

REVISTA **LA**
UNIVERSIDAD

Órgano científico-sociocultural
de la Universidad de El Salvador

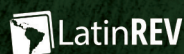


Vol. 7, N.º 4
octubre - diciembre de 2026

Segunda
Época

Publicación
trimestral

ISSN: 0041-8242
E-ISSN: 3005-5857
ISSN-L: 0041-8242





UNIVERSIDAD DE EL SALVADOR



Hathi
Trust



Google Scholar



sudoc



Misión

La Universidad de El Salvador es una institución pública y autónoma de educación superior, científica, crítica, participativa, democrática y comprometida con el desarrollo nacional integral, con la formación de profesionales de alta calidad humana, científica, tecnológica y con el medio ambiente y la vida, en todas sus formas y manifestaciones, así como con la producción y aplicación contextualizada del conocimiento, a través de la praxis integrada de la docencia, la investigación y la proyección social.

Visión

Ser una universidad transformadora de la educación superior y desempeñar un papel protagónico relevante, en la transformación de la conciencia crítica y prepositiva de la sociedad salvadoreña, con liderazgo en la innovación educativa y excelencia académica, a través de la integración de las funciones básicas de la universidad: la docencia la investigación y la proyección social.

Para colaboraciones:

Editorial Universitaria, Universidad de El Salvador.

Final Av. «Mártires Estudiantes del 30 de julio».

Ciudad Universitaria «Dr. Fabio Castillo Figueroa».

Teléfono: +(503) 2511-2000

editorial.universitaria@ues.edu.sv

ISSN 0041-8242

E-ISSN: 3005-5857

ISSN-L: 0041-8242



Consejo Editorial

Rector

M.Sc. Juan Rosa Quintanilla Quintanilla
juan.quintanilla@ues.edu.sv

Vicerrectora Académica

Dra. Evelyn Beatriz Farfán Mata
evelyn.farfan@ues.edu.sv

Vicerrector Administrativo

M.Sc. Roger Armando Arias Alvarado
roger.arias@ues.edu.sv

Director de la revista La Universidad

Lcdo. Luis Alonso Alvarez Hernández
luis.alvarez@ues.edu.sv

Decano de la Facultad de Ciencias Agronómicas

MAECE. Nelson Bernabé Granados Alvarado
nelson.granados@ues.edu.sv

Decano de la Facultad de Ingeniería y Arquitectura

Ing. Luis Salvador Barrera Mancía
salvador.barrera@ues.edu.sv

Decana de la Facultad de Ciencias Naturales y Matemática

M.Sc. Ángela Gudelia Portillo de Pérez
angela.portillo@ues.edu.sv

Decana de la Facultad de Ciencias Económicas

Lcda. Celina Amaya de Calderón
celina.amaya@ues.edu.sv

Decano de la Facultad de Odontología

Dr. José Osmín Rivera Ventura
jose.rivera@ues.edu.sv

Decana de la Facultad de Química y Farmacia

MsD. Nancy Zuleima González Sosa
nancy.gonzalez@ues.edu.sv

Decano de la Facultad de Jurisprudencia y Ciencias Sociales

M.Sc. Hugo Dagoberto Pineda Argueta
hugo.pineda@ues.edu.sv

Decano de la Facultad de Medicina

Dr. Saúl Díaz Peña
saul.diaz@ues.edu.sv

Decano de la Facultad de Ciencias y Humanidades

Mtro. Julio César Grande Rivera
julio.grande@ues.edu.sv

Decano de la Facultad Multidisciplinaria Oriental

M.Sc. Carlos Iván Hernández Franco
carlos.franco@ues.edu.sv

Decano de la Facultad Multidisciplinaria de Occidente

M.Ed. Roberto Carlos Sigüenza Campos
roberto.siguenza@ues.edu.sv

Decano de la Facultad Multidisciplinaria Paracentral

M.Sc. José Isidro Vargas Cañas
jose.vargas@ues.edu.sv



Comité Editorial

PhD. James Iffland

Boston University
Estados Unidos
iffland@bu.edu
<https://orcid.org/0009-0001-5851-3234>

M.Sc. Idalia Beatriz Marroquín Menéndez

Universidad de El Salvador
El Salvador
idalia.marroquin@ues.edu.sv
<https://orcid.org/0000-0002-0783-6164>

PhD. Miguel Ángel Hernández Martínez

Especialista en Agricultura Sostenible
y en Ciencias de la Tierra y del Mar
Universidad de El Salvador
miguel.hernandez@ues.edu.sv
<https://orcid.org/0000-0002-8373-3175>

Dr. Juan Carlos Escobar Baños

Universidad de El Salvador
El Salvador
juan.escobar@ues.edu.sv
<https://orcid.org/0000-0002-7450-248X>

Dra. Alina Viera Savigne

Instituto de Información Científica y Tecnológica
Cuba
alinavcu2014@gmail.com
<https://orcid.org/0000-0003-4019-4041>

M.Sc. María Blas Cruz Jurado

Universidad de El Salvador
El Salvador
maria.cruz@ues.edu.sv
<https://orcid.org/0009-0005-2416-643X>

M.Sc. Roger Atwood

Universidad de Georgetown
Estados Unidos
rogeratwood10@gmail.com
<https://orcid.org/0009-0003-1070-3893>

Mcp. Evelin Patricia Gutiérrez Castro

Universidad de El Salvador
El Salvador
evelin.gutierrez@ues.edu.sv
<https://orcid.org/0009-0009-7508-7511>

PhD. Luis Antonio Mejía Canjura

Universidad de Illinois
Estados Unidos
lamejia@illinois.edu
<https://orcid.org/0000-0003-3906-9585>

Dr. José Heriberto Erquicia Cruz

Universidad Pedagógica de El Salvador
El Salvador
herquicia@pedagogica.edu.sv
<https://orcid.org/0000-0002-9152-0057>

Dra. Alicia Esther González Lira

Universidad Metropolitana-Iztapalapa
México
alicia@elcolegiodemorelos.edu.mx
<https://orcid.org/0000-0003-1771-8679>

Dr. Gerardo Hernández Hernández

Universidad UGMEX, Veracruz
México
gerardohhdez@gmail.com
<https://orcid.org/0000-0003-2803-6905>

Dr. Amado Batista Mainegra

Universidad Técnica Latinoamericana
El Salvador
abmainegra@gmail.com
<https://orcid.org/0000-0002-0130-2874>

**Dra. Odette González Aportela**

Universidad Técnica Latinoamericana
El Salvador
odetteaportela@gmail.com
<https://orcid.org/0000-0002-8924-6976>

PhD. Roberto Rivera Pérez

Universidad Autónoma Metropolitana-Xochimilco,
México
antrop.robertorivera@gmail.com
<https://orcid.org/0000-0001-6374-8225>

Dr. Nicolás Armando Sumba Nacipucha

Universidad Politécnica Salesiana
Ecuador
nsumba@ups.edu.ec
<https://orcid.org/0000-0001-7163-4252>

Ing. Roberto David López Chila

Universidad Politécnica Salesiana
Ecuador
rlopezch@ups.edu.ec
<https://orcid.org/0000-0001-9354-5883>

Ing. Melvin Adalberto Cruz

Universidad de El Salvador
El Salvador
melvin.cruz@ues.edu.sv
<https://orcid.org/0009-0001-5166-3977>

M.C. Idalia Zaragoza Hernández

Universidad Autónoma Chapingo, Texcoco - México
zarher.id@gmail.com
<https://orcid.org/0000-0003-2575-3714>



Equipo Editorial

Director

Lcdo. Luis Alonso Alvarez Hernández
Universidad de El Salvador-El Salvador
luis.alvarez@ues.edu.sv
<https://orcid.org/0009-0008-3363-9798>

Editora

M.Sc. Alba Isabel Landaverde Granadino
Universidad de El Salvador-El Salvador
alba.landaverde@ues.edu.sv
<https://orcid.org/0009-0008-2618-4422>

Correctora de texto

Lcda. Karen Patricia Hernández Martínez
Universidad de El Salvador-El Salvador
karen.hernandez2@ues.edu.sv
<https://orcid.org/0009-0000-7671-0701>

Diseñadora de portada

Lcda. Carla Ivette Romero Meléndez
Universidad de El Salvador-El Salvador
carla.romero@ues.edu.sv
<https://orcid.org/0009-0005-6303-3453>

Diseñador y Técnico informático

Lcdo. Ángel Iván Yash Núñez
Universidad de El Salvador-El Salvador
angel.yash@ues.edu.sv
<https://orcid.org/0009-0008-0302-5293>

Gestora bibliotecaria

Téc. Edith Carolina De León Alfaro
Universidad de El Salvador-El Salvador
edith.leon@ues.edu.sv
<https://orcid.org/0009-0009-3890-7349>

Traductora editorial (español-inglés)

Téc. Adriana Fernanda Rodríguez Ortiz
Universidad de El Salvador-El Salvador
adriana.rodriguez@ues.edu.sv
<https://orcid.org/0009-0003-4716-7633>



REVISTA LA UNIVERSIDAD

Órgano científico-sociocultural de la Universidad de El Salvador

Contenido

Carta del director.....10

Artículos

Instrumentos para medir la competencia docente en inteligencia artificial: comparación e integración desde el marco de la UNESCO.....11

Instruments to Measure Teachers' Artificial Intelligence Competence: Comparison and Integration Based on the UNESCO Framework

Karina Marisol Guardado de Castillo | Francisco Ernesto Ramas Arauz

Redes sociales como ecosistemas de lectura digital en estudiantes universitarios de Pedagogía de la Lengua y la Literatura35

Social media as digital reading ecosystems among college students majoring in Language and Literature Pedagogy

Kelvin Efraín Coral Reyes | María Ángel Delgado Borrero | Doris Magdalena Macías Mendoza

Reto Lector Ramificado como estrategia para transformar los hábitos literarios51

The Branching Reader Challenge as a strategy for transforming literary habits

Astrid Michel Calderón Rivera | Karla Lisbeth García Arévalo | Jennifer Marlene Morales Henríquez

Genotipos 1 y 2 del virus de Epstein-Barr en linfoma de Hodgkin pediátrico: un estudio en El Salvador.....71

Epstein-Barr virus genotypes 1 and 2 in pediatric Hodgkin lymphoma: a study in El Salvador

Carlos Alexander Ortega Pérez | Mario Alejandro Lorenzetti | María Victoria Preciado

Ana Catalina Blazquez | Noé Rigoberto Rivera

Ensayos

Nueve años de relaciones diplomáticas entre El Salvador y Manchukuo (1934-1943).....85

Nine Years of Diplomatic Relations between El Salvador and Manchukuo (1934 - 1943)

David Nazar Coutiño

Confiability y responsabilidad ética en los podcasts: un enfoque desde las ciencias de la comunicación.....121

Trustworthiness and ethical responsibility in podcast: a communication science approach

Chess Emmanuel Briceño Núñez



Carta del director

La Universidad de El Salvador fue fundada el 16 de febrero de 1841, fecha que coincide con la declaración del Estado salvadoreño. Desde su constitución, el alma mater ha resistido los vendavales históricos del país, manteniéndose siempre como la primera y única universidad pública, comprometida con la ciencia y la cultura. Además, sus fines atienden a la urgencia de transformar a la sociedad salvadoreña por medio de la docencia, la investigación y la proyección social. Al unir estos tres ejes, la Universidad de El Salvador impulsa su quehacer y producción científica, en aras de entregar al pueblo hombres y mujeres con un espíritu renovador de su realidad y un enfoque humanista del conocimiento.

Desde esta perspectiva, el alma mater crea a pocos años de su fundación el primer órgano de divulgación científico-sociocultural, una revista llamada «La Universidad», que nace un 5 de mayo de 1875, en formato tabloide. Nuestra revista inicia el quehacer editorial salvadoreño, consagrándose como el primer producto editorial del país y de la región. Dicha revista, representa los albores de la actividad editora de la Universidad de El Salvador, pues en ella se realizaron ilustres publicaciones de grandes autores nacionales e hispanoamericanos como Rubén Darío, Mario Benedetti y Julio Cortázar. Consecuentemente, con la edición y publicación de la revista, esta casa de estudios pretende posicionarse como un referente en la producción científica del conocimiento, tanto en el ámbito nacional y regional.

Con estos ideales, la Revista «La Universidad», se concibe como un espacio de socialización del conocimiento, que trabaja en conjunto al paradigma de la Ciencia Abierta y el acceso libre de la información y con una visión holística de los saberes por su naturaleza multidisciplinaria. De esta manera, nuestra revista procura convertirse en una herramienta de consulta para estudiantes, un medio de publicación para docentes e investigadores nacionales e internacionales y un punto de enunciación del discurso científico y literario de la comunidad académica que invite al diálogo, la reflexión y la crítica, mediante la presentación de tipologías textuales que responden a las estructuras de artículos científicos, ensayos y reseñas.

Estos manuscritos deben ser de cuantiosa calidad científica, capaces de originar debates académicos sobre la realidad salvadoreña, centroamericana, hispanoamericana y de orden mundial. Por ende, se tejerá una red de intelectuales nacionales y extranjeros que promuevan su trabajo investigativo y ofrezcan recursos metodológicos. Esta actividad logrará una colaboración bilateral entre la Universidad de El Salvador y los colaboradores de la revista. Es menester expresar que, en varias ocasiones la publicación trimestral de la Revista «La Universidad», fue interrumpida, debido a eventos ajenos a la voluntad académica de esta casa de estudio. No obstante, el equipo de trabajo de la Editorial Universitaria, ha coordinado esfuerzos para lograr la plena realización de los objetivos de la Universidad de El Salvador en materia editorial, obteniendo números históricos en publicaciones e impulsando la figura científica-literaria de la Editorial Universitaria, para suscitar en la comunidad académica el ánimo de publicar sus trabajos en nuestra Revista «La Universidad».

Lcdo. Luis Alonso Álvarez Hernández
Director de Editorial Universitaria

[Inicio](#) | [Índice](#) | [Artículo 1](#) | [Artículo 2](#) | [Artículo 3](#) | [Artículo 4](#) | [Artículo 5](#) | [Artículo 6](#)



Instrumentos para medir la competencia docente en inteligencia artificial: comparación e integración desde el marco de la UNESCO

Instruments to Measure Teachers' Artificial Intelligence Competence: Comparison and Integration Based on the UNESCO Framework

Fecha de recepción:
20 de julio 2026



<https://hdl.handle.net/20.500.14492/34115>

Fecha de aprobación:
24 de agosto 2026

<https://doi.org/10.66778/LU.e02v07n04.01>

Karina Marisol Guardado de Castillo
San Salvador, El Salvador
Universidad de El Salvador
karina.guardado@ues.edu.sv
 <https://orcid.org/0000-0001-8851-8215>

Francisco Ernesto Ramas Arauz
Ciudad de México, México
Universidad Nacional Autónoma de México, México
franciscoramas@filos.unam.mx
 <https://orcid.org/0000-0001-7153-2467>

Resumen

Introducción: la oferta formativa en inteligencia artificial (IA) en educación superior requiere un diagnóstico previo que determine el nivel de competencia docente para sugerir itinerarios adaptados. Aunque el Marco de la UNESCO destaca como referente por su enfoque humano, carece de un instrumento métrico y de rangos cuantitativos. Las escalas existentes están dispersas, en inglés, validadas en contextos ajenos o poco alineadas con el marco. Ante la demanda heterogénea identificada en la Universidad de El Salvador (UES) entre 2025 y 2026, surgió la necesidad de integrar un instrumento idóneo. **Objetivo:** integrar un cuestionario para medir las competencias en IA del profesorado de la UES a partir de subescalas validadas y alineadas con el Marco de la UNESCO. **Metodología:** entre mayo y julio de 2026 se implementó un procedimiento de cuatro fases para evaluar seis instrumentos (TAICS, AI-ED-SAT, AICTS, T-GAIC, AILST y AI-TPACK). Se seleccionaron subescalas clave, se incorporaron cinco bloques propios de contextualización institucional y se ejecutó una prueba piloto con docentes. **Resultados y discusión:** se estructuró un cuestionario de nueve bloques (AI-ED-SAT como núcleo base, tres subescalas de TAICS y bloques contextuales propios). El pilotaje confirmó la comprensibilidad con una claridad del 96,09 % (Excelente). Se evidencia que la integración articulada de subescalas supera las limitaciones de pertinencia local de las escalas internacionales. **Conclusiones:** la ruta metodológica aplicada ofrece un procedimiento replicable para ensamblar herramientas sin perder el rigor psicométrico original. El instrumento resultante provee un diagnóstico de autopercepción indispensable para guiar la formación docente en la UES.

Palabras clave: competencias del docente, educación superior, evaluación de la educación, formación de docente, inteligencia artificial.

Abstract

Introduction: AI training opportunities within higher education require a prior diagnostic assessment to determine faculty competence levels and suggest tailored learning paths. Although the UNESCO Framework stands out as a key reference due to its human-centered focus, it lacks a measurement instrument and quantitative ranges for proficiency levels. Available scales remain fragmented, in English, validated in other contexts, or poorly aligned with the framework. Given the heterogeneous training demands identified at the University of El Salvador (UES) between 2025 and 2026, integrating a suitable instrument became essential. **Objective:** To integrate a questionnaire to measure AI competencies among UES faculty using validated subscales aligned with the UNESCO Framework. **Methodology:** Between May and July 2026, a four-phase procedure evaluated six instruments (TAICS, AI-ED-SAT, AICTS, T-GAIC, AILST, and AI-TPACK). Key subscales were selected, five custom institutional contextualization blocks were added, and a pilot test was conducted with faculty members. **Results and Discussion:** A nine-block questionnaire was structured (AI-ED-SAT as the core base, three TAICS subscales, and custom contextual blocks). The pilot test confirmed comprehensibility, achieving an average clarity score of 96.09 % (Excellent). Findings demonstrate that the articulated integration of subscales overcomes local relevance limitations of international scales. **Conclusions:** The applied methodological framework provides a replicable procedure to assemble tools without compromising the original psychometric rigor. The resulting instrument yields a self-perception diagnosis essential for guiding faculty training at UES.

Keywords: artificial intelligence, educational evaluation, higher education, teacher competencies, teacher education.

1. Introducción

Cada vez más se evidencia en diferentes espacios congresos y seminarios virtuales un incremento en el desarrollo de temas orientados a la inteligencia artificial (IA) y en particular de la IA generativa. Asimismo, se observa un incremento en la oferta de cursos formativos sobre la IA, sin embargo, estos no suelen estar acompañados de un diagnóstico previo para determinar el nivel de competencia en IA y a partir de esto se le sugiera a la persona interesada el curso que mejor se adapta a su nivel y a sus necesidades formativas de acuerdo a su contexto, algo que va más allá de una alfabetización digital tradicional.

En la educación superior, poder diagnosticar estas capacidades es indispensable para orientar la formación docente en IA y su integración pedagógica en la enseñanza. Ante este escenario, el Marco de competencias para docentes en materia de IA de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (Miao y Cukurova, 2024; UNESCO, 2025) resulta ser un referente internacional de gran relevancia. Su selección como marco base para este estudio se respalda en el análisis comparativo realizado por Galán-Íñigo et al. (2025), quienes en su investigación compararon catorce marcos sobre IA y constataron que únicamente tres de estos definen niveles explícitos de dominio, entre los cuales se incluye el marco de la UNESCO. Los mismos autores destacan su valor normativo, alcance internacional y un enfoque centrado en las capacidades humanas, aun cuando señalan que omite aspectos técnicos específicos como el aprendizaje automático.

Cabe destacar que, el Marco de la UNESCO se estructura en cinco dimensiones (una forma de pensar centrada en el ser humano, la ética de la IA, los fundamentos y las aplicaciones de la IA, la pedagogía de la IA y la IA para el desarrollo profesional) y tres niveles de progresión (adquirir, profundizar y crear), distribuidos en quince bloques de competencia. Entre sus principales fortalezas destaca por ofrecer una alta flexibilidad para articularse con los planes de desarrollo e innovación de universidades públicas latinoamericanas, tal como demostró Carbajal-Degante (2025) en la UNAM.

No obstante, se encuentran ciertas limitaciones teóricas en cuanto a su dimensión ética en la que aborda principios generales sin detallar componentes de la alfabetización crítica como la transparencia algorítmica, la veracidad o los derechos de autor (Galán-Íñigo et al., 2025). En el orden metodológico, el marco no ofrece un instrumento de medición asociado para evaluar las competencias en IA y tampoco establece rangos de valores numéricos para ubicar los puntajes obtenidos en cada bloque de competencia por dimensión. Esta ausencia de intervalos de puntuación para clasificar el desempeño dentro de sus niveles de progresión limita su aplicación diagnóstica directa.

Para evaluar este tipo de competencias, en los últimos años se han publicado diversas escalas, entre las cuales destacan la Teacher AI Competence Self-efficacy Scale (TAICS; Chiu et al., 2025), la Artificial Intelligence Literacy Scale for Teachers (AILST; Ning et al., 2025), la Teachers' Generative AI Competencies (T-GAIC; Shi, 2025), el AI-Technological Pedagogical Content Knowledge (AI-TPACK; Setiyawan et al., 2025) y la Artificial Intelligence Competence Teachers' Assessment Scale (AICTS; Majeed y Farooq, 2025). En idioma español se dispone del Cuestionario de Autoevaluación de Competencias Docentes en Inteligencia Artificial Educativa (AI-ED-SAT; Sartor-Harada y Azevedo Gomes, 2026).

A pesar de la revisión y análisis de estas escalas se encuentran ciertas restricciones para su aplicación directa en una universidad pública latinoamericana como la Universidad de El Salvador, debido a que en su mayoría han sido desarrolladas en inglés y validadas en contextos muy diferentes como, por ejemplo, asiático. Además, varias de estas escalas se enfocan en educación básica o en docentes en formación y en cuanto a la disponibilidad no todas brindan acceso a sus instrumentos de forma total o bajo licencias abiertas de reutilización. En otros casos no se logra una correspondencia directa con las dimensiones de las competencias en IA de la UNESCO o si la hay es parcial y en algunos casos muy baja. Por tanto, diagnosticar las competencias docentes tomando como base el marco internacional y las opciones de escalas que miden estas competencias conlleva a la disyuntiva de si lo más recomendable sea utilizar una de estas escalas o si se debería elaborar un instrumento propio.

En virtud de lo anterior, el objetivo de este trabajo fue integrar un instrumento para medir las competencias en IA del profesorado de la Universidad de El Salvador (UES), a partir de subescalas provenientes de herramientas con validación previa y articuladas en función de las dimensiones del Marco de competencias para docentes en materia de IA de la UNESCO. Para orientar este proceso, se planteó la siguiente pregunta de investigación: ¿qué instrumentos validados se alinean conceptual y psicométricamente con el Marco de competencias para docentes en materia de IA de la UNESCO, y cómo integrar a partir de ellos uno pertinente y validado para el contexto de la UES?

Esta necesidad se evidenció en la Universidad de El Salvador (UES) entre 2025 y 2026, período en el que la primera persona autora de este trabajo impartió talleres sobre IA aplicada a la docencia y la investigación a solicitud de cinco facultades. La experiencia mostró una demanda formativa continua y niveles de dominio heterogéneos en el profesorado, lo que fundamentó la necesidad de contar con un diagnóstico métrico previo para estructurar programas de capacitación acordes con el punto de partida del personal académico.

Para dar respuesta a esta necesidad, al objetivo y a la pregunta de investigación, el artículo describe la metodología de selección e integración de las subescalas adoptadas, junto con la incorporación de módulos contextuales propios para caracterizar el perfil sociodemográfico, las prácticas y las condiciones institucionales del profesorado. Asimismo, detalla la estructura del instrumento resultante, expone la validación de apariencia mediante una prueba piloto y discute las implicaciones prácticas de su aplicación para el diagnóstico de la labor docente en la UES.

2. Metodología

El trabajo correspondió a un estudio instrumental (Montero y León, 2007) desarrollado entre mayo y julio de 2026 bajo un enfoque mixto (Pereira Pérez, 2011), con un alcance exploratorio y descriptivo. El propósito central fue la integración, contextualización y validación de apariencia (Ranganathan et al., 2024) de un instrumento para evaluar la competencia docente en Inteligencia Artificial (IA) en educación superior, a partir de una selección intencional sustentada en criterios de idoneidad (aplicabilidad institucional, idioma, disponibilidad de ítems/licencia y rigor psicométrico previo).

La variable de estudio fue la competencia docente en inteligencia artificial, definida conceptualmente a partir de las cinco dimensiones y los tres niveles de progresión del Marco de competencias para docentes en materia de IA de la UNESCO (2025) y operacionalizada mediante las puntuaciones obtenidas en las subescalas del instrumento integrado. La población de referencia estuvo constituida por el profesorado de la Universidad de El Salvador (UES). Para confirmar la pertinencia cultural, la factibilidad técnica y la comprensibilidad de la propuesta integrada, se realizó una prueba piloto con una muestra intencional de seis docentes representantes de los cuatro campus institucionales.

Para la construcción del cuestionario se seleccionaron las herramientas desarrolladas por Sartor-Harada y Azevedo Gomes (2026, AI-ED-SAT) y Chiu et al. (2025, TAICS), ambas con sólidas propiedades psicométricas previas. Del cuestionario AI-ED-SAT se adoptó la totalidad de sus bloques de medición, mientras que del TAICS se integraron tres subescalas específicas para asegurar la plena cobertura de las dimensiones de la UNESCO. En ambos casos, los reactivos y las escalas de respuesta originales se mantuvieron intactos para preservar su calibración métrica de origen. Como sustento metodológico, se emplearon el método analítico-sintético (López Falcón y Ramos Serpa, 2021) y el comparativo (Ruiz Mendoza, 2024) en el plano teórico, articulados con el análisis documental y la valoración por parte de participantes de la población objetivo como métodos empíricos.

El procedimiento metodológico del estudio se estructuró en cuatro fases consecutivas:

Fase 1: Búsqueda y selección documental de instrumentos

Entre las primeras actividades realizadas se encuentra la identificación de literatura mediante herramientas Inteligencia Artificial (Elicit y Consensus) restringido al periodo 2021-2026. La búsqueda se orientó en primera instancia en marcos de competencia docente en IA y luego sobre instrumentos o rúbricas validadas para su evaluación. Las plataformas de IA se emplearon exclusivamente como motor de búsqueda primaria y luego cada referencia bibliográfica seleccionada fue verificada, consultada y descargada directamente en su publicación académica original para constatar la accesibilidad del texto completo y de sus datos metodológicos. Como parte de la selección durante la lectura general de los resúmenes, resultados y metodología, se incluyeron instrumentos dirigidos a docentes, con evidencia psicométrica publicada y alineación (declarada o verificable) con el marco de la UNESCO. Se excluyeron escalas centradas únicamente en actitudes, herramientas dirigidas a estudiantes y cuestionarios sin procesos de validación reportados o con orientación muy técnica.

Fase 2: Análisis comparativo y ponderación métrica de los instrumentos

Para la evaluación y selección de los instrumentos se definieron cinco criterios generales: alineación con las dimensiones del Marco de la UNESCO, aplicabilidad en educación superior, idioma español, disponibilidad bajo licencia abierta y rigor psicométrico. La asignación de correspondencias entre los contenidos de las subescalas y las dimensiones oficiales de la UNESCO se estableció mediante un análisis exhaustivo de contenido basado en los descriptores teóricos de su marco de referencia (UNESCO, 2025).

Seleccionar un instrumento validado demandó de la revisión y análisis de ciertos criterios explícitos de calidad métrica, valorados a partir de dos evidencias complementarias, la consistencia interna y la validez de constructo. La consistencia interna se valoró mediante el coeficiente alfa de Cronbach y, cuando estuvo disponible, el coeficiente omega de McDonald. Para Oviedo y Campo-Arias (2005) el mínimo aceptable de alfa es 0.70, pero aclaran que son preferibles valores entre 0.80 y 0.90, y señalan que coeficientes superiores a 0.90 pueden indicar redundancia de ítems.

Otro aspecto a considerar es la validez de constructo que requiere la verificación previa de la adecuación muestral de los datos como paso preliminar al Análisis Factorial Exploratorio (AFE), mediante el índice Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) y la prueba de esfericidad de Bartlett. Según Lloret-Segura et al. (2014), el KMO indica el nivel de correlación entre las variables medidas y es considerado satisfactorio mayor a 0.80 y suficiente entre 0.70 y 0.79. Para confirmar que las variables están suficientemente correlacionadas entre sí, de acuerdo con Gallego y Araque (2019), la prueba de Bartlett debe resultar estadísticamente significativa con valores de $p < 0.05$.

Esa misma validez se sustenta además en el Análisis Factorial Confirmatorio (AFC), respaldado por los índices CFI, TLI, RMSEA y SRMR (Putnick y Bornstein, 2016). Se consideran aceptables valores de CFI y TLI superiores a 0.90 y de RMSEA inferiores a 0.08 (Maldonado-Suárez y Santoyo-Telles, 2024), así como de SRMR inferiores a 0.08 (Hu y Bentler, 1999). Es relevante también analizar la ratio casos/ítem, tomando como parámetro valores ≥ 5 (Costello y Osborne (2005), y la invarianza factorial

entre grupos, la cual comprueba si la estructura del instrumento se mantiene equivalente entre grupos (Putnick y Bornstein, 2016).

Sobre la base de estos parámetros, los seis instrumentos antes citados fueron evaluados a partir de una matriz de ponderación sobre un total de 16 puntos. Cada criterio se calificó en una categoría de 0 (no cumple), 1 (cumple parcialmente) o 2 (cumple totalmente). Se asignó peso doble a los tres criterios decisivos que corresponden a la alineación con la UNESCO, disponibilidad bajo licencia abierta y rigor psicométrico; y un peso simple a los dos criterios complementarios como la aplicabilidad en educación superior y el idioma.

Fase 3: Integración, contextualización y prueba piloto

Se optó por reutilizar instrumentos previamente desarrollados y validados, en lugar de construir una herramienta completamente nueva, con el propósito de aprovechar la fundamentación teórica y la evidencia empírica acumulada en torno a sus reactivos y dimensiones. En consecuencia, se diseñó un cuestionario compuesto por bloques independientes, tomando como base la totalidad de los bloques del instrumento AI-ED-SAT y se agregaron tres bloques del instrumento TAICS. La inclusión de ambos instrumentos tuvo un carácter exclusivamente operativo debido a que se administraron en un mismo formulario, no obstante, sus ítems, dimensiones y puntuaciones se mantuvieron diferenciados en bloques independientes y claramente identificados. Por tanto, para cada instrumento se conservó su organización interna original para su evaluación e interpretación por separado una vez que sea aplicado a la población objetivo en la UES.

Los ítems correspondientes a las tres dimensiones seleccionadas de TAICS, originalmente redactados en inglés y disponibles bajo licencia CC BY 4.0, fueron traducidos al español procurando preservar su contenido conceptual, intención de medición, orden de presentación y formato de respuesta tipo Likert de cinco puntos. En el caso de AI-ED-SAT, se conservaron sin modificaciones los ítems, las dimensiones y la escala Likert de cinco puntos.

De esta manera, la integración operativa de ambos instrumentos en un cuestionario común no implicó alterar sus estructuras internas ni combinar sus puntuaciones. La decisión permitió preservar el potencial teórico y estructural de cada instrumento, entendido como la posibilidad de que sus reactivos continuaran representando los constructos y las dimensiones definidos originalmente. La propuesta se complementó con cinco bloques contextuales de elaboración propia, orientados a caracterizar el perfil sociodemográfico, las prácticas de uso de la inteligencia artificial y las condiciones institucionales de los docentes de la Universidad de El Salvador (UES).

La viabilidad técnica, la pertinencia contextual y la comprensibilidad del cuestionario se evaluaron mediante una prueba piloto (Muñiz & Fonseca-Pedrero, 2008). Participaron seis docentes universitarios (tres hombres y tres mujeres) representantes de los cuatro campus institucionales, seleccionados intencionalmente por su formación de posgrado y experiencia en pedagogía digital.

Cada participante completó primero el cuestionario mediante la plataforma de Google Forms y, posteriormente, respondió un instrumento de valoración compuesto por 16 criterios organizados en tres dimensiones: a) claridad y redacción; b) contenido y pertinencia; y c) organización y extensión.

Cada criterio se valoró en una escala de 1 a 4 puntos, luego cada docente realizó el cálculo del índice porcentual individual sumando las puntuaciones asignadas a los 16 criterios de valoración, dividiendo dicha suma entre el puntaje máximo posible de 64 puntos y multiplicando el resultado por 100. Una vez obtenido el índice, cada docente identificó de manera individual su resultado en la categoría correspondiente, de acuerdo con los rangos operativos definidos para el estudio: Excelente (81–100 %), Muy bueno (61–80 %), Bueno (41–60 %), Regular (21–40 %) y Deficiente (0–20 %).

Fase 4: Establecimiento de criterios de interpretación

Con el propósito de operacionalizar los niveles de progresión del marco de la UNESCO (Adquirir, Profundizar y Crear), se definió un procedimiento de estandarización para la escala Likert de 1 a 5 empleada en los reactivos. Debido a que el marco internacional no establece rangos numéricos para clasificar los niveles por dimensión, se determinaron intervalos de puntaje aplicados de forma independiente para cada una de ellas, sin promediar entre dimensiones ni entre herramientas de origen.

Esta decisión analítica se fundamenta en la naturaleza del propio marco, la cual contempla que el desarrollo competencial de un docente es heterogéneo y no lineal entre dominios (UNESCO, 2025), es decir, que un docente puede situarse en el nivel avanzado «Crear» en la dimensión «Los fundamentos y Aplicaciones de la IA», mientras se ubica en la etapa intermedia de «Profundizar» en la dimensión «La pedagogía de la IA». La matriz de intervalos resultante se expone en la sección de resultados.

3. Resultados y discusión

La Tabla 1 presenta la comparación de los seis instrumentos según su alineación con las dimensiones de la UNESCO, su aplicabilidad a la educación superior, el idioma y la disponibilidad de los ítems. TAICS muestra la cobertura conceptual más alta, al abarcar las cinco dimensiones y añadir la evaluación; AI-ED-SAT y AICTS alcanzan una alineación media. Cuatro publican todos sus ítems (TAICS, AI-ED-SAT, AILST y AI-TPACK), pero AILST sin licencia que permita reutilizarlos.

Tabla 1. Alineación con la UNESCO y contextualización de los instrumentos comparados

Criterio	TAICS	AI-ED-SAT	AILST	T-GAIC	AI-TPACK	AICTS
Alineación con la UNESCO	Alta: 5 de 5; añade evaluación	Medio-alta: 4 de 5 dimensiones	Alta: dimensiones propias; añade innovación	Alta: dimensiones propias; algunas sin equivalente	Baja: adaptado del TPACK	Media: 4 de 5 dimensiones
Aplicabilidad a educación superior	Baja: validado en educación básica y media	Media: 35 % de la muestra de docentes educación superior	Media: 28.48 % de la muestra de docentes educación superior	Media: nivel no especificado	Media: 60 % docentes en formación; educación técnica	Alta: toda la muestra universitaria
Idioma	Inglés	Español	Inglés	Inglés	Inglés	Inglés
Accesibilidad de los ítems y licencia	Sí (24/24); CC BY 4.0	Sí (38/38)	Sí, en apéndice; derechos exclusivos del editor	Parcial (9/36); resto bajo solicitud al autor	Sí (42/42) en material suplementario; CC BY 4.0	No; CC BY-NC 4.0, sin ítems incluidos

Nota. Elaboración propia a partir de las fuentes citadas en el texto para cada instrumento.

La Tabla 2 sintetiza y contrapone la evidencia psicométrica, la representatividad de las muestras y los contextos de aplicación de las escalas analizadas.

Tabla 2. Evidencia psicométrica y contexto de aplicación de los instrumentos comparados

Indicador	TAICS	AI-ED-SAT	AILST	T-GAIC	AI-TPACK	AICTS
Muestra y contexto	434 docentes de educación básica y media; Hong Kong	128 docentes; España (49) y América Latina (79)	604 docentes; 50.66 % en servicio; 49.34% en pre-servicio; China	478; 73.21 % en formación; 26.79% en servicio China	460; 60 % en formación; 40 % en servicio Indonesia	390 docentes universitarios; Pakistán
Ratio casos/ítem	18,1	3,4	16,8	13,3	11,0	5,8
Escala de respuesta	Likert 5	Likert 5	Likert 5	Likert 5	Likert 7	Likert 5
KMO / Bartlett	n. a.	0,91; $\chi^2 = 3982.23$ (gl = 703), $p < 0.001$	0,954; significativa, sin valor	0,97; $\chi^2 = 19294.91$ (gl = 703), $p < 0.01$	n. a.	0.808; $\chi^2 = 16747.15$ (gl = 2211), $p < 0.001$
AFE: extracción y rotación	n. a.	Máxima verosimilitud; Varimax	Componentes principales; rotación n. e.	Ejes principales; Varimax	n. a.	Ejes principales; Promax
AFE: factores y varianza explicada	n. a. (6 vía Delphi)	4; 67.8 %	4; 62.17 %	5; 72.0 %	7; n. r.	13; 69.54 %
AFE: carga factorial	0.72-0.93 (vía AFC)	> 0.60	> 0.50	≥ 0.40	0,75-0.90 (vía AFC)	0.50-0.85
AFC: CFI / TLI	0.96 / n. r.	0.96 / 0.95	0.935-0.982 / 0.929-0.945	0.946 / 0.934	0.922 / 0.915	0.818 / n. r.
AFC: RMSEA / SRMR	0.054 / 0.031	0.045 / n. r.	0.058-0.063 / n. r.	0.078 / 0.062	0.066 / 0.029	0.060 / n. r.
Fiabilidad	$\alpha = 0.88-0.90$	$\alpha = 0.87-0.93$; $\omega = 0.94$	$\alpha = 0.851-0.943$; CR = 0.896	$\alpha = 0.98$; CR > 0.89	$\alpha = 0.93-0.94$; CR = 0.94	$\alpha = 0.840$
Invarianza factorial	Género y área disciplinar	No aplicada	Género, nivel y región	n. r.	En formación vs. en servicio	n. r.

Nota. Elaboración propia a partir de las fuentes citadas en el texto para cada instrumento. Las abreviaturas n. r. = no reportado; n. a. = no aplica, por tratarse de estudios que no aplicaron o no reportaron el método estadístico en estudio.

Al examinar estos indicadores de forma integrada, se observa que los cuestionarios AI-ED-SAT y TAICS presentaron el sustento psicométrico más sólido del conjunto evaluado. Ambos reportan índices de ajuste estructural óptimos en sus respectivos análisis factoriales confirmatorios, acompañados de valores elevados de consistencia interna. En el caso de TAICS, en conjunto con la escala AI-TPACK, se identifica una ventaja técnica relevante al ser los únicos instrumentos que aportan evidencia explícita de invarianza factorial, atributo fundamental en la medición psicométrica al garantizar que la estructura del constructo se evalúe de manera equivalente a través de los distintos subgrupos que conforman el personal académico. La síntesis de los criterios de comparación descritos en las Tablas 1 y 2 permite valorar cualitativamente cada instrumento a partir de sus fortalezas y limitaciones (Tabla 3).

Tabla 3. Valoración cualitativa comparativa de los instrumentos

Instrumento	Fortalezas	Limitaciones
TAICS	Mejor evidencia psicométrica; cobertura completa de la UNESCO; ítems bajo licencia abierta	Validado en educación básica y media; en inglés
AI-ED-SAT	Evidencia psicométrica sólida; buena alineación con la UNESCO; aplicable a educación superior; ítems accesibles; en español; proximidad contextual	Ratio casos/ítem bajo el mínimo convencional; sin factor de desarrollo profesional y cobertura parcial del enfoque centrado en el ser humano
AILST	Ajuste psicométrico aceptable; buena alineación con la UNESCO; aplicable a educación superior	Ítems no accesibles en su totalidad por restricción de derechos de autor; en inglés
T-GAIC	Fiabilidad muy alta; buena fundamentación en la UNESCO	Ajuste psicométrico con reservas; nivel educativo no especificado; ítems parcialmente accesibles; en inglés; muestra sesgada hacia docentes con experiencia previa en IA
AI-TPACK	Ajuste psicométrico aceptable; ítems accesibles; evidencia de invarianza factorial	Baja alineación con la UNESCO; especializado en educación técnica; con aplicabilidad limitada a educación superior; en inglés
AICTS	Aplicable a educación superior	Evidencia psicométrica más débil; alineación parcial con la UNESCO; ítems no accesibles; en inglés

Nota. Elaboración propia a partir de la síntesis de las Tablas 1 y 2.

Este análisis confirma que ningún instrumento destaca por igual en ambos planos debido a que los que ofrecen mayor cobertura conceptual del marco no siempre cuentan con la evidencia empírica más robusta, y viceversa, lo que hace necesario ponderar ambas dimensiones de manera conjunta antes de seleccionar un instrumento base para el contexto de la UES.

Esa valoración se cuantifica mediante la matriz de ponderación descrita en el método presentado en la Tabla 4. De acuerdo a este resultado, TAICS y AI-ED-SAT encabezan la clasificación con 12 y 11 puntos sobre 16, separados por dos puntos del resto del conjunto, cuyo máximo puntaje es de 9.

Tabla 4. Matriz de ponderación comparativa de los instrumentos

Criterio (peso)	TAICS	AI-ED-SAT	AILST	T-GAIC	AI-TPACK	AICTS
Alineación con la UNESCO (×2)	2	1	2	1	0	1
Accesibilidad y licencia (×2)	2	2	0	1	2	0
Rigor psicométrico (×2)	2	1	2	2	1	0
Aplicabilidad a educación superior (×1)	0	1	1	0	1	2
Idioma (×1)	0	2	0	0	0	0
Puntuación total (máx. 16)	12	11	9	8	7	4
Valoración	Alta	Alta	Media	Media	Media	Baja

Nota. Elaboración propia a partir de la síntesis de las Tablas 1 y 2.

La valoración cualitativa de cada puntuación (Alta, Media o Baja) son criterios operativos propuestos por la autoría de este estudio. Se estableció dividiendo el rango posible de la matriz, de 0 a 16 puntos, en tercios iguales: Baja entre 0 y 5 puntos, Media entre 6 y 10, y Alta entre 11 y 16. Con base en esta matriz de ponderación, y atendiendo a la aplicabilidad al contexto de la UES, se propone un instrumento con AI-ED-SAT como cuestionario principal (por su validación en educación superior, su publicación en español y su proximidad cultural), complementado con tres subescalas de TAICS que cubren sus vacíos, a saber, evaluación con IA, compromiso profesional y educación centrada en el ser humano. Estas subescalas se reportan por separado, sin puntuación global, y conservan íntegramente su estructura y su escala de respuesta.

Así, el resultado se organiza en nueve bloques diferenciados con identificación explícita de su procedencia (Tabla 5). El cuestionario reúne 82 ítems. La medición de la competencia reside exclusivamente en los 50 procedentes de escalas validadas; los 32 restantes (consentimiento, datos generales, prácticas actuales, conocimiento normativo y necesidades formativas) son descriptivos y no generan puntuaciones de competencia, por lo que no requieren indicadores de consistencia interna ni análisis factorial.

Tabla 5. Estructura del instrumento propuesto para la Universidad de El Salvador

Bloque	Contenido	Ítems	Procedencia
1. Presentación y consentimiento	Consentimiento informado y filtro	2	Elaboración propia
2. Datos generales	Sexo, edad, nivel académico, facultad, área y experiencia	8	Elaboración propia
3. Competencias en IA	Comprensión conceptual	9	AI-ED-SAT
	Uso pedagógico	9	
	Ética	10	
	Integración curricular	10	
4. Competencias en IA	Evaluación del aprendizaje con IA	4	TAICS
5. Competencias en IA	Compromiso y desarrollo profesional en IA	4	TAICS
6. Competencias en IA	Mentalidad centrada en el ser humano	4	TAICS
7. Prácticas actuales	Prácticas actuales sobre IA	11	Elaboración propia
8. Conocimiento normativo	Normativa nacional e institucional	4	Elaboración propia
9. Retos y necesidades	Retos en el uso de la IA y necesidades formativas	7	Elaboración propia

Nota. Elaboración propia.

Una vez aplicado este instrumento en la prueba piloto, los índices globales asignados por los seis participantes fueron 95.31, 95.31, 90.62, 96.88, 98.44 y 100, equivalentes a 61, 61, 58, 62, 63 y 64 puntos sobre 64. La media fue 96.09 y el mínimo 90.62; la totalidad se ubica en la categoría Excelente, lo que respalda la claridad y el funcionamiento del instrumento y sostiene su viabilidad sin modificaciones sustantivas. Las preguntas abiertas motivaron solo ajustes menores en la redacción de las instrucciones y en el orden de algunas opciones; ninguna observación afectó a los ítems procedentes de AI-ED-SAT ni a las subescalas traducidas de TAICS.

Complementando estos resultados favorables, y con miras al análisis de la aplicación definitiva, se establecen los rangos de interpretación de la Tabla 6, que asocian los tres niveles de progresión de la UNESCO a intervalos de la media obtenida en cada dimensión. Los puntos de corte se fijan en el valor central de la escala (3) ampliado en medio punto a cada lado; son criterios operativos propuestos por la autoría, no umbrales derivados empíricamente.

Tabla 6. Rangos de interpretación de las medias conforme a los niveles del marco de la UNESCO

Nivel UNESCO	Media (1-5)	Valoración de la media	Implicaciones para la formación
Adquirir	$\geq 1,00$ y $\leq 2,50$	La persona docente, en promedio, no reconoce disponer de las competencias.	Requiere formación que asiente las bases de la dimensión
Profundizar	$> 2,50$ y $\leq 3,50$	La persona docente reconoce que tiene una base, pero no un dominio consolidado de las competencias.	Requiere formación y acompañamiento para llevar la competencia a la práctica
Crear	$> 3,50$ y $\leq 5,00$	La persona docente, en promedio, reconoce dominar las competencias.	Requiere formación avanzada; puede asesorar y formar en niveles previos

Nota. Elaboración propia a partir de los niveles de progresión establecidos en UNESCO (2025). Rangos aplicables de forma independiente a cada dimensión (UNESCO, 2025, p. 42).

Al interpretar de manera integrada estos hallazgos, es posible precisar tres aportaciones analíticas principales. En primer lugar, se constata que, a pesar del creciente interés académico por la competencia docente en inteligencia artificial, las herramientas métricas validadas para su autoevaluación continúan siendo sumamente escasas, especialmente cuando se exige una alineación explícita con el marco de la UNESCO y a esto se suma el tema de la accesibilidad abierta de los reactivos. Este resultado concuerda con lo reportado por Celik et al. (2022), quienes observaron que la producción científica sobre IA en el ámbito educativo se ha concentrado predominantemente en desarrollos teóricos y descriptivos, postergando la elaboración de instrumentos de medición estandarizados. Asimismo, el presente análisis coincide con lo expuesto por Galán-Íñigo et al. (2025) sobre la existencia de marcos conceptuales robustos, al evidenciar que dicha solidez teórica aún no se traduce en una oferta equivalente de escalas operativas y validadas para el contexto universitario.

En segundo lugar, la incorporación de tres subescalas del TAICS responde a una necesidad de cobertura conceptual. Si bien dicho instrumento se validó originalmente en niveles de educación básica y media (Chiu et al., 2025), la evaluación cualitativa de sus reactivos confirmó su pertinencia para complementar a la escala AI-ED-SAT y garantizar así la representatividad de las cinco dimensiones del Marco de la UNESCO. La decisión de ensamblar ambos cuestionarios, manteniendo separadas sus dimensiones y puntuaciones, así como también, preservando sus ítems e indicadores estructurales, responde a un principio de complementariedad métrica; esta aproximación evita el riesgo (recurrente en la literatura) de mezclar o alterar reactivos de distinta procedencia, lo cual podría distorsionar la validez de constructo y la estructura factorial de origen (Lloret-Segura et al., 2014; Muñiz y Fonseca-Pedrero, 2019).

En tercer lugar, la definición de rangos numéricos operativos asociados a los niveles adquirir, profundizar y crear resuelve una importante omisión del marco de la UNESCO, el cual describe la progresión cualitativa del aprendizaje, pero no aporta umbrales cuantitativos para categorizar el

desempeño. Esta delimitación resulta clave para la gestión académica, pues transforma un esquema normativo y abstracto en una herramienta de diagnóstico funcional capaz de ubicar al profesorado en estadios claros de desarrollo profesional. Al establecer intervalos de puntuación concretos, el instrumento integrado permite superar la descripción conceptual de las capacidades docentes, facilitando a las instituciones de educación superior la toma de decisiones basada en datos para el diseño de itinerarios formativos diferenciados y acordes con el nivel de partida de su personal académico, el cual no deja de tener cierto nivel de subjetividad, pero sirve como un parámetro de base.

En cuarto lugar, la prueba piloto constituyó una fase determinante para determinar la pertinencia cultural, la factibilidad técnica y la comprensibilidad del instrumento integrado en el entorno universitario. El ensamblaje de subescalas validadas internacionalmente con bloques de contextualización local exigía verificar que el lenguaje, la extensión y las instrucciones mantuvieran su coherencia al aplicarse al profesorado de la Universidad de El Salvador. Los elevados índices de valoración alcanzados (media global de 96,09 %, ubicándose holgadamente en la categoría Excelente) confirmaron una sobresaliente validez de apariencia, asegurando que los ítems resultan claros, unívocos y operativamente viables para la comunidad académica. Este procedimiento no solo garantizó la precisión de los reactivos y la logística de aplicación, sino que también aportó un insumo empírico fundamental para validar la estructura integrada como una herramienta diagnóstica sólida, previa a su despliegue a mayor escala.

Finalmente, entre las limitaciones del estudio es necesario reconocer el alcance exploratorio de la revisión documental de este estudio, por lo que la muestra de instrumentos examinados no posee un alcance exhaustivo. Adicionalmente, aunque la escala AI-ED-SAT cuenta con evidencias psicométricas previas en educación superior latinoamericana, sus métricas corresponden a los contextos de origen, por lo que su comportamiento en la población docente de la UES requerirá verificación empírica al aplicarse a muestras locales más amplias. Por último, al fundamentarse en un formato de autoinforme, las mediciones obtenidas a partir de la aplicación del instrumento, generado en este estudio, reflejarán el perfil percibido y no una evaluación objetiva de la práctica de aula. Tal como advierten Martín-Párraga et al. (2022), los instrumentos autoadministrados tienden a sobreestimar el dominio real de las competencias debido a sesgos de autopercepción y deseabilidad social.

4. Conclusiones

El presente estudio reafirma el valor del Marco de competencias docentes en materia de IA de la UNESCO (2025) como un referente clave para estructurar la evaluación del profesorado en competencias en IA. Si bien la investigación identificó restricciones operativas en dicho esquema como la ausencia de un instrumento de medición asociado, la falta de rangos numéricos para clasificar la progresión competencial y la necesidad de profundizar en la alfabetización en ética y crítica de la IA. Estas brechas no invalidan su utilidad. Por el contrario, se demuestra que tales vacíos pueden complementarse mediante la articulación analítica de herramientas métricas rigurosas como la aquí desarrollada, sin distorsionar su arquitectura conceptual humanista ni renunciar a su reconocimiento normativo global.

El estudio realiza dos aportaciones centrales y articuladas que responden directamente al objetivo planteado. Por un lado, se consolidó una ruta metodológica replicable en cuatro fases para comparar,

seleccionar e integrar instrumentos validados de un dominio competencial emergente. Por otro lado, se presenta un cuestionario integrado y pilotado de nueve bloques que combina la escala AI-ED-SAT como base principal, tres subescalas de TAICS como complemento y cinco bloques propios de contextualización. Los índices obtenidos en la prueba piloto (media de 96,09, todos en la categoría Excelente) respaldaron la claridad y el funcionamiento del instrumento. Este instrumento integrado está alineado con el Marco de competencias docentes en materia de IA de la UNESCO y disponible para su aplicación en la Universidad de El Salvador (UES).

Finalmente, se recomienda transferir esta ruta metodológica a otras instituciones de educación superior tanto del sistema universitario salvadoreño como del ámbito regional con el fin de examinar la estabilidad de las decisiones de integración en contextos diversos. Asimismo, se sugiere a las autoridades académicas de la UES utilizar los insumos diagnósticos de este instrumento como base empírica para el diseño de programas institucionales de formación continua, estructurando ofertas diferenciadas según los niveles de competencia (adquirir, profundizar y crear). Esta estrategia permitirá a su vez que, al socializar los contenidos y descriptores detallados de cada proceso formativo, el propio profesorado realice un ejercicio de contrastación metacognitiva que le ayude a confirmar o reajustar la precisión de su autovaloración inicial frente a los requerimientos reales de cada nivel y a los contenidos programáticos asociados.

Consideraciones éticas

El estudio no implicó el manejo de datos sensibles ni la participación de población vulnerable, por lo que no requirió la evaluación ni dictamen de un comité de ética. La participación en la prueba piloto fue completamente voluntaria y estuvo precedida del correspondiente consentimiento informado.

Financiamiento

La primera persona autora cuenta con apoyo económico e institucional de la Universidad de El Salvador (UES) para la realización de sus actuales estudios de posdoctorado, dentro de los cuales se enmarca y desarrolla la presente investigación. La institución patrocinadora no ha intervenido en el diseño metodológico, la recolección o análisis de datos, la redacción del manuscrito ni en la decisión de someterlo a publicación. El coautor no ha recibido financiación de terceros para este trabajo.

Declaración de conflicto de intereses

Las personas autoras declaran no tener ningún conflicto de interés económico, personal, institucional o profesional que pudiera haber influido o sesgado el desarrollo, los resultados o la interpretación de esta investigación.

Agradecimientos

Se expresa un sincero agradecimiento a la Universidad de El Salvador (UES) por el respaldo institucional y las facilidades brindadas a la primera persona autora en el marco de sus estudios posdoctorales en curso. Asimismo, se reconoce la valiosa participación y colaboración del profesorado de la UES en los talleres desarrollados y en la cumplimentación de la prueba piloto del instrumento.

Agradecimiento a los revisores

La Revista «La Universidad» agradece a los siguientes revisores por su evaluación y sugerencias en este artículo:

Dra. Marta Alicia Tenutto Soldevilla

Doctora en Educación, Universidad Nacional de Tres de Febrero,
Universidad Nacional de Lanús y Universidad Nacional de San Martín (PIDE).

marta.tenutto@gmail.com

Dr. Claudio Berardi

Doctor en Ciencias de la Salud y Mtro. En Gestión de la Educación Superior

berardiclaudio28@gmail.com

Sus aportes fueron fundamentales para mejorar la calidad y rigor de esta investigación.

5. Referencias bibliográficas

- Carbajal-Degante, E. (2025). De la UNESCO a la UNAM: adaptación de un marco de competencias docentes en inteligencia artificial para la educación. *Revista Mexicana de Bachillerato a Distancia*, 17(33). <https://doi.org/10.22201/cuaieed.20074751e.2025.33.90977>
- Celik, I., Dindar, M., Muukkonen, H., y Järvelä, S. (2022). The promises and challenges of artificial intelligence for teachers: A systematic review of research. *TechTrends*, 66(4), 616-630. <https://doi.org/10.1007/s11528-022-00715-y>
- Chiu, T. K. F., Ahmad, Z., y Çoban, M. (2025). Development and validation of teacher artificial intelligence (AI) competence self-efficacy (TAICS) scale. *Education and Information Technologies*, 30, 6667-6685. <https://doi.org/10.1007/s10639-024-13094-z>
- Costello, A. B., y Osborne, J. W. (2005). Best practices in exploratory factor analysis: Four recommendations for getting the most from your analysis. *Practical Assessment, Research, and Evaluation*, 10(7), 1-9. <https://doi.org/10.7275/jyj1-4868>
- Galán-Íñigo, A., Ruiz-Lázaro, J., y Jiménez-García, E. (2025). Análisis comparado de los marcos de competencias en inteligencia artificial en el ámbito educativo. *EduTec. Revista Electrónica de Tecnología Educativa*, (93), 185-208. <https://doi.org/10.21556/edutec.2025.93.3699>
- Gallego, L., y Araque, O. (2019). Variables de influencia en la capacidad de aprendizaje: un análisis por conglomerados y componentes principales. *Información Tecnológica*, 30(2), 257-264. <https://doi.org/10.21556/edutec.2025.93.3699>

org/10.4067/S0718-07642019000200257

- Hu, L. T., y Bentler, P. M. (1999). Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis: Conventional criteria versus new alternatives. *Structural Equation Modeling: A Multidisciplinary Journal*, 6(1), 1-55. <https://doi.org/10.1080/10705519909540118>
- Lloret-Segura, S., Ferreres-Traver, A., Hernández-Baeza, A., y Tomás-Marco, I. (2014). El análisis factorial exploratorio de los ítems: Una guía práctica, revisada y actualizada. *Anales de Psicología*, 30(3), 1151-1169. <https://doi.org/10.6018/analesps.30.3.199361>
- López Falcón, A. L., y Ramos Serpa, G. (2021). Acerca de los métodos teóricos y empíricos de investigación: significación para la investigación educativa. *Revista Conrado*, 17(S3), 22-31. <https://conrado.ucf.edu.cu/index.php/conrado/article/view/2133>
- Majeed, S., y Farooq, M. S. (2025). Artificial Intelligence Competence Teachers' Assessment Scale (AICTS): Development and validation. *Journal of Innovations in Education and Social Sciences*, 2(1), 223-238. <https://jiess.org.uk/index.php/jiess/article/view/66>
- Maldonado-Suárez, N., y Santoyo-Telles, F. (2024). Validez de contenido por juicio de expertos: integración cuantitativa y cualitativa en la construcción de instrumentos de medición. *REIRE Revista d'Innovació i Recerca en Educació*, 17(2), 1-19. <https://doi.org/10.1344/reire.46238>
- Martín-Párraga, L., Llorente-Cejudo, C., y Cabero-Almenara, J. (2022). Análisis de las competencias digitales docentes desde los marcos e instrumentos de evaluación. *International Journal of Educational Research and Innovation*, (18), 62-79. <https://doi.org/10.46661/ijeri.7444>
- Miao, F., y Cukurova, M. (2024). *AI competency framework for teachers*. UNESCO. <https://doi.org/10.54675/ZJTE2084>
- Montero, I., y León, O. G. (2007). A guide for naming research studies in Psychology. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 7(3), 847-862. https://www.aepc.es/ijchp/GNEIP07_es.pdf
- Muñiz, J., y Fonseca-Pedrero, E. (2008). Construcción de instrumentos de medida para la evaluación universitaria. *Revista de Investigación en Educación*, 5(1), 13-25. <https://revistas.uvigo.es/index.php/reined/article/view/1816>
- Ning, Y., Zhang, W., Yao, D., Fang, B., Xu, B., y Wijaya, T. T. (2025). Development and validation of the Artificial Intelligence Literacy Scale for Teachers (AILST). *Education and Information Technologies*, 30(12), 17769-17803. <https://doi.org/10.1007/s10639-025-13347-5>
- Oviedo, H. C., y Campo-Arias, A. (2005). Aproximación al uso del coeficiente alfa de Cronbach. *Revista Colombiana de Psiquiatría*, 34(4), 572-580. http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_

arttext&pid=S0034-74502005000400009

- Pereira Pérez, Z. (2011). Los diseños de método mixto en la investigación en educación: una experiencia concreta. *Revista Electrónica Educare*, 15(1), 15-29. <https://doi.org/10.15359/ree.15-1.2>
- Putnick, D. L., y Bornstein, M. H. (2016). Measurement invariance conventions and reporting: The state of the art and future directions. *Psychological Methods*, 21(4), 456-483. <https://doi.org/10.1016/j.dr.2016.06.004>
- Ranganathan, P., Caduff, C., y Frampton, C. M. A. (2024). Designing and validating a research questionnaire - Part 2. *Perspectives in Clinical Research*, 15(1), 42-45. https://doi.org/10.4103/picr.picr_318_23
- Ruiz Mendoza, K. K. (2024). Reflexiones conceptuales: método comparativo, investigación comparativa en educación, ¿educación o pedagogía comparada? *Revista Española de Educación Comparada*, (44), 417-436. <https://doi.org/10.5944/reec.44.2024.35815>
- Sartor-Harada, A., y Azevedo Gomes, J. (2026). AI-ED-SAT: diseño y validación de un cuestionario para autoevaluar competencias docentes en IA educativa. *RIED-Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 29(1), 79-110. <https://doi.org/10.5944/ried.45413>
- Setiyawan, A., Soeharto, S., Wijaya, T. T., Korenova, L., y Lavicza, Z. (2025). Measuring teachers' competencies for AI integration: Development and validation of the AI-TPACK in vocational education. *Computers and Education Open*, 9, 100319. <https://doi.org/10.1016/j.caeo.2025.100319>
- Shi, L. (2025). Assessing teachers' generative artificial intelligence competencies: Instrument development and validation. *Education and Information Technologies*, 30, 23365-23384. <https://doi.org/10.1007/s10639-025-13684-5>
- UNESCO. (2025). *Marco de competencias para docentes en materia de IA*. UNESCO. <https://doi.org/10.54675/AQKZ9414>

Apéndice A

Instrumento de diagnóstico de competencias docentes en inteligencia artificial

El instrumento se administra en línea mediante formulario electrónico, de forma anónima y voluntaria, con una duración estimada de 10 a 20 minutos. Los bloques 3 a 6 reproducen ítems de instrumentos validados (AI-ED-SAT, de Sartor-Harada y Azevedo Gomes, 2026, y tres subescalas de TAICS, de Chiu et al., 2025, bajo licencia CC BY 4.0); los bloques 1, 2 y 7 a 9 son de elaboración propia.

Bloque 1 · Presentación y filtro

Elaboración propia

Objetivo declarado. Determinar el nivel de competencias en inteligencia artificial del profesorado de la Universidad de El Salvador, tomando como referencia el Marco de competencias para docentes en materia de IA de la UNESCO. Participación voluntaria, anónima y confidencial. Duración estimada: entre 10 y 20 minutos.

1.1 ¿Forma parte del personal docente de la Universidad de El Salvador?

Filtro: quien responde “No” finaliza el cuestionario.

- ☐ Sí, formo parte del personal docente de la UES
- ☐ No

1.2 Consentimiento informado

He leído la información anterior y comprendo el propósito del estudio. Entiendo que mi participación es voluntaria, que puedo abandonar la encuesta en cualquier momento sin consecuencia alguna, y que mis respuestas serán tratadas de forma anónima y confidencial, con fines exclusivamente académicos y de investigación.

- ☐ Acepto participar
- ☐ No acepto participar

Bloque 2 · Datos generales

Elaboración propia

Seleccione la opción que corresponda a su situación.

2.1 Sexo

- ☐ Femenino
- ☐ Masculino

2.2 Rango de edad

- ☐ 20 a 30 años
- ☐ 31 a 40 años
- ☐ 41 a 50 años
- ☐ 51 a 60 años
- ☐ Más de 60 años

2.3 Nivel de formación académica

Seleccione el máximo nivel alcanzado.

- ☐ Doctorado (PhD)
- ☐ Maestría
- ☐ Grado

2.4 Facultad

- ☐ (lista desplegable de facultades de la UES)

2.5 Área disciplinar principal

- ☐ Ciencias Naturales
- ☐ Ingeniería y Tecnología

- ☐ Ciencias Médicas y de la Salud
- ☐ Ciencias Agrícolas
- ☐ Ciencias Sociales
- ☐ Humanidades y Artes
- ☐ Ciencias Económicas

2.6 Tipo de contratación

- ☐ Tiempo completo
- ☐ Medio tiempo
- ☐ Cuarto de tiempo

2.7 Años de experiencia docente

- ☐ Menos de 1 año
- ☐ De 1 a 5 años
- ☐ De 6 a 10 años
- ☐ De 11 a 20 años
- ☐ De 21 a 30 años
- ☐ De 31 a 35 años
- ☐ Más de 35 años

2.8 Modalidad educativa en la que imparte docencia

Puede marcar más de una opción.

- ☐ Presencial
- ☐ Virtual
- ☐ Híbrida o semipresencial

Bloque 3 · Competencias docentes en IA educativa

Ítems tomados del instrumento AI-ED-SAT (Sartor-Harada y Azevedo Gomes, 2026; RIED, 29(1), 79-110). Reproducidos sin modificaciones bajo licencia CC BY 4.0.

Escala de respuesta: 1 = Muy en desacuerdo · 2 = En desacuerdo · 3 = Ni de acuerdo ni en desacuerdo · 4 = De acuerdo · 5 = Muy de acuerdo.

3.1 Conocimientos generales sobre IA y su aplicación educativa

1. Conozco los conceptos básicos de IA y sus aplicaciones en distintos sectores.
2. Entiendo cómo la IA puede influir en la educación y el aprendizaje.
3. Puedo identificar herramientas de IA aplicables en el ámbito educativo.
4. Estoy familiarizado con términos generales relacionados con la IA, como «aprendizaje automático» o «redes neuronales».
5. Distingo entre diferentes tipos de IA y sus aplicaciones en educación.
6. Puedo explicar de forma sencilla a otros docentes los conceptos fundamentales de la IA.
7. Conozco ejemplos de IA utilizada en plataformas de aprendizaje.
8. Identifico ventajas y limitaciones de la IA en el contexto educativo.
9. He investigado sobre tendencias actuales en IA aplicada a la educación.

3.2 Uso pedagógico de herramientas de IA

1. Utilizo herramientas de IA para mejorar mi práctica docente.
2. Conozco plataformas de IA que pueden apoyar la enseñanza personalizada.
3. Evalúo el impacto de las herramientas de IA en el aprendizaje de mis estudiantes.
4. Aplico la IA para la generación de materiales didácticos.
5. Utilizo herramientas como chatbots o asistentes virtuales para apoyar la resolución de dudas de los estudiantes.
6. Implemento IA para la evaluación automática de tareas.
7. Exploro herramientas de IA que promuevan el aprendizaje adaptativo.
8. Desarrollo estrategias para integrar la IA en actividades colaborativas.
9. Participo en formaciones sobre nuevas herramientas de IA en educación.

3.3 Ética y consideraciones sobre la IA en el aula

1. Soy consciente de los posibles sesgos en los sistemas de IA.
2. Promuevo el uso ético y responsable de la IA en el aula.
3. Enseño a mis estudiantes sobre privacidad y seguridad en el uso de la IA.
4. Reflexiono sobre los desafíos éticos de la automatización en la educación.
5. Analizo cómo la IA puede influir en la toma de decisiones.
6. Discuto con los estudiantes los problemas de transparencia en los algoritmos de IA.
7. Identifico cómo la IA puede afectar el acceso, la equidad y la interacción social en contextos educativos.
8. Propongo prácticas para garantizar el uso equitativo de la IA.
9. Investigo sobre regulaciones y normativas de IA en educación.
10. Facilito espacios de reflexión sobre el impacto de la IA en la sociedad.

3.4 Integración curricular de la IA

1. He integrado actividades relacionadas con la IA en mis planes de estudio.
2. Diseño estrategias didácticas que incluyen IA como herramienta de aprendizaje.
3. Conozco ejemplos de propuestas curriculares o políticas que promueven la inclusión de la IA en la educación.
4. Participo en formaciones sobre IA aplicada a la enseñanza.
5. Desarrollo proyectos interdisciplinarios en los que incluyo IA.
6. Empleo simulaciones o herramientas interactivas apoyadas en IA para reforzar el aprendizaje de los estudiantes.
7. Coordino actividades con otros docentes para integrar IA en el currículo.
8. Investigo metodologías activas que emplean IA en el aula.

9. Diseño unidades didácticas completas centradas en IA.

10. Promuevo la alfabetización en IA entre mis estudiantes.

Bloque 4 · Evaluación del aprendizaje con IA

Subescala «Evaluación con IA» (AIA) de TAICS (Chiu, Ahmad y Çoban, 2025). Traducida al español bajo licencia CC BY 4.0.

Escala de respuesta: 1 = Muy en desacuerdo · 2 = En desacuerdo · 3 = Ni de acuerdo ni en desacuerdo · 4 = De acuerdo · 5 = Muy de acuerdo.

4.1 Evaluación con IA

1. Puedo usar herramientas de IA para favorecer la evaluación para el aprendizaje.
2. Puedo diseñar un enfoque de evaluación que mejore el aprendizaje del estudiantado en un entorno con IA (por ejemplo, aprender con ChatGPT).
3. Puedo evaluar el aprendizaje del estudiantado en un entorno basado en IA.
4. Puedo elegir una herramienta de IA para favorecer la autoevaluación del estudiantado.

Bloque 5 · Compromiso y desarrollo profesional en IA

Subescala «Compromiso profesional» (PEN) de TAICS (Chiu et al., 2025). CC BY 4.0.

Escala de respuesta: 1 = Muy en desacuerdo · 2 = En desacuerdo · 3 = Ni de acuerdo ni en desacuerdo · 4 = De acuerdo · 5 = Muy de acuerdo.

5.1 Compromiso profesional

1. Puedo usar distintos sitios web y estrategias de búsqueda para encontrar y seleccionar diversas herramientas de IA.
2. Busco activamente actividades de desarrollo profesional continuo fuera de mi institución.
3. Comparto activamente mi experiencia docente con IA con colegas dentro y fuera de mi institución.
4. Disfruto ayudar a mis colegas a diseñar actividades de aprendizaje con IA.

Bloque 6 · Una mirada centrada en el ser humano

Subescala «Educación centrada en el ser humano» (HCE) de TAICS (Chiu et al., 2025). CC BY 4.0.

Escala de respuesta: 1 = Muy en desacuerdo · 2 = En desacuerdo · 3 = Ni de acuerdo ni en desacuerdo · 4 = De acuerdo · 5 = Muy de acuerdo.

6.1 Educación centrada en el ser humano

1. Puedo valorar los beneficios de una herramienta de IA.
2. Puedo valorar los riesgos de una herramienta de IA.
3. Reconozco que la responsabilidad por los sesgos de la IA recae en las personas.
4. Puedo explicar cómo la IA influye en nuestra sociedad.

Bloque 7 · Prácticas actuales sobre IA

Elaboración propia

7.1 ¿Con qué frecuencia utiliza herramientas de inteligencia artificial en su práctica académica?

- ☐ Nunca
- ☐ Casi nunca
- ☐ Ocasionalmente
- ☐ Frecuentemente
- ☐ Siempre

7.2 ¿En cuáles de las siguientes actividades académicas utiliza herramientas de inteligencia artificial?

Marque todas las que correspondan.

- ☐ Planificación de clases y programas de asignatura
- ☐ Elaboración de materiales didácticos
- ☐ Diseño de actividades de aprendizaje
- ☐ Diseño o corrección de evaluaciones
- ☐ Retroalimentación al estudiantado
- ☐ Investigación (revisión de literatura, análisis de datos, redacción)
- ☐ Traducción o corrección de textos
- ☐ Tareas administrativas y de gestión
- ☐ Tutoría y acompañamiento estudiantil
- ☐ No utilizo IA en ninguna actividad

7.3 ¿Qué herramientas de inteligencia artificial utiliza en su práctica académica y con qué frecuencia las utiliza?

Rejilla; para cada herramienta: Nunca la he usado · Casi nunca · Ocasionalmente · Frecuentemente · Siempre.

1. ChatGPT (OpenAI)
2. Claude (Anthropic)
3. Gemini (Google)
4. Copilot (Microsoft)
5. DeepSeek
6. Perplexity
7. Gamma
8. NotebookLM
9. Sora (OpenAI)
10. Midjourney
11. Synthesia
12. Canva IA

- 13. QuillBot
- 14. Copyleaks
- 15. InVideo AI

Marque todas las que correspondan. Si no financia ninguna, marque la opción No financia ninguna licencia.

7.4 Indique en este espacio otras herramientas de inteligencia artificial que utilice en su práctica académica y que no estén incluidas en la lista anterior (opcional).
(respuesta abierta)

7.5 ¿La Universidad le brinda acceso a plataformas, licencias o servicios de inteligencia artificial para apoyar su práctica académica?

- ☐ Desconozco si la Universidad ofrece acceso a plataformas de IA
- ☐ No, la Universidad no ofrece ningún acceso a plataformas de IA
- ☐ Sí, la Universidad ofrece acceso, pero no utilizo las plataformas de IA
- ☐ Sí, la Universidad ofrece acceso y utilizo las plataformas de IA

7.6 ¿En qué medida financia, con recursos propios, licencias o suscripciones de herramientas de inteligencia artificial para su práctica académica?

- ☐ Utilizo únicamente herramientas gratuitas o con acceso limitado gratuito
- ☐ En ocasiones financo con recursos propios alguna licencia o suscripción de IA
- ☐ Frecuentemente financo con recursos propios licencias o suscripciones de IA
- ☐ Siempre pago con recursos propios alguna licencia o suscripción de IA
- ☐ No utilizo herramientas de IA en mi práctica académica

7.7 Indique si financia con recursos propios alguna de las siguientes licencias o suscripciones de herramientas de inteligencia artificial.

- 1. ChatGPT Plus / Pro (OpenAI)
- 2. Claude Pro / Max (Anthropic)
- 3. Gemini Advanced (Google)
- 4. Copilot (Microsoft)
- 5. Perplexity Pro
- 6. Gamma
- 7. Grammarly Premium
- 8. Canva Pro con IA
- 9. Midjourney
- 10. Synthesia
- 11. InVideo AI
- 12. Copyleaks
- 13. QuillBot
- 14. No financia ninguna licencia

7.8 ¿Qué nivel de formación o capacitación ha recibido sobre el uso de la inteligencia artificial en la docencia?

- ☐ Ninguna
- ☐ Básica
- ☐ Intermedia
- ☐ Avanzada

7.9 ¿Qué tipo de formación ha recibido sobre el uso de la inteligencia artificial en la docencia?

Marque todas las que correspondan.

- ☐ Formación formal (diplomados, cursos certificados, programas institucionales)
- ☐ Formación no formal (talleres, webinars, seminarios, charlas)
- ☐ Formación autodidacta
- ☐ Aprendizaje entre pares o comunidades de práctica
- ☐ No he recibido ninguna formación

7.10 Si ha recibido formación o capacitación sobre inteligencia artificial en la docencia, indique de qué instancias provino dicha oferta formativa.

Marque todas las que correspondan.

- ☐ Oferta de mi facultad, unidad o departamento
- ☐ Oferta central de la Universidad de El Salvador
- ☐ Oferta de otra institución u organismo externo
- ☐ Formación autogestionada (búsqueda por cuenta propia)
- ☐ No he recibido formación sobre IA
- ☐ Otro

7.11 Si ha recibido formación o capacitación sobre inteligencia artificial en la docencia, indique las fuentes de financiamiento.

Marque todas las que correspondan.

- ☐ Recursos propios (formación financiada personalmente)
- ☐ Financiada por mi facultad, escuela, unidad o departamento
- ☐ Financiada por la Universidad de El Salvador (oferta central)
- ☐ Financiada por una institución u organismo externo (beca, proyecto o cooperación)
- ☐ Formación de acceso gratuito (sin costo para usted ni para la institución)
- ☐ No he recibido formación o capacitación sobre inteligencia artificial

Bloque 8 · Conocimiento normativo

Elaboración propia

8.1 ¿Qué nivel de conocimiento tiene usted sobre la Ley de Fomento a la Inteligencia Artificial y Tecnologías (Decreto Legislativo N.º 234, 2025)?

- ☐ No tengo conocimiento de esta ley
- ☐ He oído hablar de esta ley, pero no la conozco
- ☐ La conozco de forma general
- ☐ La conozco y entiendo algunos de sus aspectos aplicables al sector educativo
- ☐ La conozco y comprendo en detalle su aplicación al sector educativo

8.2 ¿Sabía usted que la Universidad de El Salvador cuenta con una política institucional sobre el uso de la IA?

- ☐ No, no sabía que existiera esta política
- ☐ Había escuchado que existe, pero no conozco su contenido
- ☐ Sí, sabía que existe y conozco algunos de sus lineamientos generales
- ☐ Sí, sabía que existe y conozco varios de sus lineamientos aplicables a mi labor
- ☐ Sí, sabía que existe y conozco en detalle su aplicación a mi labor académica

8.3 ¿Ha declarado usted el uso de la inteligencia artificial en alguno de sus trabajos o publicaciones?

- ☐ No he utilizado inteligencia artificial en mis trabajos o publicaciones
- ☐ No estoy seguro/a de si debía declararlo
- ☐ He utilizado inteligencia artificial, pero no la he declarado
- ☐ He utilizado inteligencia artificial y sí la he declarado

8.4 ¿Sabe cómo declarar el uso de la inteligencia artificial en publicaciones y trabajos académicos?

- ☐ No sé cómo declarar el uso de la IA
- ☐ Sé que debe declararse, pero no sé cómo hacerlo
- ☐ Conozco el procedimiento de manera general
- ☐ Conozco el procedimiento y lo he aplicado

Bloque 9 · Necesidades formativas

Elaboración propia

9.1 ¿Con qué retos se ha enfrentado al utilizar la inteligencia artificial en su práctica docente? Indique el nivel de dificultad que le representa cada uno.

Rejilla; para cada reto: 1 Ninguna · 2 Baja · 3 Moderada · 4 Alta · 5 Muy alta · No aplica.

1. Falta de formación o capacitación en IA
2. Falta de tiempo para explorar o adaptar herramientas de IA en mi disciplina
3. Falta de equipos tecnológicos adecuados (computadora, dispositivos)
4. Falta de conectividad o acceso a internet estable
5. Ausencia de lineamientos institucionales sobre políticas de uso de IA
6. Costo de licencias o acceso limitado a herramientas de pago
7. Dudas éticas (privacidad, plagio, sesgo algorítmico)
8. Desconfianza hacia la IA
9. Dificultad para evaluar el aprendizaje cuando los estudiantes usan IA
10. Falta de acompañamiento técnico o pedagógico

9.2 Indique el nivel de prioridad que asigna a su formación en cada uno de los siguientes temas relacionados con inteligencia artificial para fortalecer su práctica docente.

Rejilla; para cada tema: No la necesito · Prioridad baja · Prioridad media · Prioridad alta.

1. Fundamentos de la inteligencia artificial: conceptos básicos y funcionamiento.
2. Uso pedagógico de la inteligencia artificial en el aula.
3. Diseño de evaluaciones en contextos de uso de inteligencia artificial.

4. Ética, privacidad y sesgos algorítmicos.
5. Integración de la inteligencia artificial en el currículo y la planificación docente.
6. Normativas y declaración del uso de inteligencia artificial en trabajos académicos y publicaciones.
7. Uso de la inteligencia artificial en la investigación científica.
8. Redacción de prompts: formular instrucciones eficaces para las herramientas de IA.
9. Herramientas de inteligencia artificial específicas de mi disciplina.
10. Acompañamiento al estudiantado en el uso académico y responsable de la inteligencia artificial.

9.3 ¿Qué tipo de competencias considera prioritario desarrollar en su formación sobre inteligencia artificial?

Marque todas las que correspondan.

- ☐ Competencias conceptuales
- ☐ Competencias pedagógicas
- ☐ Competencias éticas y normativas
- ☐ Competencias técnicas de uso de herramientas
- ☐ Competencias para investigación

9.4 ¿Qué nivel de profundidad preferiría en la formación sobre inteligencia artificial?

- ☐ Básico
- ☐ Intermedio
- ☐ Avanzado

9.5 ¿En qué modalidad preferiría recibir formación sobre inteligencia artificial?

- ☐ Presencial
- ☐ Virtual sincrónica
- ☐ Virtual asincrónica (a mi propio ritmo)
- ☐ Híbrida (actividades presenciales y virtuales)

9.6 ¿Considera importante contar con asesoría o mentoría posterior a la formación para aplicar lo aprendido?

- ☐ Considero indispensable un acompañamiento continuo y sistemático
- ☐ Considero muy importante un acompañamiento frecuente
- ☐ Considero importante un acompañamiento ocasional
- ☐ Considero útil un acompañamiento para resolver dudas puntuales
- ☐ No lo considero necesario

9.7 Comentarios adicionales (opcional)

Si desea compartir algún comentario, experiencia o inquietud sobre el uso de la inteligencia artificial en su práctica docente, o si desea sugerir temas, cursos, apoyos formativos u otro aspecto que considere importante para fortalecer la integración de la IA en su labor, por favor descríbalos en el siguiente espacio.

(respuesta abierta)

Nota. Los bloques 3 a 6 corresponden a los instrumentos validados (AI-ED-SAT y las subescalas de TAICS, bajo licencia CC BY 4.0); los bloques 1, 2 y 7 a 9 son de elaboración propia. El instrumento está diseñado para administrarse en línea mediante formulario electrónico, de forma anónima y voluntaria.



Redes sociales como ecosistemas de lectura digital en estudiantes universitarios de Pedagogía de la Lengua y la Literatura

Social media as digital reading ecosystems among college students majoring in Language and Literature Pedagogy

Fecha de recepción:
20 de marzo 2026



<https://hdl.handle.net/20.500.14492/34116>

Fecha de aprobación:
15 de julio 2026

<https://doi.org/10.66778/LU.e02v07n04.02>

Kelvin Efraín Coral Reyes

Ecuador

Universidad Laica Eloy Alfaro de Manabí

e1317302477@live.uleam.edu.ec

 <https://orcid.org/0009-0002-7247-1891>

Doris Magdalena Macías Mendoza

Ecuador

Universidad Laica Eloy Alfaro de Manabí

doris.macias@uleam.edu.ec

 <https://orcid.org/0009-0000-6985-9460>

María Ángel Delgado Borrero

Ecuador

Universidad Laica Eloy Alfaro de Manabí

e1316855285@live.uleam.edu.ec

 <https://orcid.org/0009-0006-0708-0607>

Resumen

Introducción: el estudio abordó la influencia de las redes sociales como un ecosistema para la práctica lectora de los estudiantes universitarios, considerando cómo se han transformado las formas de aprender, comunicar y acceder a información textual en contextos personales y académicos. **Objetivo:** analizar cómo el uso de las redes sociales incidió en las prácticas lectoras de los estudiantes de la carrera de Pedagogía de la Lengua y la Literatura de la ULEAM y determinar la frecuencia del uso de estas plataformas, con el propósito de describir las prácticas lectoras digitales que desarrollan dentro del ecosistema de lectura; así mismo, se examinaron las percepciones del impacto y las estrategias que los estudiantes consideran útiles para usar estos medios como ecosistema de lectura digital. **Metodología:** para ello, se cumplió un enfoque mixto con nivel descriptivo, aplicando una encuesta a una muestra de 60 estudiantes mediante el muestreo probabilístico y una entrevista a cinco participantes, cuyo análisis consistió en la triangulación metodológica. **Resultados y discusión:** los hallazgos mostraron que los estudiantes utilizan frecuentemente las redes sociales y han desarrollado una práctica lectora por contenidos de debates y comentarios. Se determinó que su uso frecuente ha desplazado parte de sus interacciones con los textos hacia entornos digitales. Además, se evidenció una percepción dicotómica del impacto en el hábito lector y manifestaron estrategias de integración para beneficio de la lectura. Estas plataformas digitales, además de funcionar como espacios

de entretenimiento, también son escenarios con potencial educativo para promover la lectura académica. **Conclusiones:** por consiguiente, la integración de estrategias pedagógicas y didácticas específicas permite aprovechar estos entornos digitales para fortalecer hábitos lectores y favorecer una participación crítica-reflexiva en los procesos de aprendizaje.

Palabras clave: enseñanza de la lectura, enseñanza superior, hábito de lectura, medios electrónicos, medios sociales.

Abstract

Introduction: The study addressed the influence of social media as an ecosystem for the reading practices of university students, considering how the ways of learning, communicating, and accessing textual information in personal and academic contexts have been transformed. **Objective:** To analyze how the use of social media influenced the reading practices of students in the Language and Literature Pedagogy program at ULEAM and to determine the frequency of use of these platforms, with the purpose of describing the digital reading practices they develop within the reading ecosystem; likewise, perceptions of their impact and the strategies that students consider useful for using these media as a digital reading ecosystem were examined. **Methodology:** To this end, a mixed-methods approach with a descriptive level was employed, applying a survey to a sample of 60 students through probability sampling and an interview with five participants, whose analysis consisted of methodological triangulation. **Results and discussion:** The findings showed that students frequently use social media and have developed a reading practice based on the content of debates and comments. It was determined that their frequent use has shifted part of their interactions with texts toward digital environments. In addition, a dichotomous perception of the impact on reading habits was identified, and students expressed integration strategies to benefit reading. These digital platforms, in addition to functioning as spaces for entertainment, are also settings with educational potential for promoting academic reading. **Conclusions:** Consequently, the integration of specific pedagogical and didactic strategies makes it possible to take advantage of these digital environments to strengthen reading habits and foster critical-reflective participation in learning processes.

Keywords: electronic media, higher education, reading habit, reading instruction, social media.

1. Introducción

En el contexto universitario actual, las prácticas lectoras se desarrollan en un entorno profundamente influenciado por lo digital. El uso exhaustivo de redes sociales ha transformado no sólo la forma en que los estudiantes acceden a la información, sino también los espacios donde leen, interpretan y comparten contenido. En estos espacios, el aprendizaje informal complementa los procesos formales de adquisición de conocimientos en contextos institucionales (Yong-Chung et al., 2023), esto favorece a la proliferación de formas flexibles de comunicación, socialización y construcción del conocimiento (Hermann, 2020). Estas transformaciones exponen una convergencia de los espacios digitales con lo social y lo cognitivo que conectan a los estudiantes con nuevas experiencias de aprendizaje y accesibilidad de información que, con un uso responsable, resulta propicio para desarrollar el hábito de practicar una particular destreza comunicativa: la lectura.

Desde esta perspectiva, las redes sociales han comenzado a establecerse como ecosistemas de lectura, es decir, ambientes digitales dinámicos donde convergen textos, lectores, interacciones y procesos cognitivos mediados por lo tecnológico. Esta visión se sustenta en el concepto de ecosistema tecnológico propuesto por García-Peñalvo (2018), quien menciona la similitud de estos espacios con un ecosistema natural, en el que intervienen elementos clave para su existencia: los actores (factores bióticos), el medio físico o los recursos (factores abióticos) y las relaciones entre ellos.

En cuanto a la lectura, esta destreza se encuentra configurada como una práctica sociocultural que adopta diversas formas según los contextos y necesidades de los individuos (Ynoñan, 2020). Estas posturas evidencian que las interacciones dentro de un ecosistema de lectura no se encuentran limitadas a una visión meramente tecnológica, pues, en esencia, los lectores participan en ella desde sus contextos culturales y necesidades específicas que transforman el modo de uso y significatividad de estos recursos. Para comprender esta relación tecnológica-cultural es pertinente ubicarse desde su génesis como infraestructura de comunicación.

En efecto, el surgimiento de las redes sociales como plataformas de interacción masiva también puede entenderse como una consecuencia directa del desarrollo de internet como infraestructura global de comunicación. Según Blasco (2021), la expansión de internet generó las condiciones necesarias para la aparición de plataformas como Facebook, cuyas principales funciones consisten en facilitar la comunicación y el intercambio de ideas, así como promover la creación de comunidades virtuales. Estas características han favorecido la consolidación de las redes sociales como espacios relevantes para la circulación de información, la difusión de textos y el desarrollo de prácticas de lectura compartida.

Los estudios desarrollados en los últimos años concuerdan en señalar un desplazamiento de las prácticas de lectura de los universitarios hacia los entornos digitales, empero se presenta con ciertas particularidades que inciden sobre la calidad de los contenidos. Por un lado, Suárez et al. (2023) señalan que el 99 % de los estudiantes universitarios utiliza redes sociales de forma habitual, mientras que la lectura digital supera ampliamente a la lectura en formato impreso. Por otro lado, Loayza-Maturrano (2022) sostiene que el incremento del uso de plataformas virtuales ha transformado la forma en que los estudiantes interactúan con los textos, favoreciendo el acceso inmediato a la información, aunque reduciendo el tiempo dedicado a la lectura profunda. Estos hallazgos sobre el incremento de adopción digital en conjunto con una posible pérdida en la profundidad de la lectura, sugiere que la creciente vinculación con los entornos digitales ha asumido un papel predominante en los procesos de acceso, consumo y construcción del conocimiento, lo que genera tanto oportunidades como desafíos para el ámbito educativo (Martín et al., 2021).

El impacto educativo de las redes sociales debe analizarse, además, desde una perspectiva compleja y multidimensional, en vista del distanciamiento de las posturas frente a su uso. Fuster-Guillén (2020) señala que docentes y familiares mantienen posturas divergentes respecto a estas plataformas: mientras algunos consideran que afectan negativamente las habilidades lectoras y el pensamiento crítico, otros destacan su potencial para promover aprendizajes significativos y nuevas formas de interacción con los contenidos. Esta misma ambivalencia se presentó en un estudio realizado por Cascante et al. (2025) quienes encontraron que los estudiantes universitarios reconocen simultáneamente beneficios y limitaciones en el uso de las redes sociales para la lectura académica. Más que constituir herramientas

neutras, estos entornos digitales configuran nuevas dinámicas de acceso, interpretación y circulación de textos, transformando las prácticas lectoras tradicionales.

Esta tensión cobra visibilidad en el ámbito de la formación docente donde Díaz-Díaz et al. (2022) advierten que más de la mitad de los futuros docentes presenta una baja frecuencia lectora, situación que genera preocupación respecto a su capacidad para promover hábitos de lectura en las futuras generaciones. Sin embargo, si bien estos estudios registran percepciones diferentes y patrones de uso a nivel general, aún no se ha abordado la manera de cómo los estudiantes universitarios gestionan, durante su práctica diaria, los beneficios y limitantes que perciben a través de las redes sociales como espacios de lectura académica.

En vista de la falta de estudios específicos de lo antes indicado, este artículo tiene como finalidad analizar la influencia de las redes sociales como ecosistemas para las prácticas lectoras digitales de los estudiantes de Pedagogía de la Lengua y la Literatura de la ULEAM. El estudio se justifica en responder a la necesidad de comprender las nuevas dinámicas para acceder a lecturas mediante un entorno digitalizado que acompaña a las prácticas lectoras durante la cotidianidad de los jóvenes y futuros profesionales que, a su vez, resulta imperativo identificar desafíos y oportunidades que representa el uso de redes sociales para fomentar una cultura lectora.

Para ello, se emplea un enfoque mixto con un nivel descriptivo, mediante la aplicación de encuestas estructuradas a una muestra de 60 estudiantes y una entrevista aplicada a cinco participantes. Los resultados obtenidos muestran patrones claros en torno al tipo de lectura que realizan los estudiantes, su frecuencia, sus percepciones sobre la utilidad educativa de las redes sociales y sus posibles estrategias para emplearlas en beneficio del hábito lector. En síntesis, la investigación se propone determinar la frecuencia y patrones de uso de redes sociales, describir las prácticas lectoras que emergen en dichos contextos y examinar el impacto que los estudiantes perciben sobre la utilidad de las redes sociales como ecosistemas de lectura académica y formativa, e identificar las estrategias que consideran útiles para fortalecer su hábito lector.

2. Metodología

El estudio se enmarcó en el enfoque mixto con un diseño concurrente de triangulación el cual permitió una comprensión integral del fenómeno estudiado, al articular la objetividad del análisis cuantitativo con la subjetividad interpretativa del enfoque cualitativo. De acuerdo con Guelmes y Nieto (2015), el enfoque mixto trasciende la simple recolección de datos diversos sobre un mismo fenómeno, esto se debe a que integra la lógica inductiva y deductiva desde el planteamiento del problema hasta el análisis y recolección de información, otorgando especial relevancia a los procesos de análisis y recolección de datos.

Desde la perspectiva cuantitativa, Barboza et al. (2025) señalan que este enfoque «se caracteriza por su objetividad, sistematización y capacidad para generalizar resultados a partir de muestras representativas» (p.210), lo cual resultó pertinente para describir las dinámicas de uso de redes sociales y su relación con las prácticas lectoras digitales. Por su parte, el enfoque cualitativo, según

Sampieri-Cabrera (2023) «La metodología cualitativa es un enfoque de investigación que se utiliza para comprender y explorar fenómenos sociales y humanos desde una perspectiva holística y en profundidad», permitiendo analizar fenómenos desde la subjetividad y la interpretación de los actores involucrados.

El nivel de profundidad del estudio fue descriptivo, en concordancia con el objetivo de analizar la influencia del uso de redes sociales como ecosistemas para las prácticas lectoras digitales, patrones y tendencias presentes en la población estudiada.

Desde el enfoque cuantitativo, el estudio tuvo una población conformada por 200 estudiantes universitarios de primer a octavo semestre, pertenecientes a la carrera de Pedagogía de Lengua y la Literatura de la Universidad Laica Eloy Alfaro de Manabí (ULEAM). Para la selección se empleó un muestreo probabilístico aleatorio simple, debido a que todos los estudiantes de la población tuvieron la misma posibilidad de ser seleccionados, garantizando la representatividad de la muestra y reduciendo posibles sesgos en la investigación (Sampieri-Cabrera, 2023). Por tanto, la muestra estuvo constituida por 60 estudiantes, cantidad que representa el 30 % de la población total y, a su vez, mantiene un nivel de confianza del 95 % e introduce un margen de error del 10.6 %, aceptables para el estudio según el tamaño muestral.

En primera instancia, para la recolección de datos cuantitativos se empleó la técnica de la encuesta, entendida como un procedimiento orientado a captar datos relevantes sobre procesos sociales y educativos. Al respecto, como señala Francés (2015), acerca de las técnicas de investigación que «tienen como finalidad la captación de información útil para la comprensión de los procesos sociales» (p. 38), lo cual se ajustó a los propósitos del estudio. Dentro de este marco, de acuerdo Medina et al. (2023), las encuestas pueden administrarse de diversas maneras, dado que «pueden realizarse de muchas maneras, incluyendo en línea, por teléfono, por correo o en persona» (p.23); en este estudio se aplicaron de forma presencial y digital para permitir el acceso total a la muestra seleccionada.

El instrumento de recolección de datos consistió en un cuestionario conformado por un total de cinco preguntas estructuradas, distribuidas en cinco dimensiones y formuladas de acuerdo con los objetivos planteados en la investigación, orientados a evaluar el impacto pedagógico de las redes sociales como ecosistema de lectura, el uso de redes y las prácticas lectoras. Según Medina et al. (2023), un instrumento de investigación constituye «una herramienta específica utilizada para recopilar y analizar información en el proceso de investigación» (p.12), por lo que su adecuada selección fue fundamental para garantizar la precisión de los datos obtenidos. Antes de su aplicación definitiva, el cuestionario fue sometido a un proceso de validación por la Dra. Doris Magdalena Macías Mendoza, lingüista especializada en educación, quien se encargó de evaluar claridad, pertinencia y coherencia en los ítems en concordancia con los objetivos específicos del estudio.

Posteriormente se realizó una prueba piloto con un grupo de estudiantes similares a la población del estudio, con el propósito de identificar posibles dificultades de comprensión en las preguntas y realizar los ajustes necesarios. Finalmente, la confiabilidad del instrumento fue determinada mediante el coeficiente Alfa de Cronbach, obteniendo un valor que permitió verificar la consistencia interna de los ítems y garantizar los resultados obtenidos.

Para la medición de las respuestas se empleó una escala tipo Likert de cuatro niveles, con opciones de respuestas que permitieron identificar el nivel de percepción de los participantes respecto a las variables analizadas. La sistematización de datos cuantitativos obtenidos permitió organizar la información mediante procesos de tabulación y representación estadística, mediante el análisis descriptivo de las variables. A partir de estos resultados se generaron interpretaciones fundamentadas indispensables para articular los datos obtenidos con los objetivos de la investigación.

En cuanto al enfoque cualitativo, se contó con la participación de cinco estudiantes bajo la condición de haber respondido previamente la encuesta del enfoque cuantitativo y mostrar disposición para profundizar en sus respuestas. El número de participantes se justificó a través del criterio de saturación de datos, comprendida como la instancia donde la información comienza a reiterarse sin aportar categorías nuevas al fenómeno estudiado (Saunders et al., 2018). Para el abordaje de este enfoque, se empleó la técnica de la entrevista, definida por Medina et al. (2023) como una «técnica de investigación que involucra la interacción directa entre el entrevistador y el entrevistado con el objetivo de obtener información y opiniones detalladas sobre un tema específico» (p. 26). En conjunto, su instrumento estuvo constituido por una guía de preguntas semiestructuradas divididas en dos categorías: el impacto de las redes sociales en las prácticas lectoras y las estrategias para el uso de las redes sociales como ecosistema de lectura.

Con el propósito de responder a los objetivos planteados al inicio del estudio, las entrevistas ocurrieron en formato presencial para garantizar la veracidad en los argumentos expuestos por los entrevistados. Además, los datos se analizaron con el consentimiento respectivo de los participantes, asegurando confidencialidad y un uso únicamente académico de la información proporcionada.

La integración de los enfoques cuantitativo y cualitativo permitió una comprensión más amplia y profunda del fenómeno estudiado, mediante la complementariedad del análisis estadístico de los datos cuantitativos y la interpretación de la información cualitativa. En este sentido, para fortalecer la fiabilidad de los resultados, se aplicó la triangulación metodológica, contrastando la información recopilada a través de técnicas e instrumentos de recolección de datos, lo que facilitó la recopilación de aspectos relevantes del fenómeno investigado.

3. Resultados y discusión

3.1 Resultados cuantitativos

Los hallazgos obtenidos de la encuesta se verán reflejados en cinco tablas que se mostrarán a continuación, las cuales abordarán de manera sistematizada y ordenada de las categorías con sus respectivos datos.

Tabla 1. *Frecuencias del uso diario de redes sociales*

Categorías	Fr. Absoluta	Fr. Acumulada	Porcentaje
Varias veces al día, aunque por períodos cortos.	12	12	20 %
Con frecuencia moderada, principalmente en horas libres.	13	25	21.7 %
Gran parte del día, de manera constante.	15	40	25 %
Casi todo el día, tanto para fines académicos como personales.	20	60	33.3 %
Total	60		100 %

Nota. Los resultados presentados en esta tabla fueron obtenidos de la encuesta aplicada a una muestra de 60 estudiantes de la carrera de Pedagogía de la Lengua y la Literatura.

Como se muestra en las estadísticas, el estudio evidencia que el 33,3 % de la muestra seleccionada utiliza las redes sociales casi todo el día, tanto para fines académicos como personales. En menor medida, un 20 % indica un uso frecuente con periodos cortos.

Estos resultados confirman alta presencia de las redes sociales en la vida cotidiana de los estudiantes universitarios. Su vida está enlazada con los medios sociales digitales, el incremento de su uso ha sido muy notorio durante los últimos años, particularmente en los jóvenes (Huapaya et al., 2025). Según el estudio de Cupido y Suárez (2022), las plataformas como WhatsApp e Instagram concentran los mayores niveles de uso entre los estudiantes universitarios más jóvenes.

Desde esta perspectiva, el tiempo prolongado de conexión puede interpretarse como una condición estructural del ecosistema digital actual, más que como una conducta problemática en sí misma. Esto demuestra una tendencia neutral debido a la migración del hábito lector a nuevas fuentes de información variada, la lectura ha migrado desde el papel a las plataformas digitales debido a su formato accesible y personalizado basado en la interacción con grupos afines.

Tabla 2. *Frecuencia de textos leídos en redes sociales*

Categorías	Fr. Absoluta	Fr. Acumulada	Porcentaje
Nunca, prefiero leer en otros medios.	4	4	6.7 %
A veces, si el contenido está relacionado con mis intereses o estudios.	31	35	51.7 %
Frecuentemente, dedico tiempo a leer en redes sociales.	17	52	28.3 %
Muy frecuentemente, es una de mis principales formas de lectura.	8	60	13.3 %
Total	60		100 %

Nota. Los resultados presentados en esta tabla fueron obtenidos de la encuesta aplicada a una muestra de 60 estudiantes de la carrera de Pedagogía de la Lengua y la Literatura.

Los datos develan que un 51,3 % lee diversos textos en redes sociales si el contenido se ajusta a sus intereses, un 13,3 % de la muestra considera que estos aplicativos tecnológicos son sus principales fuentes de lectura. La lectura en entornos digitales se consolida como una práctica habitual entre los estudiantes, lo cual se relaciona con los hallazgos de Loayza-Maturrano (2022), quien identifica que, pese a los cambios tecnológicos, un porcentaje significativo de estudiantes mantiene interés por la lectura. Sin embargo, la preferencia por redes sociales como espacio lector sugiere una transformación en los formatos y dinámicas de lectura, priorizando accesibilidad, inmediatez y diversidad de contenidos.

Este escenario refuerza la idea de que las redes sociales funcionan como ecosistemas de lecturas emergentes, donde la práctica lectora se adapta a nuevas lógicas de consumo informativo y se mantienen vigentes en formatos distintos; mediados por las plataformas digitales que albergan contenido textual que, dependiendo del sitio, resulta beneficioso para la habitualidad de la lectura.

Tabla 3. *Contenidos académicos leídos en redes sociales*

Categorías	Fr, Absoluta	Fr, Acumulada	Porcentaje
Reseñas o recomendaciones de libros.	13	13	21.7 %
Fragmentos de textos literarios o citas de autores.	10	23	16.7 %
Artículos educativos o publicaciones académicas.	10	33	16.7 %
Comentarios o debates sobre temas culturales o literarios.	27	60	45 %
Total	60		100 %

Nota. Los resultados presentados en esta tabla fueron obtenidos de la encuesta aplicada a una muestra de 60 estudiantes de la carrera de Pedagogía de la Lengua y la Literatura.

La información exhibe que el contenido leído en redes sociales por los estudiantes señala un 45 % que con mayor frecuencia lee comentarios y debates literarios. En menor medida se encuentra la lectura de fragmentos literarios y citas de autores con un 16,7 %, finalmente, un 16,7 % consume artículos o publicaciones académicas.

La preferencia por comentarios y debates expone que la lectura en redes sociales se vincula estrechamente con la interacción y la construcción colectiva del significado. No obstante, Del Cueto y Roldán (2023) advierten que el consumo de información en redes sociales puede derivar en prácticas lectoras superficiales y aceleradas, con menor profundidad analítica.

A pesar de ello, la presencia de contenidos académicos y literarios sugiere que estos entornos también ofrecen oportunidades para el desarrollo del pensamiento crítico, siempre que el lector posea estrategias adecuadas de selección y análisis de la información. En el ámbito pedagógico, los docentes deben adoptar un papel de orientadores en este proceso, considerando los tipos de contenido donde los estudiantes se encuentran con textos a través de las redes sociales.

Tabla 4. *Prácticas lectoras influenciadas por las redes sociales*

Categorías	Fr. Absoluta	Fr. Acumulada	Porcentaje
No influyen en absoluto, separo ambos espacios.	6	6	10 %
Influyen poco, la mayoría de contenidos son superficiales.	11	17	18.3 %
Influyen moderadamente, pues a veces descubro temas o autores que me motivan a leer más.	28	45	46.7 %
Influyen mucho, encuentro publicaciones que me motivan a investigar o leer con profundidad.	15	60	25 %
Total	60		100 %

Nota. Los resultados presentados en esta tabla fueron obtenidos de la encuesta aplicada a una muestra de 60 estudiantes de la carrera de Pedagogía de la Lengua y la Literatura.

Los datos manifiestan que un 46,7 % de los estudiantes consideran que las redes sociales influyen de forma moderada en sus intereses de lectura, esto se debe a que descubren nuevos autores y temáticas que los motivan a leer más. Por otro lado, un 10 % dice que no influye en sus hábitos de lectura. Se demuestra que la influencia de las redes sociales sobre la práctica lectora no es homogénea, sino que depende del tipo de contenido y del uso que se haga de las plataformas. En este sentido, González-Hernando et al. (2020) destaca que el principal desafío radica en que los estudiantes aprendan a clasificar, sintetizar y validar la información con respaldo científico.

Por tanto, las redes sociales pueden estimular la curiosidad lectora y la investigación autónoma, siempre que se promueva un uso crítico y reflexivo de los contenidos digitales. Es fundamental que el uso de las redes sociales sea planificado y pertinente, con el propósito de despertar curiosidad por la investigación, la lectura profunda y significativa.

Tabla 5. *Percepción del potencial de las redes sociales para apoyar la práctica lectora*

Categorías	Fr. Absoluta	Fr. Acumulada	Porcentaje
Nada útiles, me distraen más de lo que ayudan.	7	7	11.7 %
Poco útiles, la información suele ser incompleta.	3	10	5 %
Moderadamente útiles, cuando se selecciona el contenido.	26	36	43.3 %
Bastantes útiles, encuentro material complementario a mis lecturas académicas.	24	60	40 %
Total	60		100 %

Nota. Los resultados presentados en esta tabla fueron obtenidos de la encuesta aplicada a una muestra de 60 estudiantes de la carrera de Pedagogía de la Lengua y la Literatura.

Las estadísticas revelan que el 43,3 % opina que las redes sociales tienen una utilidad moderada en su práctica lectora cuando el contenido seleccionado es significativo. En menor medida, un 5 % que dice que la información en redes sociales se encuentra incompleta.

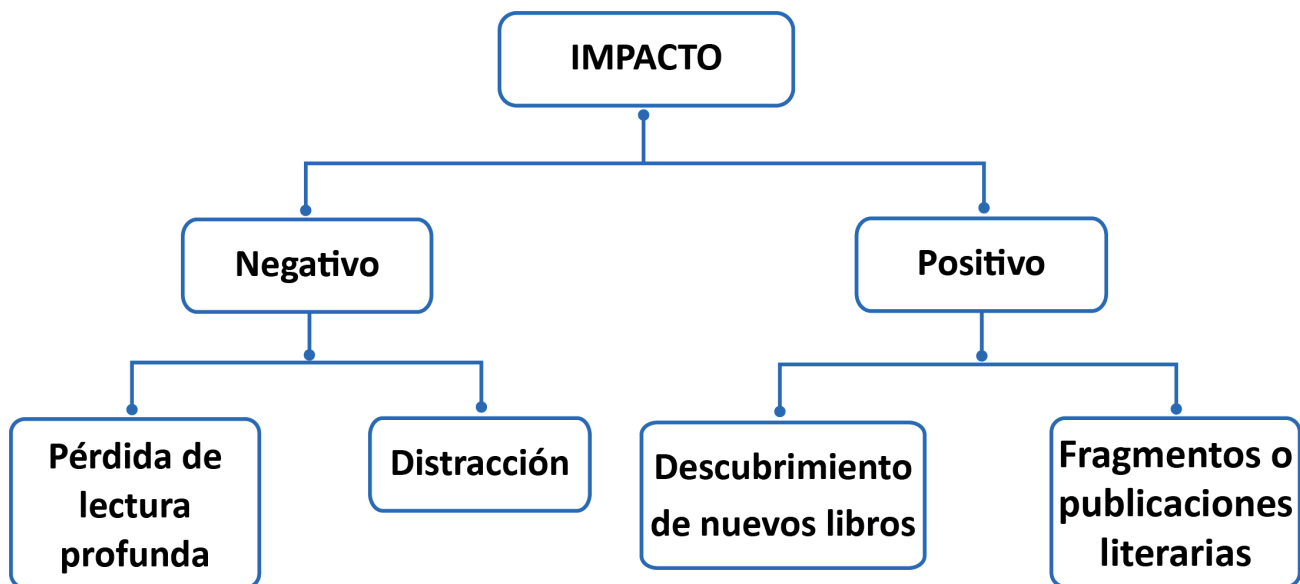
Los resultados reflejan que las redes sociales poseen un potencial significativo como recurso educativo, lo cual se vincula con lo expuesto por Olivares et al. (2024), quienes señalan que la proliferación tecnológica exige una adaptación de los procesos de enseñanza-aprendizaje para fortalecer las competencias digitales del alumnado. Por tanto, pueden convertirse en herramientas enriquecedoras si se integran mediante estrategias de lectura como un puente didáctico, puesto que estas plataformas permiten el acceso a una gran variedad de tipos de textos (Cortes et al., 2024).

Sin embargo, la percepción de distracción en un sector minoritario evidencia la necesidad de una mediación pedagógica que oriente el uso académico de estas plataformas dentro del ecosistema educativo. Sin un acompañamiento adecuado y riguroso, las redes sociales enfrentan dificultades para trascender como recursos esenciales donde se alojen información textual que beneficie al hábito de la lectura en los estudiantes universitarios de la lengua y la literatura.

3. 2 Resultados cualitativos

A continuación, se mostrarán los resultados obtenidos a través de la entrevista aplicada a cinco estudiantes de la carrera de Pedagogía de la Lengua y la Literatura. Los hallazgos estarán condesados en dos figuras claves.

Figura 1. *Impacto de las redes sociales en las prácticas lectoras*



Nota. La figura representa la información obtenida mediante la entrevista aplicada a cinco participantes de la carrera de Pedagogía de la Lengua y la Literatura.

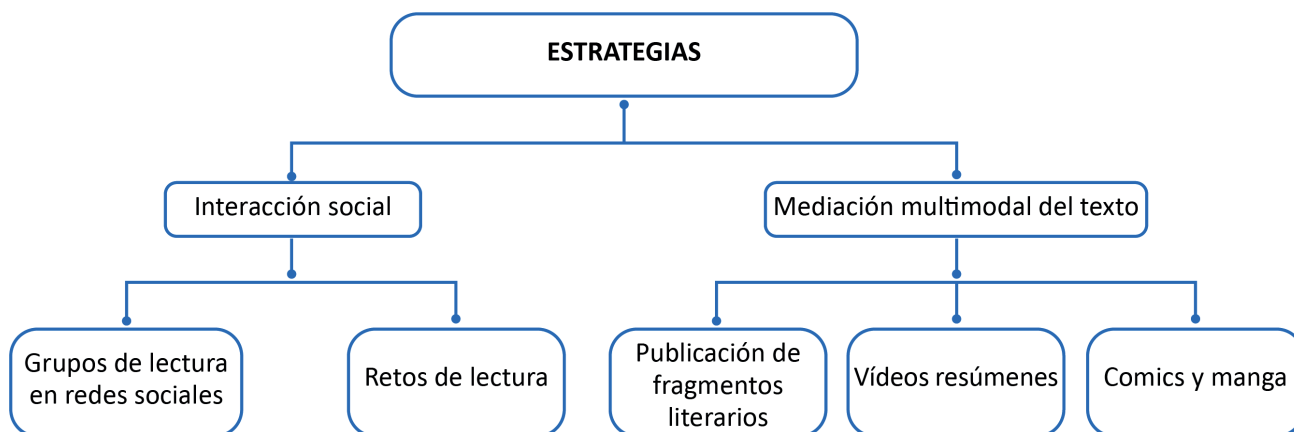
Mediante una red semántica, la Figura 1 funciona como la representación de las opiniones de los estudiantes sobre cómo las redes sociales afectan sus prácticas de lectura en entornos digitales. Los hallazgos revelan una dualidad contundente entre impactos positivos y negativos, esta percepción de los estudiantes explora una dicotomía que trasciende su oposición al entenderse que, las mismas plataformas que obstaculizan la atención y superficializan el hábito lector, también propician un ambiente entrada a lectura debido a la posibilidad de diferentes alternativas para practicar esta destreza, lo que destaca el carácter mixto que estos espacios virtuales ofrecen.

En el lado negativo, los estudiantes vinculan las redes sociales con la pérdida de la lectura profunda y una distracción continua, lo que refleja una fragmentación del proceso de lectura y una reducción de la atención prolongada como consecuencia directa de la interacción con estos medios. La percepción de los estudiantes acerca del impacto negativo evidencia que se encuentran conscientes de que el consumo constante de contenidos cortos, propios de los formatos digitales, está transformando negativamente su capacidad para sostener una lectura profunda para emitir juicios críticos y reflexivos, lo cual coincide con lo advertido por Loayza-Maturrano (2022), quien señala que el incremento del uso de plataformas virtuales reduce el tiempo dedicado a la lectura profunda. Desde esta perspectiva, los estudiantes reconocen como problemática, además de la distracción externa, la reconfiguración de los nuevos modos de lectura que inciden en sus procesos de formación; por consiguiente, deberán diseñar estrategias que permitan gestionar de forma crítica y consciente estos entornos.

En contraste, en el lado positivo, los participantes destacan que las redes sociales promueven el hallazgo de nuevos libros y el contacto con reseñas cortas o publicaciones literarias, lo que genera interés por la lectura y sirve como puente de entrada a textos más amplios. Estas dinámicas muestran formas innovadoras de relacionarse con la literatura, impulsada por recomendaciones, interacciones sociales y el flujo incesante de contenidos. Los resultados obtenidos concuerdan con lo expuesto por Martín et al. (2021), quienes señalan que la creciente presencia de lo digital en la vida cotidiana conlleva tanto beneficios como desafíos con una fuerte incidencia en el ámbito educativo. En este sentido, las redes sociales se configuran como espacios de oportunidades lectoras, pero también como entornos que pueden generar distracciones y prácticas superficiales de lectura.

Asimismo, desde la perspectiva de Cortes et al. (2024), la disposición de las personas para leer se encuentra condicionada por la facilidad de acceso a información novedosa, lo cual es incentivada por la curiosidad. Este planteamiento se vincula directamente con los resultados positivos en la Figura 1, donde el descubrimiento de nuevos libros y fragmentos literarios actúa como un estímulo inicial para el acercamiento a la lectura. La red semántica evidencia que las redes sociales funcionan como ecosistemas de lectura, donde coexisten prácticas que pueden debilitar como fortalecer el hábito lector. No obstante, su uso debe orientarse pedagógicamente de modo que se potencien lecturas significativas y no se limite a lecturas fragmentadas sin profundidad.

Figura 2. Estrategias para el uso de redes sociales como ecosistema de lectura



Nota. La figura representa la información obtenida mediante una la entrevista aplicada a cinco participantes de la carrera de Pedagogía de la Lengua y la Literatura.

La Figura 2 muestra que los participantes proponen estrategias mediadas por redes sociales para fomentar la práctica lectora, las cuales se agruparon en dos ejes principales: estrategias de interacción social y estrategias de mediación multimodal del texto. En relación con el primer eje, algunos participantes recomendaron la conformación de grupos de lectura en redes sociales, destacando estos espacios como escenarios de intercambio de opiniones, recomendaciones y acompañamiento lector. Adicionalmente, otros entrevistados sugirieron la implementación de retos de lectura, los cuales cumplirían la función de incentivar la constancia y el compromiso con la lectura.

Por otro lado, el segundo eje se centra en estrategias vinculadas a la mediación del contenido literario mediante formatos digitales. En este sentido, varios participantes señalaron la utilidad de las publicaciones de fragmentos literarios, concebidas como una práctica voluntaria que despierta la curiosidad del lector y facilita un primer acercamiento hacia la obra completa. Asimismo, otros entrevistados destacaron el uso de videos resúmenes, siendo valorados como recursos que permiten contextualizar las obras y disminuir el desinterés inicial por textos extensos o complejos.

Finalmente, algunos participantes mencionaron la utilización de cómics y manga como una alternativa accesible y atractiva, especialmente para lectores con menor hábito lector, al combinar elementos visuales y narrativos que favorecen la comprensión y el interés por la lectura. Este conjunto de estrategias se relaciona con lo expuesto por Checa-García y Núñez (2025), quienes señalan que las instituciones educativas han incorporado las redes sociales para fortalecer el vínculo con los estudiantes y ampliar las dinámicas de interacción académicas. En este marco, los grupos de lectura y los retos lectores identificados por los participantes reflejan una apropiación educativa de estas plataformas.

Del mismo modo, Estrada y Fuentes-Cancell (2024) destacan la necesidad de una orientación pedagógica para plasmar una visión educativa de redes sociales, este aspecto resulta crucial para integrar estrategias como los videos resúmenes o las publicaciones de fragmentos literarios sin limitarse a un consumo superficial y contribuyendo al proceso de enseñanza-aprendizaje. En cuanto al uso de cómics

y mangas, los resultados coinciden con Cortes et al. (2024), quienes afirman que la combinación de elementos visuales y verbales facilita la comprensión de contenidos complejos. Esta combinación los convierte en contenidos paratextuales atractivos para los jóvenes que deseen entretenerse mientras practican la lectura.

En definitiva, se considera que estas estrategias pueden fortalecer el hábito lector si se adecuan con adjetivos pedagógicos claros que eviten una lectura reducida a la superficialidad o meramente una práctica sin interés para el cumplimiento de una tarea.

4. Conclusiones

En conclusión, los resultados evidenciaron que los estudiantes universitarios mantienen un uso intensivo y constante de las redes sociales a lo largo del día, integrándolas tanto en ámbitos personales como académicos. Esta alta frecuencia de uso confirma que las redes sociales forman parte de la cotidianidad estudiantil y configuran un entorno digital permanente que influye en sus dinámicas de aprendizaje.

Asimismo, se identifica que una parte significativa de los estudiantes reconoce el potencial académico de estas plataformas, lo que demuestra que no se trata únicamente de un consumo recreativo, sino de un espacio que puede funcionar como un ecosistema de interacción y acceso a contenidos formativos.

De manera general, se concluyó que las prácticas lectoras digitales de los estudiantes se han transformado, priorizando formatos breves, interactivos y socialmente compartidos, como comentarios, debates literarios, reseñas y publicaciones en redes sociales tales como TikTok e Instagram, las cuales podrían convertirse en un ecosistema óptimo para leer mediante la aplicación de estrategias enfocadas en la difusión de textos enriquecedores. Estas prácticas evidencian una reconfiguración del acto lector, en la que el intercambio de opiniones y la lectura colaborativa cobran relevancia. En este sentido, las redes sociales no sustituyen la lectura, sino que la resignifican, favoreciendo el desarrollo de la comprensión lectora, el pensamiento crítico y la reflexión académica cuando los contenidos presentan profundidad y valor formativo.

Finalmente, se determinó que existe una percepción mayormente positiva por parte de los estudiantes respecto al uso de las redes sociales como ecosistemas de lectura académica. Los resultados indicaron que estas plataformas pueden fortalecer la lectura mediante estrategias como grupos de lectura virtuales, recomendaciones de textos, debates guiados, videos resúmenes y publicaciones reflexivas. De tal forma, las redes sociales se consolidan como un recurso didáctico complementario que, lejos de sustituir la lectura formal, puede ampliar y enriquecerla, siempre que su uso esté orientado pedagógicamente. No obstante, también se reconoce que, sin una mediación académica adecuada, las redes sociales pueden generar distracción o superficialidad, lo que reafirma la necesidad de integrarlas de forma crítica y planificada dentro de los procesos educativos universitarios.

Agradecimientos:

Se agradece a la Universidad Laica Eloy Alfaro de Manabí y a la revista La Universidad por el espacio académico brindado para la difusión del presente trabajo. Asimismo, se reconoce el valioso aporte del compañero investigador y la guía académica de la Dra. Doris Macías, cuyo acompañamiento contribuyó significativamente al desarrollo de este artículo.

Agradecimiento a los revisores

La Revista «La Universidad» agradece a los siguientes revisores por su evaluación y sugerencias en este artículo:

Mtra. Agustina Torres Mendieta

Docente y Especialista en Entornos Virtuales, Universidad de Panamá
agustina.torres@up.ac.pa

Mtra. Patricia Gabriela Marroquín

Coordinadora Editorial, Facultad Multidisciplinaria de Occidente
patricia.marroquin@ues.edu.sv

Sus aportes fueron fundamentales para mejorar la calidad y rigor de esta investigación.

5. Referencias bibliográficas

- Barboza Zelada, P. A., Barboza Vidarte, J. A., Torres Vásquez, J. N., Ramos Mendoza, I., Llerena Cajigas, B. Z., y Rivera Castañeda, P. M. (2025). *Epistemología y metodología del enfoque cuantitativo en la ciencia*. https://doi.org/10.37811/cli_w1201
- Blasco Fontecilla, H. (2021). El impacto de las redes sociales en las personas y en la sociedad: Redes sociales, redil social, ¿o telaraña? *Tarbiya, Revista de Investigación e Innovación Educativa*, (49). <https://doi.org/10.15366/tarbiya2021.49.007>
- Cascante Jiménez, V., Barboza Cano, J. A., Jiménez Montero, G., Jiménez Vásquez, A., y Chavarría Oviedo, F. (2025). Un estudio comparativo sobre la influencia de las redes sociales en la lectoescritura en estudiantes de un colegio técnico profesional de los niveles octavo y undécimo. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 9(1), 12203–12223. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v9i1.16793
- Cortes Suasnavas, J. N., Fiallos Lara, M. E., Bautista Arpi, D. Y., y Molina Obregón, L. A. (2024). Estrategias innovadoras para fomentar el hábito lector en los estudiantes. *Esprint Investigación*, 3(1), 5–16. <https://doi.org/10.61347/ei.v3i1.61>

- Cupido Navarro, A., y Suárez Lantarón, B. (2022). Uso de las redes sociales por el alumnado universitario de la Facultad de Educación (Universidad de Extremadura). *Innoeduca: International Journal of Technology and Educational Innovation*, 8(2), 97–113. <https://doi.org/10.24310/innoeduca.2022.v8i2.13719>
- Checa-García, F., y Núñez Fernández, V. (2025). La utilización de los social media como canal de comunicación por las universidades españolas: Revisión sistemática. *Austral Comunicación*, 15(1), e01507. <https://doi.org/10.26422/aucom.2026.1501.che>
- Del Cueto, J. D., y Roldán, L. Á. (2023). Uso de redes sociales y prácticas de chat: Sus relaciones con la comprensión de textos en estudiantes universitarios. *Educação e Pesquisa*, 49, e254491. <https://doi.org/10.1590/S1678-4634202349254491esp>
- Díaz-Díaz, M., Echegoyen, Y., y Martín-Ezpeleta, A. (2022). Del lector ideal al mediador competente: Metacognición y hábitos lectores en la formación de docentes. *Ocnos*, 21(2). https://doi.org/10.18239/ocnos_2022.21.2.2967
- Estrada Molina, O., y Fuentes Cancell, D. R. (2024). El uso de ResearchGate y LinkedIn para elevar la motivación por la lectura académica: Un estudio experimental. *Revista Fuentes*, 26(3), 292–304. <https://doi.org/10.12795/revistafuentes.2024.24172>
- Francés, F., Alaminos, A., Penalva-Verdú, C., y Santacreu, Ó. (2015). *La investigación participativa: Métodos y técnicas*. Pydlos Ediciones.
- Fuster-Guillén, D. E., Serrato-Cherres, A., Gonzales Álvarez, R., Goicochea Euribe, N. F., y Guillén Aparicio, P. E. (2020). Uso de redes sociales en el desarrollo de estrategias de lectura crítica hipertextual en estudiantes universitarios. *Propósitos y Representaciones*, 8(1), e432. <https://doi.org/10.20511/pyr2020.v8n1.432>
- García-Peñalvo, F. J. (2018). Ecosistemas tecnológicos universitarios. En J. Gómez (Ed.), *UNIVERSITIC 2017. Análisis de las TIC en las universidades españolas* (pp. 164–170). Crue Universidades Españolas. ResearchGate
- González-Hernando, C., Valdivieso-León, L., y Velasco-González, V. (2020). Estudiantes universitarios descubren redes sociales y edublog como medio de aprendizaje. *RIED-Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 23(1), 223–239. <https://doi.org/10.5944/ried.23.1.24213>
- Guelmes Valdés, E. L., y Nieto Almeida, L. E. (2015). Algunas reflexiones sobre el enfoque mixto de la investigación pedagógica en el contexto cubano. *Revista Universidad y Sociedad*, 7(1), 23–29.
- Hermann Acosta, A. (2015). Narrativas digitales como didácticas y estrategias de aprendizaje en los procesos de asimilación y retención del conocimiento. *Sophía*, (19), 253–270. <https://doi.org/10.17163/soph.n19.2015.12>

- Huapaya Guillén, R. M., Mendoza Romero, J. T., Carrasco Flores, X. F., Guerra Valencia, J., Castillo-Paredes, A., y Narrea Vargas, J. J. (2025). Uso de redes sociales y riesgo de trastornos de conducta alimentaria en adolescentes mujeres de un colegio en Lima, Perú. *Nutrición Clínica y Dietética Hospitalaria*, 45(3), 206–212. <https://doi.org/10.12873/453narrea>
- Loayza-Maturrano, E. F. (2022). Preferencias y hábitos de lectura en estudiantes universitarios. *ConCiencia EPG*, 7(1), 36–50. <https://doi.org/10.32654/CONCIENCIAEPG.7-1.3>
- Martín Martín, M., Asensio Muñoz, I., & Bueno Álvarez, J. A. (2021). Uso de las redes sociales en estudiantes de secundaria: Análisis de perfiles para. *Revista Complutense de Educación*, 32(3), 303–314. <https://doi.org/10.5209/rced.57189>
- Medina, M., Rojas, R., y Bustamante, W. (2023). *Metodología de la investigación: Técnicas e instrumentos de investigación*. Instituto Universitario de Innovación Ciencia y Tecnología Inudi Perú. Repositorio
- Olivares, P., Jiménez-García, E., y García, Ó. (2024). Percepción de los estudiantes de educación superior sobre la utilidad de las redes sociales. *Formación Universitaria*, 17(4), 81–90. <https://doi.org/10.4067/S0718-50062024000400081>
- Sampieri-Cabrera, R. (2023). *Glosario de términos y conceptos de investigación cualitativa*. SSRN. <https://ssrn.com/abstract=4574353>
- Saunders, B., Sim, J., Kingstone, T., Baker, S., Waterfield, J., Bartlam, B., Burroughs, H., & Jinks, C. (2018). Saturation in qualitative research: Clarifying its meaning and operationalization. *Quality & Quantity*, 52(4), 1893–1907. <https://doi.org/10.1007/s11135-017-0574-8>
- Suárez Monzón, N., Gutiérrez Gallego, J., Soto Vázquez, J., Jaraíz Cabanillas, F. J., Sevilla Vallejo, S., & Pérez Parejo, R. (2023). Hábitos de lectura de los estudiantes de las universidades ecuatorianas. *Información, Cultura y Sociedad*, (48), 68–79. <https://doi.org/10.34096/ics.i48.12504>
- Ynoñán, S. (2020). Estrategia didáctica de comprensión lectora para mejorar hábitos de lectura en primaria «Nuestra Señora de Lourdes» - ILLIMO. *Revista Epistemia*, 4(2), 9. <https://doi.org/10.26495/re.v4i1.1318>
- Yong-Chung, F., Melo Mariano, A., Marín Cahuana, R., y Pozo Curo, C. (2023). Revisión de la investigación científica en aprendizaje informal usando tecnologías de información y comunicación en la educación: Un análisis bibliométrico. *Revista Ibérica de Sistemas e Tecnologías de Informação*, (E60), 309–323. ProQuest



Reto Lector Ramificado como estrategia para transformar los hábitos literarios

The Branching Reader Challenge as a strategy for transforming literary habits

Fecha de recepción:

10 de julio 2026



<https://hdl.handle.net/20.500.14492/34117>

Fecha de aprobación:

18 de agosto 2026

<https://doi.org/10.66778/LU.e02v07n04.03>

Astrid Michel Calderón Rivera

El Salvador

Universidad de El Salvador FMOcc

astridcalde1608@gmail.com

 <https://orcid.org/0009-0000-8392-7378>

Jennifer Marlene Morales Henríquez

El Salvador

Universidad de El Salvador FMOcc

jennifermarlenemorales1b@gmail.com

 <https://orcid.org/0009-0007-0790-6090>

Karla Lisbeth García Arévalo

El Salvador

Universidad de El Salvador FMOcc

karla.lisb12345@gmail.com

 <https://orcid.org/0009-0005-0714-1476>

Resumen

El artículo analiza las limitaciones presentes en la enseñanza de la literatura dentro del sistema educativo salvadoreño. A partir de un diagnóstico de las prácticas actuales, se identifican deficiencias metodológicas que reducen la lectura a actividades mecánicas y poco significativas. Ante este escenario, el estudio propone una intervención basada en la gamificación, denominada Reto Lector Ramificado (RLR), estrategia aplicada en quinto grado del Centro Escolar Católico «Nuestra Señora del Refugio». El estudio se desarrolló con un enfoque interpretativo y plurimetodológico, combinando diagnóstico curricular, entrevistas docentes y mediciones pre y post intervención con instrumentos cuantitativos y cualitativos. El proyecto incorporó el uso de plataformas digitales, retos, insignias y trabajo colaborativo para transformar la percepción de la lectura y promover el desarrollo de la competencia literaria. Los resultados muestran mejoras en la motivación, el compromiso lector y la apropiación crítica de los textos por parte del alumnado. Se concluye que la gamificación, aplicada con sustento pedagógico, constituye una estrategia viable para resignificar la experiencia literaria y fomentar hábitos lectores significativos en el ámbito escolar salvadoreño.

Palabras clave: alumno-docente, competencia literaria, gamificación, intervención, percepción literaria.

Abstract:

The article analyzes the limitations present in the teaching of literature within the Salvadoran educational system. Based on a diagnosis of current practices, methodological deficiencies are identified that reduce reading to mechanical and insignificant activities. Given this scenario, the study proposes an intervention based on gamification, called the Ramified Reader Challenge (RLR), a strategy applied in the fifth grade of the Centro Escolar Católico «Nuestra Señora del Refugio». The study was developed with an interpretive and plurimethodological approach, combining curricular diagnosis, teacher interviews and pre- and post-intervention measurements with quantitative and qualitative instruments. The project incorporated the use of digital platforms, challenges, badges and collaborative work to transform the perception of reading and promote the development of literary competence. The results show improvements in motivation, reading commitment and critical appropriation of texts by students. It is concluded that gamification, applied with pedagogical support, constitutes a viable strategy to redefine the literary experience and promote meaningful reading habits in the Salvadoran school environment.

Keywords: gamification, intervention, literary competence, literary perception, student-teacher.

1. Introducción

La enseñanza de la literatura en el sistema educativo salvadoreño ha atravesado diferentes etapas históricas que han condicionado sus objetivos, métodos y contenidos. Estos cambios han estado vinculados a reformas curriculares, a las transformaciones sociales del país y a la incorporación progresiva de nuevas tecnologías educativas. En este recorrido, el área de Lenguaje y Literatura ha sido reconocida como un pilar fundamental en la formación integral de los estudiantes, puesto que contribuye al desarrollo de la comprensión lectora, la capacidad de análisis y la sensibilidad estética.

En 2022, el Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología (MINEDUCYT) impulsó la reforma educativa denominada «Mi Nueva Escuela», la cual marcó un punto de inflexión en la manera de concebir la enseñanza en general, y particularmente en el área de Lenguaje y Literatura. Esta reforma propuso no limitarse únicamente a la transmisión de contenidos o a la enseñanza de géneros literarios, sino avanzar hacia una práctica de comprensión e interpretación que permitiera a los estudiantes construir significados, emitir juicios de valor y desarrollar un pensamiento crítico frente a los textos (MINEDUCYT, 2022). Sin embargo, en la práctica cotidiana dentro del aula, aún persisten vacíos metodológicos que reducen la enseñanza literaria a ejercicios de memorización y a la identificación mecánica de elementos textuales.

Con la llegada del programa 2025, enmarcado dentro de la actualización curricular de «Mi Nueva Escuela», se oficializó la nomenclatura «Comunicación y Literatura». Este cambio buscó reforzar la relación entre literatura, comunicación y producción textual, incorporando corrección de estilo, medios de difusión y competencias comunicativas de manera integral. El nuevo currículo según el MINEDUCYT (2024) destaca la importancia de la literatura como un eje autónomo que articula la producción escrita y el análisis crítico, promoviendo la interacción entre lector, texto y contexto. A su vez, se introdujo la idea de que la competencia literaria como una forma de la competencia comunicativa se fortalece en el trabajo colaborativo y en el intercambio de ideas guiado por el docente.

En esta misma línea, los programas de Comunicación y Literatura proponen un enfoque por competencias que busca desarrollar en los estudiantes no sólo la capacidad de comprender y producir textos, sino también de reflexionar críticamente, expresarse de forma creativa y aplicar lo aprendido en distintos contextos. De esta manera, se promueve una formación más completa, significativa y coherente con las demandas actuales de la educación. De acuerdo con el MINEDUCYT (2025), toda competencia debe estructurarse en torno a tres dimensiones esenciales, el ser, el saber y el hacer. La articulación de estos componentes posibilita que el proceso de enseñanza-aprendizaje adquiera un carácter integral, ya que no se circunscribe únicamente a la transmisión de conocimientos, sino que incorpora de manera equilibrada valores, actitudes y habilidades.

No obstante, aunque los lineamientos curriculares recientes son claros y propositivos, su implementación enfrenta importantes obstáculos en el contexto escolar. Entre los más evidentes se encuentran la insuficiente formación docente en estrategias innovadoras, la escasez de materiales pertinentes para niños de segundo ciclo, y la falta de tiempo para retroalimentar de manera individualizada las producciones estudiantiles. Este desfase entre la propuesta oficial y la práctica concreta genera un problema central, que es la brecha entre la actualización curricular y las condiciones reales de implementación, lo cual amenaza con relegar la literatura a un papel secundario en la formación de los estudiantes.

Sin embargo, el problema de la enseñanza de la literatura no se limita a El Salvador, sino que responde a dinámicas globales en las que prevalecen metodologías tradicionales que limitan la experiencia lectora. Autores como Montalvo (2021) señalan que los procesos de enseñanza de la lectura literaria, al mantenerse rígidos y repetitivos, tienden a generar desinterés en los estudiantes. En consecuencia, la literatura deja de percibirse como un espacio dinámico de formación y se convierte en una obligación académica poco significativa.

Diversas teorías del aprendizaje permiten comprender con mayor claridad este fenómeno. Desde la perspectiva del conductismo, el aprendizaje se logra mediante la repetición y el refuerzo de conductas, lo cual explica por qué muchas prácticas escolares siguen centradas en la repetición mecánica (Skinner, 1974). Por otro lado, el cognitivismo plantea que los nuevos conocimientos deben integrarse en las estructuras previas de la memoria, impulsados por la motivación intrínseca del alumno (Ausubel et al., 1997). Sin embargo, la poca conexión entre las lecturas escolares y los intereses del estudiante limita esa motivación.

El constructivismo sostiene que los alumnos construyen activamente el conocimiento a partir de experiencias significativas, pero en las aulas persiste un predominio de métodos pasivos que relegan al estudiante a un rol de receptor (Piaget & Inhelder, 1969). Finalmente, la teoría sociocultural de Vygotsky (1979) subraya la importancia de la interacción social dentro de la zona de desarrollo próximo (ZDP). A pesar de ello, la enseñanza literaria en las escuelas salvadoreñas suele desarrollarse de manera individual y aislada, desaprovechando la riqueza del trabajo colaborativo.

Este marco teórico evidencia que el problema no radica exclusivamente en los bajos niveles de lectura, sino en la permanencia de enfoques limitados y obsoletos, que reducen la literatura a una tarea académica sin conexión con la vida real ni con las necesidades cognitivas y sociales de los estudiantes.

Uno de los aspectos que influye directamente en el desinterés de los estudiantes hacia la literatura es el canon literario, entendido en palabras de Aguilar Ciciliano (2013) como el conjunto de autores y obras literarias que han permanecido en el centro durante los distintos procesos de reforma y actualización de los programas de estudio. El canon literario salvadoreño ha experimentado cambios en las últimas décadas, con la intención de incluir obras diversas, representativas y equilibradas. No obstante, en la práctica, muchos centros educativos continúan utilizando textos repetitivos y poco atractivos para los estudiantes de segundo ciclo.

Por tanto, desde lo expuesto con anterioridad fue importante realizar una investigación en un centro educativo salvadoreño, que esboce la realidad que el alumnado y profesorado está viviendo con esta serie de cambios que conllevan las diversas actualizaciones propuestas por el MINEDUCYT, y cómo enfrentan la realidad dentro del espacio educativo.

En efecto, la investigación realizada en el Centro Escolar Católico «Nuestra Señora del Refugio» en una primera fase del año lectivo 2025 reveló que, a pesar de que los programas oficiales proponen un canon literario más inclusivo, en los grados de cuarto y quinto predominan los mismos autores y obras, sin variaciones significativas. Esta repetición genera en los alumnos la percepción de que la literatura es monótona y carente de novedad, lo cual contribuye al desinterés progresivo por la lectura.

Por otra parte, la escasa diversidad de textos, sumada a la percepción de la lectura como una obligación, provoca que los estudiantes desarrollen una actitud negativa hacia la literatura, considerándola aburrida o poco relevante para su vida cotidiana. Esto refuerza la necesidad de replantear la manera en que se implementa el canon literario, incorporando actividades creativas, lúdicas y significativas que devuelvan a la literatura su carácter motivador y formativo.

En una segunda fase de la investigación, el caso concreto de quinto grado, evidenció las siguientes problemáticas en relación con la competencia literaria: los estudiantes muestran un bajo interés por la lectura, reflejado en su escasa participación en actividades literarias y en la percepción de que leer constituye únicamente una tarea académica obligatoria, aun cuando algunos alumnos disfrutaban de actividades creativas relacionadas con los textos, esta motivación inicial no se sostiene en el tiempo, debido a que los materiales seleccionados resultan repetitivos y poco cercanos a los intereses y experiencias de los niños.

Esta situación limita no sólo el desarrollo de otras competencias en general, sino que particularmente el desarrollo de la competencia literaria esto es que desarrolle un aprecio por la literatura, una sensibilidad estética, familiarización con la ficción, entre otras. En consecuencia, se desaprovecha el potencial de la lectura como una experiencia recreativa, significativa y transformadora que podría contribuir al fortalecimiento de valores como la autonomía, la creatividad y la perseverancia.

La percepción negativa hacia la lectura literaria en quinto grado acarrea una serie de consecuencias que repercuten tanto en el ámbito académico como en el desarrollo personal de los estudiantes. En primer lugar, obstaculiza la consolidación de la competencia literaria, que constituye un eje transversal para el aprendizaje en todas las áreas del currículo. En segundo lugar, limita la capacidad de los niños para expresarse de manera oral y escrita, reduciendo sus posibilidades de comunicación efectiva en diferentes contextos.

Frente a este panorama, se hace evidente la urgencia de implementar estrategias innovadoras que logren resignificar la experiencia lectora y transformarla en una práctica motivadora, dinámica y cercana a los intereses de los estudiantes. Frente a esta situación el grupo investigador puso en práctica una estrategia que buscaba un cambio de percepción en los estudiantes con respecto a la literatura es así como se diseñó una propuesta de trabajo que denominamos Reto Lector Ramificado (RLR). Se trata de una estrategia pedagógica basada en la gamificación, que organiza la lectura en niveles progresivos de dificultad y propone retos semanales, insignias y recompensas simbólicas.

El RLR se presenta como una alternativa viable para enfrentar la problemática, ya que integra el desarrollo de competencias lectoras con elementos lúdicos que incentivan la participación activa del alumnado. Al convertir la lectura en un desafío motivador y recompensado, los estudiantes pueden experimentar satisfacción en sus logros, cambiar su percepción sobre la literatura y comenzar a verla como una experiencia enriquecedora y formativa, más allá de la obligatoriedad académica.

A partir de lo anteriormente planteado surgen las siguientes preguntas (1) ¿Contribuirá la estrategia metodológica Reto Lector Ramificado al desarrollo de la competencia literaria, fomentando el interés por la lectura y transformando la percepción de la literatura como una actividad meramente académica y obligatoria en los estudiantes de educación básica?; (2) ¿Mejorará el interés lector con la implementación de retos con insignias y niveles progresivos de lectura en los estudiantes de quinto grado del Centro Escolar Católico Nuestra Señora del Refugio?

Los objetivos de este trabajo fueron, por una parte, analizar la contribución de la estrategia metodológica Reto Lector Ramificado en el desarrollo de la competencia literaria, el fomento del interés por la lectura y la transformación de la percepción de la literatura como una actividad meramente académica y obligatoria en los estudiantes de educación básica. Y por la otra evaluar el impacto de la implementación de retos con insignias y niveles progresivos de lectura en el interés lector de los estudiantes de quinto grado del Centro Escolar Católico «Nuestra Señora del Refugio».

2. Metodología

La presente investigación se desarrolló bajo un enfoque interpretativo-descriptivo, complementado con un componente de carácter didáctico, cuyo propósito fue comprender las concepciones docentes sobre la enseñanza de la literatura y, posteriormente, intervenir pedagógicamente mediante una estrategia innovadora orientada a cambiar la percepción literaria y fomentar la motivación lectora. El estudio se llevó a cabo en el Centro Escolar Católico «Nuestra Señora del Refugio», a lo largo de un año académico, y combinó métodos cualitativos y cuantitativos dentro de un enfoque plurimetodológico. Este enfoque permitió abordar el fenómeno educativo desde múltiples perspectivas, articulando el diagnóstico inicial con la posterior intervención didáctica.

En la primera etapa, se buscó analizar cómo los docentes del segundo ciclo conciben la enseñanza de la literatura, el papel del canon literario y el uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) en sus prácticas pedagógicas. Este diagnóstico se sustentó en un diseño interpretativo, donde Vain (2012), manifiesta que busca comprender los significados que las personas atribuyen a sus prácticas y

contextos educativos, más que explicarlos mediante variables cuantificables.

Técnicas como la observación permitió registrar, de forma libre y contextualizada, las dinámicas del aula, las estrategias docentes y la participación estudiantil, siguiendo la orientación de Campos y Covarrubias y Lule Martínez (2012), quienes destacan la importancia de observar sin categorías rígidas para captar la realidad educativa en su complejidad. Mientras las entrevistas semiestructuradas, que en palabras de Díaz Bravo (2013), estas son las que ofrecen un grado de flexibilidad aceptable, a la vez que mantienen la suficiente uniformidad para alcanzar interpretaciones acordes con los propósitos del estudio; permitieron adaptar el diálogo según la disposición y comprensión de los participantes, obteniendo información significativa sobre sus experiencias, percepciones y prácticas. Los cuestionarios aplicados a docentes y estudiantes fueron validados por un asesor en investigación educativa, garantizando su claridad, pertinencia y coherencia interna.

Asimismo, el análisis de los contenidos curriculares y materiales escolares permitió identificar las obras literarias seleccionadas, su procedencia y la manera en que estas responden al canon legitimado institucionalmente. En este sentido, la primera fase del estudio se centró en la comprensión teórica, institucional y metodológica del fenómeno educativo, integrando elementos ideológicos, curriculares y tecnológicos.

Los datos cualitativos obtenidos mediante entrevistas y observación se analizaron de forma interpretativa, buscando patrones recurrentes en las prácticas docentes y su relación con los programas de estudio. De manera complementaria, se realizó un tratamiento cuantitativo básico de los contenidos curriculares literarios, y se identificó el canon escolar de segundo ciclo de educación básica. La triangulación de ambos tipos de datos permitió establecer una relación sólida entre los discursos docentes, las estrategias de enseñanza y los contenidos curriculares.

Todo este proceso metodológico permitió evidenciar estrategias tradicionales y poco motivadoras de enseñanza, sumado a un diseño de materiales alejados de los intereses del alumnado y una percepción estudiantil predominantemente negativa hacia la lectura literaria. Estos hallazgos se obtuvieron a partir de la participación de 15 estudiantes (8 niñas y 7 niños) y 3 docentes (2 mujeres y 1 hombre), cuya composición permitió identificar tendencias compartidas en torno a las prácticas de enseñanza y las actitudes hacia la lectura literaria.

A partir de los hallazgos de esta primera fase, se diseñó una segunda fase de carácter interventivo, con el método de pre y post test orientada a transformar la experiencia lectora, mediante una estrategia activa denominada «Reto Lector Ramificado (RLR)» como recurso principal se retomó el uso de la plataforma Fiction Express¹. En esta segunda fase se desarrolló un método de trabajo de investigación pre test para delimitar el problema, pasando de segundo ciclo de educación media, a solamente quinto grado de dicha institución. El instrumento que se utilizó fue una batería de diez interrogantes, dividida en cuatro dimensiones: la teórica literaria, la institucional curricular, las TIC y la didáctica metodológica.

1 Plataforma educativa digital que tiene como objetivo fomentar el hábito de lectura mediante historias interactivas por capítulos.

Esta intervención desarrollada entre septiembre y octubre de 2025 con una población de 24 estudiantes de quinto grado, tuvo una duración total de siete semanas: una de preparación, cinco de ejecución y una de cierre. El propósito fue despertar mayor interés por la lectura literaria, fomentando el gusto por la lectura y fortaleciendo la comprensión lectora a través de dinámicas participativas y gamificadas.

A partir de los resultados obtenidos en la aplicación del pre test se aplicó la estrategia del RLR como intervención didáctica donde se implementaron estrategias como el aprendizaje colaborativo, la asignación de roles, la resolución de retos, la obtención de insignias, concursos literarios y actividades lúdicas como crucigramas y cajas misteriosas. Estas acciones se acompañaron de evaluaciones formativas, observaciones y reflexiones grupales, integrando de manera coherente lo tecnológico, lo lúdico y lo literario.

Al finalizar la intervención, se aplicó de nuevo el mismo instrumento ahora post test, con el propósito de recoger resultados y hacerlos comparables con el test de entrada, y analizar el cambio de percepción y los hábitos lectores de los sujetos sometidos a este proceso. Paralelamente se aplicaron otros instrumentos como fue una prueba de percepción y una lista de cotejo, la cual permitió registrar el progreso individual y colectivo en aspectos como la comprensión lectora, la participación activa y el uso de recursos tecnológicos. Los datos recolectados de esta segunda fase también fueron analizados mediante un proceso de triangulación que integró resultados cualitativos y cuantitativos, contrastando percepciones, comportamientos y niveles de desempeño.

Este análisis siguió la lógica interpretativa propuesta por Geertz (1973), comprendiendo las acciones de los participantes como expresiones cargadas de sentido que revelan las dinámicas pedagógicas subyacentes. La triangulación, entendida en el sentido de Denzin (1978), no buscó la convergencia de un único resultado, sino la ampliación de la comprensión del fenómeno educativo y la validación cruzada de los datos obtenidos por distintas vías.

De este modo, la investigación combinó el rigor descriptivo y analítico de la primera fase con el carácter innovador y transformador de la segunda, integrando el diagnóstico, la acción y la reflexión dentro de un mismo proceso metodológico. La aplicación del RLR evidenció que la lectura puede convertirse en una experiencia significativa cuando se combina con estrategias activas, colaborativas y mediadas por tecnología, demostrando que la enseñanza de la literatura puede trascender los enfoques tradicionales para convertirse en una práctica participativa, reflexiva y adaptada a los intereses de los estudiantes. En conjunto, el diseño metodológico permitió no sólo comprender las limitaciones del enfoque tradicional en la enseñanza de la literatura, sino también proponer una alternativa viable y contextualizada para el desarrollo de competencias literarias en el ámbito escolar salvadoreño.

En cuanto a los enfoques teóricos esta estrategia metodológica implementada en el presente estudio se sustenta en diversas perspectivas sobre el proceso de enseñanza aprendizaje. En primer lugar, el conductismo, representado por Skinner (1974), concibe el aprendizaje como una respuesta observable ante estímulos externos reforzados positivamente. Bajo esta lógica, el Reto Lector Ramificado (RLR) incorpora mecanismos de reforzamiento simbólico como insignias, puntos y niveles que actúan como estímulos motivadores para incrementar la conducta lectora. Estos elementos responden al principio

del condicionamiento operante, según el cual las conductas deseadas tienden a repetirse cuando son seguidas de consecuencias satisfactorias. Esta corriente educativa ha sido recuperada por modelos actuales de enseñanza como lo es el modelo de gamificación, el cual desarrollaremos más adelante. En este sentido, la gamificación adopta los fundamentos del conductismo al promover la motivación extrínseca mediante recompensas, logrando que los estudiantes asocien la lectura con una experiencia positiva y placentera.

Por otra parte, el cognitivismo aporta una visión centrada en los procesos internos del aprendizaje. Ausubel et al. (1997) plantea que el conocimiento se construye a partir de la integración de nuevos conceptos en estructuras previas de memoria, favoreciendo el aprendizaje significativo. Desde esta perspectiva, el RLR organiza la secuencia lectora en niveles progresivos, permitiendo que cada experiencia lectora se conecte con la anterior y se amplíe la red cognitiva del estudiante. Asimismo, el uso de materiales digitales y la retroalimentación inmediata potencian la motivación intrínseca, ya que el alumno percibe su progreso y participa activamente en la construcción de su propio conocimiento.

El constructivismo, para Piaget y Inhelder (1969), no se transmite de manera pasiva, sino que se construye activamente mediante la asimilación y acomodación de experiencias. En el marco de esta investigación, los estudiantes de quinto grado ubicados en la etapa de operaciones concretas aprenden con mayor eficacia cuando manipulan ideas y conceptos en contextos significativos. El RLR, al combinar lectura, reto y acción, convierte la literatura en una experiencia vivencial y participativa que estimula la exploración, la inferencia y la reflexión crítica. Las actividades gamificadas, como los retos literarios o los concursos de interpretación, promueven la autonomía cognitiva y permiten que los niños organicen el conocimiento según su propio ritmo y estilo de aprendizaje.

Desde el enfoque sociocultural de Vygotsky (1979), el aprendizaje se concibe como un proceso mediado socialmente dentro de la zona de desarrollo próximo (ZDP). En consecuencia, el RLR fomenta el aprendizaje colaborativo, al incluir dinámicas de lectura compartida, discusión de textos y resolución conjunta de retos. La mediación del docente y la interacción entre pares se convierten en elementos esenciales que posibilitan que los estudiantes avancen de lo que pueden hacer individualmente a lo que logran colectivamente. Esta dimensión social no sólo fortalece la comprensión lectora, sino también la empatía, el diálogo y la cooperación.

De manera complementaria, la propuesta se alinea con el enfoque por competencias desarrollado por Zabala & Arnau (2007), quienes plantean la movilización integrada de conocimientos, habilidades, actitudes y valores en contextos reales. El RLR, al promover la lectura como una práctica cultural activa, permite desarrollar la competencia literaria dentro de las dimensiones del ser, saber y hacer establecidas por el MINEDUCYT (2025). De este modo, los estudiantes no sólo comprenden textos literarios, sino que aprenden a disfrutarlos, a interpretarlos críticamente y a vincularlos con su experiencia personal y social. La lectura se convierte, así, en una herramienta para pensar, crear y comunicar, trascendiendo el aula hacia la vida cotidiana.

Finalmente, la gamificación actúa como el eje integrador de todos estos fundamentos teóricos. De acuerdo con Deterding et al. (2011) y Kapp (2012), gamificar implica aplicar mecánicas y dinámicas de los juegos en contextos educativos con el fin de incrementar la motivación y el compromiso. En el

RLR, la economía de fichas opera como un sistema regulador del esfuerzo y la recompensa, donde los estudiantes obtienen insignias y puntos por sus logros literarios. Este principio, inspirado en la teoría conductista de Skinner y adaptado al contexto digital contemporáneo, contribuye a generar un sentido de logro y pertenencia.

A su vez, la teoría de la autodeterminación de Deci & Ryan (1985) respalda el diseño del RLR, al considerar que la motivación sostenida depende de tres factores: la autonomía, la competencia y la relación social. Las dinámicas de juego, los retos colaborativos y la progresión por niveles garantizan que estos tres elementos estén presentes, promoviendo aprendizajes significativos y duraderos.

En síntesis, la fundamentación teórica del RLR combina los aportes del conductismo, el cognitivism, el constructivismo y el socioculturalismo, integrándolos dentro del enfoque por competencias y de la gamificación educativa. Esta convergencia teórica respalda la pertinencia metodológica del proyecto, al reconocer que la motivación, la interacción y el aprendizaje activo son pilares indispensables para transformar la percepción lectora. Así, la estrategia no sólo se legitima desde una base científica sólida, sino que se consolida como una propuesta pedagógica coherente con las demandas de la educación salvadoreña actual.

3. Diseño de estrategia Reto Lector Ramificado

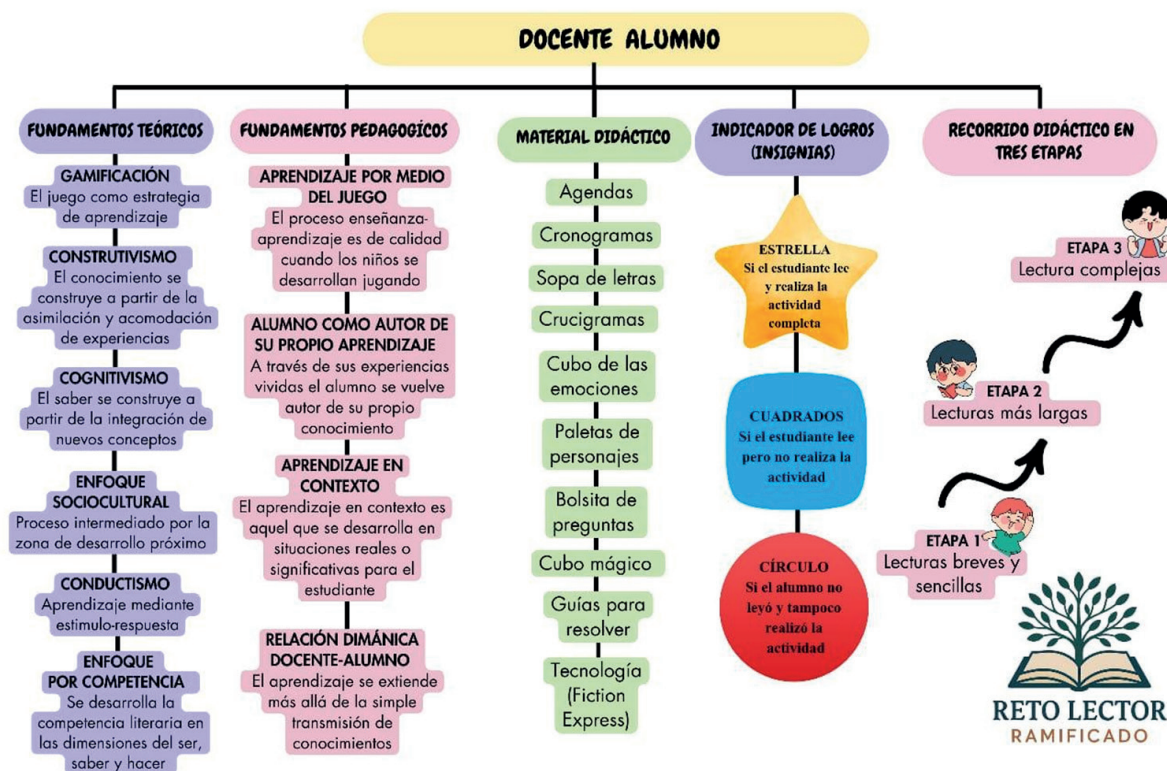
El modelo del Reto Lector Ramificado (RLR) presentado en la Figura 1, una estructura pedagógica orientada a fomentar el hábito lector y fortalecer la competencia literaria en estudiantes de educación básica. En el eje central del diseño se encuentran el docente y el alumno, considerados los protagonistas del proceso. El docente actúa como mediador y guía, responsable de la planificación, el acompañamiento y la retroalimentación; mientras que el alumno asume un rol activo como receptor, participante y constructor de significados. La relación entre ambos es indispensable, ya que la estrategia no podría desarrollarse sin la interacción pedagógica que garantiza el avance del reto lector.

El modelo se fundamenta en principios teóricos y pedagógicos que orientan las decisiones metodológicas y didácticas del proyecto. Dichos fundamentos permiten asegurar que las actividades no sean aisladas, sino coherentes con una visión educativa centrada en la motivación, la participación y la construcción significativa del conocimiento literario. El recorrido didáctico se organiza de manera progresiva, iniciando con textos accesibles y avanzando gradualmente hacia lecturas más complejas. Este orden responde a la necesidad de generar confianza inicial y facilitar el desarrollo lector sin sobrecargar al estudiante, promoviendo una progresión constante y significativa.

Los indicadores de logro se expresaron mediante insignias de tres tipos: estrella, cuadrado y círculo. La insignia estrella se otorgó a quienes completaron la lectura y la actividad correspondiente; el cuadrado identificó a los estudiantes que participaron parcialmente; y el círculo señaló la ausencia de lectura y tarea. Estas insignias sirvieron como instrumento de evaluación formativa, pero también como un recurso motivacional que permitió registrar el progreso individual desde el inicio hasta la finalización del reto, reforzar el compromiso lector, promover la autorregulación y visibilizar avances de manera clara y tangible.

La tecnología desempeñó un papel clave a través de la plataforma Fiction Express, que funcionó como el medio principal para acceder a las lecturas y gestionar los retos. Su incorporación buscó acercar la literatura al entorno digital cotidiano del alumnado, facilitando el acceso, la interacción y la continuidad del proceso lector. Finalmente, el esquema incluye los materiales didácticos utilizados durante la intervención, como agendas, cronogramas y recursos lúdicos, los cuales apoyaron la organización, el seguimiento y la dinámica del proyecto. En conjunto, el modelo evidencia que el Reto Lector Ramificado es una propuesta estructurada, intencional y pedagógicamente fundamentada, que combina motivación, acompañamiento docente y progresión lectora para transformar la experiencia literaria en el aula.

Figura 1. *Diseño Reto Lector Ramificado*



Nota. Elaboración propia del grupo investigador a partir del Proyecto Reto Lector Ramificado.

4. Resultados y discusión

En el presente apartado se exponen los resultados alcanzados de la fase interventiva a partir de distintos instrumentos que fueron diseñados para evaluar el impacto de una propuesta innovadora Reto Lector Ramificado centrada en la lectura interactiva y gamificada. Para analizar el impacto del proyecto se empleó un enfoque plurimetodológico que permitió integrar datos cuantitativos, cualitativos y observacionales. Esto se hizo con el propósito de comprender no sólo los avances en la competencia literaria, sino también los factores emocionales, tecnológicos y pedagógicos que influyeron en el proceso lector. Para ello, se recurrió al uso de instrumentos seleccionados, como: el pre test, post test, la prueba

de percepción, el tablón de progreso y una lista de cotejo, sin dejar de lado las observaciones propias de los investigadores. Cada instrumento aportó información distinta y complementaria, facilitando un análisis más amplio y detallado.

El pre test y el post test fueron instrumentos claves para identificar cambios entre el inicio y el final del proyecto. En estos se incluyeron preguntas clasificadas en cuatro dimensiones: TIC, institucional, teórico literaria y didáctica metodológica. En la dimensión TIC se utilizaron los ítems 1 y 2, enfocados en el uso y la percepción de la plataforma Fiction Express. En la dimensión institucional se incorporó el ítem 3, que comparaba la plataforma digital con el libro de texto. La dimensión teórico literaria incluyó los ítems 4, 5 y 10, relacionados con la finalización de lecturas, el reconocimiento de títulos y el tipo de recompensa que motivaba al estudiantado. Por último, la dimensión didáctica metodológica comprendió los ítems 6, 7, 8 y 9, que exploraban el gusto por la lectura, la adecuación de los textos y las preferencias lectoras fuera del aula.

Además, se aplicó una Prueba de Percepción, diseñada para identificar la dimensión emocional y afectiva del proceso lector. Esta incluía cinco categorías concretas; opinión sobre la lectura, formato preferido, emoción asociada a la palabra lectura, preferencia para leer sólo o en grupo y disposición para participar en actividades con juegos. La prueba permitió observar si el proyecto lograba cambiar la relación emocional del estudiantado con la lectura, especialmente en aquellos que la asociaban con dificultad, tarea o aburrimiento.

Posteriormente el tablón de progreso, funcionó como un recurso gamificado que permitió registrar visualmente el avance de cada estudiante. Se contabilizó un total de 120 insignias distribuidas en estrellas, cuadrados y círculos. Estas insignias no sólo sirvieron como evidencia del compromiso semanal, sino también como un indicador de motivación extrínseca que, con el tiempo, se transformó en motivación intrínseca. El análisis del tablón permitió observar cuándo los estudiantes comenzaron a revisar su propio avance, así como la frecuencia con la que se involucraron en las actividades propuestas.

A su vez, la lista de cotejo fue aplicada de manera semanal durante las sesiones interactivas. Este instrumento registró elementos como la motivación, la actitud lectora, el trabajo colaborativo, la autonomía y el uso del tablón de progreso. Debido a esta observación sistemática fue posible identificar dificultades iniciales, como la actitud pasiva, la dependencia del docente o la falta de colaboración, y también reconocer los avances progresivos en motivación, participación y comprensión.

Estos instrumentos fueron complementados con las observaciones cualitativas que cada investigador pudo retomar del ambiente intervenido, las cuales van más allá de lo que se puede reflejar en los instrumentos antes planteados. La triangulación entre los instrumentos permitió construir una interpretación integral, fundamentada tanto en datos numéricos como en comportamientos reales observados.

Finalmente, los instrumentos aplicados y las observaciones realizadas permitieron obtener una visión del proceso lector, integrando tanto los avances cuantitativos como los cualitativos. A partir de este diagnóstico, se vuelve necesario analizar de manera más detallada los dos ejes centrales de la intervención, comenzando por la implementación de la estrategia y sus efectos en el desarrollo de la competencia literaria y posteriormente el interés lector como resultado de los retos, insignias y niveles progresivos.

4. 1 Implementación del Reto Lector Ramificado como estrategia para el desarrollo de la competencia literaria

El análisis del impacto del Reto Lector Ramificado, se inició observando la dimensión TIC, ya que la plataforma Fiction Express funcionó como medio principal para desarrollar las lecturas. Los resultados muestran un aumento significativo en el uso y valoración de la herramienta digital. A continuación, se presentan los datos obtenidos en la Tabla 1.

Tabla 1. *Dimensión TIC: Uso y percepción de Fiction Express*

Ítem		Pretest				Postest				Diferencia prepos test
		Si		No		Si		No		
		F	%	F	%	F	%	F	%	
1	Usan la plataforma Fiction Express	15	62 %	9	38 %	22	92 %	2	8 %	30
2	Consideran interesante la plataforma Fiction Express	9	37 %	15	63 %	22	92 %	2	8 %	55

La primera dimensión evaluada corresponde al uso y a la percepción de la plataforma Fiction Express, un elemento central del proyecto dado que constituye el medio a través del cual se implementó la mayor parte del Reto Lector Ramificado. En el pre test, sólo el 62 % de los sujetos afirmaban usar la plataforma, mientras que el 38 % no la utilizaban, la mayoría debido a dificultades tecnológicas o desconocimiento del funcionamiento.

Esto evidencia que, antes de la intervención, la lectura digital no formaba parte habitual de sus experiencias lectoras. Asimismo, únicamente el 37 % consideraba la plataforma interesante, mientras un 63 % la describe como aburrida o difícil. En las respuestas abiertas a las interrogantes, los estudiantes mencionan que las palabras les parecían complicadas, que no entendían cómo navegar entre capítulos, y que el entorno digital les resultaba confuso. Durante el proceso interventivo, se les enseñó a utilizar la plataforma Fiction Express progresivamente, y gracias a los retos, insignias y actividades guiadas, lograron familiarizarse con su funcionamiento.

En el post test, el cambio fue notorio el 92 % de los sujetos afirmaron usar la plataforma Fiction Express sin dificultad y el mismo número expresó que esta les resultaba interesante. Este aumento de más del 50 % en la percepción positiva se relaciona directamente con la gamificación, la interacción con historias dinámicas y el acompañamiento docente. Sin embargo, es importante señalar que dos sujetos mantuvieron respuestas negativas, no por falta de interés, sino por limitantes externas; ambos carecían de energía eléctrica en sus hogares, lo cual les impidió usar dispositivos tecnológicos con regularidad. Este dato es crucial porque demuestra que, aunque la metodología es efectiva, su impacto puede verse condicionado por desigualdades tecnológicas. En general, la tabla evidencia que Fiction Express logró convertirse en un recurso motivador y accesible para la mayoría del alumnado, pasando de una percepción negativa inicial a un uso casi universal y valorado al finalizar el proyecto.

A partir de estos resultados, se vuelve necesario contrastar la percepción de los sujetos respecto a otros recursos empleados en el aula. En este sentido, la Tabla 2, correspondiente a la Dimensión institucional,

permite observar cómo el uso de Fiction Express se posiciona frente al libro de texto tradicional. Esta comparación no sólo complementa los hallazgos previamente descritos, sino que también evidencia los cambios en las preferencias y valoraciones del alumnado a medida que avanzó la intervención didáctica.

Tabla 2. *Dimensión institucional: Percepción del libro de texto vs. Fiction Express*

Ítem		Pretest				Posttest				Diferencia prepos test
		SI		No		SI		No		
		F	%	F	%	F	%	F	%	
3	Fiction Express más interesante que el libro de texto	4	17 %	20	83 %	22	92 %	2	8 %	75

Esta dimensión analiza la aceptación del recurso digital frente al material tradicional del aula. En el pre test, únicamente 17 % de los participantes consideró que Fiction Express era más interesante que el libro de texto, mientras que el 83 % manifestó lo contrario. Este panorama inicial indica que la mayoría no veía la plataforma como una alternativa atractiva frente al material tradicional. Sin embargo, tras la intervención, la percepción cambió de forma contundente; en el post test, el 92 % afirmó que Fiction Express resultó más interesante y únicamente el 8 % mantuvo una opinión negativa.

Al contrastar ambos momentos, se evidencia un incremento de 75 puntos porcentuales en las opiniones positivas de 17 % a 92 %, lo que revela un cambio significativo en la valoración de la herramienta digital. De igual manera, las respuestas negativas disminuyeron del 83 % al 8 %, mostrando que la intervención transformó la percepción de la mayoría de los participantes.

No obstante, los sujetos que no cambiaron su percepción coinciden con los mismos casos de la tabla anterior, participantes que carecen de acceso a electricidad y dependen del libro físico debido a limitaciones tecnológicas, no por desinterés. Esto demuestra que, aunque Fiction Express es superior en términos de motivación para la mayoría, su uso puede estar condicionado por factores contextuales que deben considerarse para garantizar igualdad de oportunidades lectoras.

Tomando en cuenta que las respuestas negativas se explican por factores externos y no por falta de motivación, corresponde ahora revisar el progreso lector desde una perspectiva más técnica. En este punto, la Tabla 3 resulta fundamental, pues recoge los avances alcanzados en la dimensión teórico literaria, especialmente en la finalización de lecturas y el reconocimiento de títulos. Este giro hacia datos de desempeño permite observar de manera objetiva cómo evolucionaron las habilidades lectoras durante la intervención.

Tabla 3. *Dimensión Teórica Literaria: lecturas completadas y reconocimiento de títulos*

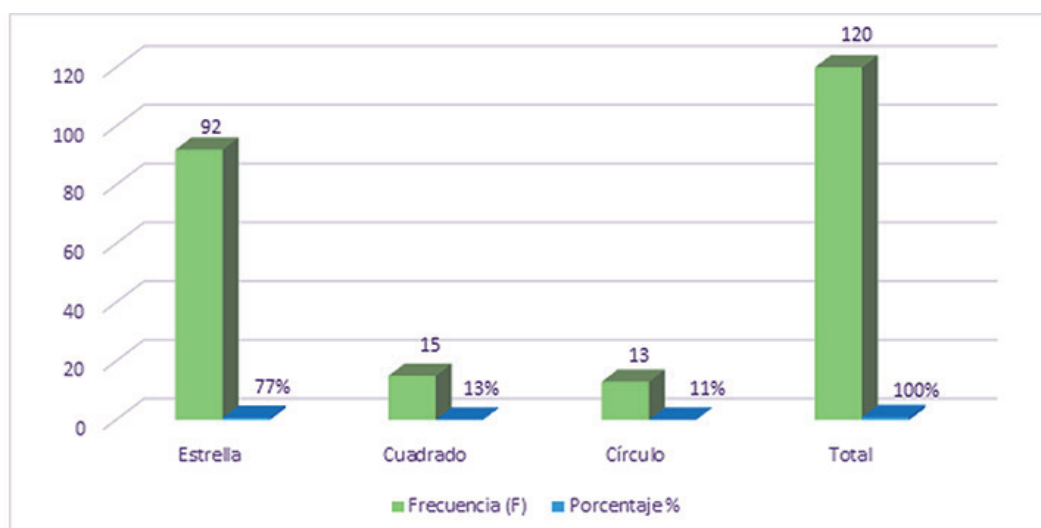
Ítem		Pretest				Posttest				Diferencia prepos test
		SI		NO		SI		NO		
		F	%	F	%	F	%	F	%	
4	Lecturas completadas	5	21 %	19	79 %	24	100 %	0	0 %	79
5	Reconocimiento de títulos	3	13 %	21	87 %	24	100 %	0	0 %	87

En la Dimensión Teórica Literaria, los resultados del pre test evidenciaron un nivel limitado de avance en el ítem de lecturas completadas, únicamente el 21 % afirmó haber terminado las lecturas, mientras que el 79 % indicó no haberlo logrado. De manera similar, en el ítem reconocimiento de títulos, sólo el 13 % identificó los textos trabajados en el aula con su docente, y el 87 % no los reconoció. En contraste, el post test mostró una mejora absoluta en ambos ítems, el 100 % de los participantes respondió afirmativamente, y las respuestas negativas se redujeron completamente al 0 %.

Al comparar ambos momentos, se observa un aumento significativo en la percepción y cumplimiento de los contenidos de la dimensión. En lecturas completadas, el porcentaje positivo pasó de 21 % a 100 %, lo que representa una mejora de 79 puntos porcentuales. Por su parte, en reconocimiento de títulos el incremento fue de 13 % a 100 %, equivalente a 87 puntos porcentuales. Estas variaciones reflejan que la intervención produjo un impacto total en esta dimensión, se logró que todos los participantes completaran las lecturas y reconocieran plenamente los títulos trabajados y los agregados por los investigadores.

Después de constatar este avance absoluto en los indicadores de la dimensión teórica literaria, resulta necesario complementar la interpretación con un registro más dinámico del desempeño de los sujetos. En esta línea, la Figura 2 presenta la información recopilada a través del tablón de progreso, el cual permitió monitorear la participación semanal de los veinticuatro participantes y visualizar la constancia con la que enfrentaron los retos de lectura. Este recurso ofrece una perspectiva temporal que enriquece los resultados previamente analizados.

Figura 2 *Tablón de progreso: insignias acumuladas*



Nota. Número sujetos = 24, número de estrellas = 92, número de cuadrados = 15, número de círculos = 13, total = 120 insignias.

La distribución de las insignias, muestra una clara inclinación hacia los niveles más altos de desempeño. La insignia estrella color amarillo concentra el 77 % de las obtenciones, evidenciando que la mayoría de los sujetos alcanzó los criterios de mayor logro propuestos en la actividad. En contraste, la insignia cuadrada de color celeste representa el 13 %, mientras que la insignia círculo de color rojo alcanza el 11 %, lo que indica que sólo una proporción menor se mantuvo en niveles intermedios o

iniciales. Es importante mencionar que las insignias de círculos rojos, no fueron asignadas sólo porque no alcanzaron la meta deseada, sino, que hay casos donde hay inasistencia completa por factores externos como el clima. En conjunto, esta distribución no sólo refleja la progresión del grupo, sino también la eficacia de la estrategia gamificada para motivar y guiar a los sujetos hacia un desempeño más alto.

En síntesis, los resultados alcanzados evidencian que la intervención no sólo fortaleció la participación y el cumplimiento de las lecturas, sino que también favoreció una relación más cercana y significativa entre los estudiantes y la literatura. La experiencia mejoró la percepción del proceso lector, permitiendo una mayor apropiación de los textos y el desarrollo de habilidades propias de la competencia literaria. En el post test el 100 % de los participantes logró completar las lecturas asignadas y reconocer los títulos trabajados, con incrementos sustanciales reflejados en la Tabla 3. Estos avances confirman el potencial de las metodologías activas para fortalecer el aprendizaje literario en el aula, y dejar de asociar la literatura como una actividad académica y obligatoria.

4.2 Interés lector como resultado de los retos, insignias y niveles progresivos

La comprensión del interés lector alcanzado durante la intervención requiere examinar no sólo los resultados visibles en la participación, sino también los mecanismos pedagógicos que lo hicieron posible. En este sentido, la Tabla 4, correspondiente a la dimensión didáctica metodológica, adquiere un papel central, pues permite analizar cómo los retos, las insignias y la progresión por niveles se integraron en la práctica docente y contribuyeron al fortalecimiento del compromiso lector. Esta dimensión, ofrece una mirada más profunda sobre la efectividad del enfoque gamificado y sobre la manera en que su diseño influyó directamente en la motivación y el desempeño del estudiantado.

Tabla 4. *Dimensión didáctica metodológica*

Ítem		Pretest				Postest				Diferencia prepos test
		Si		No		Si		No		
		F	%	F	%	F	%	F	%	
6	Gusto propio por la lectura	4	17 %	20	83 %	23	96 %	1	4 %	79
7	Adecuación de las lecturas	16	67 %	8	33 %	22	92 %	2	8 %	25
8	Interés por nuevas lecturas	7	29 %	17	71 %	22	92 %	2	8 %	63

Los resultados del pre test en esta dimensión reflejaron niveles iniciales modestos de motivación y adecuación percibida de las lecturas. En el ítem gusto propio por la lectura, sólo el 17 % manifestó disfrutarla, mientras que el 83 % no lo hacía. En cuanto a la adecuación de las lecturas, el 67 % consideró que los textos eran apropiados y el 33 % opinó lo contrario. En interés por nuevas lecturas, únicamente el 29 % mostró disposición a continuar leyendo, frente al 71 % que no tenía interés. Tras la intervención, el post test evidenció una mejora marcada: el 96 % expresó gusto por la lectura, el 92 % encontró adecuadas las lecturas y el 92 % manifestó interés por seguir leyendo, mientras que las respuestas negativas descendieron a valores mínimos entre 4 % y 8 %.

Al contrastar ambos momentos, se observan incrementos significativos en todos los indicadores. El gusto propio por la lectura subió del 17 % al 96 % representando una mejora de 79 puntos porcentuales,

la percepción de adecuación de las lecturas subió del 67 % al 92 % aumentando 25 puntos porcentuales y el interés por nuevas lecturas subió del 29 % al 92 % equivalente a una diferencia de 63 puntos porcentuales. Estos avances muestran que la intervención fortaleció la motivación, la pertinencia percibida de los textos y la disposición a continuar leyendo, de esta manera se consolida un impacto positivo dentro de la dimensión didáctica metodológica.

Dado este panorama de mejoras sostenidas en la motivación y en la valoración del proceso lector, resulta necesario examinar cómo estos avances se reflejan en la experiencia emocional de los participantes. No basta con conocer el incremento en los indicadores cuantitativos; es fundamental comprender cómo se sintieron al leer y cómo cambió su relación con los textos. Por ello, la Tabla 5 recoge los resultados de la prueba de percepción, un instrumento que permite analizar las emociones y actitudes que acompañaron el desarrollo del proyecto.

Tabla 5. *Indicadores y preferencias lectoras del alumnado*

	Categoría	Opciones	Frecuencia	Porcentaje
1.	Opinión sobre la lectura	Aburrida	0	0 %
		Divertida	20	83 %
		Interesante	4	17 %
		Total	24	100 %
2.	Formato preferido	Papel	2	8 %
		Digital	22	92 %
		Total	24	100 %
3.	Asociación con «lectura»	Diversión	22	92 %
		Tarea	2	8 %
		Aburrimiento	0	0 %
		Gusto	0	0 %
		Total	24	100 %
4.	Preferencia para leer	Solo	8	33 %
		En grupo	16	67 %
		Total	24	100 %
5.	Actividades con juegos	Sí	24	100 %
		No	0	0 %
		Total	24	100 %

Los resultados revelaron que el 83 % describió la lectura como divertida, y el 17 % como interesante, lo que evidencia una transformación significativa respecto al pre test. Además, el formato digital fue preferido por el 92 % de los sujetos, reflejando que la plataforma Fiction Express resultó más atractiva y comprensible que el formato en papel. También se observó un cambio en la asociación emocional con la palabra «lectura», ya que un 92 % la relacionó con diversión, mientras únicamente un 8 % la vinculó con tarea, dejando atrás la percepción negativa inicial. La preferencia por leer en grupo también aumentó, siendo elegida por el 67 % de los estudiantes, lo que sugiere que las dinámicas

colaborativas resultaron enriquecedoras y motivadoras. Finalmente, el 100 % afirmó disfrutar de las actividades lectoras con juegos, demostrando una aceptación total del componente gamificado de la intervención.

Por otro lado, las observaciones registradas en la lista de cotejo mostraron una evolución gradual, pero profunda en las actitudes, comportamientos y disposiciones lectoras de los sujetos. Al inicio del proyecto, gran parte del grupo presentaba baja motivación, desinterés y dependencia del docente, lo que dificultaba mantener su atención y participación activa en las lecturas propuestas. Sin embargo, a medida que avanzaron las semanas, la motivación aumentó progresivamente hasta volverse muy alta, reflejándose en la actitud entusiasta y la participación constante en las actividades.

La actitud lectora pasó de ser pasiva a ser crítica y segura, ya que los participantes comenzaron a comentar los textos, opinar, realizar inferencias y comprometerse con las historias que leían. Asimismo, el trabajo colaborativo experimentó un notable fortalecimiento; los estudiantes dejaron de delegar responsabilidades y empezaron a asumir un rol activo dentro de sus grupos. La autonomía también se incrementó significativamente y, hacia el final de la intervención, los sujetos realizaban las tareas sin requerir apoyo constante del interventor.

Un elemento central en esta evolución fue el tablón de progreso, el cual se transformó en una herramienta clave para promover la autorregulación lectora. Durante la primera sesión, el tablón pasaba desapercibido y no influía en la motivación de los sujetos; sin embargo, con el avance de las actividades gamificadas, los participantes comenzaron a consultarlo con frecuencia, celebrando sus logros y observando cuántas insignias llevaban acumuladas.

Esta retroalimentación visual impulsó la motivación, reforzó el sentido de logro y fomentó conductas lectoras más constantes. Gracias a esta combinación de retos, niveles e insignias, el interés lector no sólo aumentó, sino que logró mantenerse durante todo el proyecto, demostrando la efectividad del Reto Lector Ramificado como estrategia motivadora. En conjunto, los datos evidencian que la gamificación transformó la forma en que los sujetos se relacionan con la lectura, convirtiéndola en una experiencia atractiva, divertida, significativa y emocionalmente gratificante.

En síntesis, los resultados muestran que el componente gamificado del Reto Lector Ramificado desempeñó un papel decisivo en la transformación del interés lector del alumnado. La combinación de retos semanales, insignias y niveles progresivos no sólo incrementó la participación, sino que generó, en los participantes del estudio, una disposición genuina hacia la lectura, evidenciada en el aumento sustancial del gusto por leer y en la voluntad de explorar nuevos textos. Asimismo, las actividades lúdicas y colaborativas fortalecieron la dimensión emocional del proceso lector, permitiendo que los estudiantes asociaran la lectura con disfrute, logro y trabajo en equipo.

4. 3 Balance

Al consolidar el desarrollo y los resultados de la intervención, resulta relevante señalar que la aceptación del proyecto no sólo fue por parte de los sujetos intervenidos, ya que parte del personal docente y administrativo del Centro Escolar «Católico Nuestra Señora del Refugio» están satisfechos

durante el proceso de ejecución, y apoyaron a lo largo del tiempo, poniendo a disposición no sólo las instalaciones sino también el horario; dejando así las posibilidades de seguir retomando este proyecto en otros grados académicos.

Al concluir el proyecto, los veinticuatro participantes expresaron sentirse satisfechos con lo aprendido; también es importante reconocer que se creó un vínculo alumno-interventor favorable, que permitieron una relación armónica. En términos generales, se observó un cambio significativo en la percepción inicial que tenían sobre la competencia literaria, al pasar de una actitud poco motivada a una perspectiva más positiva y participativa.

5. Conclusiones

El Reto Lector Ramificado evidenció que la gamificación puede convertirse en una alternativa pedagógica eficaz para revitalizar la enseñanza de la literatura en el aula. La propuesta logró articular teoría, tecnología y práctica educativa, generando una experiencia lectora más dinámica y significativa. Al integrar retos, mediación docente, recursos digitales y seguimiento formativo, se fortaleció la motivación, la autonomía y el vínculo afectivo con la lectura. El proyecto demostró que, cuando la literatura se aborda desde metodologías activas, es posible transformar la percepción estudiantil, fomentar el hábito lector y promover aprendizajes con sentido dentro del sistema educativo.

La intervención permitió desarrollar la competencia literaria al generar una relación más positiva y significativa entre los estudiantes y la lectura. Los resultados evidencian que esta experiencia contribuyó al fortalecimiento de la percepción literaria, pues el 100 % de los estudiantes logró completar las lecturas asignadas y reconocer los títulos trabajados, incrementos de 79 y 87 puntos porcentuales respectivamente, tal como se muestra en la Tabla 3. Asimismo, el uso de recursos digitales, la mediación docente y las actividades guiadas favorecieron la comprensión, el análisis y la interpretación de los textos literarios, permitiendo que la literatura dejará de asociarse con una tarea meramente obligatoria y se experimentará como un proceso más autónomo, reflexivo e interesante. En consecuencia, la estrategia cumplió con su propósito formativo al transformar la percepción de la lectura y fortalecer habilidades propias de la competencia literaria.

Los retos, insignias y niveles progresivos resultaron determinantes para incrementar el interés lector; ya que permitieron establecer metas alcanzables, reconocimiento simbólico y una visualización clara del progreso. El gusto por la lectura pasó de 17 % a 96 % aumentando 79 puntos porcentuales y el interés por nuevas lecturas aumentó de 29 % a 92 % reflejando un incremento de 63 puntos porcentuales, según la Tabla 4. Este progreso confirma que la gamificación favoreció la motivación sostenida, estimuló la participación constante y promovió un sentido de logro en los estudiantes. El sistema de insignias no sólo facilitó el registro del avance, sino que también fortaleció la autorregulación y el compromiso con la lectura. De esta manera, la gamificación se consolidó como una estrategia efectiva para despertar y mantener el interés lector en el aula, especialmente en estudiantes de quinto grado del Centro Escolar Católico «Nuestra Señora del Refugio».

Agradecimientos

Expresamos nuestro más sincero agradecimiento al Centro Escolar Católico «Nuestra Señora del Refugio», especialmente a su directora, personal docente y demás miembros de la comunidad educativa, por brindar su disposición, colaboración y apoyo para llevar a cabo el proceso de investigación e implementación del proyecto «Reto Lector Ramificado». Su apertura y acompañamiento fueron fundamentales para el desarrollo de esta experiencia y para la generación de espacios que favorecieron el fortalecimiento de las competencias lectoras de los estudiantes.

Asimismo, extendemos un especial agradecimiento al Dr. Mauricio Aguilar Ciciliano por su valioso apoyo y acompañamiento durante la elaboración del presente artículo.

A todos quienes hicieron posible el desarrollo de esta investigación, expresamos nuestra profunda gratitud por su colaboración, confianza y compromiso.

Agradecimiento a los revisores

La Revista «La Universidad» agradece a los siguientes revisores por su evaluación y sugerencias en este artículo:

Mtra. Nussycka Tatianna Elizabeth Sosa Leiva

Jefa de la UPS y docente de la Facultad de Ciencias y Humanidades, Universidad de El Salvador
nessycka.sosa@ues.edu.sv

Lcda. Melissa Graciela Alvarado Palacios

Lcda. En Letras, Unidad de Investigación - Facultad de Jurisprudencia y Ciencias Sociales
melissa.alvarado@ues.edu.sv

Sus aportes fueron fundamentales para mejorar la calidad y rigor de esta investigación.

6. Referencias bibliográficas

- Aguilar Ciciliano, M. (2013). Canon literario escolar y enseñanza de la literatura en la educación media: Un análisis crítico de los programas de enseñanza secundaria en El Salvador. *Revista Electrónica Educare*, 17(3).
- Ausubel, D., Novak, J., & Hanesian, H. (1997). *Psicología educativa: Un punto de vista cognoscitivo*. Trillas.
- Campos y Covarrubias, G., & Lule Martínez, N. E. (2012). La observación, un método para el estudio de la realidad. *Xihmai*, 7(13), 45–60.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. Springer US.

- Denzin, N. (1978). *El uso de la triangulación en la investigación cualitativa*.
- Deterding, S., Dixon, D., Khaled, R., & Nacke, L. (2011). From game design elements to gamefulness: Defining “gamification.” *Envisioning Future Media Environments*.
- Díaz Bravo, L. P. (2013). La entrevista, recurso flexible y dinámico. *Investigación en Educación Médica*, 2(7).
- El Salvador. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología. (2022). *Manual de diseño Mi Nueva Escuela*.
- El Salvador. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología. (2024). *Programa Lenguaje II Ciclo de Educación Básica*.
- El Salvador. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología. (2025). *Programa Comunicación y literatura: II Ciclo de Educación Básica*.
- Geertz, C. (1973). *Thick description: Toward an interpretive theory of culture*. Basic Books.
- Kapp, K. M. (2012). *The gamification of learning and instruction: Game-based methods and strategies for training and education*. Pfeiffer.
- Montalvo, S. (2021). Lectura: Del desinterés al hábito. *Revista Para el Aula*, (40), 40–42.
- Piaget, J., & Inhelder, B. (1969). *La psicología del niño*. Morata.
- Santana, M. (2004). *La enseñanza de las matemáticas y las NTIC: Una estrategia de formación permanente* [Tesis doctoral, Universitat Rovira i Virgili].
- Skinner, B. F. (1974). *Sobre el conductismo* (F. Barrera, Trad.). Proyectos Editoriales y Audiovisuales CBS, S. A.
- Vain, P. D. (2012). El enfoque interpretativo en investigación educativa: Algunas consideraciones teórico-metodológicas. *Revista de Educación*, 3(4), 37–43.
- Vygotsky, L. S. (1979). *El desarrollo de las funciones psicológicas superiores*. Grijalbo.
- Zabala, A., & Arnau, L. (2007). *11 ideas clave: Cómo aprender y enseñar competencias*. Graó.



Genotipos 1 y 2 del virus de Epstein-Barr en linfoma de Hodgkin pediátrico: un estudio en El Salvador

Epstein-Barr virus genotypes 1 and 2 in pediatric Hodgkin lymphoma: a study in El Salvador

Fecha de recepción:

10 de agosto 2026



<https://hdl.handle.net/20.500.14492/34119>

Fecha de aprobación:

16 de septiembre 2026

<https://doi.org/10.66778/LU.e02v07n04.04>

Carlos Alexander Ortega Pérez
El Salvador
Laboratorio de Virología y Microbiología Molecular,
Departamento de Microbiología, Facultad de Medicina,
Universidad de El Salvador
carlos.ortega@ues.edu.sv
 <https://orcid.org/0000-0003-1612-8386>

Mario Alejandro Lorenzetti
Buenos Aires, Argentina
Instituto Multidisciplinario de
Investigaciones en Patologías Pediátricas
(IMIPP), CONICET-GCBA,
Laboratorio de Biología Molecular, División Patología,
Hospital de Niños Ricardo Gutiérrez
lorenzetticonicet@gmail.com
 <https://orcid.org/0000-0002-9434-399X>

María Victoria Preciado
Buenos Aires, Argentina
Instituto Multidisciplinario de Investigaciones
en Patologías Pediátricas (IMIPP), CONICET-GCBA,

Laboratorio de Biología Molecular,
División Patología,
Hospital de Niños Ricardo Gutiérrez
mvpreciado67@gmail.com
 <https://orcid.org/0000-0003-4082-0698>

Ana Catalina Blazquez
Buenos Aires, Argentina
Instituto Multidisciplinario de Investigaciones
en Patologías Pediátricas (IMIPP),
CONICET-GCBA, Laboratorio de Biología Molecular,
División Patología,
Hospital de Niños Ricardo Gutiérrez
blazquez.a.catalina@gmail.com
 <https://orcid.org/0000-0001-8799-6821>

Noé Rigoberto Rivera
El Salvador
Departamento de Patología,
Facultad de Medicina, Universidad de El Salvador
noe.rivera@ues.edu.sv
 <https://orcid.org/0000-0001-9553-0554>

Resumen

Introducción: el virus de Epstein-Barr (VEB) es aislado en múltiples neoplasias hematológicas, entre estas: el linfoma de Hodgkin (LH), EL VEB se clasifica en VEB tipo 1 y 2. Las diferencias biológicas atribuibles a los tipos 1 y 2 del VEB proporcionan la justificación para la clasificación del VEB en estos dos grandes grupos, aunque no explican completamente la diversidad natural del VEB. Objetivo: determinar los genotipos del VEB en biopsias parafinadas de linfoma de Hodgkin pediátrico positivas a la infección

por VEB. Materiales y métodos: se sometieron a estudio 6 biopsias parafinadas de linfoma de Hodgkin pediátrico positivas a la infección por VEB. La detección de genotipos 1 y 2 de VEB se realizó por PCR convencional utilizando cebadores específicos para regiones del gen EBNA-3C del VEB comunes a los genotipos 1 y 2. Resultados y discusión: se demostró la presencia de genotipos de VEB; una biopsia fue positiva para el genotipo VEB-2 y dos biopsias positivas para el genotipo VEB-1. Se determinó la presencia de los genotipos VEB1 y VEB2 en las biopsias analizadas mediante el estudio del gen EBNA-3C, coincidiendo con los patrones de circulación de los genotipos de VEB reportados en otras regiones de Latinoamérica. Conclusión: estos resultados reflejan la diversidad viral en el ámbito local y son relevantes porque pueden afectar el diagnóstico, el pronóstico y el manejo terapéutico de las enfermedades asociadas al VEB. Limitaciones: probablemente el parafinado presente en las biopsias interfirió con la cantidad y calidad del DNA para genotipificar el total de las biopsias estudiadas. Además, el número reducido de casos y la carencia de información clínica detallada sobre la condición inmunológica y la evolución de los pacientes dificultan la evaluación de la relación entre la infección por VEB, sus genotipos y su posible impacto clínico, patológico, terapéutico y de pronóstico de estos LH pediátricos estudiados. Perspectivas futuras: estos resultados preliminares obligan a una siguiente fase de estudio de genotipificación y análisis de genomas completos de EBV en un mayor número de casos de LH pediátrico y a la incorporación en los futuros trabajos de datos clínicos, patológicos, inmunológicos, de determinación de marcadores, datos epidemiológicos locales, entre otros, necesarios para un análisis integral a nivel local y regional.

Palabras clave: antígeno nuclear de VEB 3C (EBNA 3C), genotipos 1 y 2 de VEB (VEB 1 y VEB 2), hibridación in situ (ISH), linfoma de Hodgkin (LH), virus Epstein-Barr (VEB).

Abstract

Introduction: Epstein-Barr virus (EBV) is isolated in multiple hematological malignancies, including Hodgkin lymphoma (HL). EBV is classified into EBV types 1 and 2. The biological differences attributable to EBV types 1 and 2 provide the justification for classifying EBV into these two major groups, although they do not fully explain the natural diversity of EBV. Objective: To determine the EBV genotypes in paraffin-embedded biopsies of pediatric Hodgkin lymphoma positive for EBV infection. **Materials and methods:** Six paraffin-embedded biopsies of pediatric Hodgkin lymphoma positive for EBV infection were studied. The detection of EBV genotypes 1 and 2 was performed by conventional PCR using primers specific for regions of the EBNA-3C gene of EBV common to genotypes 1 and 2. **Results and discussion:** The presence of EBV genotypes was demonstrated; one biopsy was positive for EBV-2 genotype and two biopsies were positive for EBV-1 genotype. The presence of EBV-1 and EBV-2 genotypes was determined in the analyzed biopsies by studying the EBNA-3C gene, coinciding with the circulation patterns of EBV genotypes reported in other regions of Latin America. **Conclusion:** These results reflect viral diversity in the local area and are relevant because they may affect the diagnosis, prognosis, and therapeutic management of EBV-associated diseases. **Limitations:** The paraffin embedding in the biopsies likely interfered with the quantity and quality of DNA available for genotyping all the biopsies studied. Furthermore, the small number of cases and the lack of detailed clinical information on the patients' immunological status and clinical course hinder the assessment of the relationship between EBV infection, its genotypes, and its potential clinical, pathological, therapeutic, and prognostic impact on these pediatric Hodgkin lymphoma cases. **Future perspectives:** These preliminary results necessitate a further phase of study involving

genotyping and whole-genome analysis of EBV in a larger number of pediatric Hodgkin lymphoma cases. Future work should also incorporate clinical, pathological, immunological, and marker data, as well as local epidemiological data, among others, to provide a comprehensive analysis at the local and regional levels.

Keywords: EBV genotypes 1 and 2 (EBV 1 and EBV 2), EBV nuclear antigen 3C (EBNA 3C), Epstein-Barr virus (EBV), Hodgkin lymphoma (HL), *in situ* hybridization (ISH).

1. Introducción

El herpesvirus humano tipo 4 o virus de Epstein-Barr (VEB) fue aislado en 1964 a partir del linfoma de Burkitt (LB). Investigaciones posteriores ampliaron su espectro patológico en múltiples neoplasias hematológicas, como linfoma de Hodgkin (LH), linfomas no Hodgkin, linfomas de células T y de células T asesinas naturales. Además, se demostró su papel relevante en el desarrollo de tumores epiteliales, como carcinoma nasofaríngeo y ciertos subtipos de cáncer gástrico; el VEB también se asocia con patologías no neoplásicas, como mononucleosis infecciosa, esclerosis múltiple, la leucoplasia vellosa oral y el lupus eritematoso sistémico (Ambinder, 2014; Damania et al., 2022; Dunmire et al., 2018; Fujimori et al., 2026).

El VEB es un virus de ADN bicatenario lineal de aproximadamente 170 kpb, con partículas virales de 120–180 nm de diámetro. Su genoma se encuentra contenido en una nucleocápside icosaédrica rodeada por un tegumento proteico y una envoltura con glucoproteínas necesarias para la entrada a la célula hospedadora (Z. Li et al., 2020).

El virus se clasifica como VEB de tipo 1 y 2 basado en la presencia de polimorfismos en los genes que codifican los antígenos nucleares EBNA3A, EBNA3B y EBNA3C. La clasificación inicial se basó en las diferencias en EBNA-2 identificadas en aislados de VEB de líneas de células linfoblastoides (LCL), las diferencias biológicas atribuibles a los tipos 1 y 2 del VEB proporcionan la justificación para la clasificación del VEB en estos dos grandes grupos, sin embargo está claro que estas no explican completamente la diversidad natural del VEB (C. M. Chang et al., 2009; Arturo-Terranova et al., 2020). Basados en los polimorfismos genéticos contenidos en las proteínas EBNA (EBNA2 y EBNA-3A, -3B y -3C), se reconocen a nivel mundial los genotipos como dos cepas diferentes de VEB, tipo A (por ejemplo, B95-8, GD1 y Akata) y tipo B (por ejemplo, AG876 y P3HR), correspondientes a los VEB tipo 1 y VEB tipo 2, respectivamente. Los VEB tipo 1 y tipo 2 codifican proteínas EBNA2 diferentes, con solo un 54 % de identidad en la secuencia de aminoácidos; sin embargo, la secuenciación del genoma completo confirmó que EBNA2 y EBNA3 son los únicos genes que pueden distinguir las cepas de VEB tipo 1 y tipo 2 (Kwai Fung Hui & Tsz Fung Chan, 2018; Montes-Mojarro et al., n.d.). La diversidad entre estas cepas de EBV ha sido objeto de un análisis más detallado, permitiendo la identificación de diversas variantes implicadas en la patogenicidad viral. En particular, EBNA2 del VEB tipo 2 presenta diferencias marcadas respecto a la del VEB tipo 1 en términos de longitud y polimorfismos de nucleótidos únicos, lo que da lugar a proteínas con una capacidad reducida para transformar células B (Xie et al., 2024).

Varios estudios a nivel mundial han demostrado que cada tipo puede tener sub poblaciones o sub grupos, como ejemplo Hui, KF y colaboradores realizaron comparaciones de secuencias EBERs de

VEB aisladas de saliva de 142 portadores en Hong Kong con secuencias aisladas de muestras de 62 biopsias de cáncer nasofaríngeo demostrando en el análisis de conglomerados cinco subgrupos, VEB tipo 1 A-C y VEB tipo 2 A-B en la saliva de portadores y los tipos 1A y 1B fueron predominantes en las biopsias de cáncer nasofaríngeo (Kwai Fung Hui & Tsz Fung Chan, 2018; Teru Kanda, 2019). Lo anterior demuestra que la variabilidad genética entre los genotipos tiene implicaciones probablemente relacionadas con la actividad oncogénica del VEB.

En otros estudios, la variabilidad genética del VEB también se ha analizado con secuencias parciales del genoma viral a partir de genes individuales, como el gen de la proteína latente de membrana 1 (LMP1), presentando limitaciones, ya que el uso de secuencias parciales puede conducir a errores de clasificación. A pesar de lo anterior, el sistema de genotipado tipo 1 y tipo 2 aun es ampliamente aceptado, pero se debe tomar en cuenta la posibilidad de numerosos eventos de recombinación dentro del genoma del VEB podrían afectar su precisión y su interpretación evolutiva, esto hace necesario analizar el genoma completo del virus, considerando especialmente la recombinación, lo que podría dar paso a una nueva clasificación del VEB basada en un enfoque integral que combina el análisis de la estructura poblacional y la filogenia para mejorar la reconstrucción evolutiva viral (Zanella, Riquelme, et al., 2019). También se ha planteado que el VEB-2 podría derivar de recombinaciones que involucran los genes EBNA2 y EBNA3, ya sea entre cepas de VEB-1 y linfocriptovirus estrechamente relacionados, o mediante la selección positiva de variantes génicas específicas, lo que podría estar relacionado con procesos de recombinación (Smatti et al., 2018; Zanella, Riquelme, et al., 2019).

El VEB presenta una distribución geográfica diferenciada de sus genotipos: el tipo 1 es el más prevalente a nivel mundial, especialmente en Europa, Asia y América, mientras que el tipo 2 se detecta con mayor frecuencia en Alaska, Papúa Nueva Guinea y África Central, donde también se han descrito infecciones mixtas y variantes recombinantes intertípicas, el análisis de secuencias obtenidas de portadores sanos y de muestras tumorales muestran una elevada diversidad genética dentro de la clasificación tipo 1/tipo 2 y una clara segregación regional, particularmente de cepas asiáticas. Asimismo, estudios comparativos de genomas completos han identificado polimorfismos asociados a cepas derivadas de tumores, algunas de las cuales presentan mayor tropismo epitelial y actividad lítica, lo que sugiere un posible vínculo entre ciertas variaciones genómicas y el aumento de la patogenicidad viral, aunque su origen evolutivo aún no se ha esclarecido completamente. (Mautner, 2018; Zealiyas et al., 2023). Además, las diferencias genéticas entre ambos tipos influyen en su potencial de reactivación, lo que repercute en la presentación clínica de la enfermedad y en la variabilidad geográfica observada (Huang et al., 2023; Shannon-Lowe et al., 2017). Tanto los genotipos de VEB tipo 1 como los de tipo 2 pueden experimentar una replicación lítica espontánea de gran intensidad, este proceso, altamente complejo a nivel molecular, involucra la interacción con diversas proteínas celulares y podría contribuir a la oncogénesis mediante distintos mecanismos. (Mautner, 2018; Zealiyas et al., 2023).

La replicación lítica activa del VEB aumenta la producción viral y, con ello, el número de células infectadas con potencial transformador; sin embargo, una replicación lítica abortiva en la que se expresan parcialmente proteínas líticas tempranas con capacidad de transformación, pero sin provocar la muerte celular, también podría favorecer la oncogénesis; estudios observacionales respaldan esta relación, mostrando que niveles elevados de anticuerpos frente a proteínas líticas del VEB en sangre periférica constituyen un marcador epidemiológico sólido y un predictor del riesgo de carcinoma

nasofaríngeo. (H. Li et al., 2025). El VEB tipo 1 exhibe una elevada capacidad para transformar linfocitos B en líneas celulares linfoblastoides (LCL) inmortalizadas *in vitro*, mientras que el VEB tipo 2 muestra una preferencia más marcada por infectar células T en cultivo en lugar de células B (Huang et al., 2023).

El linfoma de Hodgkin (LH) afecta principalmente a los ganglios linfáticos, aunque puede presentarse extranodalmente, el LH se clasifica en linfoma de Hodgkin clásico (cHL), cuyas células malignas son las células Reed-Sternberg (HRS), que son linfocitos B gigantes y anormales, característicos del linfoma de Hodgkin, a menudo con dos núcleos (aspecto de ojos de búho), y el linfoma de Hodgkin con predominio linfocítico nodular (NLPHL), cuya característica celular es la LP (predominio linfocítico) también llamadas células en palomitas de maíz (popcorn cells) (Aggarwal & Limaem, 2025; Vrzalikova et al., 2021).

El cHL presenta cuatro subtipos principales: celularidad mixta, esclerosis nodular, rico en linfocitos y con depleción linfocítica. Las células tumorales derivan de linfocitos B maduros con hipermutación somática, indicando su origen en células B del centro germinal o postgerminal. En alrededor de una cuarta parte de los cHL, los genes de inmunoglobulina presentan mutaciones incapacitantes que impiden la expresión funcional del BCR, cuya pérdida parece jugar un papel central en la oncogénesis. A diferencia de las células B normales, las células HRS no requieren señales del BCR para sobrevivir, lo que sugiere que la adquisición de mecanismos antiapoptóticos es un evento crítico en su transformación maligna (Vrzalikova et al., 2021).

Los linfocitos B infectados por el VEB pueden presentar infección latente, en la que el virus se mantiene como un episoma circular en el núcleo sin integrarse en el ADN del huésped, o lítica, con replicación activa y diseminación viral. Existen cuatro patrones de latencia definidos por la expresión específica de genes virales. La latencia III, la más compleja, incluye EBER1/2 y proteínas EBNA1, EBNA-LP, EBNA2, EBNA3A/B/C, LMP1 y LMP2A/B y se observa en líneas celulares linfoblastoides (LCL) y en muchos casos de PTLD. La latencia II, más restringida, expresa EBER1/2, EBNA1, LMP1 y LMP2A, y se asocia con linfoma de Hodgkin clásico. La latencia I expresa sólo EBER1/2 y EBNA1, típica del linfoma de Burkitt endémico. La latencia 0, sin expresión proteica, caracteriza a linfocitos B de memoria quiescentes en individuos sanos, excepto en linfoma plasmablastico (Bednarska et al., 2024).

El VEB desempeña un papel clave en la patogénesis del linfoma de Hodgkin clásico (cHL), actuando como un evento temprano, ya que la presencia de genomas monoclonales en células HRS indica que la infección precede a la expansión clonal. El cHL se caracteriza por alteraciones genéticas complejas en células HRS, incluyendo mutaciones que afectan vías de señalización como NF- κ B y JAK/STAT, así como en SOCS1, PTPN1, TNFAIP3 y B2M, promoviendo escape inmunitario y desregulación de citocinas. En cHL, el virus suele mostrar latencia II, expresando EBNA-1, LMP1 y LMP2, lo que favorece la tumorigénesis y genera un microambiente inmunosupresor mediante citocinas y regulación positiva de PD-L1. Esta participación viral es particularmente notable en cHL asociado al VIH, donde casi todos los casos son positivos para VEB, y la infección por VIH aumenta el riesgo de cHL entre 6 y 15 veces; la predisposición familiar y otras condiciones inmunosupresoras también contribuyen. La clasificación de la OMS 2023 resalta la importancia de evaluar el microambiente inmunitario y los patrones de latencia del VEB (I o II) para mejorar el pronóstico, guiar terapias dirigidas y entender la interacción entre alteraciones genéticas, el VEB y desregulación inmunitaria en cHL (Alibrahim & Gloghini, 2025).

2. Material y métodos

La población estudiada fue de 6 biopsias parafinadas positivas a la infección por VEB detectadas por hibridación *in situ* para EBERs de casos de linfoma de Hodgkin pediátrico.

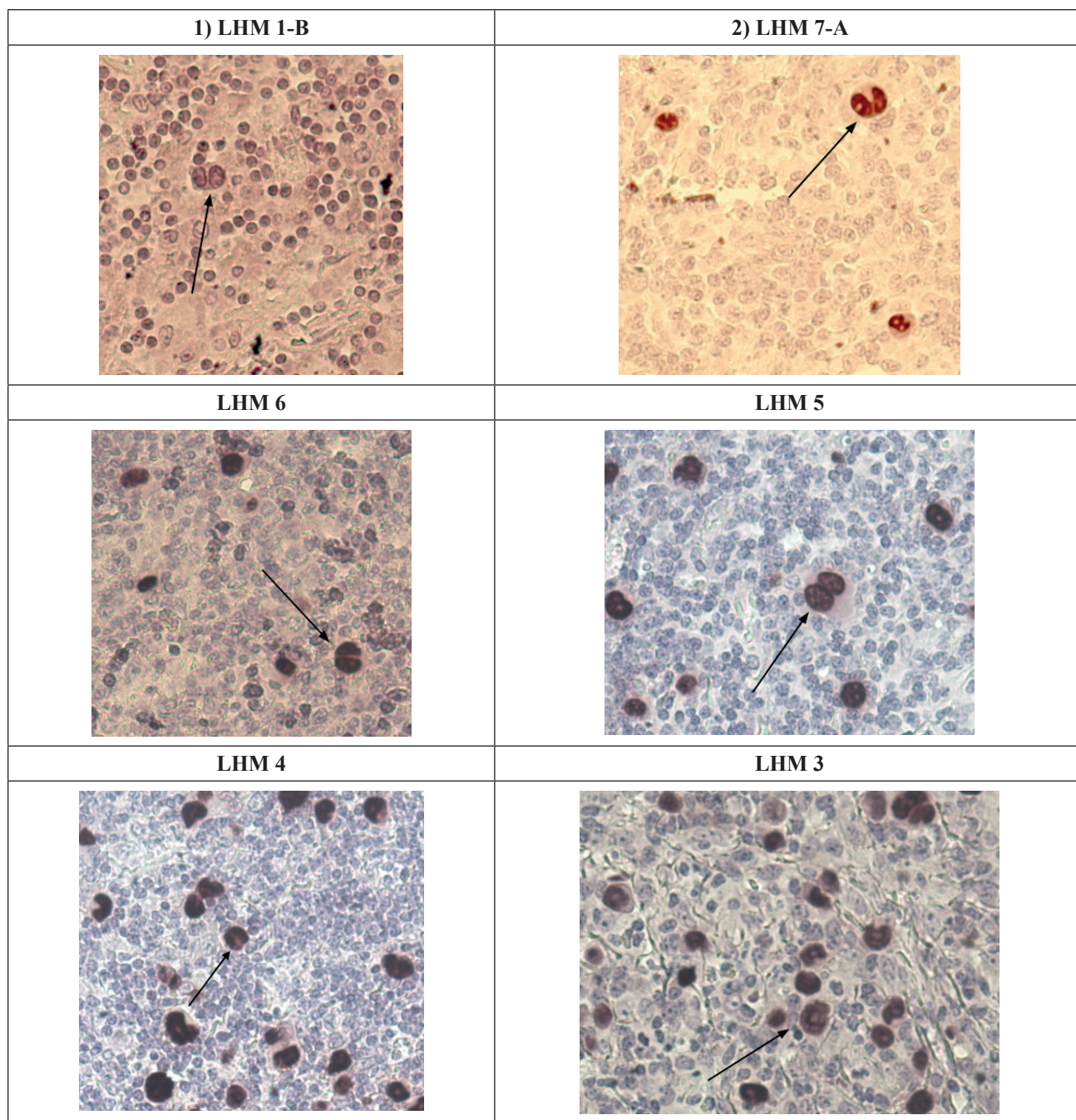
Extracción de ADN: previo a la extracción, fue necesario realizar el proceso de desparafinación de la biopsia. En un primer ensayo se procedió al proceso de extracción del ADN utilizando el kit comercial QIAamp DNA Mini Kit (Qiagen), siguiendo las instrucciones del fabricante y utilizando 4 secciones de tejido de 20 µm de espesor de cada una de las biopsias positivas a EBERs; sin embargo, no se obtuvo amplificación de EBNA3C en muestras, pero sí en control positivo (ver figura 2). Lo anterior quizá se deba a que la cantidad y calidad de ADN viral recuperado no fueron las idóneas; muy probablemente por ser un tejido parafinado y, consecuentemente, por la probable poca cantidad de copias del genoma viral; de igual forma, por lo general no hay una estricta homogeneidad en un ganglio biopsiado, por lo que fue necesario un segundo ensayo en el que se utilizó el kit de extracción RecoverAll™ Total Nucleic Acid Isolation (Invitrogen). Control de calidad del ADN extraído: se realizaron mediciones de concentración, análisis de calidad del ADN extraído por espectrofotometría. Para la detección de genotipos 1 y 2 de VEB por PCR convencional se utilizaron cebadores específicos para las secuencias de exones del gen EBNA-3C del VEB utilizados por Sample et al (Sample et al., 1990) comunes a los genotipos 1 y 2 : 5'-AGA AGG GGA GCG TGT GTT GT-3' y 5'-GGC TCG TTT TTG ACG TCG GC-3' ya que a pesar de ser comunes entre los genotipos, los sitios de cebado flanquean regiones de variación específica de tipo, de modo que los fragmentos resultantes son de diferentes tamaños: 153 pb y 246 pb para el tipo 1 y 2 respectivamente. Se empleó como control interno la amplificación por PCR de una región del gen que codifica para β-globina humana, a fin de comprobar la integridad del ADN extraído, evaluar la presencia de inhibidores de la PCR o la degradación del ADN, para ello se realizó la amplificación de un fragmento de 110 pb del gen β-globina, usando los cebadores; 5'-GAA GAG GAG CCA AGG ACA GGT AC 3' y 5'-CAA CTT CAT CCA CGT TCA CC-3'.

Para la reacción se empleó un volumen final de 20 µL, con las concentraciones finales siguientes: utilizando buffer Green GoTaq 1X, 1,5 mM MgCl, 0,3 mM dNTP's, 0,5 µM de cada cebador, 1 U de platinum Taq polimerasa y agregando 1 µL de ADN. La amplificación se realizó en un termociclador eppendorf Cyclers, usando las siguientes condiciones: desnaturalización inicial a 95°C por 5 min, seguido de 35 ciclos de 95°C por 45 segundos, 55°C por 45 segundos y 72°C por 1 min; con una extensión final de 7 min a 72°C. Se utilizaron controles positivos ya estandarizados para validar la amplificación del fragmento del gen viral EBNA3C. El control positivo fue ADN de VEB tipo 1 a partir de la línea celular B95-8, siendo esta una cepa típica de VEB tipo 1 con un amplicón esperado de 153 pb. En contraparte, se espera para el genotipo 2 un amplicón de 246 pb. Como control negativo, solo agua. El producto amplificado fue visualizado en un gel de agarosa al 1.8 %. El gel se visualizó mediante un transiluminador UV.

3. Resultados y discusión

Se confirmó que las 6 biopsias fueran positivas a infección por VEB demostradas por la coloración de marrón a café de los núcleos de las células tumorales como producto final de la realización de ISH para la demostración de EBERs (ver figura 1).

Figura 1. *ISH biopsias parafinadas LH*

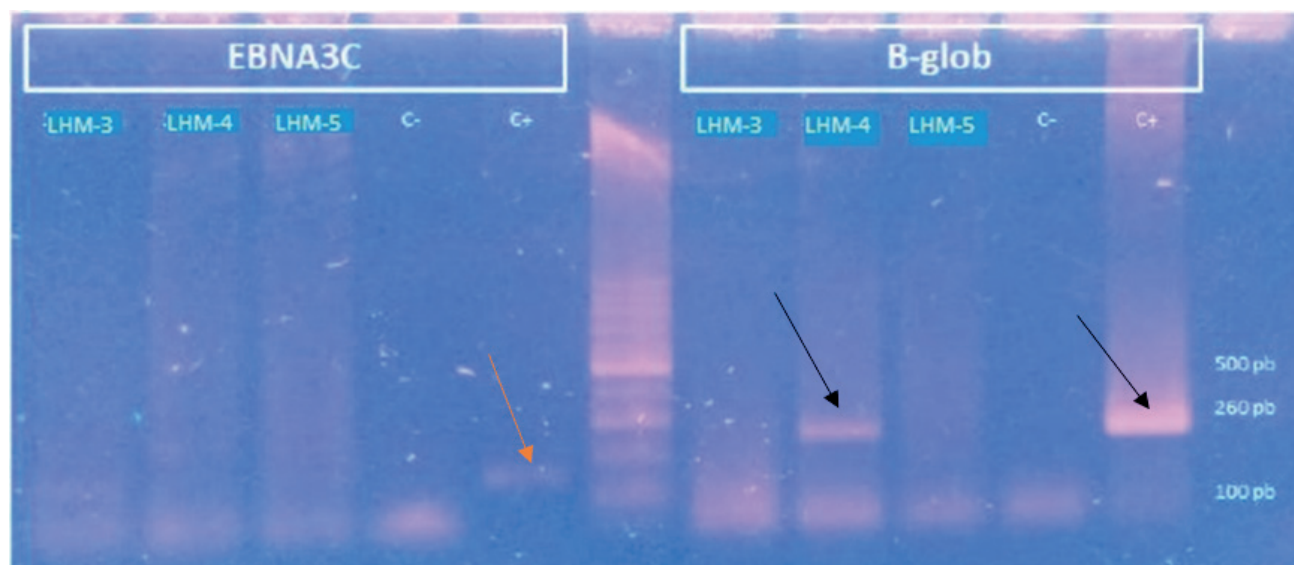


Nota. En la Figura 1: se muestran 6 LHM (para comparación, 1 negativa y 5 positivas a EBERs). LHM-1B corresponde a Linfoma Hodgkin sin infección por VEB demostrado por EBERs negativo, tanto células normales como tumorales sin color marrón en sus núcleos. LHM 3-6 y 7A corresponden a linfoma de Hodgkin con infección por VEB, demostrada por EBERs positivos en células tumorales con color marrón en sus núcleos, pero no observable en las células normales. La flecha destaca algunas células de Reed-Sternberg Hodgkin. No se muestra biopsia LHM 7-B, positiva para infección por VEB, que procede del mismo paciente muestra LHM-A. LHM (Muestras de Linfoma de Hodgkin).

Genotipificación de VEB

Como se señaló anteriormente se realizó la tipificación del virus de Epstein Barr (VEB) presente en 6 muestras de tejido de Linfoma de Hodgkin EBERs positivos, en un primer ensayo se estudiaron 3 biopsia LH positivas a EBERs (LHM3-5) partiendo de 2 secciones de tejido fijado en formol e incluido en parafina y de 10 µm de espesor. Se extrajo el ADN genómico total con el kit de extracción QIAamp DNA mini kit (Qiagen), obteniendo sólo amplificación del gen B-globina en una de las muestras y amplificación de EBNA 3C para el control positivo genotipo 1 (Figura 2).

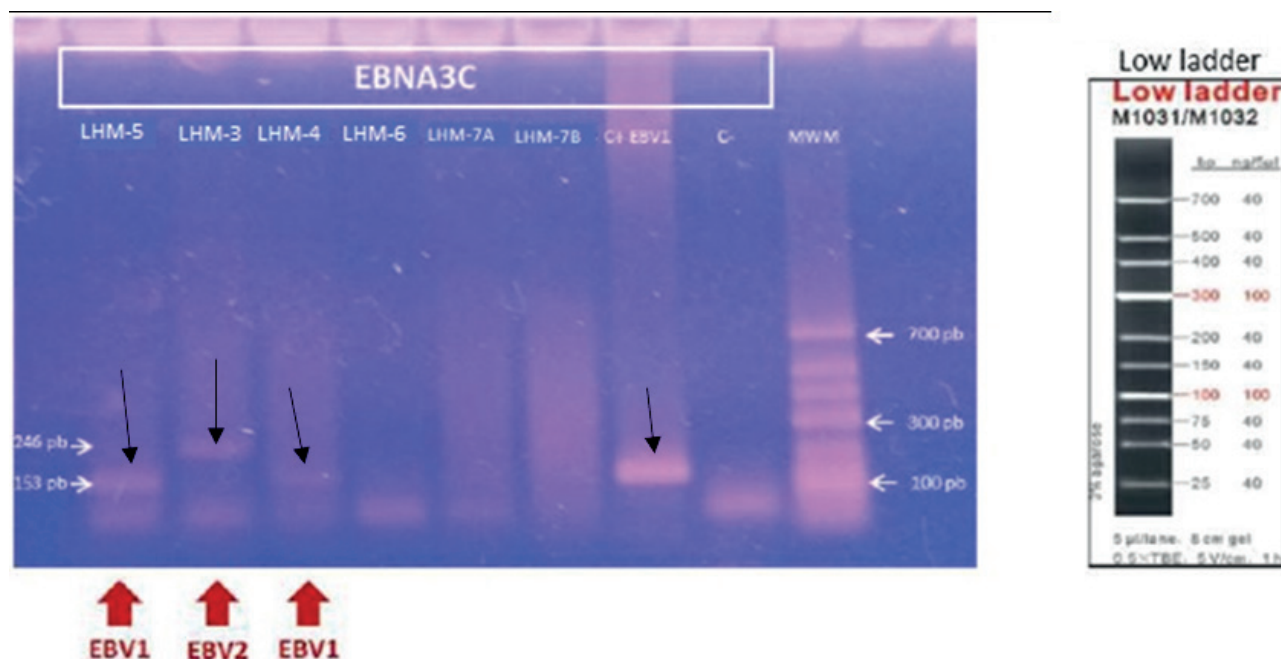
Figura 2. Primer ensayo de genotipificación de VEB



Nota. En la Figura 2: Electroforesis en gel de agarosa 1.8 % de productos amplificados por PCR para B-globina humana y EBNA3C viral del primer ensayo de genotipificación de VEB utilizando ADN genómico total extraído con kit de extracción QIAamp DNA mini kit (Qiagen), sin amplificación de EBNA3C en ninguna de las muestras de LH-EBERs positivas, la flecha naranja señala el control positivo para VEB genotipo 1 que produjo un amplicón de 153 pb, la flecha negra señala control B-globina que fue positivo solo para la muestra LHM 4, y para el control positivo de B-globina.

En el segundo ensayo de genotipificación utilizando ADN genómico total extraído con kit RecoverAll™ Total Nucleic Acid Isolation (Invitrogen) de 6 muestras LH positivas a EBERs de 20 micras de espesor, se logró amplificación de EBNA 3C en 3 de las 6 muestras (Figura 3).

Figura 3. Segundo ensayo de genotipificación de VEB



Nota. En la Figura 3: Electroforesis en gel de agarosa 1.8 % de productos amplificados por PCR para EBNA3C. La LHM-6, LHM 7-A y LHM-7B no amplificó para EBNA3C. Muestra LHM 5 produjo un amplicón de 153 pb, correspondiente a VEB1, muestra LHM 3 produjo un amplicón de 246 pb, correspondiente a VEB 2 y, muestra LHM 4 produjo un amplicón de 153 pb correspondiente a VEB1. EL control positivo fue ADN de VEB tipo 1 a partir de línea celular B958 presentó un amplicón esperado de 153pb.

El linfoma de Hodgkin clásico (LHc) en la población pediátrica presenta una asociación significativa con la infección latente por el virus de Epstein-Barr (VEB), especialmente en regiones altamente endémicas y en países de ingresos bajos y medios. En estos contextos, la infección primaria ocurre a edades tempranas y una proporción considerable de casos muestran positividad para VEB en las células tumorales, lo que respalda su posible papel en la patogénesis de la enfermedad.(Shannon-Lowe & Rickinson, 2019; Smatti et al., 2018).

En este estudio, se evidenció expresión nuclear de los pequeños ARN codificados por el VEB (EBERs) en las células tumorales, lo que respalda la estrecha asociación entre la infección por este virus y la patogénesis del linfoma de Hodgkin clásico (LHC) en población pediátrica y en la población general. La técnica de hibridación *in situ* (ISH) permitió detectar la infección por VEB en el núcleo de las células tumorales de Hodgkin y Reed-Sternberg Hodgkin tal como se ha demostrado en otros estudios que han utilizado esta técnica para demostrar la infección viral (Begić et al., 2022; Haleem Abusalrah, 2024). No obstante, es importante señalar que el significado pronóstico de la positividad para VEB en los linfomas pediátricos aún no se encuentra claramente definido. Algunos estudios sugieren que su presencia podría asociarse con una mejor respuesta inmunológica al tratamiento, mientras que otros la relacionan con una mayor agresividad clínica, particularmente en pacientes inmunocomprometidos. Estas discrepancias podrían explicarse por la influencia del estado inmunológico del huésped, el

subtipo histológico del linfoma y el genotipo específico del VEB involucrado (Mautner, 2018; Zhang et al., 2023)

La identificación molecular de los genotipos del virus de Epstein-Barr (VEB) mediante la amplificación del gen EBNA3C demostró que sigue siendo una eficaz herramienta para distinguir entre VEB1 y VEB2. En este estudio, por primera vez en El Salvador, se identificaron dos muestras (LHM-4 y LHM-5) con un amplicón de 153 pb, lo que corresponde al genotipo VEB1, y una muestra (LHM-3) con un amplicón de 246 pb, característico de VEB2, resultado que evidencia la circulación de los dos genotipos en esta población. Esto es importante ya que diversos estudios a nivel mundial han documentado una elevada prevalencia del genotipo VEB1 en regiones como América Latina, Asia y Europa, mientras que el genotipo VEB2 se identifica con mayor frecuencia en poblaciones africanas y en individuos inmunocomprometidos. No obstante, otras investigaciones han demostrado que la coinfección o coexistencia de ambos genotipos en poblaciones con características epidemiológicas similares a las nuestras no sólo es posible, sino también relativamente frecuente (Zealiyas et al., 2023; Zhang et al., 2023).

Es importante destacar que el gen EBNA3C, empleado en este estudio para la genotipificación, ha sido ampliamente utilizado en investigaciones realizadas en Europa, Asia y América del Norte y del Sur. Su uso se fundamenta en la presencia de regiones altamente polimórficas, las cuales permiten una diferenciación precisa entre los distintos genotipos del virus, favoreciendo así una adecuada discriminación de los tipos virales en estudios epidemiológicos y moleculares (Begić et al., 2022; Zanella, Riquelme, et al., 2019). Sin embargo, estas diferencias moleculares no se limitan a implicaciones taxonómicas, sino que también poseen relevancia clínica. Se ha descrito que el genotipo VEB 1 presenta una mayor capacidad transformante sobre los linfocitos B, mientras que el VEB 2, aunque exhibe menor potencial transformante, tiende a detectarse con mayor frecuencia en pacientes inmunosuprimidos, como aquellos con infección por VIH o sometidos a trasplante. (Mautner, 2018; Zealiyas et al., 2023).

Por consiguiente, la detección simultánea de ambos genotipos en el presente análisis subraya la importancia de vigilar las variaciones genéticas del virus, dado que estas podrían asociarse con diferencias en su potencial patogénico y en las características clínicas de las enfermedades vinculadas al VEB. En el contexto centroamericano, aún existe una escasez de estudios que caractericen los genotipos del VEB en poblaciones locales, a pesar de la alta carga de enfermedades oncológicas asociadas al virus, como el linfoma de Hodgkin y otros linfomas no Hodgkin. Asimismo, como se señaló previamente, la agrupación de VEB en genotipos 1 y 2 y su utilidad se ven fuertemente influenciadas por la ocurrencia de múltiples eventos de recombinación dentro del genoma del VEB, lo que podría influir en la precisión de los análisis y en la interpretación de su evolución. Esto resalta la necesidad de estudiar el genoma completo del virus, prestando especial atención a los eventos de recombinación, lo que podría permitir obtener datos basados en un enfoque integral que combine el análisis de ambos genotipos, la estructura poblacional y la filogenia, mejorando así la reconstrucción evolutiva del virus en regiones como Centroamérica y Caribe. Esta limitación representa una oportunidad para futuras investigaciones que permitan establecer perfiles moleculares regionales del VEB, analizar su asociación con factores clínicos e inmunológicos y contribuir a una mejor comprensión de su papel en la etiopatogenia de las enfermedades con las que se asocia.

4. Conclusión

Se determinó la presencia de los genotipos VEB1 y VEB2 en las biopsias analizadas mediante el estudio del gen EBNA-3C, coincidiendo con los patrones de circulación de los genotipos de VEB reportados en otras regiones de Latinoamérica. Estos resultados reflejan la presencia de diversidad viral en el ámbito local y son relevantes por sus posibles repercusiones en el diagnóstico, pronóstico y manejo terapéutico de las enfermedades asociadas al VEB. Además, la identificación de la circulación simultánea de ambos genotipos proporciona una base para investigar de manera más profunda la variabilidad genética del virus en la población local y su relación potencial con la presentación clínica y patológica, utilizando herramientas como secuenciación de genoma completo, análisis filogenético y otras.

Limitaciones del estudio

Probablemente el parafinado presente en las biopsias interfirió con la obtención de DNA viral adecuado para genotipificar el total de las 6 biopsias estudiadas. Además, el número reducido de casos y la carencia de información clínica detallada sobre la condición inmunológica y la evolución de los pacientes dificultan la evaluación de la relación entre la infección por VEB, sus genotipos y su posible impacto clínico, patológico, terapéutico y pronóstico en los LH pediátricos. Esto obliga a una siguiente fase de estudio no sólo de detección de genotipos sino también de genomas completos de VEB en un mayor número de casos de LH y a la incorporación de datos clínicos, patológicos, inmunológicos, determinación de marcadores, datos epidemiológicos locales en los futuros trabajos para un análisis integral a nivel local y regional.

Declaración de ética

La investigación con las biopsias parafinadas de LH infantil fue aprobada por el Comité de Ética del Hospital Nacional de Niños Benjamín Bloom, El Salvador. De igual forma, el proyecto de investigación fue aprobado para su ejecución por la Universidad de El Salvador.

Expresiones de gratitud

A la unidad de patología y unidad de cáncer del Hospital Nacional de Niños Benjamín Bloom, El Salvador. Al Laboratorio de Virología y Microbiología Molecular del Departamento de Microbiología, Facultad de Medicina de la Universidad de El Salvador, El Salvador. Al Instituto Multidisciplinario de Investigaciones en Patologías Pediátricas (IMIPP), CONICET-GCBA, Laboratorio de Biología Molecular, División Patología-Hospital de Niños Ricardo Gutiérrez, de la ciudad de Buenos Aires, Argentina por el apoyo en el entrenamiento, procesamiento y análisis de resultados. Especial agradecimiento a la Red Iberoamericana de Linfomas-RIALCYTED por la gestión para el entrenamiento en diagnóstico molecular de VEB en linfomas.

Agradecimiento al revisor

La Revista «La Universidad» agradece al revisor por su evaluación y sugerencias en este artículo:

Dr. José Jairo García

Especialista en Gineco-Obstetricia. Posgrado de investigación en USP. Asesor y tutor de investigaciones, trabajos de grado y posgrados disponible en el repositorio de la UNAN-León, Nicaragua. Profesor titular en retiro de la Facultad de Ciencias Médicas, UNAN – León, Nicaragua.

jairojosegarcia@outlook.com

Sus aportes fueron fundamentales para mejorar la calidad y rigor de esta investigación.

5. Referencias bibliográficas

- Aggarwal, P., & Limaïem, F. (2025). *Células de Reed-Sternberg Introducción*. 6–13. <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/books/NBK542333/>
- Alibrahim, M. N., & Gloghini, A. (2025). *Immune Deficiency / Dysregulation-Associated EBV-Positive Classic Hodgkin Lymphoma*.
- Ambinder, K. and. (2014). EBV Related Lymphomas: New Approaches to Treatment. *Curr Treat Options Oncol*. 2013 June ; 14(2): 224–236, 14(2), 224–236. <https://doi.org/10.1007/s11864-013-0231-y>.EBV
- Arturo-Terranova, D., Giraldo-Ocampo, S., & Castillo, A. (2020). Caracterización molecular de las variantes del virus de Epstein-Barr detectadas en la cavidad oral de adolescentes de Cali, Colombia. *Biomédica*, 40(Supl. 1), 76–88. <https://doi.org/10.7705/biomedica.4917>
- Bednarska, K., Chowdhury, R., Tobin, J. W. D., Swain, F., Keane, C., Boyle, S., Khanna, R., & Gandhi, M. K. (2024). *Epstein – Barr virus- associated lymphomas decoded*. July 2023, 415–433. <https://doi.org/10.1111/bjh.19255>
- Begić, V., Korać, P., Gašparov, S., Rozman, M., Simicic, P., & Zidovec-Lepej, S. (2022). Molecular Characterisation of Epstein–Barr Virus in Classical Hodgkin Lymphoma. *International Journal of Molecular Sciences*, 23(24). <https://doi.org/10.3390/ijms232415635>
- Chang, C. M., Yu, K. J., Mbulaiteye, S. M., Hildesheim, A., & Bhatia, K. (2009). The extent of genetic diversity of Epstein-Barr virus and its geographic and disease patterns: A need for reappraisal. *Virus Research*, 143(2), 209–221. <https://doi.org/10.1016/j.virusres.2009.07.005>
- Damania, B., Kenney, S. C., & Raab-traub, N. (2022). Il Epstein-Barr virus : Biology and clinical disease. *Cell*, 185(20), 3652–3670. <https://doi.org/10.1016/j.cell.2022.08.026>
- Dunmire, S. K., Verghese, P. S., & Jr, H. H. B. (2018). Primary Epstein-Barr virus infection. *Journal of Clinical Virology*, 102(March), 84–92. <https://doi.org/10.1016/j.jcv.2018.03.001>

- Fujimori, D., Hayashi, H., Tahara, K., Shoda, H., & Sawada, T. (2026). *Successful Reintroduction of Golimumab in a Patient With Rheumatoid Arthritis and Prolonged Epstein-Barr Virus Reactivation With Persistent Anti-Viral Capsid Antigen IgM Antibodies : A Case Report*. 18(1), 1–9. <https://doi.org/10.7759/cureus.100683>
- Haleem Abusalah, et al. (2024). Recent Advances in Diagnostic Approaches for Epstein–Barr Virus. *Journal Pathogens*, 10(10), 1–17. <https://doi.org/https://doi.org/10.3390/pathogens9030226>
- Huang, W., Bai, L., & Tang, H. (2023). Epstein-Barr virus infection: the micro and macro worlds. *Virology Journal*, 20(1), 1–13. <https://doi.org/10.1186/s12985-023-02187-9>
- Kwai Fung Hui & Tsz Fung Chan, et. al. (2018). High risk Epstein-Barr virus variants characterized by distinct polymorphisms in the EBER locus are strongly associated with nasopharyngeal carcinoma Short. *International Journal of Cancer-Infectious Causes of Cancer*. <https://doi.org/https://doi.org/10.1002/ijc.32049>
- Li, H., Lee, C. Y., & Delecluse, H. J. (2025). Epstein–Barr virus lytic replication and cancer. *Current Opinion in Virology*, 70, 101438. <https://doi.org/10.1016/j.coviro.2024.101438>
- Li, Z., Zhang, X., Dong, L., Pang, J., Xu, M., Zhong, Q., Zeng, M. S., & Yu, X. (2020). CryoEM structure of the tegumented capsid of Epstein-Barr virus. *Cell Research*, 30(10), 873–884. <https://doi.org/10.1038/s41422-020-0363-0>
- Mautner, J. (2018). Clinical implications of Epstein-Barr virus strain diversity. *Journal of Immunological Sciences*, 2(3), 51–55. <https://doi.org/10.29245/2578-3009/2018/3.1145>
- Montes-mojarro, I. A., Fend, F., & Quintanilla-martinez, L. (n.d.). *EBV and the Pathogenesis of NK / T Cell Lymphoma*.
- Sample, J., Young, L., Martin, B., Chatman, T., Kieff, E., Rickinson, A., & Kieff, E. (1990). Epstein-Barr virus types 1 and 2 differ in their EBNA-3A, EBNA-3B, and EBNA-3C genes. *Journal of Virology*, 64(9), 4084–4092. <https://doi.org/10.1128/jvi.64.9.4084-4092.1990>
- Shannon-Lowe, C., & Rickinson, A. (2019). The Global Landscape of EBV-Associated Tumors. *Frontiers in Oncology*, 9(August), 1–23. <https://doi.org/10.3389/fonc.2019.00713>
- Shannon-Lowe, C., Rickinson, A. B., & Bell, A. I. (2017). Epstein-barr virus-associated lymphomas. *Philosophical Transactions of the Royal Society B: Biological Sciences*, 372(1732). <https://doi.org/10.1098/rstb.2016.0271>
- Smatti, M. K., Al-Sadeq, D. W., Ali, N. H., Pintus, G., Abou-Saleh, H., & Nasrallah, G. K. (2018). Epstein-barr virus epidemiology, serology, and genetic variability of LMP-1 oncogene among healthy population: An update. *Frontiers in Oncology*, 8(JUN). <https://doi.org/10.3389/fonc.2018.00211>

- Teru Kanda. (2019). Barr virus strain variation and cancer. *Cancer Science, January*, 1132–1139. <https://doi.org/10.1111/cas.13954>
- Vrzalikova, K., Pugh, M., Mundo, L., & Murray, P. (2021). *The contribution of ebv to the pathogenesis of classical hodgkin lymphoma*. 0–2. <https://doi.org/10.21037/aol-21-8>
- Xie, R., Cao, B., Wu, Z., Ouyang, Y., Chen, H., Zhai, W., Liu, Z., Xu, M., & Guo, G. (2024). *dbEBV : A database of Epstein-Barr virus variants and their correlations with human health*. 23(December 2023), 2076–2082. <https://doi.org/10.1016/j.csbj.2024.04.043>
- Zanella, L., Riquelm, I., Buchegger, K., Abanto, M., Ili, C., & Brebi, P. (2019). A reliable Epstein-Barr Virus classification based on phylogenomic and population analyses. *Scientific Reports, October 2018*, 1–11. <https://doi.org/10.1038/s41598-019-45986-3>
- Zealiyas, K., Teshome, S., Haile, A. F., Weigel, C., Alemu, A., Amogne, W., Yimer, G., Abebe, T., Berhe, N., Ahmed, E. H., & Baiocchi, R. A. (2023). Genotype characterization of Epstein–Barr virus among adults living with human immunodeficiency virus in Ethiopia. *Frontiers in Microbiology, 14*(October). <https://doi.org/10.3389/fmicb.2023.1270824>
- Zhang, Y., Lyu, H., Guo, R., Cao, X., Feng, J., Jin, X., Lu, W., & Zhao, M. (2023). Epstein-Barr virus-associated cellular immunotherapy. *Cytotherapy, 25*(9), 903–912. <https://doi.org/10.1016/j.jcyt.2023.04.003>



Nueve años de relaciones diplomáticas entre El Salvador y Manchukuo (1934-1943)

Nine Years of Diplomatic Relations between El Salvador and Manchukuo (1934 – 1943)

Fecha de recepción:

15 de abril 2026



<https://hdl.handle.net/20.500.14492/34121>

Fecha de aprobación:

15 de julio 2026

<https://doi.org/10.66778/LU.e02v07n04.05>

David Nazar Coutiño

Taiwán (República de China)

National Dong Hwa University (NDHU)

dnazar@colmex.mx

 <https://orcid.org/0009-0003-3766-0184>

Resumen

Este ensayo científico busca arrojar luz sobre un episodio poco explorado de la historia diplomática: las relaciones oficiales entre Manchukuo y El Salvador. El periodo de casi nueve años de relaciones diplomáticas se inauguró con el reconocimiento del régimen manchú por El Salvador en 1934. Este hecho en sí mismo demostró ser el más relevante de las relaciones bilaterales, ya que rompió el aislamiento internacional al que estaba sometido el Estado títere. La investigación aborda las posibles causas para este insólito reconocimiento, así como la respuesta internacional al mismo, especialmente por parte de Japón, China, Estados Unidos y la Sociedad de Naciones. Posteriormente, se documentan y analizan los demás hechos de la relación bilateral en los años subsiguientes. Asimismo, se exploran las iniciativas fallidas para profundizar las relaciones, incluyendo un proyecto de tratado que fue cancelado y el breve establecimiento de relaciones consulares directas. La investigación cierra analizando el fin de las relaciones con la declaración de guerra por parte de El Salvador contra Japón, después de Pearl Harbor y el desconocimiento de Manchukuo en enero de 1943.

Palabras clave: conflicto internacional, diplomacia, Manchukuo, política internacional, relaciones exteriores.

Abstract

This scientific essay aims to shed new light on a scarcely explored episode in diplomatic history: the official relations between Manchukuo and El Salvador. The almost nine-year period of diplomatic relations began with the recognition of the Manchu regime by El Salvador in 1934. This fact itself was the most significant event in the bilateral relations, as it broke the international isolation suffered by the puppet state. This

research examines the possible causes of this unexpected recognition, as well as into the international response to it, especially from Japan, China, the United States and the League of Nations. Then, the other events in the bilateral relationship during the following years are documented and analyzed. In addition, the failed initiatives to deepen relations are explored, including a draft treaty that was canceled and the brief establishment of direct consular relations. The investigation concludes by analyzing the end of relations with El Salvador's declaration of war against Japan, after Pearl Harbor, and the non-recognition of Manchukuo in January 1943.

Keywords: diplomacy, foreign relations, international conflict, international politics, Manchukuo.

1. Introducción

Este ensayo propone analizar la relación entre Manchukuo y El Salvador a partir de fuentes primarias, indagar en las causas del establecimiento de las relaciones diplomáticas, abordando las múltiples hipótesis que se han planteado desde entonces; así como analizar de manera pormenorizada el desarrollo de las relaciones bilaterales subsiguientes, hasta el rompimiento diplomático, incluyendo las reacciones y la influencia de terceros actores, sobre todo, Estados Unidos y Japón. Al investigar los casi nueve años de relaciones diplomáticas entre Manchukuo y El Salvador se empleó el método histórico clásico, con sus diferentes etapas (Ruíz Berrio 1976, 449-450).

Primero se procedió a la localización de fuentes primarias, es decir, la etapa heurística. Estas fuentes son, sobre todo, archivos diplomáticos, fuentes hemerográficas y publicaciones oficiales: el Archivo de la Sociedad de Naciones, hoy en día administrado por la Organización de Naciones Unidas, el Archivo Nacional de Estados Unidos, así como documentos del Departamento de Estado a través de la Oficina del Historiador y los Archivos Nacionales de Japón, específicamente del Centro Japón para Registros Históricos Asiáticos. Todos estos archivos están digitalizados. Estas fuentes incluyen comunicaciones entre gobiernos, comunicaciones internas, borradores de tratados y documentos oficiales. Además, se consultaron fuentes hemerográficas publicadas en China, Japón, Estados Unidos y El Salvador, entre otros, dentro de las que destacan *The Manchuria Daily News*, un órgano periodístico semioficial de Manchukuo. Asimismo, se consultaron libros estadísticos oficiales manchúes y japoneses de la época, especialmente en lo relativo al comercio cafetalero. También, se consultaron las fuentes secundarias pertinentes, dentro de las que destacan el artículo periodístico de Cañas Dinarte (2025), quien hace un resumen certero de este episodio diplomático y el artículo de Ijima Midori (2003), quien aborda el tema dentro de su análisis de la relación de José Gustavo Guerrero y la diplomacia del martinato.

Dicho esto, se realizó un análisis crítico de las fuentes. En cuanto a la crítica externa, su autenticidad fue corroborada a partir de su origen oficial o semioficial. Respecto a la crítica interna, se analizó y tomó en cuenta la posible intencionalidad de las fuentes, por ejemplo, su función como órganos de propaganda, en el caso de *The Manchuria Daily News*; sus simpatías editoriales, como en el caso de *Asahi Osaka*; o el carácter secreto de su contenido, como ocurre con las comunicaciones confidenciales internas de las cancillerías. Asimismo, se contrastaron las interpretaciones de los mismos hechos realizadas por diferentes actores a través de distintas fuentes. Por ejemplo, la justificación del reconocimiento de Manchukuo publicada por el Gobierno salvadoreño en el diario *La República* (suplemento del Diario

Oficial), en la que se mencionan factores económicos, contrasta con la explicación dada por el canciller Araujo a los representantes chinos, ante quienes admitió que dicho reconocimiento había sido un error.

Posteriormente se realizó la labor hermenéutica de interpretación histórica, donde se buscó responder las interrogantes planteadas, es decir, las causas del reconocimiento salvadoreño de Manchukuo y el contenido de las subsecuentes relaciones bilaterales. Finalmente, los resultados son expuestos en este esfuerzo, donde se presenta una reconstrucción cronológica de los hechos históricos, así como la interpretación de los mismos basada en el contraste crítico de las fuentes.

La investigación también nos muestra cinco aspectos importantes: 1) el reconocimiento salvadoreño de Manchukuo es atribuible a múltiples causas, a saber, expectativas comerciales cafetaleras; empatía por la situación de aislamiento internacional; y afinidad ideológica con Japón; 2) el reconocimiento mismo fue el evento más importante de las relaciones bilaterales, tanto porque fisuró el consenso internacional de aislar a Manchukuo, como porque la mayoría de tentativas posteriores de acercamiento de ambos regímenes fueron menos exitosas; 3) los principales actores internacionales involucrados, con la natural excepción de Japón, condenaron el actuar diplomático salvadoreño, pero fueron incapaces de tomar medidas al respecto, incluyendo a la Sociedad de Naciones; 4) que hubo tentativas de acercamiento entre El Salvador y Manchukuo, algunas de las cuales son poco conocidas, como fueron las negociaciones para la firma de un tratado de amistad y el establecimiento de relaciones consulares; y 5) que se requieren de futuras investigaciones para profundizar en varios puntos, por ejemplo, en lo relativo al actuar los consulados establecidos por ambas partes.

2. Desarrollo

2.1 Establecimiento del régimen del Manchukuo y la respuesta de la sociedad internacional

Desde la victoria japonesa contra Rusia en 1905, el Imperio Japonés adquirió intereses en la región de Manchuria, perteneciente al Imperio Ch'ing¹, a través del arrendamiento del Territorio de Kwantung, que incluía Puerto Arturo y Dairen, así como de la Compañía Ferroviaria del Sur de Manchuria. Después de la caída de la dinastía Ch'ing y el establecimiento de la República de China, el control chino sobre el área fue solamente nominal, siendo realmente gobernada por Chang Tso-ling, un caudillo militar apoyado por Japón. En esta manera, Manchuria se convirtió poco a poco en una suerte de *frontier* japonesa, atrayendo aventureros y comerciantes japoneses y, en menor medida colonos agrícolas (Hata 2005, 290-291).

El Ejército de Kwantung, es decir, las fuerzas armadas japonesas en el área, ya habían buscado causar un incidente, al asesinar a Chang Tso-ling, que forzara a Japón a tomar Manchuria, pero fracasaron. Se arguye que elementos en el Ejército de Kwantung tenían ansiedad ante los avances del gobierno

1 En este artículo se utilizó la romanización Wade-Giles para las palabras en mandarín. Algunos de los nombres chinos también son conocidos por su transliteración en el sistema Hanyu Pinyin, por el cual la dinastía Ch'ing es «Qing» y P'u Yi es «Puyi». En las citas se respetó la ortografía de la fuente; para Chiang Kai-shek, se mantuvo el nombre por el cual es comúnmente conocido en occidente.

nacionalista chino, que estaba construyendo vías férreas paralelas a las de la compañía japonesa² y que buscaba recuperar la soberanía china en el área. Desde la perspectiva expansionista de los militares, la diplomacia de su ministro de Exteriores, Shidehara, no era suficiente para frenar a los nacionalistas chinos (Hata 2005, 291). En este contexto, conspiradores en el Ejército de Kwantung decidieron causar un segundo incidente que forzara a Japón a tomar control de Manchuria.

La noche del 18 de septiembre de 1931, los conspiradores colocaron cargas explosivas en las vías férreas con la intención de descarrilar el tren expreso Dairen-Mukden. Aunque el tren pasó por la zona dañada al poco de la explosión sin grandes contratiempos y llegó a salvo a su destino, la conspiración siguió en marcha (Hata, 2005, 292). En los días siguientes, bajo el pretexto del atentado, Mukden fue ocupada sin resistencia y el Ejército de Kwantung, sin autorización previa de sus superiores en Tokio, procedió a tomar control del territorio manchú, desplazándose fuera del área cercana a las líneas férreas, que era donde legalmente podían actuar. En Tokio, el gobierno civil aceptó los hechos consumados, pero instruyó que no se avanzara más, lo cual fue ignorado; en diciembre el gabinete dimitió y un nuevo gobierno aceptó la ocupación de Manchuria (Hata 2005, 295-296).

Por su parte, el gobierno chino de Chiang Kai-shek, decidió apelar a la comunidad internacional, tanto a la Sociedad de Naciones, como a las potencias que pudieran poner un alto a Japón y hacer que devolviera Manchuria, sin embargo, ni Estados Unidos, ni Gran Bretaña o la Unión Soviética estaban en condiciones de involucrarse. Para marzo de 1932 toda Manchuria estaba ocupada y los japoneses procedieron a crear un Estado títere. El 18 de febrero de 1932, un Consejo Administrativo Supremo proclamó la independencia de las provincias de Fengtien, Kirin, Heilungkiang y Jehol en un nuevo Estado independiente de China (League of Nations 1932, 93). El Manchukuo³, originalmente con una estructura republicana, se transformó en monarquía en 1934, colocando al otrora Emperador Hsuan-Tung⁴, último monarca de Ch'ing, en el trono manchú, quien se estableció en la capital del Estado títere, Hsinking⁵ (Manchuria Daily News 1934c, 17). Sin embargo, el régimen de Manchukuo nació en el aislamiento.

La primera potencia en reaccionar a la creación de Manchukuo en 1932 fue Estados Unidos, declarando la Doctrina Stimson, por la cual Washington no reconocería gobierno alguno creado por conquista (Smith 2017, 3). Por su parte, la Sociedad de Naciones⁶ envió una misión investigadora en la primavera de 1932, la Comisión Lytton, cuyo resultado, tal como esperaban en Japón, no fue favorable a su causa (Hata 2005, 298). En sus conclusiones sobre el Estado de Manchukuo, la Comisión dictaminó que, es claro que el Movimiento de Independencia, del cual nunca se había escuchado en Manchuria antes de septiembre de 1931, solamente fue posible debido a la presencia de las tropas japonesas (League of Nations 1932, 97).

2 Las vías férreas chinas fueron tomadas por los japoneses después de que tomaron el territorio (League of Nations 1932, 96).

3 滿洲國 en caracteres chinos, hoy en día se le suele transliterar como *Manchukuo*, pero en las fuentes contemporáneas también se le puede encontrar como *Manchoukuo*. Además, en otros idiomas ha tenido otras transliteraciones, como *Mandchoukouo*, en francés.

4 Popularmente conocido como Henry P'u-yi o simplemente P'u Yi. De hecho, fue llamado para ejercer como jefe del ejecutivo mientras el gobierno de Manchukuo tuvo un gobierno republicano (League of Nations 1932, 95).

5 新京 o «Nueva Capital», Shinkyō en lectura japonesa, es el nombre que se le dio a la ciudad de 長春, Changchun. Después de que Manchuria volvió a control chino en 1945, la ciudad recuperó su nombre original.

6 De la cual no eran parte ni Estados Unidos, ni la Unión Soviética, dos actores relevantes en el Noreste de Asia.

Si bien Japón defendió el reconocimiento de Manchukuo como un Estado independiente ante la Sociedad de Naciones, ningún país apoyó su punto de vista. En febrero de 1933 la Asamblea de este organismo votó a favor de una propuesta para que las tropas japonesas se retiraran a las áreas aledañas al Ferrocarril del Sur de Manchuria, es decir, su jurisdicción original, a esta propuesta solo Japón se opuso y Siam se abstuvo, mientras que 42 países votaron a favor⁷ (League of Nations 1933a, 27).⁸ Además, la Asamblea determinó que los Miembros de la Sociedad procurarán abstenerse de tomar cualquier acción aislada respecto a la situación en Manchuria y continuar actuando en conjunto, así como los estados interesados que no son miembros de la Sociedad (League of Nations 1933a, 28).

De esta manera se generó un consenso internacional en el que se reconocía que no hubo un movimiento espontáneo de independencia en Manchuria, que esta era legítimamente china y que el establecimiento de Manchukuo solo fue posible gracias a intervención japonesa. Estados Unidos, sin ser miembro de la Sociedad de Naciones, se sumó al consenso (League of Nations 1933a, 29). La Unión Soviética, la otra gran potencia no miembro, si bien coincidió en general con las decisiones de la Sociedad, no se adhirió a su resolución, arguyendo que los miembros de la comisión que elaboraron la resolución tenían actitudes hostiles hacia ella (League of Nations 1933b, 70). El 27 de marzo el gobierno japonés notificó a la Sociedad de Naciones su intención de retirarse de la misma (League of Nations 1933b, 71).

De esta manera, si bien Japón logró establecer un Estado títere en Manchuria, no consiguió el reconocimiento internacional de su creación. Posteriormente, Japón continuó causando incidentes en China para justificar nuevas agresiones y la ocupación de más territorio, hasta que en 1937 comenzó una invasión a gran escala, tomando una parte importante del territorio de la República de China, hasta 1945, año en que fue derrotado. Mientras tanto, de 1932 a 1945, el gobierno de Manchukuo siguió funcionando. Al reconocimiento diplomático japonés, se sumó posteriormente el de Alemania nazi y la Italia fascista, así como de otros gobiernos afines del eje o títeres de estas potencias. La excepción temprana fue el gobierno de El Salvador.

2.2 Reconocimiento diplomático de El Salvador

Después de la entronización de P'u Yi, ahora como Emperador K'ang-te⁹, el 1 de marzo de 1934, la cancillería de Manchukuo envió telegramas a las cancillerías del mundo para anunciar la noticia. El siguiente telegrama fue enviado a El Salvador:

7 Nótese el voto favorable no sólo de potencias como Francia y el Reino Unido, sino también de Alemania e Italia, quienes años después reconocieron a Manchukuo.

8 Para este estudio es notable que El Salvador no participó en la votación.

9 A veces escrito como «Kang Teh». En realidad, es el nombre de era del monarca, costumbre del este de Asia según la cual el calendario lleva un nombre de era oficial, usar este calendario era una forma de reconocimiento de la autoridad imperial. La práctica fue inventada en China, y los países tributarios de la Corte Imperial, como Corea o Ryukyu, debían seguir el calendario chino oficial. Posteriormente otros países adoptaron el mismo uso, entre ellos destaca Japón, que todavía lo sigue; por ejemplo, el año 2025 d.C. es el año 7 de la Era Reiwa según el calendario japonés. En China, desde la dinastía Ming (hasta la caída del Imperio) y en Japón, desde mediados del siglo XIX, la usanza es que cada monarca tiene solamente una era en todo su reinado, de tal forma que la era y el monarca llegaron a identificarse con el mismo nombre. Algunos ejemplos famosos son K'ang-hsi en China o, Meiji en Japón, en este caso «K'ang-te» estaría siguiendo la misma costumbre para legitimarse.

HSIN KING, 1o de marzo de 1934

A Su Excelencia el Señor Ministro

de Relaciones Exteriores,

SAN SALVADOR.

Señor,

Tengo a honra informarle que en el Estado Manchukuo, Su Excelencia Pu Yi, Jefe del Ejecutivo, en esta fecha, 1º de marzo, primer año de Kangte, mil novecientos treinta y cuatro, subió al Trono como Emperador del Manchukuo y que se ha establecido el régimen monárquico. Aprovecho esta ocasión para declarar que ansiosamente desea que se establezcan relaciones entre la nación de Su Excelencia y esta Nación para desarrollar de la manera más favorable en lo futuro los sentimientos de amistad y armonía.

Muy respetuosamente,

El Ministro de Relaciones Exteriores del Imperio Manchukuo,

HSIEN CHIEH-SHIH.¹⁰

Siguiendo la resolución de Asamblea de la Sociedad de Naciones de febrero del año anterior, en la que se determinó no reconocer a Manchukuo, este telegrama y los demás enviados no debían tener respuesta de ningún país. Sin embargo, no fue el caso, pocos días después, el gobierno de El Salvador dio respuesta a la cancillería de Manchukuo:

SAN SALVADOR, 3 de marzo de 1934

Excelentísimo Señor Ministro

de Relaciones Exteriores,

HSIN KING, Manchukuo.

He tenido honor recibir el atento mensaje de Vuestra Excelencia de antier se refiere Su Majestad Pu Yi asumió Trono Manchukuo estableciendo régimen monárquico. Al expresar a Vuestra Excelencia fervientes congratulaciones por feliz acontecimiento me es satisfactorio asegurarle que mi Gobierno, correspondiendo nobles deseos Su Majestad le será muy grato de hacer poner cuanto esté de su parte para cultivar con el de esta Nación las mejores relaciones de amistad.

Con toda consideración,

10 Archivo de la Sociedad de Naciones. R3607/1/11565/207. 1934-1940. Relations with Manchukuo - Attitude of Salvador. Folio 134.

MIGUEL ÁNGEL ARAUJO,

*Ministro de Relaciones Exteriores de El Salvador.*¹¹

Este breve intercambio de comunicaciones causó revuelo internacional. Gracias a unas pocas líneas escritas¹², el gobierno de Manchukuo había roto el aislamiento diplomático en que se encontraba (fuera del reconocimiento por Tokio).¹³ De esta manera, si bien El Salvador era un país pequeño y muy lejano de la liga de las grandes potencias, había roto el cordón sanitario impuesto por la Sociedad de Naciones y aceptado por Estados Unidos y, en cierta medida por la Unión Soviética.

2.3 Contexto y causas del reconocimiento salvadoreño

Después del reconocimiento diplomático salvadoreño de Manchukuo se dilucidaron varias posibles causas para el mismo: que El Salvador deseaba encontrar en Manchuria un nuevo mercado para su café; que el reconocimiento fue para contrariar a Washington, gobierno que a su vez no había reconocido al de El Salvador durante largo tiempo; incluso se aventuraron las hipótesis de que el reconocimiento fue un error por parte de la Cancillería salvadoreña o la búsqueda de un mercado opiáceo. A continuación, se expone cada una de estas posibles causas.

2.3.1 Causas económicas

Manchukuo, como posible mercado cafetalero de El Salvador es mencionado por el *Survey of International Affairs* (Toynbee 1934, 676). De acuerdo al reporte, el Cónsul General de El Salvador en Tokio habría explicado que las acciones de su gobierno eran «puramente un asunto de negocios, el resultado de la aguda necesidad de El Salvador por nuevos mercados para su café».¹⁴ El deseo salvadoreño por encontrar nuevos mercados se explicaría por la reciente reducción en el consumo de su mercado alemán (The China Weekly Review 1934c, 460), ello en un contexto de depresión económica internacional. Una fuente salvadoreña oficial (La República 1934, 2)¹⁵ confirma la información anterior, cuando se afirma que se esperaba encontrar mercados cafetaleros en Japón y Manchukuo que compensaran las pérdidas en los mercados europeos.

11 Ibidem. Se ha copiado tal cual el texto, manteniendo el estilo cortado que debe de ser producto de su redacción telegráfica. Una versión más pulida se encuentra en la versión francesa del texto: Archivo de la Sociedad de Naciones. S533/40/7. 1934-1945. *Salvador, Nicaragua et le Mandchoukouo*. Folio 43.

12 Más tarde el gobierno salvadoreño respondió nuevamente (26 de abril), esta vez por carta, reiterando su reconocimiento y felicitaciones a Manchukuo y a su monarca cuando recibió una comunicación similar por vía postal (Archivo de la Sociedad de Naciones. R3607/1/11565/207. 1934-1940. *Relations with Manchukuo - Attitude of Salvador*. folios 64-66).

13 Japón reconoció su creación en septiembre de 1932 (Ijima 2003, 442).

14 De acuerdo a esta misma nota, el reconocimiento diplomático habría ocurrido el 21 de mayo a través del Consulado General de El Salvador en Tokio, empero, el reconocimiento provino de la Cancillería salvadoreña el 3 de marzo, aunque haya sido transmitido por el Cónsul General al Ministro de Manchukuo en Tokio (Archivo de la Sociedad de Naciones. R3607/1/11565/207. 1934-1940. *Relations with Manchukuo - Attitude of Salvador*. folio 7)

Hay que destacar que, en contradicción con las declaraciones del cónsul, una carta del canciller Araujo indica que, «El Salvador no tiene intereses materiales y que el reconocimiento se hizo por principio, en acatamiento al derecho internacional» (Ijima 2003, 446).

15 Si bien el artículo original fue publicado en el *Diario Nuevo*, es significativo que *La República* haya decidido reimprimirlo, ya que era un Suplemento del Diario Oficial de El Salvador.

La importancia de las exportaciones cafetaleras para El Salvador se comprende en un contexto donde la política y la economía estaban dominadas por élites «agro-financieras» y «agro-financieras-industriales», cuyo núcleo lo constituían productores, procesadores y exportadores de café (Paige 1993, 7-9). Sin embargo, de ser el mercado cafetalero la razón principal para el reconocimiento, habría sido una política aventurada y sin antecedentes halagüeños, ya que la mayoría del comercio exterior de Manchukuo se concentraba en Japón: en el primer trimestre de 1933, un año antes del reconocimiento salvadoreño, su comercio con el país del sol naciente fue del 56 %, seguido por China y el Reino Unido, con 11 % y 9 % respectivamente (Manchoukuo Handbook of Information 1933, 75). A esto hay que añadir que en Manchuria se seguía consumiendo mucho más té que café, siendo el primero una bebida tradicional del este de Asia, mientras que el café era un producto relativamente nuevo; estadísticas sobre importaciones de bebidas y alimentos en 1931 muestran cuantiosas importaciones de té, sobre todo japonés, por un valor de \$273 510 (The Manchoukuo Year Book 1934, 583), mientras que el café no se presentó como una subcategoría¹⁶. Y aunque al año siguiente sí se reportan importaciones de café, después de la invasión japonesa disminuyeron y tardaron varios años en recuperarse (véase el anexo 2). Además, las importaciones de café siguieron siendo mucho menores a las de té.

Pocos años después del suceso diplomático, en 1936, las exportaciones cafetaleras de todo Centroamérica al Manchukuo presentaron la modesta cifra de 1 896 catties¹⁷, por un valor de \$1 227, sin especificar cuánto provenía de El Salvador; en todo caso, incluso dentro del rubro del café, Centroamérica quedaba muy por debajo de Brasil y de las Indias Orientales Neerlandesas, que proveían de 74 982 y 62 571 catties respectivamente (Ministro del Departamento de Finanzas y Comercio 1937, 238); por otra parte, el café siguió sin reemplazar al té, cuyas importaciones tan solo del rubro de té negro proveniente de Japón y a través del puerto de Dairen fueron de 487 677 catties, seguido por China, con 180 143 catties y la India Británica, con 30 702, es decir, solo el valor té negro japonés importado en Dairen, \$352 877, fue más de tres veces y media el valor de todas las importaciones de café en el mismo puerto¹⁸, \$100 407 (Ministro del Departamento de Finanzas y Comercio de Manchukuo 1937, 238, 242). Si a esto se suman los otros rubros de té verde, té chino y otros tipos de té, y el que entró a través de los puertos de Antung e Yingkow, la diferencia es de más de 31 veces el valor del café.¹⁹

A esto hay que añadir que, incluso cuando el consumo cafetalero aumentó en Manchuria, recuperando niveles semejantes a los anteriores a la intervención japonesa, hubo años en que las exportaciones centroamericanas no fueron siquiera nimias, sino inexistentes (anexo 2).

Si el gobierno de El Salvador esperaba usar el reconocimiento de Manchukuo para congraciarse con Japón y aumentar sus exportaciones cafetaleras, no parece haber dado resultados significativos. En 1933, un año antes del reconocimiento, El Salvador ni siquiera es mencionado como socio comercial

16 De haber café latinoamericano en las importaciones de 1931, estaría englobado en el rubro «otros» de «alimentos y bebidas», en la columna para «el resto de América», cuyo valor total fue solo de \$2 737 (The Manchoukuo Year Book 1934, 583).

17 Un catty 𐆑 son 604.8 gramos, es decir, se exportaron aproximadamente 1146.7 kilos o 1.14 toneladas de café centroamericano al Manchukuo.

18 La cantidad de café importada en las otras aduanas fue nimia, 2 050 catties en Antung y 3 361 catties en Yingkow (Annual Returns of the Foreign Trade of Manchoukuo 1937, 238).

19 Sumando las importaciones de todos los tipos de té a través de todos los puertos, arrojan un valor total por \$3 168 893, mientras que el total de todas las importaciones de café a través de todos los puertos sumó un valor de \$104 464.

en las estadísticas de importaciones y exportaciones de Japón²⁰ (Statistical Yearbook of Imperial Japan 1934, 173), para 1939, cinco años después, la situación se mantenía igual (Statistical Yearbook of Imperial Japan 1940, 124). Y, si bien Japón importaba café²¹, es más probable que, al igual que en el caso de Manchukuo, proviniera de productores como Brasil, con quien mantenía una relación comercial mucho más sustancial²² que con Centroamérica en general, cuyas exportaciones a Japón eran mucho menores (Statistical Yearbook of Imperial Japan 1939, 190).

De hecho, si esta hubiese sido la razón para el movimiento diplomático, desde muy pronto las autoridades salvadoreñas habrían cambiado de curso. Como consecuencia de un alto déficit comercial, a los pocos meses de reconocer a Manchukuo, establecieron aranceles del 200 % a los productos japoneses. El argumento salvadoreño es que solo había comercio hacia un lado (The Japanese American News 1934a, 1), es decir, que Japón no compraba productos salvadoreños. De esta manera no es sorprendente que, al año siguiente se reportara un declive importante en las exportaciones japonesas a El Salvador (The Japanese American News 1935, 4). En 1938 la revista TIME, al hacer evaluar los resultados que El Salvador obtuvo del reconocimiento del régimen de Manchukuo comenta: «...el astuto presidente salvadoreño Martínez reconoció formalmente al nuevo estado con la esperanza de que el vasto territorio se convirtiera en un potente mercado cafetalero para el único cultivo importante de El Salvador. No ha sido así» (TIME 1938).

Finalmente, hay que añadir que no faltó la hipótesis de que El Salvador buscaba traficar opio a Manchukuo. De acuerdo a esta «peregrina sospecha» (La República 1934, 2; Hong Kong Daily Press 1934, 9) El Salvador fungiría como intermediario en envíos de opio proveniente de Persia y otros países cuyo destino sería Manchukuo. Sin embargo, las autoridades salvadoreñas negaron dicha acusación, señalando que mantenían un firme compromiso con la Convención del Opio de 1925 y la Convención de Limitación de 1931 (La República 1934, 2). Es de suponer que una hipótesis tan aventurada fue producto de la sorpresa que causó un reconocimiento diplomático que nadie esperaba.

2.3.2 Reacción diplomática

También existe la hipótesis de que el gobierno salvadoreño reconoció al Manchukuo como reacción o represalia diplomática a la negativa estadounidense de reconocer su propio régimen durante los primeros años de su existencia (JACAR Newsletter, 2019). El contexto de las relaciones bilaterales salvadoreñas-estadounidenses era el siguiente: el régimen salvadoreño que reconoció a Manchukuo había llegado al poder a través de un golpe de Estado en 1931. El 1 de marzo asumió la presidencia el ingeniero Arturo Araujo, luego de ser elegido democráticamente, con el general Maximiliano Hernández Martínez en la vicepresidencia. Sin embargo, en menos de un año el gobierno de Araujo

20 En Norteamérica se mencionan a Estados Unidos, Canadá, México y Cuba, los demás países están englobados en «otros». Tampoco está en la sección de Sudamérica.

21 Entre 1935 y 1938, Japón importó café por un valor total de 15 333 000 yenes (Statistical Yearbook of Imperial Japan 1939, 190).

22 Con déficit a favor de Brasil desde 1936 (Statistical Yearbook of Imperial Japan 1939, 138). Solo en 1938, Brasil exportó a Japón 3 663 420 kilos de café, siendo su segundo rubro más valioso, luego del algodón sin procesar (Brazil. A New Survey of Brazilian Life. Economic Financial, Labour, and Social Conditions from a General Point of View 1939, 305).

fue derrocado por un levantamiento militar.²³ El 2 de diciembre Araujo fue destituido y tuvo que huir del país, posteriormente, el 4 de diciembre un Directorio Cívico entregó la presidencia al general Hernández Martínez (Ching 2011, 68; Leistenschneider y Leistenschneider 1980, 187-191). Martínez y los militares que lo respaldaron, justificaron el golpe arguyendo que Araujo era incapaz de controlar las fuerzas políticas que amenazaban al Estado salvadoreño²⁴ (Walter y Williams 2011, 73). Menos de dos meses después, a finales de enero de 1932, el gobierno del general Hernández Martínez mostró su voluntad de mantener un férreo control reprimiendo una rebelión campesina, a la que sucedieron matanzas durante varios días más (Ching 2011, 63-68). Se atribuyó a este alzamiento la participación de organizaciones vinculadas al movimiento comunista tales como el Partido Comunista Salvadoreño, Socorro Rojo Internacional o la Federación Regional de Trabajadores Salvadoreños, cuya participación sigue siendo debatida (Ching 2011, 68-69). Esta tendencia anticomunista fue característica de su mandato.

En un comienzo, el gobierno de Estados Unidos se negó a reconocer al régimen del general Hernández Martínez por haber llegado al poder a través de un golpe de Estado (Ching 2011, 68). El reconocimiento del gobierno de Martínez contrariaba los Acuerdos de Washington de 1923, por los cuales las naciones centroamericanas se comprometían a no reconocer gobiernos que hubieran llegado al poder por la fuerza y, si bien Estados Unidos no era signatario de este tratado, su política exterior hacia la región se basaba en él. El objetivo de Estados Unidos era disuadir revueltas y levantamientos para dar mayor estabilidad a la zona (Grieb 1971, 151). Sin embargo, Martínez pudo consolidar su posición interna al reprimir el levantamiento campesino de enero; con el prestigio ganado y el apoyo de los propietarios y militares, el general pudo hacer frente a la presión diplomática de Washington (Grieb 1971, 163).

Ante la incapacidad de Estados Unidos de hacer renunciar a Martínez a través de presiones diplomáticas, el Reino Unido reconoció su gobierno en septiembre de 1932, seguido a los pocos días por Francia e Italia, así como prácticamente de toda Europa y parte de América Latina²⁵ (Grieb 1971, 168). La posición estadounidense se debilitó todavía más luego de que Costa Rica, seguida, como era de esperarse, por El Salvador, denunciaran el Tratado de Washington de 1923 en diciembre de 1932; después de esperar a que el tratado perdiera efecto, Costa Rica extendió su reconocimiento el 1 de enero de 1934. Ante el fracaso de la presión diplomática, el Departamento de Estado cambió de curso: coordinándose con los gobiernos de Nicaragua, Honduras y Guatemala, Estados Unidos extendió su reconocimiento al gobierno de Martínez en enero de 1934²⁶ (Grieb 1971, 169-170). Con esto, Martínez pudo consolidar su posición tanto a nivel interno, como en el plano internacional, reeligiéndose en 1935.²⁷

23 La participación directa de Martínez en el levantamiento inicial es objeto de polémica, habiendo evidencia tanto a favor, como en contra, aunque es evidente que tampoco hizo nada por evitarlo (Grieb 1971, 157-158).

24 Un recuento de la breve administración de Araujo, su entorno de inestabilidad política y el golpe de Estado se encuentra en Grieb (1971, 151-155).

25 México, bajo la Doctrina Estrada, se había negado a no-reconocer a Martínez (Grieb 1971, 168-169), limitándose a cerrar su delegación en San Salvador (Castillo, Toussaint y Vázquez Olivera 2011, 92).

26 Las tres repúblicas centroamericanas lo hicieron el 24 de enero y Estados Unidos el 26 (Grieb 1971, 170).

27 Naturalmente, el monarca manchú le envió felicitaciones por su reelección (The Manchuria Daily News 1935a, 2).

El fracaso estadounidense en el caso de Martínez y su eventual reconocimiento marcó el comienzo de un cambio en la política exterior estadounidense hacia América Latina, en la que el idealismo de buena vecindad, dio paso a una política realista. Durante las décadas siguientes, Washington aceptaría a las dictaduras latinoamericanas, siempre que no fueran comunistas (Dur 1998, 119).

Las coincidencias históricas con el caso de Manchukuo no dejan de ser notorias. Los golpes militares que llevaron al poder a ambos regímenes sucedieron a finales de 1931, ambos gobiernos obtuvieron sus primeros reconocimientos en septiembre de 1932 y ambos afrontaron presión diplomática estadounidense. Sin embargo, no se puede llevar la analogía demasiado lejos, ya que, mientras la legitimidad de El Salvador como Estado no estuvo nunca en duda, Manchukuo fue y es considerado casi universalmente como un Estado títere. En el caso de El Salvador se cuestionó la legitimidad de la presidencia de Martínez, no del país, mientras que en el de Manchukuo, el Estado completo fue considerado ilegítimo. Otra diferencia importante es que Martínez no llegó al poder a través de una intervención extranjera, mientras que el establecimiento de Manchukuo no habría sido posible sin la intervención japonesa. Además, mientras Martínez consiguió el reconocimiento de Washington, el régimen de K'ang Te nunca lo logró.

Por otro lado, no es imposible que el régimen de Martínez haya empatizado con la situación de Manchukuo. El símil entre regímenes funcionales, pero no reconocidos, es visible en un artículo del Suplemento del Diario Oficial del 2 de julio de 1934: «Prescindiendo de una ficción diplomática más o menos eficaz. El Salvador ha decidido su conducta frente a un hecho consumado. El Estado de Manchou-Tikuo funciona económicamente, y la consideración de su existencia se refiere principalmente a la utilidad que el nuevo organismo nacional representa en la vida del oriente y en la de las regiones Pacíficas» (La República 1934, 2).

Una idea muy semejante fue expresada por el cónsul salvadoreño en Tokio, León Sigüenza,²⁸ en un discurso pronunciado el 1 de junio de 1934 ante el Club Pan-Pacific, al expresar que: El Salvador ha reconocido al nuevo Imperio como un acto de justicia internacional. Este nuevo país ha logrado mantener su independencia por dos años consecutivos y la merece, máxime si se toma en cuenta que ha sostenido, el orden en su territorio y ha hecho respetar su soberanía.²⁹

El ministro de Estados Unidos en San Salvador, Frank P. Corrigan, estaba convencido de que la demora en reconocer a Martínez jugó un papel importante en la decisión de reconocer a Manchukuo. En una comunicación al Departamento de Estado indica: «Hago notar con confianza que esta acción apresurada fue sin duda propiciada en cierta medida por el hecho de que la presente administración fue privada de reconocimiento de los demás (gobiernos) centroamericanos y de Estados Unidos por un largo periodo de tiempo».³⁰

28 Don León Sigüenza fungió como Cónsul General de El Salvador en Tokio durante prácticamente todo el periodo en que El Salvador reconoció al Manchukuo, hasta su renuncia, en 1941 (National Archives of Japan, Japan Center for Asian Historical Records, documento B15100346000, folios 54-66). En su país es principalmente recordado como un prominente literato, siendo su obra más conocida «Fábulas».

29 Archivo de la Sociedad de Naciones. S533/40/7. 1934-1935. *Salvador, Nicaragua et le Mandchoukouo*. Folio 37.

30 Original en inglés. Office of the Historian. Foreign Relations of the United States, Diplomatic Papers, 1934, The Far East, Volume III. 893.01 Manchuria/1114. The Minister in El Salvador (Corrigan) to the Secretary of State N.º 9.

Finalmente, un informe interno de la Sociedad de Naciones plantea esta hipótesis también:

«... el reconocimiento de Manchukuo por El Salvador no respondería solamente a una cuestión de intereses económicos, como se ha dicho en la prensa, sino también al deseo de destacar las dificultades sufridas por el Gobierno de El Salvador durante meses y meses para obtener su propio reconocimiento. Es altamente probable que el Presidente de El Salvador haya querido ejercer una suerte de represalia y mostrar, al mismo tiempo a algunos estados que lo que habían hecho esperar tanto, que la cuestión del reconocimiento de un Gobierno es una cuestión de la voluntad de otros Gobiernos que pueden y deben llevarla a cabo con plena soberanía y sin obstáculos».³¹

En todo caso, se descarta el que el reconocimiento de Manchukuo haya sido una medida o parte de una estrategia para presionar a Estados Unidos a reconocer a Martínez, ya que Washington lo reconoció a finales de enero de 1934, mientras que el San Salvador reconoció al Manchukuo en marzo de 1934, menos de dos meses después. Si el símil por la lucha en obtener reconocimiento internacional y, más específicamente el estadounidense, jugó algún papel en la toma de decisiones de El Salvador, este habría sido más bien emocional que estratégico, sobre todo en un momento en que este ya había obtenido el reconocimiento de Washington y de la sociedad internacional en general.

2.3.3 Un descuido de cancillería

Otra posible causa es que todo el asunto haya sido producto del error de un funcionario en la cancillería salvadoreña, lo cual ya se aventuraba en la época:

Poco le importa al desdeñado Manchukuo que muchas cancillerías crean que El Salvador reconoció primero al estado títere por error. Cuenta la historia que el día en que Henry Pu Yi se convirtió en emperador Kang Teh, su ministro de Relaciones Exteriores envió un comunicado a todas las cancillerías. Dado que la Sociedad de Naciones, a la que El Salvador pertenecía entonces, había aprobado una resolución que obligaba a todos los miembros de la Sociedad a no reconocerlo, las cancillerías de estas naciones ignoraron el anuncio. Pero en El Salvador, un somnoliento subsecretario del Ministerio de Relaciones Exteriores, asumiendo que la cortesía diplomática exigía una respuesta, respondió con las habituales “fervientes felicitaciones por la feliz ocasión”. Para el solitario y desamparado emperador Kang Teh, entonces reconocido solo por Japón, esta respuesta bastó para constituir el reconocimiento (TIME, 1938).

Posteriormente, a inicios de los 2000, la investigadora Ijima Midori volvió a abordar el tema, indicando que entonces, entre los allegados a la cancillería salvadoreña de mayor edad,³² circulaba esa versión casi en broma. De acuerdo a la misma, luego del reconocimiento, hecho por algún funcionario de baja categoría como si fuera algo de rutina, el gobierno salvadoreño se habría visto obligado a justificar su postura solo por la vergüenza de tener que reconocer el error (Ijima 2003, 448). Sin embargo, como

31 Original en francés. Opinión del Cónsul de Costa Rica en Ginebra, Dr. Figueredo-Lora. Archivo de la Sociedad de Naciones. R3607/1/11565/207. 1934-1940. *Relations with Manchukuo - Attitude of Salvador*. Folios 112-113.

32 La autora entrevistó al Dr. Alfredo Martínez Moreno y al Lcdo. Pedro Escalante Arce, quienes confirmaron esta versión, aunque el testigo vivo, don Ramón Gonzalo Montalvo, indicó que la verdadera causa fue el riesgo de un eventual triunfo comunista en China (Ijima 2003, 449).

ella misma señala en su artículo, esta hipótesis no se puede comprobar. A su favor jugaría la aparente irracionalidad de la decisión, de cual es difícil encontrar causas probables suficientes.

Esta hipótesis también daría sentido a las ausencias de menciones al reconocimiento de Manchukuo en el Diario Oficial de El Salvador: tal como afirma Ijima (2003, 445), el reconocimiento diplomático no fue publicado en dicho órgano oficial, aunque el gobierno salvadoreño arguyó que el intercambio de notas bastaba. A lo cual se añade que durante la presente investigación tampoco fue encontrada dicha mención, ni menciones de otros eventos de las relaciones entre ambos regímenes, tales como la ayuda humanitaria enviada a El Salvador en 1934, las condecoraciones entregadas a funcionarios de El Salvador o el exequatur del cónsul de Manchukuo, las cuales serán abordadas adelante con detalle. Esto podría indicar deseos del régimen salvadoreño por dejar el tema en el pasado. Por otro lado, la mención tardía, el 2 de julio de 1934, del reconocimiento en el Suplemento del Diario Oficial, *La República*, no termina de disipar las sospechas.

2.3.4 Afinidad ideológica

A todas las posibles causas antes mencionadas para reconocer a Manchukuo o, en su defecto, justificar el error de reconocerlo, añadimos el factor de la afinidad ideológica. El intelectual salvadoreño Roque Dalton, en *Las historias prohibidas de Pulgarcito* (2014, 124), al tratar sobre el general Hernández Martínez y su presidencia indica, en un capítulo insinuantemente titulado *Martínezkampf*, los coqueteos del gobierno de Martínez con los regímenes fascistas de la época:

«Los Estados Unidos reconocieron al gobierno de Martínez en 1933 (sic). En 1934 Martínez dicta una ley discriminatoria contra las minorías árabes, hindúes y chinas. Se prohíbe la entrada de negros al país. En 1936 Martínez reconoce al gobierno de Franco, antes que Hitler y Mussolini. Martínez reconoció asimismo al Manchukúo, el estado títere del imperialismo japonés en Manchuria.

Un coronel prusiano, Von Bonster, funge como Director de la Escuela Militar.

El Presidente Martínez hace llegar al Estado Mayor alemán un plan táctico de desembarco de tropas en costas norteamericanas.

En el puerto natural salvadoreño de Mizata se abastecen submarinos japoneses.

A fines de 1941 El Salvador declara la guerra al Japón, Alemania e Italia. El gobierno de Martínez incauta las propiedades de los ciudadanos de dichos países residentes en El Salvador» (Dalton, 2014).

Para Roque Dalton, el reconocimiento de Manchukuo representaría un apoyo cómplice al imperialismo japonés (Ijima 2003, 448). Todo ello en un contexto donde, simpatías por gobiernos fascistas y militaristas, así como una fuerte tendencia anticomunista, parecen haberse conjugado en la administración de Hernández Martínez para reconocer al régimen patrocinado por Japón, así como otras acciones amistosas hacia Japón, Italia,³³ Alemania o la España de Franco.

33 A la lista de Dalton añadimos la compra de aviones italianos de combate Caproni en 1938, que al poco fueron acompañados de personal italiano para capacitar a las fuerzas aéreas salvadoreñas (The New York Times 1938a, 20; The New York Times 1938b, 12).

2.3.5 La recepción internacional: «One swallow does not make a summer»³⁴

Tal como se puede inferir de la situación de aislamiento internacional de Manchukuo en 1934, la recepción internacional del reconocimiento salvadoreño fue mala, excepto, naturalmente, en Tokio.

2.3.5.1 Japón

La noticia despertó gran entusiasmo y simpatía en Japón, no sólo entre las autoridades, sino en la opinión pública. Por ejemplo, el 22 de mayo de 1934, cuando la noticia del reconocimiento diplomático ya era de conocimiento general, el director de *Osaka Asahi*, uno de los mayores y más antiguos periódicos de Japón, envió un telegrama al presidente salvadoreño Hernández Martínez, agradeciendo el gesto:

«Los pueblos de Manchukuo y de Japón se regocijan vivamente por el reconocimiento oficial del Estado de Manchukuo por parte de vuestro gobierno. Este acto cortés ha sido grandemente apreciado por nosotros porque significa la consolidación de la paz en el Extremo Oriente y en el mundo. Estaríamos muy agradecidos con Vuestra Excelencia si tiene a bien su declaración de reconocimiento con el fin de que sea ampliamente conocida por las poblaciones de Japón y del Manchukuo por intermediación del “Osaka Asahi”, el periódico más importante de Asia».³⁵

Dos días después el canciller Araujo respondió al director del periódico en nombre de su presidente. Aunque en su cordial respuesta no hay indicios de que haya satisfecho la curiosidad periodística del *Osaka Asahi* enviando una copia de la nota de reconocimiento.³⁶ Más tarde, en septiembre del mismo año, una amplia delegación japonesa de empresarios y políticos visitó San Salvador en agradecimiento³⁷ (Cañas Dinarte, 2025). En febrero de 1935 Japón también elevó el nivel de su relación diplomática con la república centroamericana al nombrar a su primer embajador para la misma, haciendo de Yoshitsu Hori, el embajador de Japón en México, concurrente para El Salvador;³⁸ ese mismo año un enviado diplomático japonés estuvo presente en la toma de posesión del general Hernández Martínez (segunda administración). Posteriormente, en 1936, una legación japonesa fue abierta en San Salvador a cargo de Yashishi Otani (Gardiner 1972, 20).

El reconocimiento parece incluso haber despertado un optimismo desproporcionado en Japón. Nuevamente, el *Asahi*, expresó que el reconocimiento salvadoreño «derrumbó» el principio de no-reconocimiento de la Sociedad de Naciones y predijo, erróneamente, que otras naciones de Centroamérica y Sudamérica, seguirían el ejemplo salvadoreño; el diario *Chugai Shogyo*, interpretó

34 «Una golondrina no hace verano», es un proverbio que significa que un hecho aislado no cambia una situación en general o de forma duradera. Se encuentra al pie de una caricatura en *The China Weekly Review* (1934a 5), en la cual una madre japonesa (Japón) ve con alegría como una golondrina (El Salvador) lleva una carta de reconocimiento a su hijo (Manchukuo), mientras el Tío Sam ve con sorpresa la escena.

35 Este documento se encuentra en francés, pero se indica que fue traducido del español, esta versión no es la original en castellano, sino una retraducción al español. Archivo de la Sociedad de Naciones. R3607/1/11565/207. 1934-1940. Relations with Manchukuo - Attitude of Salvador., folio 20.

36 Archivo de la Sociedad de Naciones. R3607/1/11565/207. 1934-1940. Relations with Manchukuo - Attitude of Salvador., folio 21.

37 Más específicamente, el ministro Yoshihatsu Hori y otros dos diplomáticos agradecieron al presidente Martínez por el reconocimiento de Manchukuo (National Archives (United States) Military Intelligence Division. Correspondence and Record Cards of the Military Intelligence Division Relating to General, Political, and Military Conditions in Central America, 1918-1941. Folio 484).

38 National Archives of Japan, Japan Center for Asian Historical Records. B14090896100. 1 . 堀 義貴. Folios 37-40.

el hecho diplomático como un revés para la política estadounidense en la región; mientras que el *Nichi Nichi* incluso aventuró que Alemania sería la siguiente en reconocer al Manchukuo (Financial Chronicle 1934, 35-22), la cual lo hizo, pero no inmediatamente, ni por influencia salvadoreña.³⁹ En este contexto toda clase de rumores se desataron,⁴⁰ por ejemplo, se creyó que Polonia estaba a punto de seguir a El Salvador debido al viaje del ministro polaco en Tokio a Manchuria, lo cual tuvo que ser desmentido por Varsovia (The North China Herald 1934b, 407).

Probablemente la consecuencia más duradera del reconocimiento salvadoreño a Manchukuo haya sido el agradecimiento japonés. Cuando El Salvador sufrió los estragos de un huracán ese mismo año, el gobierno japonés se apresuró a enviar una sentida condolecida por las pérdidas humanas y materiales, así como un donativo del mil yenes, seguidos de donativos privados japoneses,⁴¹ incluyendo los procedentes del periódico Osaka Asahi antes mencionado.⁴² Nuevamente, en 1936, luego de una erupción volcánica, la Cruz Roja japonesa envió una donación de mil yenes para El Salvador (The Manchuria Daily News 1936, 4).

Además, Japón intentó corresponder a las expectativas económicas salvadoreñas, constituyendo una Asociación de Propaganda del Café Salvadoreño que, de acuerdo a un memorándum diplomático, en 1936 estaba en proceso de importar cinco mil sacos de café y de la cual se esperaba que fomentara el consumo de café salvadoreño en Japón; así como una Asociación Controladora de Exportaciones e Importaciones que garantizaba a los importadores japoneses de productos salvadoreños sobre pérdidas que pudieran sobrevenirles.⁴³ Sin embargo, Japón tenía más expectativas de El Salvador, ya que en el mismo memorándum y, en otro posterior, se exhortaba al gobierno salvadoreño, a reducir las barreras arancelarias a los productos japoneses, a los cuales se les tasaba con la tarifa máxima.⁴⁴ En todo caso, este acercamiento, aunque infructuoso,⁴⁵ tuvo su origen en el reconocimiento de Manchukuo, tal como lo insinúa el segundo memorándum:

«Por otra parte, señor ministro, razones especiales de índole política, que son de su elevado conocimiento, hicieron sentir a mi Gobierno y al pueblo japonés en general, una profunda gratitud y una viva simpatía por el Gobierno y pueblo salvadoreño».⁴⁶

39 El Tercer Reich reconoció a Manchukuo el 21 de febrero de 1938, después que Italia y el gobierno de Franco en España, como un gesto de acercamiento a Japón (El Bien Público 1938, 1).

40 Por ejemplo, en Shanghai, *The North-China Herald* (1934a, 294) predijo que los gobiernos de Honduras, Guatemala, Turquía, Liberia y Lituania serían los siguientes en extender su reconocimiento a Manchukuo.

41 También se reportó, por ejemplo, que las niñas de un colegio en Tokio donaron 20 yenes para El Salvador (The Nippon Jiji 1934, 1).

42 National Archives of Japan, Japan Center for Asian Historical Records. B04013297900. *Miscellaneous documents relating to disasters and aid in various countries: Vol. 3/ 13. Documents relating to rainstorm in El Salvador*. Folios 11-25.

43 National Archives of Japan, Japan Center for Asian Historical Records. B08062087400. 4. *El Salvador*. Folios 38-39.

44 Ibidem.

45 Después de 1936, los japoneses habían dejado el asunto de lado y el proyecto de un acuerdo comercial con El Salvador o de un mejoramiento de la posición de los intereses japoneses en ese país fueron abandonados (National Archives (United States). Foreign Relations between Latin America and the Caribbean States, 1930-1944. Central File: Decimal File 716.93, Political Relations of States, Relations; Bi-Lateral Treaties., El Salvador and China, November 20, 1935 - March 9, 1939. 19.)

46 Ibid.

A pesar de las simpatías fascistas del presidente Hernández Martínez, en diciembre de 1941, declaró la guerra a las potencias de eje,⁴⁷ congraciándose con Washington (Haggerty 1990, 17). Sin embargo, la memoria de la buena voluntad mostrada para con Manchukuo, perduró en Japón incluso en la década de 1970, cuando todavía consideraba a El Salvador como su «mejor amigo» en la región (Ijima 2003, 443).

2.3.5.2 China

Siendo China la parte afectada, a la cual se le despojó de territorio, no podía ver con buenos ojos el reconocimiento de Manchukuo (al cual nunca reconoció) por El Salvador. Naturalmente, China denunció el hecho ante la Sociedad de Naciones, esperando que la misma tomara medidas adecuadas (The North-China Herald, 1934a, 294). El vocero del Ministerio de Exteriores de Nankín declaró al respecto del reconocimiento salvadoreño:

«... no considero que vaya a tener ningún efecto material en la resolución de no-reconocimiento de la Sociedad de Naciones, pero esta acción debe ser considerada como sumamente irregular e irresponsable por parte de El Salvador» (The North-China Herald, 1934a, 294).

En un sentido totalmente opuesto al de sus pares nipones, China también reaccionó al hecho diplomático. *Peiping World Daily News* indicó que muy probablemente el gobierno salvadoreño ya tuviera algún acuerdo previo con Tokio, además destacó las simpatías del cónsul León Sigüenza por los japoneses, cuando este abogó, con éxito para que no se excluyera la migración japonesa de El Salvador, también agrega, en un tono pesimista, que si bien Japón es enemigo de China, tampoco pueden esperar ayuda de Estados Unidos, Gran Bretaña o la Sociedad de Naciones, a pesar del antagonismo nipón-americano; mientras que, el *Shun Pao* abogó por la expulsión de El Salvador de la Sociedad de Naciones o, en todo caso, romper relaciones diplomáticas y retirar el reconocimiento diplomático chino a San Salvador; en un tono similar, el *Chen Pao* también abogó por sanciones dentro del marco de la Sociedad de Naciones y en coordinación con Estados Unidos y la Unión Soviética, aunque reconoció que «la recuperación de nuestro territorio perdido depende solamente de nosotros»; finalmente, el *Peiping Chen Pao* lo interpretó como el comienzo del desplazamiento de Estados Unidos por Japón en el continente americano y, nuevamente, advierte al público que no se puede confiar en Japón, pero tampoco en la Sociedad de Naciones, sino solo en sí mismos (The China Weekly Review 1934a, 28-29).

Como se puede apreciar en la prensa local, este episodio contribuyó a acrecentar la desilusión y desconfianza de la opinión pública china ante la sociedad internacional, no solo hacia Japón y El Salvador, sino hacia las otras potencias y la Sociedad de Naciones, que no fueron capaces de disuadir o sancionar la agresión japonesa en Manchuria o el reconocimiento al Estado creado bajo ocupación japonesa. Por su parte, China era consciente de sus propias limitaciones, sobre todo respecto al lejano El Salvador, como señaló el *Peiping World Daily* «El Salvador no tiene intereses económicos en China y por lo tanto puede tomar el riesgo de las represalias de un acto tan hostil» (The China Weekly Review 1934a, 28).

47 Gardiner (1972, 21) indica que el apoyo centroamericano a Estados Unidos contra Japón fue producto de la «multifacética» relación con Washington, mientras que con Tokio las relaciones económicas y políticas eran limitadas.

Ante las recriminaciones chinas, el cónsul salvadoreño en Tokio, León Sigüenza, respondió acrimoniosamente que China es «una masa indefensa, sin independencia nacional y explotada por otras potencias», mientras que El Salvador «aunque un estado pequeño, no está impedido por potencias extranjeras, suficientemente valiente como para desafiar a la Sociedad de Naciones y reconocer a Manchukuo. Al final, cuando todo está dicho ¿Qué país merece más admiración?»⁴⁸ (The Japanese American News 1934b, 1).

El gobierno chino esperaba que la Sociedad de Naciones tomara medidas contra El Salvador por romper el principio de no-reconocimiento de Manchukuo, el secretario general fue informado por medio de una carta confidencial de una comunicación del Embajador de China en Londres, el Quo Ta Chi:

El Sr. Quo me dijo que, si bien desea pedir a la Sociedad de Naciones que aplique la sanción prevista en el artículo 16, párrafo 4 del Pacto, el Gobierno chino está estudiando el asunto con cautela, deseando evitar otro fracaso aparente de la Sociedad de Naciones que podría debilitar aún más el prestigio de la institución de Ginebra, alentando así a los violadores de los tratados internacionales.⁴⁹

Es decir, lo que el gobierno chino se planteaba, de acuerdo al Pacto de la Sociedad de Naciones, era la expulsión de El Salvador por haber quebrantado un compromiso de la Sociedad.⁵⁰ Sin embargo, la Sociedad de Naciones, al igual que en otros casos de la época, como las invasiones de Abisinia y Finlandia, no pudo tomar medidas contundentes contra los perpetradores, ni contra quienes reconocieron los hechos consumados, como El Salvador. En este caso, El Salvador mismo terminó por anunciar su salida de la Sociedad en agosto de 1937 (Tokyo Gazette 1939, 29).

Además de esto, en 1935 el gobierno chino envió al Dr. Lingoh Wang, Encargado de Negocios de China en América Central, a San Salvador a realizar una investigación sobre el asunto y buscar explicaciones. Cuando el diplomático chino se entrevistó con el canciller salvadoreño, este se excusó arguyendo que la respuesta a la comunicación de Manchukuo había sido «social» y no «política», a esto Wang sugirió a Araujo notificar del error a la Sociedad de Naciones para resolver el mal entendido, siguiendo el precedente de un error semejante cometido por el gobierno francés, cuando el gobierno mexicano de Huerta interpretó una comunicación social como un reconocimiento. Empero, el gobierno salvadoreño no se retractó.⁵¹ El gobierno chino no pudo tomar represalias contra El Salvador, ni hacer que revirtiera su decisión, como tampoco pudo evitar que en los años siguientes otras naciones reconocieran a Manchukuo. Tan solo la Segunda Guerra Mundial terminó con Manchukuo y con el limitado reconocimiento internacional del que llegó a gozar.

48 En el mismo artículo los editores parecen responder a la pregunta cerrando con «Aquí nuevamente, no se trata de cantidad, sino de calidad».

49 Original francés. Archivo de la Sociedad de Naciones. R3607/1/11565/207. 1934-1940. Relations with Manchukuo - Attitude of Salvador. Folio 143

50 El artículo 16, párrafo 4, indica «Podrá ser excluido de la Sociedad todo Miembro que sea encontrado culpable de la violación de alguno de los compromisos del Pacto. La expulsión es pronunciada por voto de todos los otros Miembros de la Sociedad representados en el Consejo». Original francés. *Société des Nations – Journal Officiel*. 1920. «Pacte de la Société des Nations». Febrero, 1920. 8.

51 National Archives (United States). Foreign Relations between Latin America and the Caribbean States, 1930–1944. Central File: Decimal File 716.93, Political Relations of States, Relations; Bi-Lateral Treaties., El Salvador and China, November 20, 1935 - March 9, 1939. Folios 3-4.

2.3.5.3 Estados Unidos

Naturalmente, Estados Unidos veía con suspicacia que un país en el hemisferio donde era dominante, entablara relaciones tan estrechas con una potencia rival. El Departamento de Estado no dejó de seguir con minuciosidad todos el desarrollo de estas relaciones. Alcanzando su punto de mayor preocupación en 1938, cuando se supo de un proyecto de Tratado de Comercio y Navegación entre Hsinking y San Salvador que, presuntamente, incluiría el uso de puertos salvadoreños por Manchukuo, es decir, por Japón. Estados Unidos temía que Japón, a través del tratado, creara alguna base naval en la región que pudiera ser usada en detrimento de Estados Unidos en caso de guerra. Sin embargo, si bien el proyecto de tratado existió, este nunca se concretó y tampoco contaba con cláusulas tan agresivas.⁵² (Véase el anexo 1). Posteriormente, cuando Estados Unidos entró en guerra contra Japón luego del ataque a Pearl Harbor, el gobierno de El Salvador no vaciló en tomar partido por Washington.

2.3.5.4 La Sociedad de Naciones

Desde un punto de vista jurídico, El Salvador justificó su decisión diplomática ante la Sociedad de Naciones y ante la sociedad internacional en general, arguyendo que cuando se tomó la resolución de no-reconocimiento en la Sociedad de Naciones, el gobierno salvadoreño estuvo ausente y, por lo tanto, no votó y, de hecho, tampoco respondió a la circular con las recomendaciones que fueron adoptadas por la Asamblea; además, añadió que las recomendaciones no tuvieron el carácter de tratado internacional, de forma que al no seguirlas, no se contravenía el artículo 16 del pacto (La República 1934, 3).

Como se mencionó antes, fue El Salvador quien decidió retirarse de la Sociedad de Naciones, anunciando su salida en 1937 y retirándose en 1939. El gobierno salvadoreño justificó su decisión por razones económicas, pero puede que su afinidad con las potencias fascistas haya tenido peso en la decisión (TIME 1937). Desde hacía algún tiempo, la república centroamericana ya había amenazado con retirarse por motivos de «dignidad nacional», ante la falta de respuesta de ciertas comunicaciones por parte de la Sociedad.⁵³ Una declaración del canciller, publicada en el *Diario Latino* en 1934 parece aclarar que el resentimiento provenía de la falta de apoyo por parte de esta organización internacional cuando Estados Unidos y los países centroamericanos le negaban el reconocimiento al gobierno de Hernández Martínez:

Nuestro país no ha recibido ningún beneficio de la Liga. Cuando quedó aislada políticamente del resto del mundo, a causa de que no se reconocía el presente gobierno, ni siquiera recibió una palabra de consuelo de Ginebra. Los beneficios que pueda traerle ser miembro de la Liga no valen lo que cuesta.⁵⁴

En conclusión, la Sociedad de Naciones al igual que en otros casos de la época, no emprendió acciones al respecto: nunca albergó intenciones de expulsar a El Salvador, porque este no suscribió

⁵² Información más detallada sobre este tratado se proporciona más adelante.

⁵³ Archivo de la Sociedad de Naciones. R5740/50/15647/15647. 1935-1943. [El] Salvador and the League - Various correspondence. Folio 44.

⁵⁴ Archivo de la Sociedad de Naciones. S509/16/13. 1934. Correspondence with Salvador. Folio 25.

el compromiso relativo al no-reconocimiento.⁵⁵ Es posible que esto haya contribuido al desprestigio y debilitamiento de la organización, aunque en menor medida que su impotencia ante las agresiones territoriales de esa década.

Finalmente, cabe agregar que, en el plano internacional, el reconocimiento salvadoreño de Manchukuo hizo pensar que su ejemplo sería seguido pronto por otros países. Por ejemplo, hubo especulación sobre si Costa Rica y Nicaragua⁵⁶ también reconocerían al Estado manchú, lo cual fue desmentido por sus gobiernos.⁵⁷ Manchukuo solo obtuvo otros reconocimientos diplomáticos cuando las potencias fascistas buscaron acercarse a Japón.⁵⁸

2. 4 Cronología de una relación insustancial con episodios anecdóticos

En los años siguientes al reconocimiento diplomático hubo algunos gestos amistosos por parte del gobierno de Manchukuo hacia El Salvador, así como un proyecto de tratado que nunca se concluyó. Si bien es posible que hubiera simpatías y expectativas genuinas por ambas partes en profundizar la relación, estas no se cumplieron. Finalmente, el inicio de la Segunda Guerra Mundial sin duda hizo a las autoridades en San Salvador reconsiderar sus afinidades diplomáticas.

2.4.1 1934 una donación del Emperador K'ang Te

A pocos meses del reconocimiento diplomático, en junio de 1934 un huracán devastó El Salvador, dejando a su paso serias pérdidas humanas y materiales y al país incomunicado (El Informador 1934, 2). En Manchukuo, el ministro de Relaciones Exteriores, Hsieh Chieh-shih⁵⁹ expresó sus simpatías en un telegrama al canciller Araujo y comenzó un plan para reunir fondos para socorrer a El Salvador (*The Hongkong Telegraph* 1934, 12; *The China Weekly Review* 1934b, 151). Al mes siguiente el emperador K'ang Te envió un cheque por 10 000 yenes como donación personal (*The Manchuria Daily News* 1934e, 3), a lo cual se sumaron donaciones privadas (*The Manchuria Daily News* 1934g, 3). Además, al mes siguiente, el gobierno manchú decidió hacer una segunda donación tomada de los salarios de los funcionarios públicos, equivalente a cinco milésimos de dichos fondos⁶⁰ (*The Manchuria Daily News* 1934d, 5).

55 Carta enviada por la Sociedad de Naciones al Dr. Gustavo Guerrero, salvadoreño y Juez de la Corte Permanente de Justicia Internacional. Archivo de la Sociedad de Naciones. R3607/1/11565/207. 1934-1940. Relations with Manchukuo - Attitude of Salvador. Folio 123. También en el folio 138, que es una comunicación entre el Dr. Joaquín Paredes, Encargado de Negocios de El Salvador en París y el canciller Araujo; el contenido de este intercambio fue dado a conocer a los miembros de la Sociedad de Naciones en junio de 1934 *ibid.*, folio 152.

56 El rumor sobre el posible reconocimiento nicaragüense parece provenir de las declaraciones del vicepresidente de dicho país al respecto, donde mencionaba planes de viajar a Manchukuo previamente al reconocimiento oficial (*The Manchuria Daily News* 1934h, 1).

57 *Ibidem*. Folios 111-112, 116-117.

58 En América Latina también se ha llegado a considerar que República Dominicana reconoció a Manchukuo por una comunicación de agosto de 1934 en la que el presidente Trujillo expresó al emperador K'ang Te su deseo de promover relaciones amistosas entre ambas naciones, en respuesta el líder caribeño recibió una carta autógrafa del monarca. Sobre si esto constituyó un reconocimiento diplomático, el Ministerio de Relaciones Exteriores de Tokio expresó que esa cuestión quedaba a los expertos en derecho (*The North China Herald* 1935, 134).

59 *The China Weekly Review* lo nombra erróneamente como «Cheng Hsiao-hsu».

60 Aunque al día siguiente se especificó que cada funcionario habría de donar una suma equivalente al 0.5% de su salario mensual, con fecha límite para entregarse el 20 de agosto (*The Manchuria Daily News* 1934j, 3).

La donación imperial, como la mayor parte de la interacción entre Manchukuo y El Salvador, fue entregada a través del Consulado Salvadoreño en Tokio, dirigido por León Sigüenza (*The Manchuria Daily News* 1934b, 3). Posteriormente, tanto el presidente Martínez, como el canciller Araujo, enviaron cartas de agradecimiento al monarca manchú (*The Manchuria Daily News* 1934a, 6).

2.4.2 1936 propuesta de mediación salvadoreña en la disputa fronteriza manchú-soviética

Desde 1932 las tensiones entre Japón y la Unión Soviética habían escalado tras varios incidentes en la frontera manchú-soviética y manchú-mongola. Tokio y Moscú evaluaron varias posibilidades de negociación para llegar a un acuerdo fronterizo. En 1936, luego de nuevos incidentes, la Unión Soviética sugirió crear una comisión con países terceros neutrales para dirimir la disputa fronteriza. Tokio rechazó esta propuesta, argumentando que involucrar terceros países solo complicaría más las negociaciones. Además, Japón indicó que, de involucrar terceros países neutrales, solo podía aceptar a Estados que hubiera reconocido a Manchukuo, sugiriendo a Estonia y El Salvador (*The China Weekly Review* 1936, 408, 433).

Si bien esta propuesta de mediación salvadoreña y Estonia fue rechazada por Moscú (Cañas Dinarte 2025). El episodio muestra que, en un contexto de aislamiento internacional del Estado títere, todavía previo a los reconocimientos de las potencias del eje, El Salvador, al ser uno de los pocos países en reconocer al régimen de Manchukuo, figuró durante un tiempo como un autor relativamente importante en la diplomacia de Tokio y Hsinking.

2.4.3 El Salvador prohibió la entrada de trabajadores chinos, pero no a japoneses y manchúes

En concordancia con el reconocimiento diplomático, el gobierno salvadoreño también eximió de la prohibición de entrada a los súbditos de Manchukuo. Siendo Manchuria un receptor de migración y dado el nimio intercambio entre ambos países, esto se puede entender más bien como un gesto de cortesía diplomática:

Memorándum del Consulado General de El Salvador

De conformidad con la Ley de Migración de El Salvador, están excluidos del territorio los originarios de China o de Mongolia. Con el reconocimiento de Manchoukuo, los súbditos del nuevo Imperio pueden entrar libremente a la República.⁶¹

Como se verá más adelante, a los pocos años la actitud de apertura salvadoreña cambió. En 1938, una de las razones por las que fracasaron las negociaciones de un tratado de amistad entre ambas partes, fue la negativa de San Salvador de dar libre tránsito a los súbditos de Manchukuo. Aunque es dudoso que un gran número de ciudadanos manchúes estuvieran en El Salvador.

61 Archivo de la Sociedad de Naciones. R3607/1/11875/207/J1. 1934-1935. *Manchukuo- Information Bulletins of the Department of Foreign Affairs of Manchukuo*. Folio 205; R3607/1/11875/207/J2. 1935. *Manchukuo - Information Bulletins of the Department of Foreign Affairs of Manchukuo*. Folio 322.

2.4.4 1938 condecoraciones manchúes para los dignatarios salvadoreños

El 27 de julio de 1938, el emperador K'ang Te otorgó condecoraciones a las autoridades salvadoreñas en agradecimiento por el reconocimiento diplomático dado cuatro años antes. Al presidente Martínez lo condecoró con la Primera Orden de Lungkang del Gran Cordón; al canciller Araujo con la Primera Orden de Chukuo; al viceministro de Relaciones Exteriores con la Segunda Orden de Chukuo; y al cónsul León Sigüenza con la Tercer Orden de Chukuo (*The Manchuria Daily News* 1938i, 8). Esto hizo de El Salvador el único país en el continente americano en haber recibido honores manchúes.

2.5 Intercambios culturales

A los gestos anteriores hay que añadir dos puntuales intercambios culturales. El primero sucedió en verano de 1934, con la entrega a León Sigüenza de una película subtitulada al español, «A Bird's Eye View of Manchukuo», así como materiales impresos sobre Manchukuo (*The Manchuria Daily News* 1934f, 4). Sin embargo, no hay constancia de la recepción de este material en El Salvador. Además, se anunció que, en anticipación a la visita del monarca manchú a Tokio en 1935, se presentaría una banda de marimba que viajaría a la capital japonesa para presentarse ante el mandatario (*The Manchuria Daily News* 1934k, 5). Sin embargo, llegada la fecha, no se tiene noticia de que la banda musical haya estado presente.

En el plano simbólico, después de que Manchukuo fuera reconocido por más países, la bandera salvadoreña acompañó a la de los nuevos aliados diplomáticos en diversas celebraciones. Por ejemplo, banderas salvadoreñas fueron portadas en la procesión de celebración del sexto aniversario de Manchukuo en la ciudad de Harbin, junto con las banderas de los otros tres países que habían otorgado reconocimiento al régimen manchú: Italia, España (nacionalista) y Alemania (*The Manchuria Daily News* 1938h, 5). La bandera salvadoreña volvió a ser saludada junto a las banderas fascistas pocas semanas después, el 26 de abril, en un evento de la Asociación de la Concordia en Hsinking para recibir a una misión fascista italiana (*The Manchuria Daily News* 1938a, 1). Luego, en julio, pero en la ciudad de Mukden, volvió a mostrarse el emblema salvadoreño, esta vez en celebración de un tratado de amistad entre Alemania y Manchukuo, además, el himno nacional salvadoreño fue tocado junto con el de las potencias fascistas⁶² (*The Manchuria Daily News* 1938g, 8). Lo mismo volvió a suceder en la reunión de despedida de la misión fascista, el 30 de julio (*The Manchuria Daily News* 1938c, 7).

2.6 Intentos de profundización de las relaciones. Un proyecto de tratado y representación consular

El Salvador y Manchukuo entablaron negociaciones para establecer un Tratado de Comercio y Navegación entre ambas partes, sin embargo, este tratado nunca llegó a concretarse. De acuerdo a las declaraciones del Tercer secretario de la Embajada de Manchukuo en Tokio en septiembre de 1938, este tratado incluía el uso de puertos salvadoreños por Manchukuo.⁶³ El señor Wu⁶⁴ puntualizó lo siguiente:

62 El Salvador también recibió su parte en los tres «banzai» que el público dio a los aliados diplomáticos del régimen.

63 National Archives (United States). Foreign Relations between Latin America and the Caribbean States, 1930–1944. Central File: Decimal File 716.93, Political Relations of States, Relations; Bi-Lateral Treaties., El Salvador and China, November 20, 1935 - March 9, 1939. 7-8.

64 El documento se vuelve ilegible por partes, pero este Wu debe de ser el Tercer Secretario mencionado antes. De acuerdo a Wu, el transmitió esta y otra información sensible, incluyendo copias de los tratados de Manchukuo con Alemania e Italia, a funcionarios americanos en secreto. Por su comportamiento

*No es necesario que elaboremos más sobre el tema ya que las autoridades americanas saben que esto significaría que Japón podría hacer uso de los puertos de El Salvador en caso de guerra.*⁶⁵

Un mes después, en octubre, la *Foreign Office* británica confirmó al gobierno estadounidense que Manchukuo planeaba proponer dicho tratado a El Salvador durante un viaje programado al país centroamericano, sin embargo, los británicos aclararon que no había nada «siniestro» en el tratado⁶⁶. Empero, ya que los estadounidenses negaron el tránsito por su territorio al líder de la delegación, la visita a El Salvador tuvo que ser cancelada⁶⁷. Por otro lado, indagaciones estadounidenses confirmaron lo sabido por los británicos, que el proyecto de tratado era, al menos en apariencia, inocuo: las cláusulas sobre comercio y navegación no tenían nada de inusual, de no ser por el hecho de que ninguna de las dos partes contaba con flotas, lo cual no dejó de ser notado por los estadounidenses.⁶⁸

Además, un funcionario japonés, el señor Yoshizawa, director de la Oficina para América del Ministerio de Relaciones Exteriores, indicó a funcionarios estadounidenses que la razón del proyecto de tratado era que la delegación de Manchukuo buscaba regresar con resultados tangibles que justificaran el viaje tan costoso que emprendían por el mundo (para visitar a sus aliados diplomáticos). De acuerdo a la lógica de los funcionarios de Manchukuo, obtener un «tratado de paz y amistad» sería suficientemente impresionante sin que fuera realmente difícil.⁶⁹

A pesar de la cancelación del viaje⁷⁰, la propuesta llegó a San Salvador a través del Encargado de Negocios Japonés *ad interim*.⁷¹ En noviembre de 1938 el canciller Araujo comunicó a la Legación Estadounidense que el proyecto de tratado incluía el intercambio de representantes diplomáticos y consulares, el libre tránsito de nacionales y la cláusula de la nación más favorecida; aunque aclaró que no aprobaría el artículo de libre tránsito, para evitar la llegada de «manchurianos». ⁷² En todo caso, durante 1939 el proyecto fue suspendido⁷³, posiblemente debido a que los japoneses no lograron

podemos inferir que era o deseaba ser un agente americano o buscar protección americana ya que, de acuerdo a los funcionarios estadounidenses, se veía notablemente nervioso; también solicitó su ayuda para transmitir un mensaje a Peiping que facilitara su regreso a China (ocupada).

65 National Archives (United States). Foreign Relations between Latin America and the Caribbean States, 1930–1944. Central File: Decimal File 716.93, Political Relations of States, Relations; Bi-Lateral Treaties., El Salvador and China, November 20, 1935 - March 9, 1939. 10.

66 Ibidem. 13.

67 Ibid. 14.

68 Ib. 18.

69 Ib. 19.

70 La misión partió del puerto de Dairen el 2 de agosto de 1938 con destino a Europa y luego a El Salvador, con el objetivo de visitar a los aliados diplomáticos del régimen manchú (*The Manchuria Daily News* 1938f, 1). El grupo efectivamente llegó a Europa (*The Manchuria Daily News* 1938d, 7), pero no completó su viaje a El Salvador.

71 Aunque la prensa manchú reportó que la propuesta se entregó a través de León Sigüenza, el cónsul salvadoreño en Tokio (*The Manchuria Daily News* 1938e, 3).

72 National Archives (United States). Foreign Relations between Latin America and the Caribbean States, 1930–1944. Central File: Decimal File 716.93, Political Relations of States, Relations; Bi-Lateral Treaties., El Salvador and China, November 20, 1935 - March 9, 1939. 10.

73 La prensa manchú todavía lo menciona como en proceso de negociación en enero de 1939 (*The Manchuria Daily News* 1939b, 4).

obtener ninguna ventaja en las negociaciones.⁷⁴ También es posible que el acercamiento paulatino de San Salvador a Washington haya contribuido al fracaso del proyecto.

2. 7 Representación diplomática

Respecto a la representación diplomática, nunca se establecieron embajadas o legaciones entre ambas partes, sin embargo, desde pronto hubo la expectativa de establecer relaciones consulares directas. Ya en 1935 se consideraba la apertura de un consulado de Manchukuo en El Salvador como parte de una política de expansión comercial en el extranjero (*The China Weekly Review*, 1935, 346).

Posteriormente, en 1939, El Salvador designó como Cónsul Honorario en Hsinking al Sr. Wang Ching-shan⁷⁵, vicepresidente de la Cámara de Comercio e Industria de Hsinking (*The Manchuria Daily News* 1939a, 8). En el informe anual salvadoreño del Poder Ejecutivo (hoy denominado Órgano Ejecutivo) al Legislativo,⁷⁶ se corrobora el nombramiento a través de una resolución datada el 2 de mayo de dicho año (Araujo 1940, 50).

El consulado fue inaugurado en la residencia de Wang el 10 de agosto de ese año, con la presencia de dignatarios manchúes y miembros del cuerpo diplomático (*The Manchuria Daily News* 1939c, 1, 7.). La patente consular del Sr. Wang fue cancelada el 10 de julio de 1942. Esta cancelación fue incluida con otras en un reporte para la Asamblea Nacional salvadoreña, indicando que estas patentes se cancelaron o no fueron renovadas «ya por el estado de guerra en que se encuentra El Salvador con las potencias del Eje, ya por renuncias u otras causales» (Ávila 1943, 59). No se ha tenido noticia de las actividades consulares de Wang, aunque aparece de tiempo en tiempo en los periódicos por su papel en el mundo empresarial en Manchuria.

De acuerdo a Cañas Dinarte, Hsinking también nombró a un Cónsul Honorario en El Salvador, al empresario Rafael Meza Ayau hijo, designado el 20 de junio de 1939⁷⁷. Meza Ayau comenzó a hacer las primeras gestiones para obtener el exequátur salvadoreño a partir del 23 de julio de 1940. Sin embargo, al igual que con su contraparte en Manchukuo, el Diario Oficial de El Salvador no presenta información al respecto al menos en las fechas dadas, aunque es probable que en el suplemento *La República*, al cual solo se tuvo acceso parcial, haya más información.

2.7.1 León Sigüenza y Manchukuo

León Sigüenza fungió como Cónsul General de El Salvador en Japón en dos ocasiones, la segunda de ellas de 1933 a 1941,⁷⁸ coincidiendo y siendo uno de los protagonistas de las relaciones entre El

74 National Archives (United States). Foreign Relations between Latin America and the Caribbean States, 1930–1944. Central File: Decimal File 716.93, Political Relations of States, Relations; Bi-Lateral Treaties., El Salvador and China, November 20, 1935 - March 9, 1939. 35.

75 También escrito como Wang Ching San y Wang Shing Shan.

76 Sin embargo, no se menciona en el Diario Oficial.

77 Un informe estadounidense corrobora esta información, aunque dubitativamente: «El 20 de junio un señor Rafael (?) fue nombrado Cónsul Honorario por “Manchukuo” en El Salvador» (Central File: Decimal File 893.00, Internal Affairs Of States, China, Political Affairs., February 16, 1930 - October 3, 1935. Folio 1048).

78 National Archives of Japan, Japan Center for Asian Historical Records. B15100346000.

. Folios 50 y 54.

Salvador y Manchukuo. Ante la falta de relaciones diplomáticas directas durante la mayor parte del periodo, Sigüenza solía ser el canal de comunicación entre ambas partes. Además, su cercanía a Manchukuo y su presencia en Japón hicieron de él el funcionario salvadoreño que más interactuó con el régimen manchú. El Cónsul participó en varios eventos relativos a Manchukuo en Tokio y también recibió una condecoración oficial e incluso conoció a K'ang Te.

El 11 de abril de 1935, durante una visita oficial a Tokio, K'ang Te recibió a León Sigüenza, el cónsul salvadoreño en Japón, renovando sus expresiones de amistad (*The Hongkong Telegraph* 1935, 12). De esta forma, el Cónsul salvadoreño tiene el raro honor de haber sido el único diplomático latinoamericano que conoció a Pu Yi en su calidad de monarca de Manchukuo. Ese mismo año, cuando Manchukuo elevó a rango de embajada su representación en Tokio, León Sigüenza, junto con Monseñor Marella, Nuncio Apostólico, fue el primer diplomático en visitar formalmente al embajador Hsieh Chieh-shih (*The Manchuria Daily News* 1935b, 7). La ausencia de otros diplomáticos se debía al aislamiento internacional del régimen antes de los reconocimientos fascistas.

Asimismo, cuando Italia y la España nacionalista reconocieron a Manchukuo, León Sigüenza volvió a ser invitado a los festejos en Tokio (*The Manchuria Daily News* 1937, 2). En marzo del año siguiente, el diplomático salvadoreño nuevamente participó en otro evento, el sexto aniversario de la fundación de Manchukuo, también celebrado en Tokio, donde leyó mensajes de felicitación (*The Manchuria Daily News* 1938k, 1); los únicos otros diplomáticos que dieron discursos semejantes en el evento fueron los de Alemania, Italia, la España nacionalista y la Santa Sede (*The Manchuria Daily News* 1938j, 1).

Mientras León Sigüenza fue cónsul de su país en Tokio, fungió como puente de una parte importante de las comunicaciones entre Manchukuo y El Salvador. Y si bien, como se ha visto, nunca se logró profundizar más la relación, esta no dejó de contar con las cordialidades propias de la diplomacia. Además de los eventos antes mencionados y de la condecoración dada, no era extraño que Manchukuo y El Salvador intercambiaran cortesías a través de su consulado, por ejemplo, felicitaciones en el aniversario de la independencia de El Salvador (*The Manchuria Daily News* 1938b, 7).

Finalmente, es destacable que, de acuerdo a un informe de la inteligencia francesa y a otro de la inteligencia naval estadounidense, ambos de 1941, el diplomático salvadoreño habría recibido pagos por parte del gobierno japonés para realizar propaganda a favor de Tokio en Centroamérica. Esta fuente indica un pago de 100 000 yenes en 1936 y otras sumas en fechas posteriores⁷⁹. De ser esto cierto, las simpatías de León Sigüenza por la causa de Manchukuo no habrían sido completamente desinteresadas.

El Departamento de Estado estadounidense hizo saber su hallazgo al gobierno salvadoreño el 12 de mayo de 1941. En respuesta, este dijo que «se tomarían las medidas necesarias».⁸⁰ Sin embargo, el informe de las actividades subrepticias del cónsul no parece tener relación directa con la rescisión de

79 Central File: Decimal File 894.20210, Internal Affairs of States, Military Affairs. Army. Army Posts. Fortifications. Defenses. Military Instructors (Advisers). (** Country In Which Serving.), Military Activities of Japan in America. Pan-America (Including Gathering of Information). Espionage. Propaganda., June 6, 1942 - June 8, 1942. Folios 114 y 120.

80 Ibidem.

su cargo, que se presentó desde unos días antes al Ministerio de Relaciones Exteriores de Japón, el 6 de mayo.⁸¹

2. 8 Fin de las relaciones diplomáticas 1941-1943

El 7 de julio de 1941 el Ministerio de Relaciones Exteriores de Japón aceptó la rescisión de la patente consular de León Sigüenza y la entrega de los asuntos consulares de El Salvador al Consulado de Nicaragua en Tokio. En su última carta al gobierno japonés, Sigüenza no se olvidó de mencionar que, durante sus 14 años de funciones consulares, tomando en cuenta los dos periodos en fue Cónsul en Tokio, gracias a su actuación: «Los súbditos japoneses pueden entrar libremente al territorio de la República y que fue El Salvador, después de Japón, el primer país que reconoció al Estado de Manchoukuo».

Con la partida de León Sigüenza se cerró el canal de comunicaciones más directo que había entre las partes y, si bien había respectivos consulados honorarios en San Salvador y Hsinking, sus cónsules parecen haber estado más ocupados en sus labores empresariales que en sus funciones diplomáticas.

En todo caso, el inicio de las hostilidades entre Japón y Estados Unidos, con el ataque a Pearl Harbor, destruyó cualquier posibilidad real de que las relaciones se reanudaran. Para ese momento la relación entre El Salvador y Estados Unidos había mejorado significativamente. Después de que el asunto del reconocimiento de la presidencia del general Martínez dejara de ser un problema, el Departamento de Estado comenzó a tener una opinión más positiva del régimen salvadoreño. Además, desde el inicio de la guerra en Europa, la opinión pública y la posición del gobierno salvadoreño comenzaron a cambiar, lo cual se manifestó, por ejemplo, en el despido de los alemanes a la cabeza de la Escuela Militar, el General Bonhstedt, y del Banco Hipotecario, el Barón Hundelhausen, prohibiendo más tarde la propaganda fascista. Al cambio político, se añade también la profundización de la relación económica (Astilla 1976, 146, 168-169, 171). De esta forma, no es de extrañar que, el 9 de diciembre de 1941, tan solo un día después del ataque a Pearl Harbor, El Salvador declarara la guerra a Japón (República de El Salvador 1941).

La declaración de guerra no incluyó a Manchukuo. De manera que, técnicamente El Salvador y Manchukuo siguieron manteniendo relaciones diplomáticas. Tuvieron que pasar más de seis meses, hasta julio de 1942, para que se cancelara la patente consular salvadoreña de Wang Ching-shan en Hsinking y todavía más de un año, para que el 27 de enero de 1943 declarara oficialmente la nulidad del reconocimiento de Manchukuo como Estado independiente. En esta ocasión, el gobierno salvadoreño no tuvo inconveniente de señalar al régimen de Manchukuo como un satélite japonés y a su decisión como basada en «razones poderosas del derecho internacional».⁸² Con esta declaración formal se cerró el episodio de casi nueve años de relaciones diplomáticas entre el Estado manchú y el país centroamericano.

81 National Archives of Japan, Japan Center for Asian Historical Records. B15100346000. 1 . 在京サルヴァドル国総領事. Folio 50.

82 Central File Decimal File 893.01, Internal Affairs of States., China, Government., January 11, 1940 - December 7, 1940. Folio 1570.

3. Conclusiones

El hecho más destacado de las relaciones oficiales de Manchukuo y El Salvador es su existencia misma. El reconocimiento diplomático del Estado títere por la república centroamericana tuvo consecuencias internacionales inmediatas al crear la primera fisura del aislamiento internacional que la Sociedad de Naciones le había impuesto. Las causas de dicho reconocimiento han sido objeto de especulación desde entonces, arrojando diversas hipótesis al respecto. Si bien, algunas son descartables, como el presunto interés salvadoreño en el tráfico de opioides o, incluso, un error cometido en cancillería, otras son viables. Los intereses cafetaleros salvadoreños por abrir nuevos mercados, en este caso el manchú y el japonés; algún revanchismo contra la demora estadounidense en reconocer al gobierno del general Hernández Martínez; así como la afinidad ideológica de este último por los regímenes militaristas, fascistas y anticomunistas, no son de hecho, razones excluyentes y no sería demasiado aventurado sugerir que la combinación de las mismas hizo posible el reconocimiento salvadoreño de Manchukuo.

Los episodios posteriores de esta relación muestran la simpatía y altas expectativas que surgieron en Hsinking, Tokio y San Salvador, uno de cuyos principales promotores fue el cónsul salvadoreño en Tokio, León Sigüenza. Estas se tradujeron en diversos proyectos, cuyo impacto fue limitado en el mejor de los casos: en el plano comercial no hay evidencia de que el café salvadoreño lograra abrirse camino en Manchukuo o que haya sido relevante en Japón; tampoco logró concretarse un tratado de amistad entre ambas partes, aunque durante breve tiempo se establecieron consulados honorarios mutuos. Otros aspectos que no dejan de ser interesantes son la ayuda humanitaria prestada por Manchukuo a El Salvador, así como las condecoraciones otorgadas por el monarca manchú a las autoridades salvadoreñas. El tema, lejos de estar agotado, mantiene aspectos en los que no se pudo profundizar y que requerirán investigaciones futuras. Por ejemplo, desconocemos qué actividades realizaron los señores Wang Ching-shan y Rafael Meza Ayau en su calidad consular o si existe información al respecto. Es muy posible que la consulta de los archivos salvadoreños (y tal vez los archivos en Changchun) mismos puedan esclarecer este punto y proveer nueva información del tema en general.

4. Anexos

Anexo 1 ⁸³

PROYECTO **TRATADO DE AMISTAD ENTRE** **MANCHOUKUO Y EL SALVADOR.**

MANCHUKUO y EL SALVADOR, deseosos de estrechar las relaciones de amistad y buen entendimiento que dichosamente existen entre los dos países y de desarrollar las relaciones comerciales entre ambos, han resuelto celebrar con este fin un Tratado de Amistad y han nombrado sus Plenipotenciarios, es decir:

83 National Archives (United States). Foreign Relations between Latin America and the Caribbean States, 1930–1944. Central File: Decimal File 716.93, Political Relations of States, Relations; Bi-Lateral Treaties., El Salvador and China, November 20, 1935 - March 9, 1939. 31-32.

EL GOBIERNO DE MANCHUKUO:

;

EL GOBIERNO DE EL SALVADOR:

;

quienes habiendo comunicado entre si sus respectivos Plenos Poderes, los cuales hallaron estar en buena y debida forma, han convenido en los artículos siguientes:

ARTÍCULO I

Habrá entre Manchoukuo y El Salvador constante paz y amistad perpetua.

ARTÍCULO II

Cada una de las Altas Partes Contratantes, puede acreditar su Representante Diplomático ante la otra Parte y también nombrar Representantes Consulares que residan en puertos y lugares colocados separadamente entre ellos dentro de los territorios de la otra parte.

Estos Representantes Consulares, habiendo recibido exequátur u otra autorización suficiente del Gobierno del país por el cual hayan sido nombrados, serán tratados en condiciones de reciprocidad en cuanto a funciones y privilegios, al igual que los Representantes Consulares de la nación más favorecida.

ARTÍCULO III

Las Altas Partes Contratantes han convenido en reglamentar el intercambio general entre ambos (*sic*) según los siguientes principios:

Cada una de las Altas Partes Contratantes, de acuerdo con sus leyes y reglamentos, darán a los ciudadanos de la otra Parte (a) libertad de entrar viajar y residir en sus territorios y (b) protección completa y constante seguridad a sus personas y propiedades.

Cada una de las Altas Partes Contratantes, de acuerdo con sus leyes y reglamentos, darán, como regla, en sus territorios, a los ciudadanos de la otra Parte, en lo que concierne a asuntos de comercio y navegación, la libertad de dedicarse a la industria, al comercio y otras ocupaciones pacíficas, a asuntos de gravámenes de tasa y cobros y asuntos de propiedad, el mismo trato que se les dé a los ciudadanos de la nación más favorecida.

ARTÍCULO IV

Las Altas Partes Contratantes cooperarán entre ambas para ajustar y promover el intercambio entre ellas y facilitar el incremento del comercio mutuo.

ARTÍCULO V

El presente Tratado será ratificado y las ratificaciones serán canjeadas en Hsinking lo más pronto posible.

Entrará en vigor en la fecha del canje de las ratificaciones y tendrá fuerza hasta que una de las Altas Partes Contratantes, con notificación previa de doce meses, lo dé por terminado.

EN TESTIMONIO DE LO CUAL sus Plenipotenciarios respectivos han firmado este Tratado y puesto aquí sus sellos respectivos

Dado a _____, en duplicado, en idioma inglés este día el _____ mes de el quinto año de Kangte, correspondiente al _____ día de _____ del año 1938 de la Era Cristiana.

(L.S.)

(L.S.)

Anexo 2⁸⁴ Importaciones de café a Manchukuo. La moneda es el yuan de Manchukuo, la unidad de peso es el catty⁸⁵

Año	Valor de las importaciones totales de café	Valor de las importaciones centroamericanas de café	Cantidad de las importaciones totales de café	Cantidad de las importaciones centroamericanas de café
1932	\$411 851.7 ⁸⁶	0	501,183 catties	0
1933	Sin datos	Sin datos	Sin datos	Sin datos
1934	\$101 873	\$1 228	164 125 catties	1 462 catties ⁸⁷
1935	\$159 106	0	264 005 catties	0 ⁸⁸
1936	\$160 088	\$132	308 511 catties	228 catties
1937	\$265 704	0	482 868 catties	0

84 Elaboración propia con base en las estadísticas del comercio exterior de Manchukuo (Departamento de Finanzas de Manchukuo 1932, 218-219; Ministro del Departamento de Finanzas de Manchukuo 1935a, 206-207; Ministro del Departamento de Finanzas de Manchukuo 1935b, 200; Ministro del Departamento de Finanzas y Comercio de Manchukuo 1936a, 234-235; Ministro del Departamento de Finanzas y Comercio de Manchukuo 1936b, 210-211; Ministro del Departamento de Finanzas y Comercio de Manchukuo 1937, 238-239).

85 Un catty equivale a 604.79 gramos (Departamento de Finanzas de Manchukuo 1932. 1).

86 En el primer libro estadístico el valor del café no está dado en yuanes de Manchukuo, sino en unidades de oro aduanales, con un valor de 211,206. Hicimos la conversión a yuanes de Manchukuo basados en la equivalencia de 1 unidad aduanal de oro = 1.95 M.Y. (Ministro del Departamento de Finanzas y Comercio de Manchukuo 1936).

87 Sabemos con certeza que, al menos en 1934, fueron enviadas 2400 libras de café salvadoreño a Manchukuo a modo de prueba. Es decir, unos 1088.62 kg, que representarían 877.2 catties, algo más de la mitad del café centroamericano importado ese año por Manchukuo. De este envío, 60 libras fueron destinadas a la Casa Imperial Manchú (*The Manchuria Daily News* 1934i, 7).

88 La prensa manchú indicó que en enero de 1935 se llenó una solicitud para un cargamento de 5 000 libras de café salvadoreño en el Consulado en Tokio, con León Sigüenza (*The Manchuria Daily News* 1935c, 7). Sin embargo, los reportes oficiales de importaciones de café centroamericano no indican importación alguna para ese año. Además, es singular que en marzo de ese año la prensa oficialista manchú también indicó que el comercio entre Manchukuo y El Salvador aumentó de 880 000 yenes a 2 280 000 yenes, sin dejar claro cuándo exactamente, ni en qué rubros (*The Manchuria Daily News* 1935d, 7).

Agradecimientos

Fue gracias al acceso institucional que me proporcionaron National Dong Hwa University, en calidad de doctorante y, El Colegio de México, como egresado, que se pudieron consultar varias bases de datos que sustentaron las numerosas de las fuentes primarias usadas en esta investigación.

Agradecimiento a los revisores

La Revista «La Universidad» agradece a los siguientes revisores por su evaluación y sugerencias en este artículo:

MSc. José Alberto Umaña Salguero

Docente de Relaciones Internacionales, Universidad de El Salvador.
alberto.umana@ues.edu.sv

MSc. Miguel Ángel Flores

Coordinador de Procesos de Grado para Ciencias Jurídicas y docente de la Universidad de El Salvador.
miguel.flores@ues.edu.sv

Sus aportes fueron fundamentales para mejorar la calidad y rigor de esta investigación.

5. Referencias

- Araujo, Miguel Ángel. 1940. *Memoria de los actos del Poder Ejecutivo en los ramos de Relaciones Exteriores y Justicia correspondiente al año de 1939 presentada a la honorable Asamblea Nacional Legislativa por el ministro de las carteras Dr. Miguel Ángel Araujo, el 5 de marzo de 1940.*
- Astilla, Carmelo Francisco Esmeralda. 1976. «The Martínez Era: Salvadoran-American Relations, 1931–1944». PhD diss., Louisiana State University and Agricultural and Mechanical College.
- Ávila, Arturo Ramón. 1943. *Memoria de los actos del Poder Ejecutivo en los Ramos de Relaciones Exteriores y Justicia correspondiente al año de 1942 presentada a la honorable Asamblea Nacional Legislativa por el ministro de las carteras Dr. Arturo Ramón Ávila el 23 de marzo de 1943.*
- Brazil: A New Survey of Brazilian Life: Economic, Financial, Labour, and Social Conditions from a General Point of View. 1939. Rio de Janeiro: Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística.
- Cañas Dinarte, Carlos. 2025. «El Salvador y el Imperio de Manchukuo» *elsalvador.com*, 18 de enero de 2025. <https://www.elsalvador.com/h-entretenimiento/h-cultura/el-salvador-y-imperio-del-manchukuo-historia-salvadorena-japon-/1194503/2025/>.
- Castillo, Manuel Ángel, Mónica Toussaint y Mario Vázquez Olivera. 2011. *Historia de las relaciones internacionales de México, 1821–2010. Volumen 2, Centroamérica.* México, Distrito Federal: Dirección General del Acervo Histórico Diplomático, Secretaría de Relaciones Exteriores.

- Ching, Erik. 2011. «El levantamiento de 1932». En *El Salvador: Historia mínima 1811–2011*, coordinado por Sajid Alfredo Herrera Mena y editado por Erick Rivera Orellana. San Salvador: Secretaría de Cultura de la Presidencia de El Salvador.
- Dalton, Roque. 2014. *Las historias prohibidas del Pulgarcito*. China: Ocean Sur.
- Departamento de Finanzas de Manchukuo. 1932. *Annual Returns of the Foreign Trade of Manchukuo 1932*.
- Dur, Philip F. 1998. «US Diplomacy and the Salvadorean Revolution of 1931». *Journal of Latin American Studies* 30 (1): 95–119.
- El Bien Público*. 1938. «En torno al reconocimiento del Manchukuo por Alemania». 22 de febrero de 1938.
- El Informador*. 1934. «En San Salvador y Honduras perecieron numerosas personas». 10 de junio de 1934.
- Financial Chronicle*. 1934. «El Salvador Recognizes Empire of Manchukuo — First Nation Besides Japan to Grant Formal Recognition». 26 de mayo de 1934.
- Gardiner, C. Harvey. 1972. «The Japanese and Central America». *Journal of Interamerican Studies and World Affairs* 14 (1): 15–45.
- Grieb, Kenneth J. 1971. «The United States and the Rise of General Maximiliano Hernández Martínez». *Journal of Latin American Studies* 3 (2): 151–172.
- Haggerty, Richard. 1990. «Historical Setting». En *El Salvador: A Country Study*, editado por Richard Haggerty. Washington, D. C.: Federal Research Division.
- Hata, Ikuhiko. 2005. «Continental Expansion, 1905–1941». En *The Cambridge History of Japan. Volume 6, The Twentieth Century*, editado por Peter Duus. New York: Cambridge University Press.
- Hong Kong Daily Press*. 1934. «Salvador and Manchukuo: New Problem for League of Nations». 24 de mayo de 1934.
- Ijima, Midori. 2003. «José Gustavo Guerrero y la diplomacia salvadoreña del martinato». *Realidad: Revista de Ciencias Sociales y Humanidades*, no. 93: 441–449.
- JACAR Newsletter. 2019. «Manchukuo's International Relations: Manchukuo-Recognition Problem and Foreign Missions». No. 29. Japan Center for Asian Historical Records, National Archives of Japan. Consultado el 8 de diciembre de 2025. https://www.jacar.go.jp/english/newsletter/newsletter_029e/newsletter_029e.html.

- Leistenschneider, María, y Freddy Leistenschneider. 1980. *Gobernantes de El Salvador (Biografías)*. San Salvador: Imprenta Nacional.
- La República*. 1934. «El Gobierno Salvadoreño en el reconocimiento de Manchukuo». 2 de julio de 1934.
- League of Nations. 1932. *Appeal by the Chinese Government: Report of the Commission of Enquiry*. Series of League of Nations Publications. VII. Political. VII. 1932.
- League of Nations. 1933a. *The Monthly Summary of the League of Nations* 13 (2), February.
- League of Nations. 1933b. *The Monthly Summary of the League of Nations*. Vol. XIII., No. 3. March.
- Manchoukuo Handbook of Information*. 1933. Hsinking: Bureau of Information and Publicity, Department of Foreign Affairs, Manchoukuo Government.
- Ministro del Departamento de Finanzas de Manchukuo. 1935a. *Annual Returns of the Foreign Trade of Manchoukuo. Part I*. The Department of Finance.
- Ministro del Departamento de Finanzas de Manchukuo. 1935b. *Annual Returns of the Foreign Trade of Manchoukuo. Part II*. The Department of Finance.
- Ministro del Departamento de Finanzas y Comercio de Manchukuo. 1936a. *Annual Returns of the Foreign Trade of Manchoukuo. Part I*. The Department of Finance and Commerce.
- Ministro del Departamento de Finanzas y Comercio de Manchukuo. 1936b. *Annual Returns of the Foreign Trade of Manchoukuo. Part II*. The Department of Finance and Commerce.
- Ministro del Departamento de Finanzas y Comercio de Manchukuo. 1937. *Annual Returns of the Foreign Trade of Manchoukuo. Part I*. The Department of Finance and Commerce.
- Paige, Jeffrey M. 1993. «Coffee and Power in El Salvador». *Latin American Research Review* 28 (3): 7–40.
- República de El Salvador. 1941. «Decreto número 90». *Diario Oficial* 131, no. 276, 9 de diciembre de 1941.
- Ruiz Berrio, Julio. 1976. «El método histórico en la investigación. Historia de la investigación». *Revista Española de Pedagogía* 34 (134): 449–475.
- Smith, Emily. 2017. «International Recognition of the Japanese “Puppet State” of Manchukuo in Chinese Manchuria in the Early 1930s». Trabajo presentado para optar a Departmental Honors, Department of History, Texas Christian University, Fort Worth, Texas.

Société des Nations – Journal Officiel. 1920. «Pacte de la Société des Nations». Febrero de 1920.

Statistical Yearbook of Imperial Japan (日本帝國統計年鑑). 1934. Tokio: Internal Statistics Bureau (内閣統計局).

Statistical Yearbook of Imperial Japan (日本帝國統計年鑑). 1940. Tokio: Internal Statistics Bureau (内閣統計局).

The China Weekly Review. 1934a. «One Swallow Does Not Make Summer». 2 de junio de 1934.

The China Weekly Review. 1934b. «Manchukuo to Collect Relief Funds for El Salvador». 23 de junio de 1934.

The China Weekly Review. 1934c. «El Salvador Recognizes Manchuria so as to Get a Market for Coffee». 18 de agosto de 1934.

The China Weekly Review. 1935. «Manchukuo to Dispatch Trade Agents to Various Foreign Countries». 9 de febrero de 1935.

The China Weekly Review. 1936. «Border Disputes Increase Soviet-Japanese Tension; Ohta and Litvinoff Discuss Situation». 22 de febrero de 1936.

The Japanese American News. 1934a. «Trade Treaties Offset Obstacle». 22 de noviembre de 1934.

The Japanese American News. 1934b. «Opinions of Yamadori». 16 de junio de 1934.

The Japanese American News. 1935. «The Unites States Sells More Goods to Nipponese». 11 de septiembre de 1935.

The Hongkong Telegraph. 1934. «Relief Fund for Salvador». 15 de junio de 1934.

The Hongkong Telegraph. 1935. «Emperor's visit». 12 de abril de 1935.

The Manchoukuo Year Book. 1934. Tokio: East-Asiatic Economic Investigation Bureau, South Manchuria Railway Company.

The Manchuria Daily News. 1934a. «El Salvador Thanks Hsinking for Gift». 18 de julio de 1934.

The Manchuria Daily News. 1934b. «El Salvador Thanks Manchoukuo Ruler for Relief Donation». 10 de julio de 1934.

The Manchuria Daily News. 1934c. «First Emperor Enthronement». 1 de marzo de 1934.

The Manchuria Daily News. 1934d. «Hsinking Plans Relief Donation to Salvador». 8 de agosto de 1934.

- The Manchuria Daily News*. 1934e. «Manchukouo Donates Y10,000 To Salvador». 5 de julio de 1934.
- The Manchuria Daily News*. 1934f. «Manchoukuo Presents Film To El Salvador». 16 de junio de 1934.
- The Manchuria Daily News*. 1934g. «Mukden Man Donates Yen To El Salvador». 7 de julio de 1934.
- The Manchuria Daily News*. 1934h. «Nicaragua to Recognize Manchoukuo». 1 de octubre de 1934.
- The Manchuria Daily News*. 1934i. «Salvador Coffee Arrives». 15 de noviembre de 1934.
- The Manchuria Daily News*. 1934j. «Salvador Donations to Close August 20». 9 de agosto de 1934.
- The Manchuria Daily News*. 1934k. «Salvadorean Band to Visit Tokyo». 21 de agosto de 1934.
- The Manchuria Daily News*. 1935a. «Congratulation'Sent Salvador President». 8 de marzo de 1935.
- The Manchuria Daily News*. 1935b. «Delegates Call on Ambassador». 10 de julio de 1935.
- The Manchuria Daily News*. 1935c. «Manchus Order Salvador Coffee». 29 de enero de 1935.
- The Manchuria Daily News*. 1935d. «Trade». 5 de marzo de 1935.
- The Manchuria Daily News*. 1936. «For Salvador Sufferers». 27 de diciembre de 1936.
- The Manchuria Daily News*. 1937. «Manchu Recognition by Italy, Spain Feted in Tokyo». 19 de diciembre de 1937.
- The Manchuria Daily News*. 1938a. «80,000 Hsinking Citizens Pay Tribute to Fascist Mission at Mass Meeting». 27 de abril de 1938.
- The Manchuria Daily News*. 1938b. «Anniversary of Recognition». 18 de septiembre de 1938.
- The Manchuria Daily News*. 1938c. «Anti-Comintern Bloc». 30 de julio de 1938.
- The Manchuria Daily News*. 1938d. «Heartfelt Greetings». 10 de septiembre de 1938.
- The Manchuria Daily News*. 1938e. «Hsinking Submits Plan to Salvador for Trade Treaty». 10 de noviembre de 1938.
- The Manchuria Daily News*. 1938f. «Manchou Mission to Europe Given Warm Send-off in Dairen». 3 de agosto de 1938.
- The Manchuria Daily News*. 1938g. «Mukden». 22 de julio de 1938.

The Manchuria Daily News. 1938h. «Our Harbin Letter». 15 de marzo de 1938.

The Manchuria Daily News. 1938i. «Salvador President, Many Manchoukuo Officials Decorated». 31 de julio de 1938.

The Manchuria Daily News. 1938j. «Sixth Anniversary of Manchoukuo Foundation Felicitated in Tokyo by Italian and Spanish Diplomats». 3 de marzo de 1938.

The Manchuria Daily News. 1938k. «Tokyo to Celebrate March 1 with Mass Meets, Message by Envoys of Land Recognizing Manchoukuo». 25 de febrero de 1938.

The Manchuria Daily News. 1939a. «El Salvador Govt. Appoints Honorary Consul in Hsinking». 27 de mayo de 1939.

The Manchuria Daily News. 1939b. «Manchoukuo Foreign Relations Advance». 1 de enero de 1939.

The Manchuria Daily News. 1939c. «Salvador Consul Duly Appointed». 11 de agosto de 1939.

The New York Times. 1938a. «El Salvador Army Buys 6 Italian Caproni Planes». 9 de agosto de 1938.

The New York Times. 1938b. «18 Italian Aviators on Duty in Salvador; Fliers Are Training Air Force in Use of Caproni Planes». 5 de diciembre de 1938.

The Nippu Jiji. 1934. «Tokyo Students Give 20 Yen to Hurricane Victims in Salvador». 14 de junio de 1934.

The North-China Herald and Supreme Court and Consular Gazette. 1934a. «First Breach in the United Front. Manchoukuo Recognition May Lead to Expulsion: El Salvador Exposed to Censure». 30 de mayo de 1934, 407.

The North-China Herald and Supreme Court and Consular Gazette. 1934b. «Manchukuo Receives Replies». 14 de marzo de 1934, 294.

The North-China Herald and Supreme Court and Consular Gazette. 1935. «Rulers Exchange Personal Notes». 24 de abril de 1935, 134.

TIME. 1937. «Foreign News: Seventh to Quit». 23 de agosto de 1937. Consultado el 24 de diciembre de 2025. <https://time.com/archive/6864950/el-salvador-belated-appreciation/>.

TIME. 1938. «EL SALVADOR: Belated Appreciation». 19 de septiembre de 1938. Consultado el 8 de diciembre de 2025. <https://time.com/archive/6864950/el-salvador-belated-appreciation/>.

Tokyo Gazette. 1939. «The China Affair and World Developments from July, 1937 to November, 1938». 20 de febrero de 1939.

Toynbee, Arnold. 1934. *Survey of International Affairs*. London: Oxford University Press.

Walter, Knut, y Philip J. Williams. 2011. «VIII. El papel político del ejército salvadoreño (1930–1979)». En *El Salvador: Historia mínima 1811–2011*, coordinado por Sajid Alfredo Herrera Mena y editado por Erick Rivera Orellana. San Salvador: Secretaría de Cultura de la Presidencia de El Salvador.

Fuentes de archivo

Archivo de la Sociedad de Naciones (Organización de las Naciones Unidas)

S509/16/13. 1934. «Correspondence with Salvador».

S533/40/7. 1934–1935. «Nicaragua, Salvador et le Mandchouhkou».

R3607/1/11565/207. 1934–1940. «Relations with Manchukuo - Attitude of Salvador».

R3607/1/11875/207/1. 1934–1935. «Manchukuo - Information Bulletins of the Department of Foreign Affairs of Manchukuo».

R3607/1/11875/207/J2. 1935. «Manchukuo - Information Bulletins of the Department of Foreign Affairs of Manchukuo».

R5740/50/15647/15647. 1935–1943. «[El] Salvador and the League - Various correspondence».

National Archives of Japan, Japan Center for Asian Historical Records

B04013297900. «Miscellaneous documents relating to disasters and aid in various countries: Vol. 3/13. Documents relating to rainstorm in El Salvador».

B08062087400. «4. El Salvador».

B14090896100. «1. 堀 義貴».

B15100346000. «1. 在京サルヴァドル国総領事».

National Archives (United States)

Central File: Decimal File 893.00. «Internal Affairs of States, China, Political Affairs». February 16, 1930–October 3, 1935.

Central File: Decimal File 893.01. «Internal Affairs of States, China, Government». January 11, 1940–December 7, 1940.

Central File: Decimal File 894.20210. «Internal Affairs of States, Military Affairs. Army. Army Posts. Fortifications. Defenses. Military Instructors (Advisers). (** Country In Which Serving.), Military Activities of Japan in America. Pan-America (Including Gathering of Information). Espionage. Propaganda». June 6, 1942–June 8, 1942.

Central File: Decimal File 716.93. «Foreign Relations between Latin America and the Caribbean States, 1930–1944. Political Relations of States, Relations; Bi-Lateral Treaties. El Salvador and China». November 20, 1935–March 9, 1939.

Military Intelligence Division. «Correspondence and Record Cards of the Military Intelligence Division Relating to General, Political, and Military Conditions in Central America, 1918–1941».

Department of State of the United States of America, Office of the Historian

Foreign Relations of the United States, Diplomatic Papers, 1934, The Far East, vol. III. 893.01 Manchuria/1114. «The Minister in El Salvador (Corrigan) to the Secretary of State», no. 9. Consultado el 18 de diciembre de 2025. <https://history.state.gov/historicaldocuments/frus1934v03/d155>.



Confiabilidad y responsabilidad ética en los pódcast: un enfoque desde las ciencias de la comunicación

Trustworthiness and ethical responsibility in podcast: a communication science approach

Fecha de recepción:

29 de mayo 2026



<https://hdl.handle.net/20.500.14492/34122>

Fecha de aprobación:

20 julio 2026

<https://doi.org/10.66778/LU.e02v07n04.06>

Chess Emmanuel Briceño Núñez
Santa Ana de Coro, Falcón, Venezuela
Universidad Nacional Experimental Francisco de Miranda
chess.briceno.nunez@gmail.com
 <https://orcid.org/0000-0002-1712-4136>

Resumen

El auge del pódcast como medio de comunicación ha generado desafíos éticos significativos, especialmente en torno a la confiabilidad de la información. Este ensayo propone una reflexión crítica, desde las ciencias de la comunicación, sobre la relación entre ética y responsabilidad en la producción y difusión de contenidos mediante este formato. El análisis se centra en principios como la veracidad, la transparencia, la autorregulación y la rendición de cuentas, considerando su relevancia para la construcción de confianza entre emisores y audiencias. Asimismo, se examinan las implicaciones éticas de la ausencia de estructuras regulativas formales, la manipulación emocional, la ambigüedad entre hechos y opiniones, la selección y organización narrativa de los contenidos y la responsabilidad del comunicador frente a los efectos de sus mensajes. Desde esta perspectiva, se sostiene que la confiabilidad de los podcasts no puede depender exclusivamente de marcos normativos externos, sino que requiere un compromiso interno del emisor con una ética comunicacional propositiva, orientada a la verificación, la transparencia y el respeto por la audiencia. Se plantea, finalmente, la necesidad de mejorar la formación ética de los productores y promover pautas deontológicas adaptadas al entorno digital, con el propósito de consolidar el pódcast como un espacio informativo riguroso, democrático y socialmente responsable.

Palabras clave: ética de la comunicación, integridad de la información, medios electrónicos, responsabilidad social, transparencia.

Abstract

The rise of podcasting as a communication medium has generated significant ethical challenges, particularly regarding information reliability. This essay offers a critical reflection, from the perspective of Communication

Sciences, on the relationship between ethics and responsibility in the production and dissemination of content through this format. The analysis focuses on principles such as truthfulness, transparency, self-regulation, and accountability, considering their relevance to building trust between communicators and audiences. It also examines the ethical implications of the absence of formal regulatory structures, emotional manipulation, the ambiguity between facts and opinions, the selection and narrative organization of content, and the communicator's responsibility for the effects of their messages. From this perspective, the essay argues that podcast reliability cannot depend exclusively on external regulatory frameworks but requires an internal commitment by the communicator to a proactive communication ethics oriented toward verification, transparency, and respect for audiences. Finally, it argues for the strengthening of ethical training for podcast producers and the promotion of deontological guidelines adapted to the digital environment, with the aim of consolidating podcasting as a rigorous, democratic, and socially responsible informational space.

Keywords: communication ethics, electronic media, information integrity, social responsibility, transparency.

1. Introducción

1.1 La ética como eje de confiabilidad en el podcasting

En el contexto contemporáneo de las ciencias de la comunicación, el auge de los pódcast ha configurado nuevas formas de producción, distribución y consumo de contenidos informativos. Este fenómeno implica desafíos éticos fundamentales, particularmente en lo relativo a la confiabilidad de la información transmitida. La ética comunicacional, entendida como el marco normativo que orienta el comportamiento de los emisores, se vuelve esencial para analizar el impacto de los pódcast en la esfera pública. Como señala Castells (2009), la transformación de los medios implica una reconfiguración del vínculo entre conocimiento, tecnología y sociedad. De igual forma, Ricoeur (1990) advierte que la ética no puede desligarse del contexto mediático en el que opera, ya que los dispositivos tecnológicos también generan marcos de sentido.

En consecuencia, la responsabilidad del comunicador no puede reducirse a la libertad de expresión sin asumir la veracidad y la verificación de los hechos. De ahí que el estudio de la confiabilidad en los pódcast no sea un problema marginal, sino estructural. Además, la inmediatez del formato pódcast, su accesibilidad y su aparente espontaneidad pueden ser factores que comprometen su rigor informativo. No obstante, esto no exime de la aplicación de criterios éticos exigentes. Así pues, este ensayo propone una reflexión analítica sobre la confiabilidad de la información difundida a través de los pódcast, articulando los principios de la ética y la deontología profesional en el ámbito comunicacional.

Para precisar el objeto de análisis, resulta necesario distinguir entre pódcast, *podcasting* y podcáster, conceptos relacionados que designan dimensiones diferentes de una misma práctica comunicativa. El pódcast puede entenderse como una producción mediática digital organizada generalmente en episodios y disponible para su escucha bajo demanda, cuyas posibilidades expresivas comprenden géneros, estilos y niveles diversos de producción; en este sentido, McHugh (2016) destaca su capacidad para desarrollar formas contemporáneas de narración sonora y establecer una relación cercana entre quien

conduce el contenido y su audiencia. El podcasting, por su parte, refiere a la práctica comunicativa que comprende la producción, edición, distribución y circulación de estos contenidos mediante entornos digitales; Berry (2019) lo conceptualiza como un medio y, simultáneamente, como una modalidad de distribución de archivos mediáticos a través de internet, generalmente articulados en series dirigidas a consumidores suscritos. Finalmente, el término pódcast identifica al sujeto que participa en la creación, conducción y producción de pódcast, asumiendo decisiones relacionadas con los contenidos, las formas narrativas y los procesos de difusión. Esta diferenciación permite comprender que el análisis ético involucra tanto las características del producto comunicativo como las prácticas desarrolladas durante su producción y los sujetos responsables de dichas decisiones.

2. Desarrollo

2.1 Ausencia de regulación y necesidad de ética interna en los pódcast

Es importante considerar que los pódcast, como modalidad de comunicación digital consolidada, escapan en muchas ocasiones a las regulaciones formales de los medios tradicionales, lo que genera un vacío deontológico significativo. Según Kovach y Rosenstiel (2014), la deontología periodística no solo establece deberes técnicos, sino también obligaciones morales derivadas del compromiso con la verdad. Del mismo modo, Habermas (1984) plantea una teoría de la acción comunicativa que exige condiciones de validez como la sinceridad, la veracidad y la legitimidad, lo cual resulta especialmente pertinente en contextos informativos. Esta carencia de estructuras regulativas en el ámbito del pódcast refuerza la necesidad de mecanismos éticos internos que regulen el ejercicio profesional.

Por tanto, la confiabilidad no debe entenderse exclusivamente como una cuestión de veracidad empírica, sino como una práctica comunicacional sostenida en principios éticos. En este sentido, la credibilidad de un emisor depende tanto del contenido como de la coherencia entre el mensaje y la ética que lo sustenta. Así, el compromiso con la veracidad implica también un respeto al receptor como sujeto activo en la construcción del sentido. De allí que el análisis ético de los pódcast deba considerar la relación dialógica entre emisor y audiencia, evitando caer en formas encubiertas de manipulación mediática.

Desde una perspectiva crítica, la ética comunicacional en los pódcast debe evaluarse también en función del principio de responsabilidad. Jonás (1995) advierte que toda acción técnica con capacidad de afectar a otros seres humanos exige una ética de la responsabilidad orientada al futuro. En el caso del pódcast, cuyas emisiones pueden tener un alcance masivo y una perdurabilidad en el tiempo, esta exigencia se torna ineludible. De igual forma, Cortina (2003) sostiene que la ética del comunicador debe orientarse no solo a los resultados inmediatos, sino a los efectos a largo plazo que sus mensajes puedan generar.

En consecuencia, la confiabilidad informativa en el pódcast no puede desligarse de la responsabilidad moral de sus creadores. Cuando los productores privilegian la viralidad sobre la veracidad, erosionan la confianza pública y contribuyen a la desinformación. Por tanto, el criterio ético debe ser interiorizado como un valor intrínseco de la práctica comunicacional, más allá de las exigencias legales o

institucionales. En este contexto, la ética no se impone desde fuera, sino que se vive desde dentro del proceso comunicativo como un deber de coherencia entre el saber, el decir y el hacer.

2. 2 Intencionalidad, narrativas y manipulación emocional

Asimismo, parece pertinente considerar el papel de la intencionalidad comunicativa en la valoración ética de los contenidos difundidos mediante pódcast. Según Ricoeur (1990), la ética implica siempre una relación con el otro, sustentada en la voluntad de vivir bien con y para los demás en instituciones justas. Esta dimensión relacional de la ética encuentra eco en la propuesta de Habermas (1991a), quien subraya que la ética profesional en comunicación implica un compromiso explícito con la calidad democrática del espacio público. En el caso de los pódcast, esta intencionalidad se manifiesta en las decisiones editoriales: qué decir, cómo decirlo, cuándo y con qué propósito. No es éticamente neutral seleccionar temas, invitados o formatos; cada decisión implica una posición sobre el mundo. Por tanto, cuando un pódcast omite fuentes confiables, ignora voces críticas o difunde rumores sin corroboración, no solo infringe la veracidad, sino que debilita la estructura ética de la comunicación. En consecuencia, es imprescindible que los productores y comunicadores asuman una ética propositiva, no reactiva, guiada por el compromiso con una información rigurosa, honesta y útil para la ciudadanía.

La estructura narrativa de los pódcast constituye un componente relevante de la responsabilidad ética del comunicador, debido a que determina la manera en que los acontecimientos, testimonios y argumentos son seleccionados, ordenados y presentados ante la audiencia. McHugh (2016), al analizar la evolución del audio storytelling en el podcasting, identifica una modalidad narrativa caracterizada por una mayor informalidad, una relación más estrecha entre el anfitrión y el oyente y una participación significativa de recursos conversacionales. Desde esta perspectiva, la estructura narrativa comprende decisiones relacionadas con la selección de voces, la secuencia de los acontecimientos, la inclusión de testimonios, el uso de pausas, música y efectos sonoros, así como la intervención del conductor mediante comentarios, interpretaciones o preguntas. Estas decisiones inciden en la construcción del significado y, por consiguiente, adquieren relevancia ética cuando condicionan la interpretación que la audiencia puede realizar de los hechos.

Drew (2017), mediante su análisis de los géneros de pódcast educativos, muestra que la narración constituye una forma de organización discursiva orientada a desarrollar un tema mediante una secuencia reconocible de contenidos y recursos narrativos. Esta perspectiva permite comprender que la estructura de un pódcast trasciende la disposición técnica de sus segmentos y participa directamente en la mediación del contenido. En consecuencia, la responsabilidad comunicativa alcanza las decisiones mediante las cuales el podcaster jerarquiza información, incorpora testimonios, establece relaciones entre acontecimientos y delimita la intervención de las voces participantes. En este punto se ubica una dimensión ética fundamental: la organización narrativa puede favorecer una comprensión contextualizada de los hechos o producir interpretaciones condicionadas por la selección y el tratamiento de la información.

La informalidad característica del formato pódcast, si bien favorece una comunicación cercana con la audiencia, puede dificultar la diferenciación entre contenido informativo, interpretación y valoración cuando estas dimensiones no son delimitadas discursivamente. Singer (2007) vincula las normas

profesionales del periodismo con las condiciones que permiten sostener la autonomía y credibilidad de la práctica informativa. Desde una perspectiva relacionada con la alfabetización mediática, Mihailidis y Viotty (2017) advierten sobre las dificultades que enfrentan las audiencias digitales para distinguir contenidos confiables de formas de información engañosa dentro de una cultura caracterizada por la circulación acelerada de contenidos.

En este contexto, la pérdida de una delimitación clara entre hechos y opiniones puede favorecer interpretaciones en las que afirmaciones valorativas sean recibidas como información factual. Por tanto, el compromiso ético del comunicador debe incluir la precisión del contenido, así como su adecuada presentación y delimitación. En este sentido, la ética del *podcasting* requiere una revisión crítica de los formatos discursivos adoptados y de su incidencia en la percepción de confiabilidad de las audiencias. Esta perspectiva exige diferenciar con claridad la información verificable, la interpretación del comunicador y las valoraciones que forman parte de la construcción discursiva del episodio.

2.3 Transparencia, confianza pública y autorregulación ética

Igualmente, la relación entre ética y confianza en el ámbito del pódcast adquiere particular relevancia en un entorno saturado de información, donde el receptor tiene escasos mecanismos para verificar la autenticidad de lo que escucha. Castells (2011) ha señalado que vivimos en una sociedad red donde el poder comunicativo se descentraliza, y con ello también las responsabilidades. Esta descentralización, aunque democratizante, implica una pérdida de referentes de autoridad. Por su parte, Borden (2013) destaca que la ética aplicada a la comunicación debe asumir la misión de construir confianza racional, es decir, una confianza fundada en la transparencia, la consistencia y la rendición de cuentas. Los pódcast, al operar en una lógica de cercanía emocional con el oyente, pueden generar una confianza afectiva que sustituya indebidamente a la evaluación crítica. Esto constituye un riesgo ético sustancial, pues se puede inducir a la creencia sin evidencias sólidas. Por tanto, se impone una ética de la transparencia en la práctica del *podcasting*, que incluya prácticas como la cita de fuentes, la aclaración de las intenciones editoriales y la apertura a la crítica informada.

Otro aspecto clave en el análisis ético de los pódcast es el de la autorregulación. En ausencia de mecanismos institucionales que impongan códigos de conducta obligatorios, recae en el productor la responsabilidad de adoptar principios deontológicos voluntarios. Según Day (2006), la deontología periodística cumple una función preventiva más que sancionadora, ya que su objetivo es orientar el comportamiento profesional antes de que se cometan faltas. A su vez, Kovach y Rosenstiel (2014) subrayan que la autorregulación ética en medios de comunicación digital como el pódcast se convierte en un imperativo, dada la escasa intervención de organismos profesionales. Esta autorregulación exige, por tanto, un alto nivel de conciencia sobre el papel público del comunicador.

En el caso del pódcast, donde frecuentemente confluyen productores sin formación profesional en periodismo o comunicación, se hace necesario reforzar la difusión y apropiación de principios éticos básicos. Karlsson y Clerwall (2018) destacan la transparencia como un componente relevante de la credibilidad informativa, particularmente mediante la visibilización de los procesos de obtención, selección y tratamiento de la información. En esta misma línea, Kovach y Rosenstiel (2014) sitúan la verificación y la disciplina de comprobación de los hechos entre los principios fundamentales de

una práctica comunicativa responsable. Desde esta perspectiva, la transparencia en la construcción de los mensajes, la delimitación clara entre publicidad y contenido informativo y la verificación de fuentes constituyen prácticas relevantes para fortalecer la responsabilidad editorial en la producción de pódcast. Por ello, la libertad de producción requiere acompañarse de criterios éticos que orienten la elaboración y difusión de los contenidos.

2. 4 Veracidad, objetividad y responsabilidad con el receptor

Además, el uso de estrategias persuasivas en los pódcast plantea interrogantes éticos que no pueden ser ignorados. Muchas producciones recurren a técnicas de *storytelling*, música emocional o edición intencionada para inducir respuestas afectivas en el oyente. Si bien estas herramientas no son reprochables *per se*, su empleo con fines manipulativos contraviene principios fundamentales de la ética comunicacional. Para Habermas (1991b), la ética del discurso requiere distinguir entre persuasión legítima y manipulación interesada, siendo esta última una forma de violencia simbólica. En la misma línea, Bourdieu (1997) advierte que los medios tienen el poder de estructurar la percepción social mediante mecanismos sutiles de legitimación. En consecuencia, cuando un pódcast explota emocionalmente a su audiencia para ganar fidelidad o imponer una visión particular del mundo, incurre en una falta ética. La forma también comunica y, por tanto, la ética no debe analizarse únicamente desde el contenido, sino también desde los modos en que ese contenido es presentado. Así pues, se hace necesario que los comunicadores que trabajan con el formato pódcast cultiven una actitud crítica sobre sus propios recursos expresivos y sus efectos en el receptor.

En el marco de la ética profesional, el principio de veracidad constituye uno de los pilares fundamentales en toda práctica comunicativa responsable. Según Karlsson y Clerwall (2018), la veracidad no debe entenderse como la simple transmisión de hechos, sino como un proceso complejo de contrastación, contextualización y presentación responsable de la información. Por su parte, Tandoc, Jenkins y Craft (2018) sostienen que la ética informativa exige compromiso con la integridad narrativa, lo que implica no solo evitar la mentira, sino también abstenerse de omitir datos relevantes que alteren la comprensión del mensaje. En los pódcast, la edición selectiva de fragmentos, el recorte intencional de testimonios o la eliminación de matices pueden construir una falsa sensación de objetividad. Esta práctica, aunque común, es éticamente cuestionable. Por tanto, la veracidad debe asumirse como una construcción comprometida con la fidelidad al acontecimiento y al receptor, superando la lógica de los *likes*, seguidores o monetización. La ética, en este caso, no es una limitación, sino una condición para la credibilidad a largo plazo. De ahí la importancia de incorporar rutinas éticas que aseguren que lo publicado sea lo más cercano a la verdad comprobable (Claussen, 2001).

Asimismo, el valor de la objetividad ha sido tradicionalmente debatido en la teoría de la comunicación, pero continúa siendo un ideal regulativo imprescindible en el análisis ético. Tuchman (1972) la consideró una «estrategia ritual» para legitimar el discurso informativo, mientras que Ward (2018) la ve como una norma profesional útil para reducir el sesgo ideológico, incluso en entornos digitales. En el ámbito del pódcast, donde la estructura suele privilegiar la voz individual y subjetiva del emisor, la objetividad se enfrenta a nuevos retos. No obstante, el hecho de que un formato sea subjetivo no significa que deba renunciar a criterios de equilibrio, contraste de fuentes y pluralidad de perspectivas. Cuando un pódcast asume una postura parcial y omite intencionadamente voces disidentes, compromete su función social

como canal de información confiable. En este sentido, se impone una ética del equilibrio narrativo, que permita al oyente formarse su propia opinión sin verse condicionado por la selección tendenciosa de contenidos. De modo que, aun en los formatos más personales, la objetividad ética sigue siendo un horizonte deseable que orienta la práctica responsable del comunicador.

2. 5 Desinformación, públicos vulnerables y alfabetización ética

La accesibilidad digital y la facilidad para producir contenido son, sin duda, elementos democratizantes en la comunicación contemporánea. Sin embargo, esta apertura también conlleva una paradoja ética: a mayor libertad de expresión, mayor responsabilidad sobre los efectos de lo expresado. En este sentido, Floridi (2013) advierte que la ética de la información en entornos digitales no puede ser entendida solo como una extensión de la ética tradicional, sino como un campo autónomo que requiere nuevos marcos interpretativos. A su vez, Gutiérrez y Capurro (s/f) proponen una «ética de la información» que valore moralmente las acciones que afectan el entorno informacional, considerando que todo agente comunicativo incide en el ecosistema cognitivo de los otros.

Bajo esta luz, el *podcasting* no puede limitarse a criterios de originalidad o libertad creativa, sino que debe ser evaluado éticamente en función de su contribución o daño a la calidad informativa del entorno digital. La información malintencionada o negligente puede propagarse con rapidez y causar efectos reales en la percepción pública. Por tanto, es urgente que los podcáster comprendan que cada episodio forma parte de un sistema más amplio de construcción de sentido colectivo.

Además de lo anterior, debe considerarse el fenómeno de la desinformación como un eje problemático central en el análisis ético de los pódcast. Wardle y Derakhshan (2017), al estudiar las nuevas formas de manipulación informativa, destacan que la desinformación se vale de formatos atractivos y aparentemente confiables para difundir falsedades. En muchos casos, los pódcast, por su tono conversacional e íntimo, se convierten en vehículos inadvertidos de estos contenidos. En paralelo, Early, Robillard, Rooks y Romocki (2024) argumentan que la ética de la comunicación debe incluir una pedagogía enfocada en el pensamiento como verificador y en estrategias como la lectura lateral, que forman ciudadanos capaces de discernir críticamente entre información válida y engaño.

Desde esta perspectiva, el productor de pódcast asume no solo el rol de emisor, sino también de mediador ético. Al incluir advertencias editoriales, mostrar fuentes explícitas y clarificar los límites de su conocimiento, el comunicador puede fortalecer la resistencia del público frente a la desinformación. No se trata de censurar ni restringir el discurso, sino de asumir la responsabilidad de contribuir activamente a una ecología informativa saludable y ética. La confiabilidad, en este sentido, se convierte en una práctica cultivada, no en una condición dada.

La ética profesional también exige atención a los públicos vulnerables o no especializados que consumen contenidos sin herramientas críticas suficientes. En este sentido, Mihailidis y Viotty (2017) plantean que la comunicación ética no puede dissociarse de una comprensión profunda de las audiencias, especialmente en contextos de desigualdad cognitiva. A su vez, Theodosiadou (2025) demuestra que la producción de pódcast en entornos educativos no solo fortalece habilidades comunicativas, sino que también requiere que los podcáster activen estrategias mediáticas responsables para facilitar la

comprensión crítica. En el caso de los podcast, esta obligación ética se manifiesta en la necesidad de evitar el sensacionalismo, el lenguaje ambiguo o el uso deliberado de tecnicismos que dificulten la comprensión. Cuando un contenido es presentado con apariencia de autoridad, pero carece de rigor, se corre el riesgo de consolidar mitos, creencias erróneas o incluso prácticas nocivas. Por tanto, el comunicador no puede escudarse en la libertad creativa para evadir su responsabilidad frente a una audiencia que, muchas veces, lo percibe como una fuente legítima de saber. La ética, en este caso, no solo regula qué se dice, sino cómo y para quién se dice, reconociendo que toda emisión tiene efectos concretos en contextos reales.

2. 6 Integridad, rendición de cuentas y compromiso social del podcast

Asimismo, conviene revisar el concepto de integridad comunicacional como eje ético transversal. Para Borden (2013), la integridad se refiere a la coherencia entre los valores profesados y las prácticas ejecutadas, un principio que, aunque clásico, cobra nueva relevancia en formatos descentralizados como el podcast. En paralelo, Ward (2014) sugiere que la ética del comunicador no puede limitarse a evitar el engaño, sino que debe sostener un compromiso proactivo con la calidad, el rigor y la justicia simbólica. Desde esta óptica, un podcast ético no es solo aquel que evita difundir información falsa, sino aquel que se esfuerza por ofrecer contenido que enriquezca el espacio público, promueva el pensamiento crítico y estimule la reflexión ciudadana. La integridad también implica reconocer errores, corregir afirmaciones imprecisas y mantener un vínculo honesto con la audiencia. En este sentido, los podcaster deberían adoptar buenas prácticas como publicar rectificaciones, invitar a expertos cuando tratan temas complejos y declarar conflictos de interés. Estas acciones, aunque aparentemente menores, configuran una ética de la transparencia que fortalece la confiabilidad y dignifica el ejercicio comunicacional.

La transparencia, como principio ético en la comunicación, se ha convertido en una exigencia relevante en entornos donde la confianza del receptor es constantemente puesta a prueba. Según Karlsson y Clerwall (2018), una de las claves de la credibilidad periodística reside en hacer visibles los procesos de obtención, selección y edición de la información. En esa misma línea, Bauman (2013) sostiene que, en sociedades líquidas donde los vínculos son frágiles y la información abunda, la transparencia constituye un recurso fundamental para sostener relaciones de confianza.

En los podcast, donde muchas veces se desconoce el origen del contenido o la identidad del emisor, la transparencia puede actuar como principio ético regulador. Karlsson y Clerwall (2018) destacan que la visibilidad de los procedimientos mediante los cuales se obtiene y se presenta la información favorece una evaluación más informada por parte de las audiencias. Desde esta perspectiva, explicitar las fuentes, reconocer las limitaciones del conocimiento propio y clarificar el rol del comunicador dentro del relato constituyen prácticas que proporcionan elementos para valorar la información y construir un juicio informado. Esta dimensión trasciende el carácter metodológico de la transparencia y la sitúa como una práctica ética frente a la audiencia. El podcast que incorpora criterios explícitos de transparencia fortalece las condiciones de confianza entre emisores y receptores y favorece una comunicación sustentada en el respeto y la responsabilidad compartida.

En paralelo, el compromiso con el interés público debe guiar toda práctica comunicacional, incluidos los medios de comunicación digital como el podcast. Christians et al. (2015) subrayan que la ética

de la comunicación no puede desligarse de la función social de los medios, cuyo fin último es servir al bien común. Por su parte, Mueller (2022) propone que las plataformas digitales operan en espacios públicoprivados híbridos y deben asumir una responsabilidad social estructurada, evaluándose no solo por su éxito en audiencia sino por su contribución a una ciudadanía informada y crítica.

Desde esta perspectiva, los pódcast que promueven discursos conspirativos, pseudocientíficos o polarizantes, aunque generen alto impacto y viralidad, incumplen con su deber ético. El verdadero valor del pódcast no reside en su viralidad, sino en su capacidad para crear espacios de deliberación pública, ofrecer contenidos verificados y fomentar la pluralidad. El interés público debe prevalecer sobre intereses comerciales, ideológicos o personales. Esta orientación ética no limita la creatividad, sino que le da propósito. Cuando el comunicador comprende que su práctica está al servicio de lo colectivo, cada palabra emitida adquiere un peso moral que no puede ser ignorado.

Otro eje que merece ser abordado es la noción de responsabilidad editorial, incluso en producciones personales como los pódcast. Para Ward (2019), cualquier iniciativa comunicativa, sin importar su escala, debe contemplar la responsabilidad social como criterio evaluativo. En consonancia con esto, Gilbert et al. (2024) sostienen que las plataformas digitales (incluidas las de distribución de pódcast) deben asumir un compromiso explícito con la legitimidad moral a través de mecanismos de autorregulación y rendición de cuentas que trasciendan intereses comerciales o institucionales. La idea de que los pódcast son meras expresiones individuales desconectadas del espacio público es insostenible desde un punto de vista ético. Al publicar contenido, el pódcaster se convierte en actor del ecosistema mediático, con deberes hacia la veracidad, la equidad y el respeto a la audiencia. Esta responsabilidad se intensifica cuando el contenido se viraliza o aborda temas sensibles, pues el efecto multiplicador en red potencia sus consecuencias. En consecuencia, es indispensable que los productores asuman un compromiso explícito con el impacto de sus discursos y desarrollen pautas editoriales claras, incluso cuando no están formalmente vinculados a instituciones de medios.

2. 7 El anonimato, los marcos éticos compartidos y la formación universitaria

Además, conviene advertir que las condiciones de identificación del productor y los mecanismos de rendición de cuentas en determinados pódcast plantean dilemas éticos relevantes. La identificación pública del emisor puede variar según las características de cada producción: algunos pódcast desarrollan su actividad bajo su nombre y trayectoria profesional, mientras otros recurren a seudónimos o mantienen reservada su identidad personal. En este último caso, resulta pertinente distinguir entre seudonimato y anonimato, pues el primero supone la utilización de una identidad comunicativa diferente de la identidad civil, mientras que el segundo implica la ausencia de elementos suficientes para reconocer al responsable de la emisión.

Esta distinción adquiere relevancia ética cuando la identidad del productor se relaciona con las posibilidades de establecer mecanismos de responsabilidad y rendición de cuentas frente a la audiencia. Según Tennant (2023), en el *podcasting* independiente desarrollado fuera de estructuras regulatorias formales, los productores recurren en buena medida a principios de autorregulación para orientar sus decisiones y asumir responsabilidades sobre los contenidos que difunden. Desde esta perspectiva, la responsabilidad ética no depende exclusivamente de la existencia de una regulación externa, sino

también del compromiso del productor con prácticas de transparencia, autorregulación y respuesta frente a su audiencia.

En línea con lo anterior es urgente reflexionar sobre la necesidad de establecer marcos éticos compartidos para la producción de pódcast, especialmente en contextos académicos o de divulgación científica. En un reciente estudio sobre estándares de ética en sistemas de información, Ribeiro y Varajão (2025) proponen un marco unificado de códigos de conducta que incluye principios como responsabilidad, transparencia y justicia, aplicables también a comunidades creativas como los pódcasters. Asimismo, Craig (2021) sostiene que, en el entorno global de redes digitales es posible articular principios éticos universales (como veracidad, dignidad y verificación) que pueden adaptarse a formatos comunicativos digitales contemporáneos como el podcast. Estos enfoques permiten orientar códigos de conducta que no imponen censura, sino que protegen a las audiencias de la desinformación y promueven prácticas responsables. De esta manera, podrían surgir espacios de deliberación ética entre creadores y plataformas tecnológicas, fomentando estándares mínimos de calidad, transparencia y verificación. El podcast, como medio de comunicación digital, tiene así la oportunidad de construir su ética desde la autoconciencia colectiva, no desde regulaciones obligatorias.

Paralelamente, no puede ignorarse el rol formativo de las universidades en la consolidación de una ética comunicacional robusta, especialmente en el ámbito del podcast académico. Ferrer, Shaw y Lorenzetti (2021) afirman que la universidad no solo transmite saberes técnicos, sino que debe fomentar el juicio ético y la responsabilidad profesional en sus egresados. A su vez, estos autores demuestran que los proyectos de comunicación universitaria (como los podcast estudiantiles o docentes) deben servir como laboratorios éticos donde se ensaye la veracidad, la autorregulación y el compromiso con el bien común. Este enfoque resulta crucial en un contexto donde la producción de contenidos se ha descentralizado y donde cualquier estudiante puede convertirse en creador. Por ello, las instituciones educativas deben incluir en sus planes formativos nociones claras de deontología, verificación de fuentes y responsabilidad editorial. No se trata únicamente de enseñar técnicas de locución o edición, sino de formar comunicadores conscientes de su papel en la construcción del conocimiento público. La ética, en este caso, es tanto contenido como metodología, tanto teoría como práctica en el quehacer universitario.

3. Conclusiones

Ética activa para un medio confiable y democrático

En la reflexión sobre la ética en los podcast, la rendición de cuentas emerge como un principio esencial para garantizar la confiabilidad de la información. Como señalan Eberwein, Kreutler y Fengler (2022), la rendición de cuentas en medios digitales implica que los creadores asuman responsabilidades claras frente a su audiencia, reforzando la confianza mediante mecanismos institucionales o comunitarios (Eberwein et al., 2022). En los podcast, estas prácticas podrían reflejarse en la transparencia de las fuentes citadas, la corrección pública de errores y la apertura al diálogo con la audiencia. Sin estos elementos, la ética comunicacional se debilita y se abre paso a contenidos poco confiables o incluso dañinos. El compromiso con la responsabilidad no solo mejora la integridad del contenido, sino que fortalece el espacio informativo en su conjunto.

De modo que la interdependencia entre ética y tecnología debe ser reconocida para comprender el impacto de los pódcast en la comunicación social. PérezDíaz, Zamora Medina y Arroyas Langa (2020) destacan que las tecnologías de la información no son neutras; modelan las prácticas sociales y los modos de interacción comunicativa. De manera complementaria, estos autores recuerdan que el canal y el código condicionan la transmisión del mensaje y, por ende, la experiencia comunicativa. En este contexto, la ética no puede pensarse separada del medio tecnológico que la sustenta. La facilidad para producir y distribuir pódcast implica una democratización comunicacional, pero también exige nuevas responsabilidades éticas vinculadas a la correcta utilización de estas herramientas. La concepción ética debe incluir una visión crítica sobre cómo la tecnología influye en la selección, presentación y recepción de la información. Así, los creadores de pódcast deben integrar en su praxis comunicacional no solo criterios éticos clásicos, sino también reflexiones sobre los alcances y limitaciones propias del formato digital. La ética, por ende, se despliega como un diálogo constante entre el contenido, el emisor, el receptor y la tecnología involucrada.

La ética en los podcast, en definitiva, requiere un enfoque multidimensional que integre la veracidad, la responsabilidad, la transparencia y la rendición de cuentas. Como Tennant (2023) plantea en su estudio sobre *podcasting* independiente en Nueva Zelanda, en ausencia de regulaciones formales, los creadores se sienten vinculados moralmente a prácticas de autorregulación ética que abordan precisamente estas dimensiones éticas del formato (Tennant, 2023). Esta postura resalta que, si bien no existe una regulación externa, surge un compromiso intrínseco con la integridad y el impacto social del contenido. En el caso específico de los podcast, la ética debe adaptarse a las características singulares del formato, como la inmediatez, la cercanía y la diversidad de emisores. Así, los comunicadores deban adoptar una postura proactiva y coherente entre valores éticos y acciones concretas en cada episodio, promoviendo no solo contenidos fiables sino también prácticas que favorezcan la alfabetización crítica y el diálogo informado. En este sentido, la ética se presenta no como una restricción, sino como una habilitadora del valor social y cultural de la comunicación.

Además, conviene advertir que el anonimato y la falta de rendición de cuentas en muchos pódcast plantea dilemas éticos relevantes. Al no estar sujetos a regulaciones profesionales ni a códigos institucionales, algunos productores eluden toda responsabilidad respecto al contenido que difunden. Al respecto, Humprecht (2023) observa que, en entornos digitales, especialmente durante crisis informativas, la confianza pública disminuye cuando no hay transparencia ni responsabilidad editorial clara (Humprecht, 2023). Este estudio muestra que la confianza en los medios y las instituciones informativas actúa como escudo contra la desinformación y que la ausencia de mecanismos de rendición de cuentas facilita la circulación de contenidos poco confiables. Sin mecanismos formales de rendición, la ética se convierte en el principal regulador de la práctica comunicativa. Así, el anonimato no puede servir como excusa para la irresponsabilidad. Los productores éticos deben identificarse, dar la cara ante su audiencia y responder por el contenido que generan, como un ejercicio de madurez profesional y moral en el espacio digital.

Finalmente, la ética y la deontología en la comunicación a través de los podcast representan un compromiso con la construcción de un espacio público informado, plural y respetuoso. La confiabilidad de la información se configura, por tanto, como un principio ético transversal que articula la praxis comunicativa en este medio de comunicación digital. La responsabilidad social de los comunicadores

implica adoptar criterios rigurosos de verificación, transparencia, autorregulación y rendición de cuentas, orientados hacia el bienestar colectivo. En este sentido, la comunicación ética constituye una condición relevante para el desarrollo de prácticas comunicativas capaces de contribuir a la deliberación pública y al desarrollo humano. En consecuencia, los podcast pueden trascender su función como vehículos de expresión para constituirse también en espacios de comunicación donde la ética y la deontología orienten la construcción y circulación de significados responsables, fundamentados y socialmente pertinentes. Desde esta perspectiva, la confiabilidad del podcast se vincula con el compromiso sostenido del comunicador con la veracidad, la transparencia y la responsabilidad frente a sus audiencias.

Agradecimiento a los revisores

La Revista «La Universidad» agradece a los siguientes revisores por su evaluación y sugerencias en este artículo:

Mtro. Mauricio Salvador Guzmán Reyes

Máster en Comunicación Transmedia y docente la Escuela de Comunicaciones,
Universidad Autónoma de Santa Ana, UNASA.
mauricio.guzman@unasa.edu.sv

Mtro. Christian Balmore Reyes

Periodista, Secretaría de Comunicaciones, Universidad de El Salvador.
christian.reyes@ues.edu.sv

Sus aportes fueron fundamentales para mejorar la calidad y rigor de esta investigación.

4. Referencias bibliográficas

- Bauman, Z. (2013). *Liquid modernity*. Polity Press.
- Berry, R. (2019). Podcasts and vodcasts. In T. P. Vos, F. Hanusch, D. Dimitrakopoulou, M. Geertsema-Sligh, & A. Sehl (Eds.), *The International Encyclopedia of Journalism Studies*. Wiley. <https://doi.org/10.1002/9781118841570.iejs0182>
- Borden, S. L. (2013). *Journalism as Practice: MacIntyre, Virtue Ethics and the Press*. Ashgate.
- Bourdieu, P. (1997). *Sobre la televisión*. Anagrama.
- Capurro, R. (2010). *Ética intercultural de la información*. Universidad de León.
- Castells, M. (2011). *The rise of the network society* (2nd ed.). Wiley-Blackwell.
- Castells, M. (2009). *Communication Power*. Oxford University Press.

- Christians, C. G., Glasser, T. L., McQuail, D., Nordenstreng, K., & White, R. A. (2015). *Normative theories of the media: Journalism in democratic societies*. University of Illinois Press.
- Claussen, D. S. (2001). NRJ Books: *The elements of journalism: What newspeople should know and the public should expect*. *Newspaper Research Journal*, 22(4), 101–103. <https://doi.org/10.1177/073953290102200409>
- Craig, D. A. (2021). *Global social media ethics and the responsibility of journalism*. Oxford Research Encyclopedia of Communication. <https://doi.org/10.1093/acrefore/9780190228613.013.917>
- Cortina, A. (2003). *Ética de la comunicación*. Editorial Tecnos.
- Day, L. A. (2006). *Ethics in media communications: Cases and controversies* (5th ed.). Wadsworth.
- Drew, C. (2017). Educational podcasts: A genre analysis. *Journal of Academic Writing*, 7(1), 67–76. <https://doi.org/10.18552/joaw.v7i1.317>
- Early, J. O., Robillard, A. G., Rooks, R. N., & Smith Romocki, L. (2024). Pedagogy and propaganda in the post-truth era: Examining effective approaches to teaching about mis/disinformation. *Pedagogy in Health Promotion*, 10(3), 152–165. <https://doi.org/10.1177/23733799231218936>
- Eberwein, T., Kreutler, M., & Fengler, S. (2022). *Research With(out) Values: Institutionalization and Impact of Media Accountability as an Academic Field*. *Central European Journal of Communication*, 18(1). [https://doi.org/10.51480/1899-5101.18.1\(39\).675](https://doi.org/10.51480/1899-5101.18.1(39).675)
- Ferrer, I., Shaw, J., & Lorenzetti, L. (2021). *Ethical storytelling and digital narratives: Lessons learned in student-led podcasts and community radio partnerships*. *Journal of Social Work Values and Ethics*, 18(2). <https://doi.org/10.55521/10-018-110>
- Floridi, L. (2013). *The Ethics of Information*. Oxford University Press.
- Gilbert, D. U., Schrage, S., & Behnam, M. (2024). Advancing the Moral legitimacy of digital platforms as gatekeepers: a critical analysis from a political corporate social responsibility perspective. *Journal of Business Economics*, 94(7), 1115–1145. <https://doi.org/10.1007/s11573-024-01200-z>
- Gutiérrez, D., y Capurro, R. (s/f) *Ética intercultural de la información*.
- Habermas, J. (1984). *The Theory of Communicative Action, Volume 1: Reason and the Rationalization of Society*. Beacon Press.
- Habermas, J. (1991a). *Moral consciousness and communicative action*. MIT Press
- Habermas, J. (1991b). *Teoría de la acción comunicativa II: Crítica de la razón funcionalista*. Taurus.

- Humprecht, E. (2023). The Role of Trust and Attitudes toward Democracy in the Dissemination of Disinformation—a Comparative Analysis of Six Democracies. *Digital Journalism*, 13(5), 931–948. <https://doi.org/10.1080/21670811.2023.2200196>
- Jonas, H. (1995). *El principio de responsabilidad: Ensayo de una ética para la civilización tecnológica*. Herder.
- Karlsson, M., & Clerwall, C. (2018). Transparency to the Rescue? Evaluating citizens' views on transparency tools in journalism. *Journalism Studies*, 19(13), 1923–1933. <https://doi.org/10.1080/1461670X.2018.1492882>
- Kovach, B., & Rosenstiel, T. (2014). *The elements of journalism: What newspeople should know and the public should expect* (3rd ed.). Three Rivers Press.
- McHugh, S. (2016). How podcasting is changing the audio storytelling genre. *Radio Journal: International Studies in Broadcast & Audio Media*, 14(1), 65–82. https://doi.org/10.1386/rjao.14.1.65_1
- McQuail, D. (2010). *McQuail's Mass Communication Theory* (6th ed.). SAGE Publications.
- Mihailidis, P., & Viotty, S. (2017). *Spreadable spectacle in digital culture: Civic expression, fake news, and the role of media literacies in «postfact» society*. *American Behavioral Scientist*, 61(4), 441–454. <https://doi.org/10.1177/0002764217701217>
- Mueller, B. (2022). Corporate digital responsibility. *Business & Information Systems Engineering*, 64(5), 689–700. <https://doi.org/10.1007/s12599-022-00760-0>
- PérezDíaz, P.-L., Zamora Medina, R., & Arroyas Langa, E. (2020). Between SelfRegulation and Participatory Monitoring: Comparing Digital News Media Accountability Practices in Spain. *Media and Communication*, 8(2), 190–202. <https://doi.org/10.17645/mac.v8i2.2721>
- Ribeiro, J., & Varajão, J. (2025). *Codes of ethics and conduct in information systems: towards a unified framework*. *Management Review Quarterly*. <https://doi.org/10.1007/s11301-025-00521-9>
- Ricoeur, P. (1990). *Soi-même comme un autre* [Oneself as Another]. Éditions du Seuil.
- Singer, J. B. (2007). Contested autonomy: Professional and popular claims on journalistic norms. *Journalism Studies*, 8(1), 79–95. <https://doi.org/10.1080/14616700601056866>
- Tandoc, E. C., Jenkins, J., & Craft, S. (2018). Fake News as a Critical Incident in Journalism. *Journalism Practice*, 13(6), 673–689. <https://doi.org/10.1080/17512786.2018.1562958>
- Theodosiadou, S. (2025). *Podcasting and media literacy: A case study of preschool education students as media makers*. *Media Practice and Education*. <https://doi.org/10.1080/25741136.2025.2463202>

- Tennant, L. (2023). *Podcasting and ethics: Independent podcast production in New Zealand*. *Critical Studies in Media Communication*, 40(1), 50–67. <https://doi.org/10.1177/13548565231187725>
- Tuchman, G. (1972). Objectivity as strategic ritual: An examination of newsmen's notions of objectivity. *American Journal of Sociology*, 77(4), 660–679. <https://doi.org/10.1086/225193>
- Ward, S. J. A. (2019). *Disrupting journalism ethics: Radical change on the frontier of digital media*. Routledge.
- Ward, S. J. A. (2014). Radical Media Ethics: Ethics for a global digital world. *Digital Journalism*, 2(4), 455–471. <https://doi.org/10.1080/21670811.2014.952985>
- Wardle, C., & Derakhshan, H. (2017). *Information Disorder: Toward an Interdisciplinary Framework for Research and Policy Making*. Council of Europe Report



**UNIVERSIDAD DE
EL SALVADOR**

ISSN: 0041-8242
E-ISSN: 3005-5857
ISSN-L: 0041-8242