuntan hacia un enfoque más abierto y mixto, capaz no solo de reconciliar historia y economía, sino incluso de transformar la historia económica en una ‘cura para la economía’ (Greif, 1997, 2006; North, 1997; North, Wallis & Weingast, 2006; Wright, 2001, 2006).

5. CONCLUSIONES

El análisis realizado permite sostener que las divergencias metodológicas dentro de la historia económica no pueden explicarse exclusivamente por factores internos a la disciplina ni por meras diferencias técnicas en el uso de fuentes o herramientas. Más bien, estas divergencias se insertan en un marco más amplio de tensiones epistemológicas y culturales que reflejan la profunda bifurcación entre el estilo analítico anglosajón y el estilo continental europeo, manifestación, a su vez, de la dualidad entre las ciencias sociales orientadas al modelo de las ciencias naturales y aquellas más próximas a las humanidades.

En este sentido, el predominio de enfoques como la cliometría en Estados Unidos y la tradición estructural-interpretativa en Europa debe entenderse como resultado de trayectorias intelectuales diferenciadas, marcadas por distintas filosofías del conocimiento, estructuras institucionales, disponibilidades documentales y prioridades culturales. La cliometría, con su énfasis en la formalización, la modelización y la verificación empírica, respondió a un contexto en el que la economía teórica neoclásica alcanzaba un alto grado de hegemonía, mientras que la historia económica continental se desarrolló bajo la influencia de tradiciones como la escuela histórica alemana, el marxismo y la escuela de los *Annales*, todas ellas más interesadas en la interpretación de procesos estructurales de larga duración que en la cuantificación de fenómenos aislados.

Sin embargo, el contraste no es absoluto ni estático. El desarrollo reciente de la disciplina ha mostrado una tendencia creciente hacia la hibridación y el diálogo entre enfoques. Tanto desde el campo analítico como desde las corrientes continentales, han surgido iniciativas que buscan superar el antagonismo histórico mediante la incorporación de dimensiones culturales, institucionales, tecnológicas y comparativas, así como una mayor atención al problema de la complejidad. El resurgimiento de enfoques neoinstitucionalistas, la historia global, la historia de la tecnología o las propuestas inspiradas en las ciencias de la complejidad constituyen manifestaciones de este esfuerzo integrador.

En consecuencia, el estudio de la historia económica en el siglo XX revela no solo una lucha metodológica por definir el campo disciplinar, sino también un espejo del devenir epistemológico de las ciencias sociales en su conjunto. Las tensiones entre empirismo y hermenéutica, entre predicción y comprensión, entre cuantificación y narración, siguen presentes, pero en lugar de paralizar el avance de la disciplina, parecen abrir nuevas posibilidades para repensar su estatuto,

su objeto de estudio y sus vínculos con otras áreas del saber. Como plantea White, las explicaciones históricas no pueden ser evaluadas sólo en términos de su adecuación empírica, sino también en función del tipo de emplazamiento ideológico, ético o estético que implican (White, 1992, p. 24). Por ello, asumir la pluralidad metodológica no solo es un imperativo epistemológico, sino también una forma de reconocer la dimensión interpretativa inherente a toda construcción histórica. Una de las contribuciones más influyentes al debate sobre la explicación científica en las ciencias sociales proviene de la obra de Ernest Nagel. Desde su perspectiva, no hay una diferencia esencial de tipo lógico entre las ciencias naturales y las sociales, sino más bien de complejidad y grado. En efecto, sostiene que muchas explicaciones en historia y sociología pueden estructurarse conforme al modelo nomológico-deductivo, siempre y cuando estén adecuadamente formuladas y se basen en generalizaciones empíricas confirmadas. De acuerdo con Nagel, la diferencia entre las ciencias sociales y naturales no es de género, sino de grado (Nagel, 2006, p. 619), y por ello el historiador no está excluido del campo de la explicación científica, aunque su materia sea más resistente a la formulación de leyes generales (p. 622). Esta posición representa una defensa firme del naturalismo metodológico, al rechazar la idea de que el estudio del pasado humano deba estar regido por principios radicalmente distintos a los de las ciencias empíricas.

Sería simplista atribuir las distintas trayectorias que ha seguido la historia económica a uno y otro lado del Atlántico (así como los recientes giros observados en Estados Unidos) únicamente a los factores culturales y filosóficos, ampliando aquí el significado de las variables "S" de McCloskey. Como se ha señalado anteriormente, aspectos vinculados a la economía y sociología de la academia probablemente subyacen a los debates teóricos y epistemológicos, particularmente en lo referido al mercado de plazas universitarias. Esta situación se evidencia claramente en las entrevistas realizadas a figuras prominentes de la disciplina, recogidas en años recientes en *The Newsletter of the Cliometric Society*. Según estas voces, frente al dinamismo del sistema universitario estadounidense, las universidades europeas continentales, de carácter predominantemente público, se han mostrado más reacias al cambio. En estas últimas, la rigidez de los programas académicos y de las trayectorias profesionales tiende a preservar tradiciones consolidadas de investigación (Temin, 1999; David, 1999; Ransom, 2000; Engerman, 2000; McCloskey, 2001; Rockoff, 2003). Justo antes del auge de la cliometría, la teoría económica comenzaba a reemplazar rápidamente al institucionalismo económico, hasta entonces dominante. Una de las consecuencias

fue que la historia económica tradicional se consideraba una de las áreas menos rigurosas del campo y estaba siendo desplazada de muchos programas de posgrado (Williamson, 1991: 21).

Gracias a su disposición para colaborar con economistas orientados a un análisis más riguroso y teóricamente fundado, los cliometristas supieron responder a las necesidades de los departamentos de economía. A ello se sumó, desde 1958, su habilidad para utilizar la informática (Hughes y Reiter, 1958), lo cual captó rápidamente el interés de los académicos estadounidenses, incluso más allá de las 'ciencias duras'. Así, hacia finales de los años sesenta, los nuevos historiadores económicos lograron insertarse con facilidad en departamentos de economía en plena expansión. Durante la década de 1970, mientras las oportunidades laborales para los doctorandos en historia tradicional se reducían drásticamente, la demanda de cliometristas se mantenía elevada, lo cual les permitió obtener plazas y alcanzar la titularidad con una ventaja media de dos años respecto a sus colegas historiadores (Fogel, 1996). A este éxito académico se sumó la facilidad para captar financiamiento público y privado, tanto para proyectos de investigación cuantitativos como para la organización de conferencias y seminarios.

Para finalizar, conviene dejar señaladas al menos dos observaciones relevantes para futuras investigaciones: primero, la superación paulatina de lo que antes constituía también una división geográfica entre historia económica analítica y continental. En diversos países europeos han emergido recientemente escuelas de economía histórica con propuestas sustantivas que pueden reforzar el proceso de reflexión metodológica iniciado por la cliometría estadounidense.

Segundo, como se indicó previamente, desde la década de 1970 ha comenzado una etapa de revisión y redefinición de los fines y métodos de la historia económica y social en Europa continental. La articulación de enfoques marxistas con la herencia braudeliana ha promovido un nuevo campo de estudios denominado 'mega-historia económica': una perspectiva de largo plazo y escala global, que ha cuestionado los sesgos eurocéntricos que habían dominado durante mucho tiempo. Este viraje ha sido impulsado, entre otros, por Patrick O'Brien (2006). En paralelo, el avance de la globalización y sus consecuencias económico-culturales ha captado la atención de destacados historiadores económicos anglosajones, como Jeffrey Williamson, Alan Taylor y Niall Ferguson. Esta corriente aspira a integrar exitosamente la metodología cliométrica con una visión amplia de fenómenos sociales, culturales y políticos.

Tal vez sea inviable reclamar para la historia económica lo que hace años se postulaba para la historiografía en general: que las relaciones mutuamente enriquecedoras han sustituido completamente las características culturales propias de cada país y que las orientaciones metodológicas han dejado de ser una cuestión nacional (Rossi, 1987: XVIII). Tal vez lo que se proyecta es más bien una convivencia plural, con múltiples metodologías y líneas de trabajo, capaces de trascender, desde dentro, cualquier dicotomía rígida de tipo epistemológico o metodológico.

REFERENCIAS

- Ashley, W. (1893). On the study of economic history. *Quarterly Journal of Economics*, 7(January).
- Ashley, W. (1927). The place of economic history in university studies. *Economic History Review*, 1(1).
- Arriba Bueno, R. de. (2019). Debates y controversias de política económica. FUOC.
- Berle, A., & Means, G. (1932). *The modern corporation and private property*. McMillan.
- Blaug, M. (2000). Entrepreneurship before and under Schumpeter. In R. Swedberg (Ed.), *Entrepreneurship: The social science view*. Oxford University Press.
- Bloch, M. (1949). *Apologie pour l'histoire, ou Métier d'historien*. Paris: A. Colin.
- Bloch, M. (1982). *Introducción a la Historia*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Braudel, F. (1969). *Écrits sur l'histoire*. Paris.
- Braudel, F. (1992). *I tempi della storia*. Bari: Dedalo.
- Burke, P. (1993). *La Revolución Historiográfica Francesa*. La Escuela de los Annales: 1929-1989, Barcelona: Editorial Gedisa.
- Cardoso, C. F. S., & Pérez Brignoli, H. (1984). Los métodos de la historia: Introducción a los problemas, métodos y técnicas de la historia demográfica, económica y social (5.ª ed.). Editorial Crítica.
- Chandler, A. D. (2004). An interview with Alfred Chandler, Jr. *The Newsletter of the Cliometric Society*, 19(2).
- Clapham, J. H. (1922a). Of empty boxes. *Economic Journal*, 32, 305–314.
- Clapham, J. H. (1922b). The economic boxes: A rejoinder. *Economic Journal*, 32, 560–563.
- Coase, R. (1932). The nature of the firm. *Economica*, (4).
- D'Agostini, F. (1997). *Analitici e continentali: Guida alla filosofia degli ultimi trent'anni*. Milano.
- David, P. A. (1975). *Technical choice, innovation and economic growth*. Cambridge and London.
- David, P. A. (1985). Clio and the economics of QWERTY. *American Economic Review*, 75 (May).
- David, P. A. (1992). Heros, herds and hysteresis in technological history. *Industrial and Corporate Change*, 1(1), 129–190.
- David, P. A. (1999). An interview with Paul David. *The Newsletter of the Cliometric Society*, 14(2).
- David, P. A. (2007). Path-dependence: A foundational concept for historical social science. *Cliometrica*, 2.
- Demeulemeester, J. L., & Diebolt, C. (2007). How much could economics gain from history: The contribution of cliometrics. *Cliometrica*, 1.
- Dummett, M. (1997). Il pensiero fra progressi. Un confronto fra "analitici e continentali", le due correnti principali della filosofia contemporanea. In: *Analitici e continentali*.
- Dummett, M. (2001). *La natura e il futuro della filosofia*. Genova: Il Melangolo.
- Eddie, S., & Gray, R. (1999). International and interdisciplinary perspectives on German economic and social history: The first German Cliometrics Conference. *The Newsletter of the Cliometric Society*, 14(3).
- Einaudi, L. (1936). Nota a "Per un programma di lavoro". *Rivista di Storia Economica*, 1(3).
- Engerman, S. (2000). An interview with Stanley Engerman. *The Newsletter of the Cliometric Society*, 15(1).
- Febvre, L. (1953). *Combats pour l'histoire*. Paris.
- Feinstein, C. (2003). An interview with Charles Feinstein. *The Newsletter of the Cliometric Society*, 18(1).
- Fogel, R. W. (1967). The specification problem in economic history. *Journal of Economic History*, 27.
- Fogel, R. W. (1996). A life of learning. *ACLS Occasional Papers*, 34.
- Fogel, R. W. (2000). Simon S. Kuznets, 1901–1985. *NBER Working Paper Series*, 7787.
- Freeman, C., & Louçã, F. (2002). *As time goes by*. Oxford University Press.
- Friedman, M. (1953). *Essays in positive economics*. Chicago: University of Chicago Press.
- Galambos, L. (2003). Identity and the boundaries of business history: An essay on consensus and creativity. *Enterprise & Society*, 4(2).
- Gemelli, G. (1987). Le Annales del secondo dopoguerra: un paradigma? In P. Rossi (Ed.), *La storiografia contemporanea. Indirizzi e problemi*. Milano.
- Goldin, C. (2001). The human-capital century and American leadership: Virtues of the past. *Journal of Economic History*, 61(2).
- Grantham, G. (1997). The French cliometric revolution: A survey of cliometric contributions to French economic history. *European Review of Economic History*, 1(3).
- Gras, N. S. B. (1920). The present condition of economic history. *Quarterly Journal of Economics*, 34 (Febrero).
- Gras, N. S. B. (1927). The rise and development of economic history. *Economic History Review*, 1(1).

- Gras, N. S. B. (1946). Edwin Francis Gay. *Economic History Review*, 16(1).
- Greif, A. (1997). Cliometrics after 40 years. *American Economic Review*, 87(2), Papers and Proceedings.
- Greif, A. (2006). *Institutions and the path to modern economy: Lessons from medieval trade*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Habakkuk, H. J. (1962). *American and British technology in the nineteenth century*. Cambridge University Press.
- Habakkuk, H. J. (1971). Economic history and economic theory. *Daedalus*, 100.
- Habakkuk, H. J. (1997). An interview with H. J. Habakkuk. *The Newsletter of the Cliometric Society*, 12.
- Hamilton, E. J. (1928). American treasure and Andalusia prices. *Journal of Economic and Business History*, 1(Noviembre).
- Hamilton, E. J. (1929). American treasure and the rise of capitalism. *Economica*, November.
- Hamilton, E. J. (1934). *American treasure and the price revolution in Spain, 1501–1650*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Hartwell, R. (2001). An interview with R. M. Hartwell. *The Newsletter of the Cliometric Society*, 16(1).
- Hausman, W. (2003). Business history in the United States at the end of the Twentieth century. In F. Amatori & G. Jones (Eds.), *Business history around the world*. Cambridge University Press.
- Hempel, C. G. (1942). The function of general laws in history. *Journal of Philosophy*, 39.
- Hempel, C. G. (1996). *La explicación científica: estudios sobre la filosofía de la ciencia* (M. Frassinetti de Gallo, N. Míguez & I. Ruiz Aused, Trads.). Madrid: Ediciones Paidós Ibérica.
- Hesse, M. (1980). *Revolutions and reconstruction in the philosophy of science*. Brighton: Harvester Press.
- Hughes, J. R. T., y Reiter, S. (1958). The first 1945 British steamships. *American Statistical Journal*, 3.
- Kirzner, I. (1973). *Competition and entrepreneurship*. Chicago: University of Chicago Press.
- Kuznets, S. (1930). Secular movements in production and prices: Their nature and their bearing upon cyclical fluctuations. Boston: Houghton Mifflin.
- Kuznets, S. (1941). *Statistics and economic history*. *Journal of Economic History*, 1.
- Marczewsky, J. (1961a). *Histoire quantitative: buts et méthodes*. Cahiers de l'ISEA, série AF, 1.
- Marczewsky, J. (1961b). Some aspects of the economic growth of France. *Economic Development and Cultural Change*, 9.
- Marczewsky, J. (1965). *Le produit physique de l'économie française*. Cahiers de l'ISEA, série AF, 4.
- Marshall, A. (1890). *Principles of economics*. London: Macmillan.
- Mathias, P. (2006). Economic history: Still living with the neighbours. *Journal of European Economic History*, 35(1).
- McClelland, P. (1975). *Causal explanation and model building in history, economics, and the new economic history*. Ithaca: Cornell University Press.
- McCloskey, D. (1965). La population de la France de 1700 à 1959. *Cahiers de l'ISEA, série AF*, 3.
- McCloskey, D. (1985). *The rhetoric of economics*. Madison: University of Wisconsin Press.
- McCloskey, D. (1987). *Econometric history*. Houndmills and London: Macmillan.
- McCloskey, D. (2001). An interview with Deirdre McCloskey. *The Newsletter of the Cliometric Society*, 16(2).
- Mokyr, J. (1990). *The lever of riches: Technological creativity and economic progress*. New York: Oxford University Press.
- Morin, E. (2009). *Introducción al Pensamiento Complejo*. Madrid: Gedisa.
- Nagel, E. (2006). *La estructura de la ciencia: Problemas de la lógica de la investigación científica* (N. Míguez, Trad.). Ediciones Paidós Ibérica.
- Neal, L. (2000). A shocking view of economic history. *Journal of Economic History*, 60(2).
- Nicolis, G., y Prigogine, I. (1991). *La complessità*. Torino: Einaudi.
- North, D. C. (1981). *Structure and change in economic history*. New York: Norton.
- North, D. C. (1991). *Institutions, institutional change and economic performance*. Cambridge University Press.
- North, D. C., Wallis, J. J., & Weingast, B. R. (2006). A conceptual framework for interpreting recorded human history. *NBER Working Paper*, 12795.
- O'Brien, P. (2006). *Historiographical traditions and modern imperatives for the restoration of global history*. *Journal of Global History*, 1.
- Penrose, E. (1959). *The theory of the growth of the firm*. Oxford: Basil Blackwell.
- Pérez Picazo, M. T. (1989). *Debates recientes de historia económica*. Áreas. *Revista Internacional de Ciencias Sociales*, (10), 13.
- Pheby, J. (1988). *Methodology and economics: A critical introduction*. London: Macmillan.
- Placencia, L. (2017). Consideraciones sobre la distinción entre "filosofía analítica" y "filosofía continental". *Mutatis Mutandis: Revista Internacional de Filosofía*, (9), 7–14.
- Preti, G. (1968). *Retorica e logica*. Torino: Einaudi.
- Prigogine, I., & Stengers, I. (1981). *La nuova alleanza*. Torino: Einaudi.
- Prigogine, I., et al. (1986). *Termodinamica, energia: il nuovo paradigma*. Prometheus, 3.
- Ransom, R. (2000). An interview with Roger Ransom.

- The Newsletter of the Cliometric Society, 15(2).
- Rockoff, H. (2003). An interview with Hugh Rockoff. The Newsletter of the Cliometric Society, 18(2).
- Rosenberg, N. (1976). Perspectives on technology. Cambridge: Cambridge University Press.
- Rosenberg, N. (1982). Inside the black box: Technology and economics. Cambridge: Cambridge University Press.
- Rosenberg, N. (1994). Exploring the black box: Technology, economics, and history. Cambridge: Cambridge University Press.
- Rossi, P. (Ed.). (1987). La storiografia contemporanea. Indirizzi e problemi. Milano: Feltrinelli.
- Scott, W. R. (1928). Memoir: Sir William Ashley. Economic History Review, 1(2).
- Solow, R. M. (1985). Economic history and economics. American Economic Review, 75(2).
- Sombart, W. (1929). Economic theory and economic history. Economic History Review, 2(1), 3.
- Sutch, R. (1991). The third task of economic history. Journal of Economic History, 51(2).
- Sutch, R. (2001). An interview with Richard Sutch. The Newsletter of the Cliometric Society, 16(3).
- Temin, P. (1966). Labour scarcity and the problem of American industrial efficiency in the 1850s. Journal of Economic History, 26.
- Temin, P. (1971). Labour scarcity in America. Journal of Interdisciplinary History, 1.
- Temin, P. (1997). Is it kosher to talk about culture? Journal of Economic History, 57.
- Temin, P. (1999). An interview with Peter Temin. The Newsletter of the Cliometric Society, 14(3).
- Toninelli, P. A. (1987). Origini e prospettive metodologiche della "new economic history". In P. Rossi (Ed.), La storiografia contemporanea. Indirizzi e problemi. Milano.
- Toninelli, P. A. (1997). La storia economica. In P. A. Toninelli (Ed.), Lo sviluppo economico moderno. Dalla rivoluzione industriale alla crisi energetica (1780–1973). Venezia.
- Toninelli, P. A. (1999). Fra 'stile analitico' e 'stile continentale': La storia economica alla ricerca di uno statuto metodologico. Rivista di Storia Economica, nuova serie, 15(1).
- Toninelli, P. A. (2002). Europe vs. North America: On the epistemological background of the 1940–1980 methodological differences in economic history. Paper presented at the XIII Economic History Congress, Buenos Aires.
- Toninelli, P. A. (2006). Storia d'impresa. Bologna: Il Mulino.
- Veblen, T. (1904). The theory of business enterprise. New York: Scribner's.
- Wallerstein, I. (1997). Aprire le scienze sociali. Milano: Il Saggiatore.
- Williamson, J. (1979). Inequality, accumulation and technological imbalance: A growth-equity conflict in American history. Economic Development and Cultural Change, 27.
- Williamson, S. (1991). The history of cliometrics. Research in Economic History.
- Williamson, S. (2000). An interview with Samuel H. Williamson. The Newsletter of the Cliometric Society, 15(3).
- Wright, G. (1998). Bourgeois virtues and the history of P and S. Journal of Economic History, 58(2).
- Wright, G. (1999). The civil rights revolution in economic history. Journal of Economic History, 59(2).
- Wright, G. (2001). Economic history as a cure for economics. In J. W. Scott & D. Keates (Eds.), Schools of thought. Princeton: Princeton University Press.
- Wright, G. (2006). An interview with Gavin Wright. The Newsletter of the Cliometric Society, 21(1).

INTELIGENCIA ARTIFICIAL EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR LATINOAMERICANA: REVISIÓN SISTEMÁTICA Y ANÁLISIS BIBLIOMÉTRICO, 2015-2024

Artificial Intelligence in Latin American Higher Education: Systematic Review and Bibliometric Analysis, 2015–2024

Maria Angela Manrique Gallegos. Universidad de San Martín de Porres

Luis Rodolfo Bernabe Flores Vera. Instituto de Educación Superior Pedagógico Público "Jorge Basadre"

Johnny Sebastian Medrano Zarate. Universidad Tecnológica del Perú

DOI: <https://doi.org/10.71727/rae.v4i2.402>

RESUMEN

La inteligencia artificial transforma la educación superior globalmente, pero su adopción en América Latina presenta asimetrías debido a heterogeneidades estructurales y brechas digitales persistentes. Este estudio caracteriza aplicaciones, efectividad pedagógica, desafíos de implementación y consideraciones éticas de la IA en educación superior latinoamericana durante 2015-2024 mediante revisión sistemática PRISMA 2020 en Scopus identificando 44 estudios, integrando análisis bibliométrico con síntesis cualitativa mediante análisis temático. Se identificaron seis categorías de aplicaciones: IA generativa (50%), análisis predictivo (34.1%), sistemas adaptativos (18.2%), supervisión académica (11.4%), gestión administrativa (9.1%) y robótica educativa (6.8%). La evidencia de efectividad pedagógica permanece fragmentada, predominando estudios exploratorios (68%) sobre investigación experimental rigurosa. Los desafíos configuran un sistema multidimensional: brecha digital (40.9%), déficits de capacitación (31.8%), preocupaciones éticas (29.5%), ausencia de marcos institucionales (25%), limitaciones infraestructurales (20.5%) y dependencia tecnológica transnacional (15.9%). La integración responsable de IA requiere enfoques sistémicos que trasciendan lo tecnológico, incorporando dimensiones pedagógicas, organizativas, éticas y políticas. Se identificaron cinco agendas prioritarias de investigación futura: evidencia experimental, equidad digital, desarrollo pedagógico docente, ética contextualizada y soberanía tecnológica regional.

Palabras clave: Inteligencia artificial; Educación superior; América Latina; Revisión sistemática; Tecnología educacional

ABSTRACT

Artificial intelligence transforms higher education globally, but Latin American adoption presents asymmetries due to structural heterogeneities and persistent digital divides. This study characterizes AI applications, pedagogical effectiveness, implementation challenges, and ethical considerations in Latin American higher education during 2015-2024 through PRISMA 2020 systematic review in Scopus identifying 44 studies, inte-

grating bibliometric analysis with qualitative synthesis through thematic analysis. Six application categories emerged: generative AI (50%), predictive analysis (34.1%), adaptive systems (18.2%), academic supervision (11.4%), administrative management (9.1%), and educational robotics (6.8%). Pedagogical effectiveness evidence remains fragmented, with exploratory studies (68%) predominating over rigorous experimental research. Challenges configure a multidimensional system: digital divide (40.9%), training deficits (31.8%), ethical concerns (29.5%), absence of institutional frameworks (25%), infrastructural limitations (20.5%), and transnational technological dependence (15.9%). Responsible AI integration requires systemic approaches transcending technology, incorporating pedagogical, organizational, ethical, and political dimensions. Five priority future research agendas were identified: experimental evidence, digital equity, teacher pedagogical development, contextualized ethics, and regional technological sovereignty.

Keywords: Artificial intelligence; Higher education; Latin America; Systematic review; Educational technology

1. INTRODUCCIÓN

La inteligencia artificial (IA) ha emergido como una fuerza dominante y transformadora en el ámbito de la educación superior en el siglo XXI (Bećirović & Mattoš, 2024; Katsamakos, Pavlov & Saklad, 2024). El núcleo de la revolución de la IA consiste en sistemas que realizan tareas que, hasta hace poco, solo habían sido alcanzables a través de la inteligencia de un ser humano: reconocimiento de patrones, procesamiento de lenguaje natural, toma de decisiones y personalización adaptativa. La IA está en proceso de redefinir el negocio de la enseñanza, las funciones administrativas y los paradigmas de la investigación académica en universidades de todo el mundo (Reina Marín et al., 2025; Holmes et al., 2019; Zawacki-Richter et al., 2019) mientras busca replicar los procesos de pensamiento de orden superior que subyacen en el aprendizaje.

Sin embargo, existen asimetrías notables en todo el mundo con respecto a la adopción de la IA (Davin et al., 2025). América Latina, en particular, se caracteriza por una serie de deficiencias singulares dentro del contexto de los sistemas educativos de la región, así como por las persistentes brechas digitales de infraestructura. La región ha logrado recientemente una serie de avances importantes en conectividad digital. Sin embargo, existe una brecha digital urbana-rural pronunciada donde el acceso a banda ancha está restringido; esto limita severamente la capacidad de la región para integrar tecnologías emergentes en contextos educati-

vos (Miralrio et al., 2024) y plantea interrogantes sobre la relevancia y la viabilidad de los sistemas de IA en entornos educativos caracterizados por grandes ausencias de recursos institucionales.

Más recientemente, la investigación sobre inteligencia artificial en la educación superior de América Latina ha mostrado un crecimiento impresionante. Por ejemplo, Salas-Pilco y Yang (2022) identificaron aplicaciones clave en modelado predictivo para identificar estudiantes en riesgo, análisis inteligentes para optimizar planes de estudio y tecnología asistida para estudiantes con discapacidades. De La Torre y Baldeon-Calisto (2024) examinaron 25 publicaciones (2021 a 2023) sobre IA generativa en 8 países de América Latina (México, Colombia, Ecuador, Brasil, Perú, Chile, Argentina y Bolivia) e identificaron áreas prioritarias.

Sin embargo, las brechas de conocimiento aún son altamente sistemáticas. Primero, la comprensión de la efectividad pedagógica está ausente debido a una predominancia de análisis conceptuales frente a estudios empíricos de impacto real (Migration Letters, 2024). Segundo, existe una brecha temporal entre la investigación existente y las tecnologías que se están implementando debido al rápido avance tecnológico, particularmente con modelos de IA generativa desde finales del 2022. Tercero, hay una necesidad de mapear no solo el volumen de producción científica, sino patrones temáticos, metodológicos y de colaboración. Finalmente, la privacidad de los datos, el sesgo algorítmico, la integridad académica y la equidad siguen siendo fragmentarios, careciendo de un enfoque sistemático que identifique marcos conceptuales predominantes y brechas en el enfoque ético de la IA educativa regional (Klimova et al., 2023; Holmes et al., 2024).

Así, este estudio busca responder a la pregunta, ¿cuál es el estado del conocimiento relacionado con las aplicaciones, la efectividad pedagógica, los desafíos de implementación y las consideraciones éticas de la inteligencia artificial en la educación superior de América Latina, basado en evidencia científica de 2015 a 2024? Para responder a esta pregunta, se integra el análisis bibliométrico con la síntesis cualitativa de acuerdo con PRISMA 2020 (Page et al, 2021) para combinar métricas cuantitativas con un análisis temático en profundidad de los hallazgos empíricos.

El estudio genera múltiples contribuciones originales. Primero, ofrece síntesis actualizadas y completas que incorporan tecnologías de IA generativa previamente ausentes en revisiones. Segundo, adopta una perspectiva regional explícita que reconoce las particularidades contextuales de América Latina y evita

generalizaciones del Norte Global. Tercero, integra sistemáticamente consideraciones éticas, a menudo desatendidas, abordando los llamados de la UNESCO (2021, 2023) para un centrismo humano del cual se construyen la equidad y la inclusión y el respeto cultural y lingüísticamente diverso. Finalmente, se espera que los hallazgos informen el diseño de marcos políticos institucionales y gubernamentales que sean basados en evidencia y adaptables para la integración responsable de la IA en la educación superior de América Latina.

2. METODOLOGÍA

Esta es una revisión sistemática de la literatura siguiendo el protocolo PRISMA (Preferred Reporting Items for Systematic Reviews and Meta-Analyses) 2020 (Page et al., 2021). El problema es: ¿Cuál es el estado actual del conocimiento sobre las aplicaciones de la inteligencia artificial, la evidencia de eficacia pedagógica, los desafíos de implementación y las consideraciones éticas en la educación superior en América Latina 2015-2024? Los objetivos son (1) caracterizar la producción científica sobre IA en la educación en la región a través de un análisis bibliométrico; (2) documentar y clasificar las aplicaciones de IA; (3) analizar la evidencia existente sobre la eficacia pedagógica; (4) identificar y mapear los desafíos de implementación; (5) sistematizar las consideraciones éticas identificadas.

Búsqueda de Estrategias: Scopus fue elegido por su cobertura interdisciplinaria y por incluir revistas de Latinoamérica con alto impacto. La búsqueda se realizó en octubre de 2024 y combinó tres elementos con operadores booleanos: Inteligencia Artificial ("inteligencia artificial" OR "aprendizaje automático" OR "Chat-GPT"), Educación Superior ("educación superior" OR "educación universitaria"); y el contexto latinoamericano (Argentina, Brasil, Chile, Colombia, México, Perú, "América Latina*"). Se trabajó con TITLE ABS KEY, sin restricciones por lengua (español, portugués, inglés), con temporalidad 2015 a 2024, para poder recoger los avances más contemporáneos.

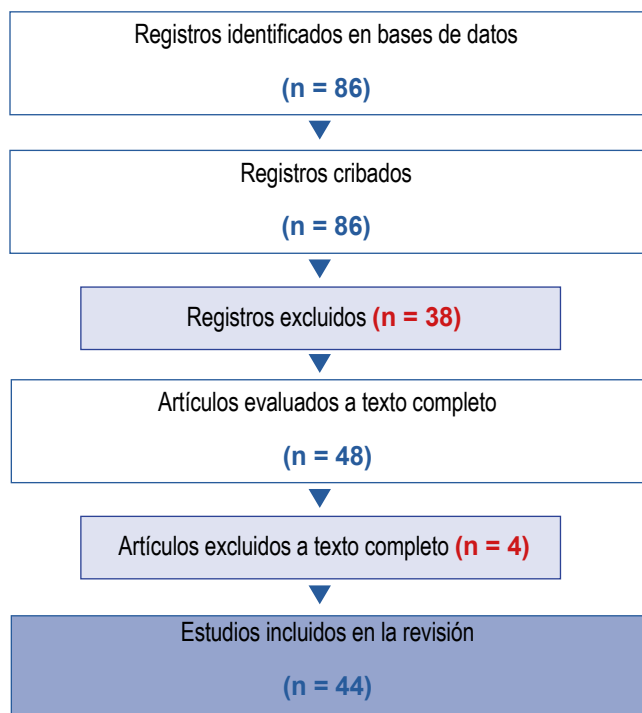
Criterios de elegibilidad: Se incorporaron los documentos que se focalizaban en la implementación, evaluación o análisis de las tecnologías IA en el aprendizaje, en la gestión de la enseñanza o en la investigación, los que tenían en las instituciones, docentes o estudiantes de educación superior latinoamericana para la elaboración de proyectos, estudios empíricos, revisiones sistemáticas o estudios de caso; se aceptaron artículos de revistas con arbitraje o de actas de conferencias que estén indexadas, publicadas en los años 2015 a 2024 en español, portugués o inglés. Se excluyeron

editoriales, cartas de los editores, resúmenes sin texto completo, capítulos de libros no indexados, estudios de educación básica/media, estudios fuera de Latinoamérica, documentos duplicados y estudios que no sean de acceso al texto completo.

Proceso de Selección PRISMA 2020: El protocolo PRISMA aseguró transparencia y replicabilidad a través de cuatro fases secuenciales presentadas en un diagrama de flujo (Figura 1). Fase 1 (Identificación): recuperación de registros a través de Scopus y eliminación de duplicados usando Zotero. Paso 2 (Cribado): evaluación de títulos y resúmenes basados en criterios de elegibilidad predefinidos. Etapa 3 (Elegibilidad): evaluación de los textos completos de documentos preseleccionados con clara justificación para la exclusión. Paso 4 (Inclusión): búsqueda adicional a través de la revisión de listas de referencia (muestreo en bola de nieve) e identificación de más estudios utilizando Google Scholar, resultando en un corpus final de 44 estudios revisados.

Evaluación de calidad: Se utilizaron los siguientes instrumentos validados para evaluar la calidad metodológi-

Figura 1.
Diagrama PRISMA



Adaptado de: Page et al. (2021). The PRISMA 2020 statement.

ca de los estudios: CASP (Programa de Habilidades de Evaluación Crítica) para estudios cualitativos y criterios modificados para estudios cuantitativos. Cada estudio fue designado como de alta, moderada o baja calidad, información que se utilizó para determinar el peso de la

evidencia en la síntesis, y los estudios no fueron excluidos basándose en la calidad metodológica.

Extracción de datos: Se diseñó una plantilla que contiene datos bibliográficos (autor, año, publicación, país, DOI), características metodológicas (diseño, muestra, contexto institucional, métodos de análisis), tipos de tecnologías de IA y resultados primarios (aplicaciones, eficacia pedagógica, barreras de implementación, consideraciones éticas, recomendaciones). Los autores realizaron la extracción con verificación cruzada sobre el 30% de los documentos seleccionados al azar.

Análisis bibliométrico y síntesis cualitativa: Comprendió indicadores de productividad científica (evolución temporal, productividad por países, autores, instituciones, revistas) utilizando Bibliometrix en R para el análisis estadístico y Excel para estadísticas descriptivas. Para el aspecto cualitativo se utilizó el análisis temático de Braun y Clarke (2006) con cinco pasos: familiarización con los datos, codificación descriptiva, consolidación jerárquica de códigos, refinamiento temático y síntesis narrativa estructurada.

Consideraciones éticas: Dado que esto implica revisar literatura publicada sin participantes humanos, no se requirió aprobación ética. El estudio se llevó a cabo de acuerdo con estándares académicos éticos: cita adecuada, divulgación honesta de limitaciones y ausencia de conflictos de interés.

RESULTADO

Inicialmente, el proceso de selección sistemática identificó 86 registros de las bases de datos buscadas. Eventualmente, 44 estudios cumplieron con los requisitos metodológicos y temáticos especificados, analizándose su contenido a continuación.

Características de la producción científica sobre IA en educación superior latinoamericana

Distribución temporal de las publicaciones

La distribución temporal de los 44 estudios incluidos revela un marcado crecimiento en la producción académica sobre Inteligencia Artificial en la educación superior de América Latina durante el período de 2020 a 2024 (Tabla 1). El año 2024 registra la mayor producción con 24 artículos (54.5%), incluyendo los trabajos de Palma y Francisca Elgueta (2024), Arbulú Ballesteros et al. (2024a), Acosta-Enriquez et al. (2024a, 2024b), Salas-Rueda (2024), Pérez Pérez (2024), Espinoza-Vidaurre et al. (2024), Hubbard et al. (2024), Mateus et al. (2024), Hernández-González et al. (2024), Cruz-Romero et al. (2024), Charbonneau-Gowdy y Galdames (2024), Ríos Hernández et al. (2024), Andrade-Girón et al. (2024), Jiménez-Andrade et al. (2024), Zofío et al. (2024), Borsatto et al. (2024), Ibarra-Vazquez et al. (2024), Tobias et al. (2024), Rivera et al. (2024), Núñez Rojas (2024), López-Cueva et al. (2024), Vazquez-Parral et al. (2024), Ramirez-Montoya et al. (2024), y Vázquez-Villegas et al. (2024).

Se registraron once estudios en 2023, representando el 25.0%, como se cita en Cancharí-Preciado et al. (2023), Segbenya et al. (2023), Zavaleta (2023), Helmiatin et al. (2023), Grajeda et al. (2023), Dávila Cisneros et al. (2023), Alarcón-Llontop et al. (2023), Sanabria-Zepeda et al. (2023), Lopez-Caudana et al. (2023), Ramirez-Montoya et al. (2023b), y Atmini et al. (2023). En 2022, hubo seis estudios (13.6%): Ramirez Tellez et al. (2022), Liu y Yushchik (2022), de la Torre y Baldeon Calisto (2022), Tacuri et al. (2022), Brand et al. (2022), y Useche et al. (2022). Finalmente, 2021 tuvo tres trabajos (6.8%): Salas-Pilco y Yang (2022), Villarreal-Torres et al. (2021), y Moya (2021).

Tabla 3

Distribución temporal de publicaciones sobre IA en educación superior latinoamericana

Año	Número de Estudios (n)	Porcentaje (%)
2024	24	54.5
2023	11	25.0
2022	6	13.6
2021	3	6.8
TOTAL	44	100.0

Esta tendencia ascendente, especialmente arraigada desde 2023, revela un creciente interés en la investigación impulsado por la incursión de modelos de IA generativa, particularmente ChatGPT, cuyo lanzamiento público en noviembre de 2022 marcó un punto de inflexión en la investigación de IA en la educación en la región.

Distribución geográfica de los estudios

Los resultados del estudio sobre la implementación de la Inteligencia Artificial (IA) en la educación superior de América Latina sugieren una cierta dispersión geográfica de los trabajos de investigación. Perú lidera el grupo con un 40.9% de estudios (18 artículos) con contribuciones autorales de Arbulú Ballesteros et al. (2024a, 2024b), Acosta-Enriquez et al. (2024a, 2024b, 2024c), Espinoza-Vidaurre et al. (2024) y Ríos Hernández et al. (2024). México ocupa el segundo lugar con un 31.8% (14 estudios) y autores como Salas Rueda, Epí Orozco, Espalín Murcia, Ochoa Duque, Mozart, Saldaña Araujo, entre otros (2024) y Matos, Ríos Hernández y Atilano López (2024).

Colombia representa un 13.6% de los estudios con 6 trabajos, siendo los más destacados los patrocinados por Pérez Pérez (2024), Angel et al. (2024), Ramírez Téllez et al. (2022), Brand et al. (2022) y Tacuri et al. (2022). Chile tiene 5 estudios que representan un 11.4% con autores como Palma y Francisca Elgueta (2024), Espinoza-Vidaurre et al. (2024), Charbonneau-Gowdy y Galdames (2024), Tacuri et al. (2022) y De la Torre y Baldeon Calisto (2022). Ecuador toma un 9.1% con 4 estudios que incluyen a Ríos Hernández et al. (2024), Angel et al. (2024), Ramírez-Montoya et al. (2024) y Tacuri et al.

En el 2022, Brasil comprendió el 6.9% del total con tres publicaciones, como Borsatto et al. 2024, De la Torre y Baldeon Calisto 2022, y Useche et al. 2022. Finalmente, los estudios multinacionales representan un 18.2%

con 8 publicaciones, incluyendo las colaboraciones internacionales Zofío et al. 2024 entre Colombia y España, y Segbenya et al. 2023, que incluye a Ghana, Nigeria, Sudáfrica, México, Alemania, India y Uganda.

9. CONCLUSIONES

La expansión urbana en Perú enfrenta una serie de desafíos fundamentales relacionados con la insuficiente regulación jurídica y la limitada participación ciudadana en los procesos de planificación territorial. La priorización del desarrollo económico sobre la conservación ambiental ha provocado impactos negativos sobre ecosistemas vulnerables, como humedales y zonas agrícolas, poniendo en riesgo recursos naturales estratégicos y la calidad de vida de las comunidades. Es imperativo fortalecer el marco legal y promover mecanismos de participación social que garanticen una gestión más transparente y sustentable del territorio.

Asimismo, la problemática de la expansión urbana no puede separarse del contexto global del cambio climático y los desplazamientos forzados que este induce. La urbanización acelerada en zonas vulnerables aumenta la exposición a eventos climáticos extremos, generando riesgos de desastres naturales y desplazamientos poblacionales, lo que evidencia la necesidad de regular de manera efectiva tanto los movimientos migratorios como las acciones de planificación urbana en zonas de riesgo. La incorporación de instrumentos internacionales y nacionales en la normativa es esencial para proteger a las poblaciones afectadas y garantizar un desarrollo territorial resiliente.

Finalmente, se destaca que la gestión del territorio en Perú requiere una visión integral que articule principios de sostenibilidad, justicia social y participación ciudadana. La implementación de políticas públicas y marcos jurídicos efectivos, que concilien los intereses económicos con la protección del medio ambiente, será clave para lograr un crecimiento urbano equilibrado y

Tabla 3

Distribución temporal de publicaciones sobre IA en educación superior latinoamericana

Año	Número de Estudios (n)	Porcentaje (%)
2024	24	54.5
2023	11	25.0
2022	6	13.6
2021	3	6.8
TOTAL	44	100.0

sostenible. Solo a través de un esfuerzo conjunto entre el Estado, la sociedad civil y actores internacionales será posible mitigar los impactos ambientales de la expansión urbana y afrontar de manera efectiva los desafíos del cambio climático y la pérdida de biodiversidad.

BIBLIOGRAFÍA

- Ramón González, J. A., & Aguilar, A. G. (2021). Expansión urbana irregular, cambio de uso del suelo y deterioro ambiental en la periferia norte de la Zona Metropolitana Puebla-Tlaxcala: el caso del Parque Nacional La Malinche. Cuadernos de Geografía: Revista Colombiana de Geografía, 30(2), 441–458. <https://doi.org/10.15446/rcdg.v30n2.89849>
- Callealta, V. A. (2022). La ciudad intermedia chilena como entorno urbano resiliente de la desindustrialización. El caso de Valdivia. urbe. Revista Brasileira de Gestão Urbana, 14, e20210168. <https://doi.org/10.1590/2175-3369.014.e20210168>
- Cabe, E., & de Prada, J. (2022). Evolución de la expansión urbana y riesgos para la agricultura de proximidad en el sur de Córdoba, Argentina. EURE, 48(144), 1-21. <https://doi.org/10.7764/eure.48.144.01>
- Jiménez-García, R., Marín-Salcedo, J., & García-Marín, R. (2023). Técnicas de Evaluación Multicriterio en la toma de decisiones territoriales: estimación de la capacidad de acogida urbana en el Área Metropolitana de Murcia. Ciudad y Territorio Estudios Territoriales, 55(218), 987-1012. <https://doi.org/10.37230/CyTET.2023.218.1>
- Rodríguez, L., & Watanabe, A. (2023). Desempeño ambiental y percepción social de una edificación con certificación ambiental. [Tesis, Universidad Nacional Federico Villarreal/Pontificia Universidad Católica del Perú].
- Ceballos Bedoya, E. O. (2022). Ganadería, poblamiento y deforestación de los ecosistemas amazónicos caqueteños (1951-1980). HALAC - Historia Ambiental, Latinoamericana y Caribeña, 12(2), 140-169. <https://doi.org/10.32991/2237-2717.2022v12i2p140-169>
- Quevedo, C. (2024). La fragilidad de lo común a una década de la última transformación urbanística del Barrio Toba (ciudad de Resistencia, Argentina). Revista del Museo de Antropología, 17(3), 287-300. <http://doi.org/10.31048/45s97y35>
- Moncayo Vega, A. (2024). Las quebradas y su potencial en la habitabilidad urbana. European Public & Social Innovation Review. <https://doi.org/10.31637/epsir.24-1.10>
- Moreno-Freites, Z., & Silva-Guerra, H. (2024). Política Pública de Ordenamiento Territorial: escenario de disputas socioambientales y defensa del territorio. JURIDICAS CUC, 20(1), 358-377. <https://doi.org/10.17981/jurideuc.20.1.2024.17>
- Torres Cazorla, M. I. (2025). ¿Los ODS están lanzando un SOS? La opinión del Secretario General de Naciones Unidas bajo la lupa. Actualidad Jurídica Ambiental, (154). <https://doi.org/10.56398/gjvida.00407>
- Rodrigo, Á. J. (2022). Las relaciones sistémicas entre el desarrollo sostenible y el derecho internacional del medio ambiente: Entre la dilución y la reformulación. Revista Catalana de Dret Ambiental, 13(2), 1-44. <https://doi.org/10.17345/rcda3401>
- Salvador Gimeno, S. (2023). Los desplazamientos poblacionales inducidos por cambio climático: desafíos y propuestas jurídico-políticas para su regulación. Actualidad Jurídica Ambiental, (138). <https://doi.org/10.56398/ajaciada.00341>
- Marzal Raga, R. (2024). La protección de tierras agrícolas desde el derecho administrativo urbanístico. Revista Catalana de Dret Ambiental, XV(1), 1–40. <https://doi.org/10.17345/rcda3810>
- Fernández-García, J. F. (2024). La problemática de los parques eólicos y su solución a través del urbanismo. Revista de Estudios de la Administración Local y Autonómica, 22, 53–75. <https://doi.org/10.24965/reala.11371>
- Hernández Baracaldo, C. P., Correa Cruz, L., & Tovar Bríñez, E. (2023). Biodiversity crisis in strategic ecosystems: A reflective analysis from environmental education and culture, perspective of change. Seminars in Medical Writing and Education, *2*, 205. <https://doi.org/10.56294/mw2023205>

Contribuyendo a la investigación y conocimiento

RAE
Revista Agustina de Educación



website: www.unsa.edu.pe/inedu/
e-mail: rae@unsa.edu.pe