UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DEL CARIBE
Vigilada Mineducación

ENCUENTROS

ISSN-E 2216135X

ENCUENTROS | Vol. 24(02) | Julio - diciembre 2026

ENCUENTROS

ISSN 2216135X | Vol. 24 (02) | Julio - Diciembre de 2026 | @EncuentrosUAC
Calle 90 No. 46 - 112 Télefono 357 3767 PBX: 367 1000 Ext: 268 Barranquilla, Colombia

Universidad Autónoma del Caribe - Revista de la Facultad de Ciencias Sociales y Humanas
Canje y correspondencia: Biblioteca Universidad Autónoma del Caribe
Apdo. Aéreo 2754 • Fax: 3575944 • biblioteca@uac.edu.co

Rector
Jose Enrique Senior Martínez

Vicerector Académico
Pablo Daniel Bonaveri

Consejo Editorial

David J. Luquetta Cediel
Editor, Universidad Autónoma del Caribe

Dra. Ana Castro Zubizarreta
Universidad de Cantabria

Dr. Rafael Domínguez Martín
Universidad de Cantabria

Dr. Xabier Martínez-Rolán
Universidad de Vigo, España

Dr. Pedro Molina Rodríguez-Navas
Universidad Autónoma de Barcelona

Dr. Julio Montero Díaz
Universidad Complutense de Madrid

Dr. Carlos Muñiz
Universidad Autónoma de Nuevo León

Dra. Mariana Pino Melgarejo
Universidad Autónoma del Caribe

Gustavo Rodríguez Albor
Universidad Autónoma del Caribe

Jair Vega-Casanova
Universidad del Norte

Publicación
Editorial Uniautónoma

Portada
Portada conceptual para la Revista Encuentros diseñada por David J. Luquetta-Cediel.

INDEXADA EN

Las opiniones publicadas en la revista encuentros son exclusivas de sus autores y no necesariamente reprsentan el pensamiento oficial de la Universidad Autónoma del Caribe.

Se autoriza la reproducción de los artículos con la solicitud expresa de mencionar la fuente. Las obras de arte que acompañan la publicación requieren la autorización escrita del autor o entidad propietaria de las mismas.

ENCUENTROS

Misión

Encuentros *es una revista académica, interdisciplinar y multicultural de la Universidad Autónoma del Caribe, Colombia. Reconocida por su producción crítica e intelectual en torno a las ciencias sociales y humanas en los campos científicos regionales, nacionales e internacionales. La revista se convierte en un escenario permanente de respuesta a los retos de la investigación, la cual contribuye al desarrollo de los temas sociales que exige la humanidad.*

Visión

Encuentros *será un espacio académico, interdisciplinario y multicultural. Reconocida por su producción crítica e intelectual alrededor de las ciencias sociales y humanas en los ámbitos científicos regionales, nacionales e internacionales. Encuentros se constituirá en un escenario de respuesta permanente a los desafíos planteados por investigaciones que contribuirán al desarrollo de los interrogantes sociales que demanda la humanidad.*

Mission

Encuentros *is a journal for the dissemination of knowledge and scientific information, by means of which participating scholars in social and human sciences contribute to building and spreading of new knowledge in the areas of communication, education, culture and technology. This knowledge is the result of research, theoretical reflections, critical reviews, and academic endeavors.*

Vision

Encuentros *will be a multicultural and interdisciplinary academic space, recognized for its critical and intellectual production about social and human sciences in regional, national, and international scientific areas. Encuentros will constitute a permanent response to the challenges posed by research, which will contribute to the development of the social issues that mankind poses..*

Missão

Encuentros *é uma revista de divulgação do conhecimento e informação científica, onde participam estudiosos e pesquisadores das ciências sociais e humanas, que a partir de resultados de pesquisas, reflexões teóricas, resenhas de livros e artigos acadêmicos, contribuem para a construção e difusão de novos conhecimentos, em torno dos eixos temáicos da comunicação, educação, cultura e tecnologia.*

Visão

Encuentros *será um espaço acadêmico interdisciplinar e multicultural. Reconhecida por sua produção crítica e intelectual sobre ciências sociais e humanas nos âmbitos científicas regionais, nacionais e internacionais. Encuentros se constituirá em um cenário de resposta permanente para os desafios colocados pelas pesquisas, que contribuirão para o desenvolvimento de questões sociais demandadas pela humanidade.*

Contenido / Contents / Conteudo

Editorial.....06

La enseñanza de la comunicación oral en Chile a través del currículo (1965-2015) y de las experiencias de profesores de un Liceo Bicentenario.....09

Experiencia estética del lenguaje: revisión literaria entre multimodalidad y transmedialidad.....28

Mentalidad del fundador y capacidades de innovació empresarial: evidencia de 100 organizaciones de la región Caribe colombiana.....41

La parte especial del Código Penal colombiano en el proyecto de acogimiento colectivo a la justicia de 2026.....57

Motivaciones para la práctica de ejercicio físico en estudiantes de una Institución Técnica de Educación Superior: Un estudio comparativo.....88

EDITORIAL

ENCUENTROS

Editorial

La universidad ante la incertidumbre

La crisis de las universidades también es una crisis de las expectativas que la sociedad deposita en ellas. Se les pide ampliar el acceso, producir conocimiento, responder a las transformaciones tecnológicas, contribuir al desarrollo de los territorios y garantizar la inserción laboral de sus egresados. Frente a estas demandas, resulta necesario preguntarnos por las condiciones que permiten cumplirlas y por el sentido de una institución cuya contribución desborda aquello que puede medirse en indicadores.

Los problemas de sostenibilidad financiera ocupan un lugar central en esta discusión. Sin embargo, comprender la crisis exige mirar también las dificultades de permanencia estudiantil, las condiciones del trabajo docente y la distancia que puede abrirse entre la formación profesional y las experiencias de las comunidades. Detrás de cada decisión presupuestal existen consecuencias académicas y humanas. Trayectorias educativas que se interrumpen, proyectos de investigación que pierden continuidad, equipos que deben asumir más responsabilidades con menos recursos.

Ante estas tensiones, la adaptación parece una respuesta inevitable. Revisar los programas, incorporar herramientas digitales y transformar las prácticas de enseñanza son tareas necesarias. Su orientación, sin embargo, merece un debate colectivo. Cuando la urgencia por responder al mercado define el horizonte de la educación superior, corremos el riesgo de reducir la formación a la adquisición de competencias inmediatas y de relegar capacidades fundamentales para la vida democrática: interpretar, argumentar, disentir y comprender realidades distintas de la propia.

La expansión de la inteligencia artificial vuelve especialmente relevante esta discusión. Su incorporación a la vida académica demanda decisiones pedagógicas sobre la autoría, la evaluación y la construcción del conocimiento. Enseñar en este contexto implica acompañar a los estudiantes para que puedan contrastar información, reconocer los límites de las respuestas automatizadas y asumir responsabilidad por lo que afirman. Estas capacidades requieren tiempo, conversación y la relación del docente con el ser humano que ninguna herramienta puede darse por suficiente para reemplazar.

En este escenario, las ciencias sociales, las humanidades y las artes ofrecen recursos para examinar las decisiones con las que las instituciones enfrentan sus dificultades. Permiten preguntar quiénes asumen los costos de los ajustes, qué conocimientos reciben reconocimiento y cuáles necesidades territoriales quedan fuera de las prioridades. Una universidad comprometida con su entorno necesita escuchar estas preguntas e incorporar a estudiantes, docentes y trabajadores en la búsqueda de respuestas.

Desde Encuentros, entendemos la publicación académica como parte de esa responsabilidad. Una revista puede abrir espacios para discutir la educación superior, poner en diálogo experiencias y someter a examen las soluciones que parecen evidentes. Defender la universidad exige reconocer sus problemas y participar en su transformación. Su porvenir depende de decisiones que hagan compatible la sostenibilidad institucional con una formación rigurosa, condiciones dignas para aprender y enseñar, y la posibilidad de producir conocimiento con sentido público.

The University in the Face of Uncertainty

The crisis facing universities is also a crisis of the expectations society places on them. They are asked to broaden access, produce knowledge, respond to technological change, contribute to the development of their regions, and ensure that their graduates find employment. Faced with these demands, we need to ask what conditions make it possible to meet them and reflect on the purpose of an institution whose contribution extends beyond what indicators can measure.

Financial sustainability is central to this discussion. However, understanding the crisis also requires examining the challenges of student retention, faculty working conditions, and the gap that can emerge between professional education and communities' lived experiences. Every budgetary decision has academic and human consequences: educational journeys cut short, research projects that lose continuity, and teams that must take on greater responsibilities with fewer resources.

Amid these tensions, adaptation seems an inevitable response. Reviewing academic programmes, incorporating digital tools, and transforming teaching practices are necessary tasks. Their direction, however, deserves collective debate. When the urgency of responding to the market sets the horizon for higher education, we risk reducing education to the acquisition of immediately applicable skills and sidelining capacities essential to democratic life: interpreting, reasoning, dissenting, and understanding realities different from our own.

The expansion of artificial intelligence makes this discussion especially relevant. Its incorporation into academic life calls for pedagogical decisions about authorship, assessment, and the construction of knowledge. Teaching in this context means guiding students as they learn to cross-check information, recognise the limitations of automated responses, and take responsibility for the claims they make. Developing these capacities requires time, conversation, and a human relationship between teachers and students that no tool can be assumed capable of adequately replacing.

In this context, the social sciences, humanities, and arts offer resources for examining the decisions institutions make as they confront their difficulties. They allow us to ask who bears the costs of adjustments, which forms of knowledge receive recognition, and which regional needs fall outside institutional priorities. A university committed to the communities it serves needs to listen to these questions and involve students, faculty, and staff in the search for answers.

At Encuentros, we understand academic publishing as part of that responsibility. A journal can create spaces to discuss higher education, bring different experiences into dialogue, and scrutinise solutions that seem self-evident. Defending the university requires acknowledging its problems and participating in its transformation. Its future depends on decisions that reconcile institutional sustainability with rigorous education, dignified conditions for learning and teaching, and the possibility of producing knowledge that serves the public good.

A universidade diante da incerteza

A crise das universidades é também uma crise das expectativas que a sociedade deposita nelas. Delas se exige ampliar o acesso, produzir conhecimento, responder às transformações tecnológicas, contribuir para o desenvolvimento dos territórios e garantir a inserção profissional de seus egressos. Diante dessas demandas, é necessário questionar as condições que permitem atendê-las e o sentido de uma instituição cuja contribuição ultrapassa aquilo que pode ser medido por indicadores.

Os problemas de sustentabilidade financeira ocupam um lugar central nessa discussão. Contudo, compreender a crise exige olhar também para as dificuldades de permanência estudantil, as condições do trabalho docente e a distância que pode se abrir entre a formação profissional e as experiências das comunidades. Por trás de cada decisão orçamentária existem consequências acadêmicas e humanas. Trajetórias educacionais interrompidas, projetos de pesquisa que perdem continuidade, equipes que precisam assumir mais responsabilidades com menos recursos.

Diante dessas tensões, a adaptação parece uma resposta inevitável. Rever os cursos, incorporar ferramentas digitais e transformar as práticas de ensino são tarefas necessárias. Sua orientação,

porém, merece um debate coletivo. Quando a urgência de responder ao mercado define o horizonte da educação superior, corremos o risco de reduzir a formação à aquisição de competências imediatas e de relegar capacidades fundamentais para a vida democrática: interpretar, argumentar, discordar e compreender realidades diferentes da nossa.

A expansão da inteligência artificial torna essa discussão especialmente relevante. Sua incorporação à vida acadêmica exige decisões pedagógicas sobre a autoria, a avaliação e a construção do conhecimento. Ensinar nesse contexto implica acompanhar os estudantes para que possam confrontar informações, reconhecer os limites das respostas automatizadas e assumir responsabilidade pelo que afirmam. Essas capacidades exigem tempo, diálogo e uma relação humana entre docentes e estudantes que nenhuma ferramenta pode ser considerada capaz de substituir adequadamente.

Nesse cenário, as ciências sociais, as humanidades e as artes oferecem recursos para examinar as decisões com as quais as instituições enfrentam suas dificuldades. Permitem perguntar quem assume os custos dos ajustes, quais conhecimentos recebem reconhecimento e quais necessidades territoriais ficam fora das prioridades. Uma universidade comprometida com seu entorno precisa ouvir essas perguntas e incorporar estudantes, docentes e trabalhadores à busca por respostas.

Na Encuentros, entendemos a publicação acadêmica como parte dessa responsabilidade. Uma revista pode abrir espaços para discutir a educação superior, colocar experiências em diálogo e submeter a exame as soluções que parecem evidentes. Defender a universidade exige reconhecer seus problemas e participar de sua transformação. Seu futuro depende de decisões que conciliem a sustentabilidade institucional com uma formação rigorosa, condições dignas para aprender e ensinar e a possibilidade de produzir conhecimento voltado ao interesse público.

David J. Luquetta Cediel
Editor
Revista Encuentros
Universidad Autónoma del Caribe
DOI: 10.15665/qngd0459

La enseñanza de la comunicación oral en Chile a través del currículo (1965-2015) y de las experiencias de profesores de un Liceo Bicentenario

Cómo citar este artículo: *Calisto-Alegría, C., Martínez, K. (2026). La enseñanza de la comunicación oral en Chile a través del currículo (1965-2015) y de las experiencias de profesores de un Liceo Bicentenario. Revista Encuentros, Vol. 24 (02), 9-27. DOI: 10.15665/4cz1p276*

Carla Calisto-Alegría
Autora principal
Universidad Católica Silva Henríquez
carla.calisto.a@gmail.com
https://orcid.org/0000-0002-5880-8593

Karen Martínez Salazar
Universidad de las Américas, Chile
kmartinezsalazar@gmail.com

Resumen

Uno de los desafíos de la asignatura de Lengua y Literatura en Chile es el fortalecimiento de la comunicación oral, debido a su rol para favorecer la interacción, reflexión y la comprensión del discurso docente, como mediador del aprendizaje. El objetivo de la investigación es describir las inequidades en la distribución del eje de comunicación oral en comparación con los ejes de lectura y escritura, mediante el análisis del currículum chileno desde 1965-2015 y de los relatos de profesores de un Liceo Bicentenario. Es una investigación cualitativa de alcance descriptivo-interpretativo, con análisis documental histórico y estudio de caso. Los resultados demostraron que la comunicación oral adquiere un rol secundario, subordinada a la lectura y escritura y abordada con poca planificación.

Palabras clave: *educación de la expresión oral, plan de estudios, política educacional, planificación de la educación, didáctica de la lengua.*

The teaching of oral communication in Chile through the curriculum (1965-2015) and the experiences of teachers at Bicentennial High School

Abstract

One of the challenges of the subject of Language and Literature in Chile is the strengthening of oral communication, due to its role in favouring interaction, reflection and understanding of the teaching discourse, as a mediator of learning. The objective of the research is to describe the inequities in the distribution of the oral communication axis in comparison with the reading and writing axes, through the analysis of the Chilean curriculum from 1965-2015 and the accounts of teachers at Bicentennial High School. It is qualitative research of descriptive-interpretative scope, with historical documentary analysis and case study. The results showed that oral communication acquires a secondary role, subordinated to reading and writing and approached with little planning.

Keywords: *speech education, curriculum, educational policy, educational planning, language didactics.*

O ensino da comunicação oral no Chile por meio do currículo (1965-2015) e as experiências dos professores de um Colégio do Bicentenário

Resumo

Um dos desafios da disciplina de Língua e Literatura no Chile é o fortalecimento da comunicação oral, devido ao seu papel em favorecer a interação, reflexão e compreensão do discurso do professor, como mediador da aprendizagem. O objetivo da pesquisa é descrever as desigualdades na distribuição do eixo da comunicação oral em comparação com os eixos de leitura e escrita, por meio da análise do currículo chileno de 1965 a 2015 e dos relatórios de professores de um Colégio do Bicentenário. Trata-se de uma pesquisa qualitativa de escopo descritivo-interpretativo, com análise documental histórica e estudo de caso. Os resultados mostraram que a comunicação oral adquire um papel secundário, subordinado à leitura e escrita e abordado com pouco planejamento.

***Palavras-chave**: educação em expressão oral, currículo, política educacional, planejamento educacional, didática linguística.*

Introducción

Uno de los desafíos de la asignatura de Lengua y Literatura en Chile es el fortalecimiento de la competencia comunicativa oral, cuya importancia radica en su rol para favorecer la interacción, reflexión y la comprensión del discurso docente, que media el aprendizaje de todas las áreas curriculares (Palou & Bosch, 2005), "[no obstante], es una de las áreas que presenta mayores debilidades en su enseñanza" (Ministerio de Educación de Chile, MINEDUC, 2016, pp. 48-49). - El lenguaje es abrumadoramente oral – sentencia Ong (1987) a la vez que visibiliza su cotidianeidad en un pasaje donde relata que muchas de las lenguas no se escriben nunca y que incluso en ellas convive y pervive la comunicación oral. No obstante, los estudios lingüísticos y didácticos se han centrado en el lenguaje escrito.

La comunicación oral es un recurso que posee un carácter multisensorial, compuesto por lo verbal y lo no verbal – el entorno físico, apariencia y conducta, además del paralenguaje - (Barrachina, 2018), lo cual se evidencia en su práctica en la esfera de lo multimodal, en la interacción entre modos y aspectos vocales lingüísticos y paralingüísticos, gestuales y del entorno (Payrató, 2006). En el currículum escolar chileno se otorga importancia a la comprensión oral, para formar "oyentes atentos(as), reflexivos(as), críticos(as) y responsables" (Ministerio de Educación, 2016, p.43) y, a la interacción, un carácter central para la etapa del desarrollo de los adolescentes al considerarlos como sujetos "capaces de escuchar y reaccionar frente a las ideas de los otros y le dan mucha importancia a la opinión de los pares, por lo que se benefician de los intercambios sociales" (Ministerio de Educación, 2016, p.15), ideas provenientes del enfoque comunicativo que tuvo – y tiene – un rol importante a nivel curricular en el área de lengua.

Se ha estudiado la oralidad en Chile desde las políticas públicas, en particular las de rendición de cuentas mediante los resultados del SIMCE y la priorización de las habilidades subordinadas a este sistema estandarizado de evaluación (Carrasco-Aguilar & Figueroa, 2019). Mientras que la prueba INICIA estableció dinámicas que restringen al dominio conceptual de los saberes por parte los docentes en formación y aparentemente los alejó de la didáctica reflexiva y crítica necesaria para el desarrollo de la oralidad (Ruffinelli, 2016). También se ha reflexionado, desde el currículo, acerca de la falta de progresión y complejidad en las competencias, además de la sobre representación del género expositivo en su enseñanza (Cisternas, Henríquez & Osorio, 2017). Además, se ha contemplado la oralidad, desde la perspectiva de los profesores en formación, como el eje

menos abordado en el aula, pues requiere más tiempo y atención que los demás (Benoit, 2021). Asociada al desarrollo de actitudes y desde una perspectiva sociocultural, se vincula la enseñanza de la lengua oral y el debate como instrumento de la formación ciudadana del alumnado (Eslava y Rebolledo, 2019). Sin embargo, son escasas las referencias que apuntan a la desigualdad en el desarrollo de habilidades comunicativas en el currículum chileno, en desmedro de la CO.

Este análisis lleva a la pregunta ¿Cuál es el origen de las inequidades en la distribución de los ejes de comunicación oral (CO) y escrita en los planes y programas de lengua y literatura de séptimo básico a segundo medio? E incluso ¿se invisibilizan de las habilidades de hablar y escuchar?

Dado que el rol del académico investigador es encontrar espacios de contradicción, de acción y compromiso (Apple 2018), el propósito de este estudio consiste en evidenciar la invisibilización que ha tenido el eje de CO en el currículum chileno respecto de los demás – con la desigualdad, como consecuencia -, tanto en los documentos oficiales que mandatan estrategias metodológicas para desarrollar habilidades y conocimientos propios de esta área, como de las conceptualizaciones, estrategias y dificultades que poseen profesores de lengua y literatura en ejercicio para implementar estrategias de enseñanza-aprendizaje que aborden habilidades de comunicación oral. Para abrir nuevas posibilidades a la comprensión de estas problemáticas, surgió el objetivo de este estudio: describir las inequidades en la distribución del eje de comunicación oral en comparación con los ejes de lectura y escritura, mediante el análisis del currículum chileno desde 1965-2015 y de los relatos de profesores de un Liceo Bicentenario.

La investigación responde a la línea de didáctica de la lengua y literatura (DLL), que contempla las siguientes relaciones: el currículum, mediante los OA sugeridos en los planes y programas, y la práctica en el aula, a través de los relatos y experiencias de los profesores, en una investigación descriptiva del eje de CO (Mendoza, 2003). Los programas representan la norma y se sitúan en la "antropología de la norma" (Quintar, 2021), que se invoca mediante los documentos ministeriales, mientras que los docentes, los pedagogos representan al "sujeto conocido", quien relata sus prácticas subjetivas, sus representaciones identitarias, pero por sobre todo, su actividad libre (Vasilachis, 2007).

Metodología

Este estudio es una investigación cualitativa de alcance descriptivo-interpretativo, con análisis documental histórico y estudio de caso, pues se pretendió dar una explicación a un fenómeno social (Soneira, 2016) y abordar el relato de profesores en un contexto específico. El supuesto de investigación de las investigadoras es que la comunicación oral padece de la invisibilización tanto a nivel curricular como discursivo por parte de los docentes, además en términos de la desigualdad con la cual se abordan la escritura y la lectura. Por ello, el objetivo general de la investigación es describir las inequidades en la distribución del eje de comunicación oral en comparación con los ejes de lectura y escritura, mediante el análisis del currículum chileno desde 1965-2015 y de los relatos de profesores de un Liceo Bicentenario.

Debido a que la revisión de la historia permite la comprensión – y crítica - de las estructuras sociales (Guba y Lincoln, 2002; Ramos, 2015) para profundizar en las desventajas en la que se encuentra la oralidad respecto de los ejes de lectura y escritura, se realizó un análisis del currículum chileno desde 1965-2015 y se recogieron las vivencias de un grupo de profesores del sistema escolar por medio del grupo focal. Se buscó describir los principales hitos en los ajustes curriculares y la distribución de los objetivos de aprendizaje referidos a la comunicación oral en la propuesta curricular ministerial desde 1965-2022, como primer objetivo específico. Además, se realizó la

revisión de diversas perspectivas personales, experiencias y puntos de vista de los participantes desde un paradigma interpretativo (Vasilachis, 2006) en torno a las prácticas de enseñanza de la comunicación oral para, como segundo objetivo específico, identificar las principales dificultades que enfrentan los profesores de Lengua y Literatura en ejercicio para implementar y concretar los aprendizajes del eje.

Contexto y muestra

La revisión documental del currículum tuvo como fin conocer la historia, determinar el rol y el espacio del desarrollo de habilidades de CO de la educación pública en Chile. La recopilación de documentos curriculares históricos desde la génesis de la asignatura en 1965 hasta la propuesta curricular del 2015, empleada hoy, contó con los siguientes insumos:

- *Génesis del subsector de lengua y literatura: reformas y decretos ministeriales 1965, 1970, 1974, 1981, 1996-98, 2009, 2015.*
- *Bases curriculares 7° a 2° Lengua y Literatura (Mineduc, 2015).*
- *Bases curriculares 3º y 4º medio (Mineduc, 2022)*
- *Ley General de educación (2009).*
- *Estándares orientadores para carreras de pedagogía en educación media (Mineduc, 2012).*
- *Estándares para carreras de pedagogía en lenguaje educación media (Mineduc, 2022).*

Para la recolección de los relatos de los profesores, la selección de la muestra fue intencional (Lagos, Mardones, Pérez-Luco & Sáez, 2017) y tuvo los siguientes criterios: profesores de aula de lengua y literatura, licenciados en educación para educación media y con un mínimo de un año de ejercicio laboral en un establecimiento cuya dependencia es municipal. Estos criterios se definieron con el propósito de conocer las estrategias metodológicas y actividades empleadas por los docentes para potenciar habilidades de CO con un currículum definido por el Ministerio de Educación de Chile. El universo participante es de cinco profesores, de entre veinticinco a sesenta y dos años, cuyos años de docencia en aula ininterrumpida fluctúan entre uno y treinta y siete años, quienes se reunieron tras firmar el consentimiento informado. Los participantes trabajan en un Liceo Bicentenario Humanístico-Científico de la ciudad de Los Ángeles, VIII región.

El Liceo Bicentenario es una política pública iniciada el año 2010, después de 200 años de la Primera Junta Nacional de Gobierno en Chile. Su propósito es asegurar educación de calidad y excelencia en todas las regiones del país y no solo en el centro. Los liceos bicentenarios son, entonces, representativos de la sociedad chilena y motores de movilidad y justicia social.

Las matrícula del establecimiento es de mil setecientos estudiantes al año 2022, quienes se distribuyen en 36 cursos de entre 40 a 45 estudiantes desde séptimo básico a cuarto año medio. Su índice de vulnerabilidad es del 65%, atiende a estudiantes de niveles socioeconómico bajo y medio. El establecimiento educacional cuenta con programa de integración escolar (PIE) y pro retención escolar para favorecer la permanencia de los estudiantes en el sistema escolar. El establecimiento ha mantenido durante los últimos años el rango de excelencia, lo que le confiere el carácter de autónomo, por sus buenos resultados en las mediciones estandarizadas SIMCE y PAES.

Procedimientos

En primer lugar, el análisis implicó observar la problemática desde su construcción social a través de la revisión documental y de contenido de revistas de educación del siglo XX y XXI, para com-

prender la naturaleza de las reformas educativas y su relación con los aspectos socioculturales de la época y se revisaron y compararon decretos legales con los mandatos para fijar las normas en la implementación curricular de la enseñanza básica y media. En el análisis de los objetivos curriculares se excluyó las habilidades actitudinales de los estudiantes, en consecuencia, se clasificaron sólo aquellas relacionadas con conocimiento conceptual y procedimental de la asignatura en los ajustes de 1965, 1974-75 y 1981, donde no había una separación en los programas en torno a ellos. Los ajustes posteriores no requirieron este criterio, pues los programas los separan.

A los objetivos relacionados con: contenidos de manejo de la lengua materna, preparación de entrevistas, diarios murales, análisis de las formas verbales, no verbales y paraverbales del discurso en general, interpretación de los mensajes de los medios masivos de comunicación y utilización adecuada del léxico variado adecuándolo al mensaje y la situación comunicativa, se denominó "sin equivalencia" con los ejes curriculares actuales,, pues no refieren a un eje en particular debido a su amplitud y transversalidad.

La equivalencia con los actuales ejes curriculares (escritura, lectura, comunicación oral e investigación) se estableció a través de la mención de los ejes en los objetivos, expresiones tales como, escuchar-oír-expresión oral, leer-lectura, escribir-escritura-redacción-transcripción. Solo en la reforma de 1965 en los niveles séptimo y octavo fue necesario establecer la relación entre las conductas específicas y los contenidos entregados para ellas en los programas. Para determinar los niveles de las habilidades definidos por los programas, se empleó la taxonomía de Bloom-Anderson (Anderson & Krathwohl, 2001), por su transversalidad y normatividad en la educación.

Se realizó un focus group, técnica participativa propia de las investigaciones con enfoque cualitativo, ya que permite un espacio de interacción entre los participantes, para crear consensos – o no - (Barbour, 2013). En este grupo focal, se discutió acerca del concepto de comunicación oral, las estrategias metodológicas y evaluativas para desarrollar las habilidades y destrezas vinculadas a hablar y escuchar. Tras la realización de un grupo focal, se trabajó con análisis de contenido, mediante la codificación abierta de los datos transcritos (Soneira, 2013), es decir, el lenguaje es el recurso que se analizó (March y Prieto, 2002).

Con fines de validez y triangulación (Creswell, 2013), la pauta del grupo focal se validó mediante el juicio de expertos, a través de la consulta a tres profesores con experiencia en investigación y con grado de magíster, que no participaran del grupo focal. Se emplearon dos criterios para la evaluación de las preguntas: adecuación y pertinencia; y se les entregó un espacio para proponer mejoras mediante la modificación, sustitución o supresión de la(s) pregunta(s) seleccionada(s).

Resultados

A continuación, se dará a conocer los principales hallazgos por objetivo específico.

Ajustes curriculares

Tras el análisis de las propuestas curriculares desde 1965-2022 se constató que:

a. *La asignatura de castellano en la reforma de 1965 tuvo con el propósito de formar hablantes competentes capaces de desenvolverse en diversos contextos mediante el dominio de la lengua materna para adquirir contenidos, desarrollar actitudes, intereses y valores. Sin embargo, las estrategias asociadas a la oralidad estaban relacionadas con el dominio de la lengua materna escrita, pues se propuso el conocimiento y manejo correcto de los aspectos gramaticales del*

castellano, la realización de síntesis y comentarios en torno a los textos leídos y escuchados al ser considerados referentes del correcto uso de la lengua. Por ende, se trabajaba principalmente la lectura, escritura y gramática. Tras el análisis desde séptimo a segundo medio se evidencia la importancia referida en el currículum al manejo de la lengua materna: el castellano, asociadas principalmente al manejo de los ámbitos gramaticales. Las habilidades asociadas a la oralidad son: comprender y practicar distintas formas del lenguaje oral.

b. *Durante la dictadura militar a través de los programas transitorios (CPEIP, 1974; Mineduc, 1975; Alliende & Matus, 1975), la CO se redujo a la comprensión de lo oído a través del análisis elemental de las narraciones con el propósito de que los estudiantes distinguieran la realidad de la fantasía. Se redistribuyó el programa de la asignatura para equilibrar el manejo de la lengua con la teoría literaria, ejercitando la oralidad un carácter instrumental, mediante el uso de la lengua castellana como un recurso para el estudio de las obras literarias y teorías del lenguaje.*

c. *Los principios de la reforma educacional de 1981 mantuvieron a la oralidad subordinada al desarrollo actitudinal, al mandatar su desarrollo a través de la escucha para promover un buen clima en el aula. En tanto, el estudio de la lengua materna se vinculó al incremento de vocabulario y su adecuada transcripción ortográfica y caligráfica (CPEIP, 1980)*

d. *El Decreto de educación número 40 (1996), que sólo modificó a la enseñanza básica, concebía al lenguaje como la fuente del aprendizaje, por ello, buscó potenciar el diálogo y la interacción de los estudiantes mediante la CO. Se describió al lenguaje como la clave del éxito y logro de aprendizajes en todas las áreas curriculares, con lo cual se propuso trabajar la producción de diversos discursos, apoyando el dominio de las competencias lingüísticas a través de la lectura y dejando a la CO en segundo plano.*

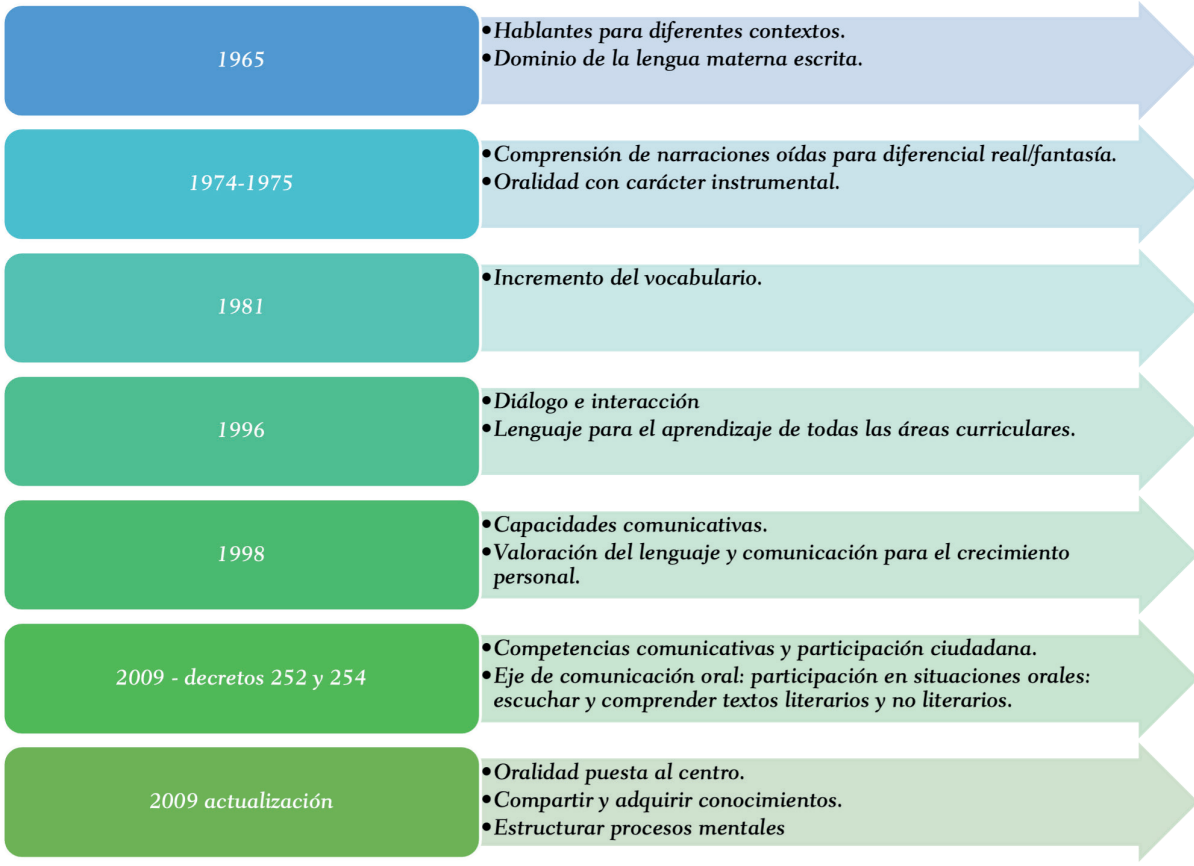
e. *Mediante el Decreto de educación número 220 (1998), base de la actualización curricular 2005, se propuso desarrollar las capacidades comunicativas de los estudiantes para desenvolverse con propiedad en diversos contextos mediante la valoración del lenguaje y la comunicación para alcanzar el crecimiento personal; y procesos de enseñanza-aprendizaje vinculados a la profundización del conocimiento lingüístico-gramatical y ortográfico que permitieran formular discursos orales y escritos de diversa complejidad. Además, se incluyó la lectura de mensajes multimodales, sin embargo, seguía predominando los procesos de lectura de mensajes escritos en los programas.*

f. *Los Decretos de educación número 256 (2009) y 254 (2009) establecieron como principal propósito para la enseñanza básica y media, respectivamente, el desarrollo de competencias comunicativas, ya que se concebía al lenguaje como la base de todas las áreas del aprendizaje y una herramienta de participación ciudadana. Se asignó por primera vez un eje a la comunicación oral, que propuso el desarrollo de habilidades asociadas a la oralidad mediante la participación de los estudiantes en situaciones comunicativas orales, y el desarrollo de la escucha atenta, comprensiva y crítica de textos literarios y no literarios.*

g. *El decreto de educación número 614 (2013) dio origen a las bases curriculares 2015 y los programas de estudio del subsector, que presentan un eje centrado en la oralidad puesta al centro de los procesos de enseñanza-aprendizaje al permitir compartir y adquirir conocimientos y estructurar los procesos mentales asociados al pensamiento crítico y reflexivo. No obstante, el Ministerio de Educación reconoce en ellos que la comunicación oral es una de las áreas con mayores deficiencias.*

A continuación se sintetizan los hitos y enfoques principales:

Figura 1. *Resumen hitos curriculares 1965-2015 para el eje CO*

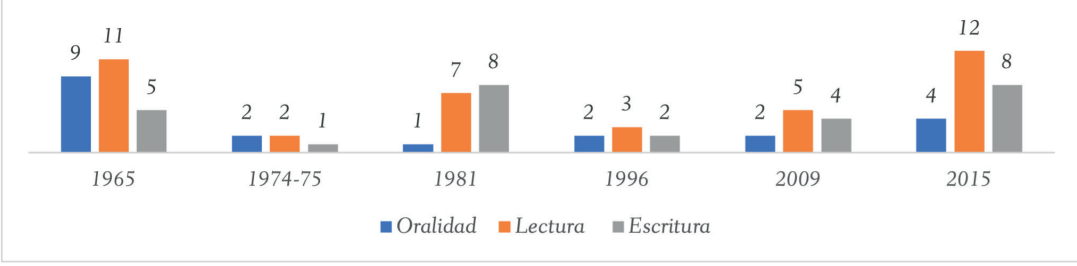


Nota. *Elaboración propia.*

Distribución de los objetivos de aprendizaje del eje comunicación oral de la propuesta curricular (1965-2015)

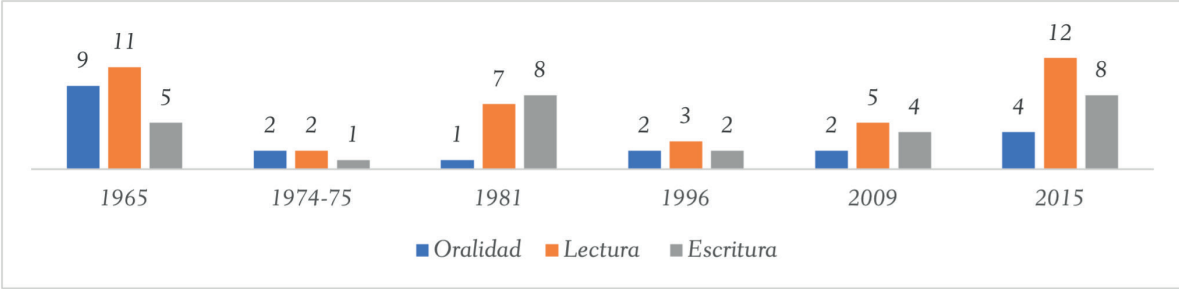
A continuación, se presenta la distribución gráfica de los objetivos por nivel, obtenidos tras el análisis de los programas de lengua y literatura desde 1965 hasta 2015. Es importante recordar que la distribución de los ejes curriculares de 1965 para séptimo básico es parcial, pues solo se encontró una de las dos unidades establecidas por el programa en los documentos oficiales de la época, pues se buscaron registros actuales, sin éxito.

Figura 2. *Distribución de Ejes Curriculares Séptimo Básico: 1965-2015*



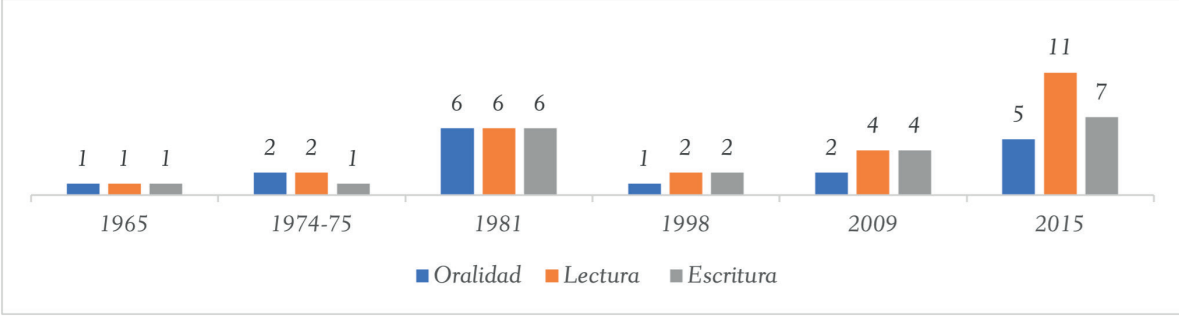
Nota. *Elaboración propia.*

Figura 3. Distribución de Ejes Curriculares Octavo Básico: 1965-2015



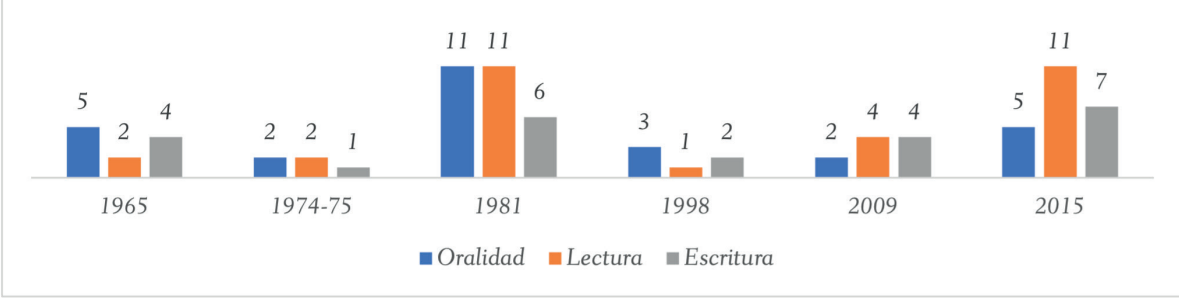
Nota. *Elaboración propia.*

Figura 4. Distribución de Ejes Curriculares Primer Año de Educación Media: 1965-2015



Nota. Elaboración propia

Figura 4. Distribución de Ejes Curriculares Segundo Año de Educación Media: 1965-2015



Nota. Elaboración propia

Los objetivos de aprendizaje para el eje de lengua y literatura se encuentran en desventaja cuantitativa y cualitativa respecto de los ejes de lectura y escritura, si bien los programas de estudios realzan la importancia de la lengua materna al comienzo y del lenguaje en la actualidad, estas ideas no se vislumbran en la distribución de los objetivos, sino que se manifiesta el mayor realce al eje de lectura que, a través de los años ha tendido una mayor cantidad de objetivos y tiempo destinado a su favor.

Además, existen objetivos que no se pueden vincular a los ejes de oralidad, lectura y/o escritura, debido a los enfoques curriculares de la época, pues los ejes curriculares surgieron formalmente recién en 2009 (Mineduc, 2009). Estos objetivos sin equivalencia curricular están vinculados al conocimiento de aspectos gramaticales y teatro, por ejemplo, y presentan gran amplitud conceptual, por lo que se podrían relacionar con los tres ejes estudiados.

Al clasificar las habilidades asociadas a los objetivos, se reconoció un predominio de habilidades de nivel inferior en el eje de CO, por su parte, el eje de lectura sí cuenta con habilidades de nivel superior. Este análisis permitió determinar que no existe una secuencia clara en las habilidades asociadas al eje de CO, pues en los programas de 1965 parten en el tercer nivel de aplicación para posteriormente, en los planes transitorios de 1974-75 y la reforma de 1981, centrarse en los niveles uno y dos, conocimiento y comprensión, respectivamente, lo que implicó un retroceso en el las estrategias asociadas al eje, situación que se mantiene hasta fines de la década de los noventa a través de los Decretos de educación número 40 (1996) y 220 (1998) cuando se incluyeron en el eje habilidades de tercer y cuarto nivel, aplicación y análisis, respectivamente. A partir de esa modificación se puede establecer una secuencia, pues en 2009 la CO se vinculó con habilidades de nivel superior (evaluación y creación), al igual que en las bases curriculares 2015.

Principales dificultades sobre la comunicación oral en el aula

Los datos obtenidos se distribuyeron en cinco categorías, luego de la codificación abierta, que presentamos a continuación:

1. *Conceptualización de la comunicación oral: la descripción de la CO, usada indistintamente como "el discurso oral", es la del proceso de diálogo realizado con el propósito de transmitir de manera efectiva un mensaje a través del canal oral, desde un enfoque comunicativo. Esto se aprecia en:*

   (1) "establecer un diálogo oral a través de la vía oral" (V);

   (2) "trabajar la oralidad, o sea, el discurso oral" (J);

   (3) "comunicación oral, establecer un diálogo efectivo" (C);

   (4) "que el canal fuera el correcto y que el mensaje se entienda" (I)

   También en sus definiciones, consideran que la CO involucra elementos del paralenguaje, como el manejo de la voz y considera los aspectos contextuales, como la carga emocional, según se observa en el siguiente fragmento:

   (5) "el contexto que el otro tiene la carga emocional con la cual viene, no lo va a entender en el mismo sentido que yo lo quise decir" (I).

2. *Baja importancia de la CO respecto a los ejes de lectura y escritura: existe gran consenso entre los profesores en que en las actividades del aula se pone especialmente énfasis en la lectura y escritura, pues demandan un mayor tiempo de desarrollo, lo cual puede apreciarse en la siguiente cita:*

   (6) "escritura [que] lleva mucho más tiempo que la oralidad, porque el niño desde el momento en que se le enseña a hablar, se subentiende que el niño está más capacitado en esta comunicación oral … por eso al eje de escritura muchas veces se le da más importancia" (I);

   (7) "exposiciones si tenemos el tiempo en torno a lecturas e investigaciones realizadas" (K)

   También conciben la oralidad como un recurso de apoyo, no necesariamente planificado, para los ejes de lectura y escritura

   (8) "yo siempre combino el trabajo de producción escrita con la oralidad, o sea que a partir de la producción escrita los estudiantes lean su trabajo cualquiera sea el texto literario o no literario" (V);

   (9) la intervención de los compañeros, porque hacemos una que otra intervención que tenga que ver con la oralidad y va quedando ahí, como decía la profesora, en segundo plano (K).

   Su trabajo desde la informalidad queda en evidencia también en el siguiente fragmento:

(10) "uno trabaja la oralidad de forma no formal, pero las instancias formales donde uno dice vamos a trabajar oralidad, a través de un grupo, un debate, son pocas, es el eje al que menos tiempo le brindamos" (J)

3. *Metodología empleada: Para determinar los aspectos metodológicos empleados por los docentes se consideraron las siguientes subcategorías:*

3.1 Procedimientos, estrategias y/o recursos empleado: los profesores les otorgan un carácter de informalidad a la CO, dentro de los recursos se mencionan las exposiciones, como en (7) y debates, según se aprecia a continuación:

(11) "se enseña de un modo mucho más distendido no como la escritura, hay evaluaciones, disertaciones, debates, más allá no tenemos mucha gama de oportunidades para evaluar de modo formal la oralidad" (C)

Los docentes mencionan como estrategia la realización de síntesis orales del contenido de la clase para que expongan

(12) "su punto de vista con respecto al tema trabajado …hacer una reflexión final en el cierre de la clase" (J)

emplean también la oralidad como un recurso para reflexionar en torno a los errores y para favorecer el clima al interior del aula al

(13) "no permitir a ningún estudiante tratar mal verbalmente, ni con gestos, con tonos, creo que es fundamental esos dos aspectos estimular la confianza en el aula a través del diálogo … van a estar en un clima de seguridad, de protección" (V)

También relataron que les resulta exitoso trabajar la lectura dramatizada, debido a la buena recepción de la actividad por parte de los estudiantes y a través de ella evalúan a sus pares y les invitan a realizar correcciones respecto del desempeño, porque

(14) "les gusta mucho el teatro, un texto dramático, la comedia por ejemplo, los mismos estudiantes se dicen un poco más fuerte: oye, ya, pues si tienes que parecer enojado o triste" (V)

Se mencionan técnicas como Philips 66 en la que

(15) "cada niño o cada grupo tiene la posibilidad de exponer lo que ellos hicieron en la actividad" (I)

O exposiciones de infografías creadas a partir de los textos leídos

(16) "que produzcan trabajos (…) aportar sus respuestas al curso y siempre sus respuestas son leídas … combinando el trabajo escrito con la oralidad" (V)

Se menciona una estrategias exitosa empleada es la de analizar vídeos de charlas TED en la asignatura de profundización, lectura y escritura especializada, actividad que se incluye en el programa

(17) "los preparé y que analizaran un formato de análisis genérico, después generarán sus propias charlas, sus propios vídeos en el fondo con las técnicas que quisieran, resultó un trabajo bien interesante" (V)

3.2 Evaluación del progreso de los estudiantes: Se evalúan principalmente las exposiciones y se declara la existencia de instrumentos:

(18) "hay rúbricas, hay pautas" (V)

Señalan que evalúan principalmente los aspectos paraverbales de la oralidad sin especificar o profundizar, como

(19) "el timbre y volumen de la voz … inflexiones" (I)

incluyen también la evaluación del registro de habla, pero a este último se corrige y regula a

partir de las intervenciones espontáneas de los estudiantes

(20) "esto requiere lenguaje formal, pasa muchas veces que el registro cuesta que se adecue, por ejemplo, que ellos ocupen exclusiones como "bacán, calmao", dentro de la instancia formal y ahí uno en comienza con estamos en la clase, se les pide que adecuen el registro al contexto del aula, también se hacen respecto al volumen y vocabulario para que ellos vayan mejorando su oralidad … el léxico que a veces se les cae" (C).

Una docente precisó que, al evaluar exposiciones orales, separa la evaluación por categorías, (21) "por ejemplo, contenido oralidad, luego la expresión corporal y aspectos generales que tienen que ver con su comportamiento: respecto hacia el otro, así cuando ellos preguntaban, podíamos revisar la pauta y ver por ejemplo contenido todo bien, pero a la hora de revisar la parte de la oralidad, ellos se dan cuenta de lo que le estaba faltando" (J).

4. *Formación inicial: los profesores con más años de experiencia en el aula señalan no haber recibido una formación inicial en torno a estrategias metodológicas para trabajar y desarrollar las competencias comunicativas orales de los estudiantes, manifiestan que, si bien recibieron formación al respecto fue insuficiente, ya que*

   (22) alguna pincelada en algún minuto pudimos haber tenido, pero en realidad yo lo fui aprendiendo en la práctica: esto funciona, esto no me funciona (I)

   otro profesor señala que no conoció en su formación estrategias para desarrollar la comunicación oral

   (23) "más allá de que podía existir un debate" (V).

   Los profesores con menos años de práctica docente, por su parte, refieren a que, si bien tuvieron un taller de expresión oral en su formación, este no estaba dirigido a la enseñanza de estrategias y metodologías para desarrollar la oralidad en el aula, sino que servía para las propias habilidades.

   (24) "para desarrollar en nosotros las habilidades de expresión oral" (J).

   Otra profesora relata que tuvieron una asignatura teórica de comunicación oral, situación que repercute en las dificultades que tienen para implementar estrategias de enseñanza-aprendizaje para desarrollar la competencia comunicativa de los estudiantes, apreciación que se evidencia en el siguiente fragmento

   (25) "nosotros a lo mejor podemos enseñar lo teórico, pero estrategias propiamente tales en la didáctica, por ejemplo, muy al debe" (K).

5. *Otros: Los profesores/as en sus relatos mencionan algunos aspectos que propician dificultades en el aula, que agrupamos en aspectos contextuales y mediciones estandarizadas. Los presentamos a continuación.*

   5.1 Aspectos contextuales: las principales dificultades asociadas a esta subcategoría tienen relación con la cantidad de estudiantes por sala que dificulta y/o impide la posibilidad de escuchar a la totalidad de los estudiantes. Esto se suma a la gran cantidad de clases requeridas para que los estudiantes puedan preparar y participar de una exposición oral que se contradice con los tiempos acotados con cuentan los docentes para dar cumplimiento a las exigencias curriculares

   (26) "porque si yo me planteara una interrogación ¿Podría preguntarle a todos … como lo hago con los cuarenta y cinco tendría que tener miles de preguntas para que no se repitan y en la universidad no toman orales todo escrito" (I)

   Un factor que dificulta la implementación de estrategias asociadas a la oralidad es el tiempo, puesto que los docentes tienen la constante presión de ejecutar los mandatos curriculares,

por esta razón pasan a segundo plano las actividades que requieran un gran número de clases para su desarrollo, esto sumado a la falta de interés de los estudiantes para realizar actividades asociadas a la oralidad.

Los profesores mencionan el concepto de disciplina y conducta asociados con las clases, pues se tiende a pensar que una buena clase es aquella en que los estudiantes permanecen en su sitio, oyendo al profesor en silencio, situación que se aleja de las actividades orales donde los estudiantes hablan, se mueven

(27) "generan bullicio en la sala, entonces, se pensaba que había falta de control … y eso no se comprendería desde fuera" (I)

Finalmente, las fobias sociales de los estudiantes tras la pandemia que, muchas veces, imposibilitan sus habilidades para hablar ante sus pares, sumadas a la poca disposición de efectuar actividades relacionas con la oralidad debido a la poca valoración por parte de los estudiantes, quienes al trabajar la oralidad al ser consultados respecto de la actividad tienden a decir

(28) "pero si estamos conversando no más" (K).

5.2 Mediciones estandarizadas: los docentes coinciden que estas evaluaciones inciden de manera negativa en el desarrollo del eje de CO, pues a través de ellas se miden los logros de aprendizaje de los estudiantes y la calidad de las prácticas docentes a través del eje de lectura

(29) "inciden las prácticas de mediciones externas, nosotros estamos muy supeditados …son estrictamente escritas, entonces a través de los programas del Ministerio, se potencia casi exclusivamente la comprensión de texto escrito y también la evaluación escrita" (V)

esta situación dificulta el trabajo de la oralidad en el aula, porque

(30) "puedo invertir una gran cantidad de tiempo en que los estudiantes desarrollen la oralidad, de todas formas van a tener que rendir SIMCE y yo voy a tener la presión de que al curso tiene que irle bien" (J).

Las principales dificultades halladas fueron:

- *El concepto de comunicación oral es polisémico para los docentes, quienes proporcionaron definiciones incompletas y centradas en los elementos de la comunicación, al asociarlo principal al carácter dialógico de la comunicación e intercambio de mensaje entre los estudiantes.*
- *La CO en el aula es tratada de forma poco planificada, con inconsistencia y espontaneidad, debido a la falta de conocimiento y planificación de estrategias de enseñanza-aprendizaje asociadas al eje .*
- *En contraste con los otros ejes, la CO aparece de forma espontánea subordinada a los ejes de lectura y escritura, por ejemplo, al leer las respuestas de las preguntas realizadas a partir de la lectura de textos o al exponer sus ideas. En la escuela se privilegia la enseñanza de la escritura en desmedro de la CO, porque la última carece del prestigio al ser considera sencilla e inherente al ser humano y, en ocasiones, se aborda desde la escritura mediante actividades tales como exposiciones orales, debates, mesas redondas, donde el estudiante lee su discurso o lo memoriza para darlo a conocer a la audiencia, esta es la primera dificultad a la que se enfrenta el desarrollo de habilidades comunicativas orales.*
- *Otras dificultades importantes son el número de estudiantes por sala, las mediciones estandarizadas y las debilidades en la formación inicial docente para desarrollar habilidades que contribuyan a la competencia comunicativa oral, en los apartados siguientes se abordarán en mayor detalle las problemáticas mencionadas.*

Discusión

El conocimiento histórico del currículum deja en evidencia la evolución que ha tenido la comunicación oral, recibiendo un espacio y cambiando su enfoque e importancia a través de las diferentes reformas. Por ejemplo, en momentos estuvo centrada a desarrollar la escucha de narraciones orales, principalmente proveniente de la literatura. Nos permitimos coincidir con Quintar (2021) en que es necesario tener menos diseños curriculares y retomar mayores espacios de conversación, fuera de las lógicas transaccionales y neoliberales, sino poniendo al centro las exigencias y necesidades – críticas – de la época que vivimos, para entender el presente histórico. En este sentido, cabría recomponer el rumbo curricular, desde las necesidades históricas de la comunidad y también desde los sentires, dificultades y vacíos que los profesores reconocen. Es decir, cabría poner de relevancia esa teoría con minúscula (Korthagen, Kes¬sels, Koster, Lagerwerf y Wubbels, 2001) y fortalecer la autonomía, independencia y libertad del profesor en el aula. Existen interesantes estudios sobre diseños curriculares a partir de resolución de problemas y el diseño en reversa, que contemplan la experiencia de los profesores/as de diferentes edades y sus necesidades de apoyo (Huizinga, Handelzalts, Nieveen & Voogt, 2014) y también en trabajos y reuniones interdisciplinarias en el enfoque del profesor como diseñador del currículo, que tienen desafíos pero también beneficios para su desarrollo profesional y para los integrantes del establecimiento (Trinter & Hughes, 2021).

En Lengua y Literatura, el énfasis curricular actual en el eje de CO se pone en el correcto uso de los recursos lingüísticos, paralingüísticos y no lingüísticos, actos de habla e interlocutores e intercambios (Palou & Bosch, 2005), no obstante, en el aula el profesor realiza un mayor tiempo el desempeño oral al dirigir el proceso organizando los turnos de habla y en ocasiones, monopolizando el discurso.

Respecto a los hallazgos de los relatos de los profesores, principalmente, destacamos que estos incluyen en la definición de la comunicación oral las perspectivas estructuralista y sociocultural (Galindo-Lozano, y Doria-Correa, 2019) y precisan que la oralidad está compuesta por los factores de la comunicación, definidos por Jakobson (1985), lo que podría representar algunos desafíos de revisión y actualización del dominio conceptual de la CO por parte de los profesores (Cisternas, Henríquez y Osorio, 2017). Por ejemplo, sería importante que los profesores contemplen la CO de forma integral, presentando los niveles semántico y pragmático de manera formal y que admeás, se autoevalúen en dimensiones como la gestión de la interacción, la coherencia y estrategias argumentativas, léxico y terminología, cohesión textual, multimodalidad y prosodia (Gràcia, Adam, Carbó, Rouaz & Astals, 2018). Esta constatación dialoga con diversos resultados de habilidades de CO en profesores de lengua, donde los recursos didácticos y los métodos de los docentes – o la falta de ellos – parece ser un factor importante en una revisión sistemática (Ibna Seraj & Hadina, 2021). Con estos ejemplos se ponen de manifiesto la falta de material pedagógico diseñado para el lenguaje oral (Bosh y Palou, 2005), pues los recursos con los que se cuenta en las aulas suelen ser imprecisos y generales.

En los contextos formales de educación se asocia la lengua oral con la informalidad, se le adjetiva de imprecisa y fugaz, en consecuencia, se le resta importancia y valor educativo ante el lenguaje escrito (Barrachina, 2018), habitualmente considerado el apropiado para la transmisión de aspectos culturares y del conocimiento. Esta visión, que podría provenir del currículum, también provendría de los profesores, pues la mayoría de los participantes creen que la comunicación oral es una habilidad que se desarrolla naturalmente (Cisternas, Henríquez y Osorio, 2017), en consecuencia, no necesita de tratamiento sistemático, pues están interactuando permanentemente entre ellos. Además, tanto el currículum como los docentes comprenden la CO como una herra-

mienta para corroborar los avances y requerimientos en otros ejes (Cisternas, Henríquez y Osorio, 2017), paradójicamente, se emplea una estrategia proveniente de la psicología socio-cultural (Camps, 1996) para el aprendizaje de la lengua escrita, que conlleva el uso de recursos formales propios de la oralidad. Esto evidencia el "escaso conocimiento especializado respecto de la lengua oral, disponible en el campo de la pedagogía" (Cisternas, Henríquez y Osorio, 2017, p. 325). De cualquier modo, la experiencia de los docentes permiten indicar que en sus relatos contemplan elementos de la lengua oral formal y espontánea (Castellà y Vilà i Santasusana, 2005).

Si la CO no estuviera invisibilizada, no importaría la gran cantidad de clases requeridas para que los estudiantes puedan preparar y participar de una exposición oral. Tampoco sería un problema frente a los tiempos acotados con que cuentan los docentes para dar cumplimiento a las exigencias curriculares (Dockendorff Aguilera, 2015). Las presiones por alcanzar a cubrir los requerimientos curriculares dificultan la implementación de metodologías asociadas a la CO, las que los profesores asocian con la realización de exposiciones orales y debates, aludiendo que permitir un mínimo de participación para la totalidad de los estudiantes requiere de alrededor de tres semanas, lo que repercute en la cobertura curricular.

La falta de herramientas percibida por los profesores confirmaría la ausencia de base teórica y didáctica para implementar el eje de CO, incluso desde la formación inicial (Cisternas, Henríquez y Osorio, 2017), situación preocupante, pues se viene arrastrando por al menos tres décadas. Ávalos (2014) señala que a partir de los años noventa se han venido instaurando medidas para fortalecer la formación docente, estas han estado asociados a la mejora de los resultados SIMCE. Por su parte, el MINEDUC en su portal (s/f) señala que los resultados de las pruebas SIMCE son fundamentales para conocer las fortalezas educativas e identificar los desafíos para formular estrategias de enseñanza-aprendizaje.

Finalmente, en los procesos de escolarización, las evaluaciones de los aprendizajes se realizan en muchas ocasiones a través de instrumentos y preguntas elaboradas por el docente que para su desarrollo requieren silencio y la nula interacción entre las personas, sin el desarrollo de habilidades de comunicación oral. Este sistema es eficiente, si se busca perpetrar el uso de clases magistrales donde el profesor decide qué es lo importante y los aspectos que se deben concluir (Thaiss, 2019). Los docentes con mayor años de ejercicio en el aula presentaron un mayor dominio del eje y le brindaron mayor importancia en función de conocer los niveles de avance de los estudiantes y la comprensión de los contenidos estudiados. Esto se puede vincular con la prueba INICIA, surgida en 2008, y actual Evaluación Nacional Diagnóstica END, que consta de una evaluación de selección múltiple que mide los conocimientos disciplinarios de los estudiantes de pedagogía un año antes de finalizar su proceso formativo, restringiendo el rol docente al dominio de las formas de los saberes, cuyos resultados desde el 2010 "rankean" a las casas de estudio, lo que se contrapone el discurso oficial que señala al docente como un profesional reflexivo y crítico (Ruffinelli, 2016).

Otros factores reportados que podrían incidir en el proceso enseñanza-aprendizaje de la CO son los siguientes:

Número de estudiantes por sala: Esta es una variable importante a considerar, pues repercute directamente en el tiempo con que el docente cuenta para interactuar con los estudiantes las posibilidades de atención individual (Dockendorff Aguilera, 2015). En Chile el máximo de estudiantes permitidos por curso es de 45 y cada uno debe disponer de 1,10 metros cuadrados (Superintendencia de Educación, s.f.). En consecuencia, los profesores trabajan en aulas atiborradas de estudiantes con espacios reducidos en donde el mobiliario se suele disponer en hileras, situación que dificulta el trabajo en equipos y su interacción durante el desarrollo de las actividades

de enseñanza-aprendizaje, condiciones necesarias para desarrollar la competencia comunicativa oral. Esta organización puede permitir un mayor control de las acciones de los estudiantes, pero perpetúa el modelo expositivo de clases y la uniformidad en las aulas. Veamos un cálculo sencillo respecto a la cantidad de estudiantes por sala: un bloque de clases tiene una extensión de 90 minutos al dividir ese tiempo en 45, la cantidad de estudiantes por curso, el resultado se traduce en 2 minutos por estudiante para resolver dudas, escuchar argumentos, retroalimentar, monitorear, ello sin considerar otras labores: exponer y explicar contenidos, realizar actividades administrativas obligatorias como el registro de asistencia y atención a situaciones emergentes.

Mediciones estandarizadas: se definen como evaluaciones que tienen al menos un aspecto común para todas las personas que las rinden (Phelps, 2016). Realizamos una breve revisión de las mediciones de ingreso a la universidad y del SIMCE. En Chile, la aplicación de las mediciones estandarizadas se inicia en 1967 cuando se rinde por primera vez la prueba de aptitud académica (PAA) con el propósito de uniformar y aunar criterios de ingreso a la universidad. Tras la reforma educacional iniciada en 1996 se modifica esta evaluación hasta transformarse en la prueba de selección universitaria (PSU) que se centra en los CMO normados por la ley general de educación de 1990. Debido a las inequidades referidas a las evaluaciones PAA y PSU, en el 2021 se da inicio a un proceso de transición de las evaluaciones estandarizadas de acceso a la universidad (PDT o PTU) hasta llegar a la actual prueba de acceso a la educación superior (PAES), que tiene por propósito medir habilidades, a través de la inclusión de preguntas cercanas a las vivencias de los estudiantes en un sistema de acceso más equitativo.

La prueba obligatoria de Competencia Lectora es un instrumento de selección múltiple, diseñado a partir de las bases curriculares vigentes, por ello emplea OA. En ella se contempla la lectura como un proceso interactivo complejo en que intervienen varios factores: cognitivos, sociales, lingüísticos, entre otros. Se emplean textos literarios narrativos y textos no literarios expositivos, informativos, instructivos, normativos y argumentativos (DEMRE, 2022).

En la década del setenta se inicia el programa de evaluación del rendimiento escolar (PER), que da origen en 1988 al actual Sistema de Medición de la Calidad de la Enseñanza (SIMCE), que medía la calidad y rendimiento de la educación chilena en cuarto y octavo año básico para asistir el cumplimiento de las normativas entregadas por el MINEDUC; apoyar las autoridades regionales y locales en la supervisión de los procesos educativos; estimar, comparar y explicar los resultados obtenidos y en función de ellos, orientar el perfeccionamiento docente y la asignación de recursos. En 1992 el SIMCE es puesto a cargo del MINEDUC para dar cumplimiento a la Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza (LOCE) (1990). Esta medición es de carácter censal, pues todos los estudiantes de un nivel la rinden y se aplica del modo más parecido posible en todos los establecimientos educacionales del país, los estudiantes responden preguntas de selección múltiple y explican su postura o juicios de los textos leídos a través de preguntas de desarrollo (Agencia de Calidad de la Educación, 2019). Los niveles de logro obtenidos se miden a partir de los estándares de aprendizaje, que son los referentes empleados para determinar aquello que los estudiantes deben saber y hacer para demostrar dominio de aprendizaje de los OA curriculares vigentes correspondientes al nivel educativo a evaluar, se componen de tres niveles de aprendizaje: adecuado, elemental e insuficiente (MINEDUC, 2015). Los estándares de aprendizajes del sector de lengua y literatura, y lenguaje y comunicación están referidos como estándares de lectura, evidenciando la ausencia de los ejes curriculares restantes.

Las mediciones estandarizadas se centran en el dominio de la comprensión lectora escrita. Los profesores indican que repercute en la evaluación del docente de aula, y que determinan las estrategias de enseñanza-aprendizaje, subordinándolas al eje de lectura, pues se espera que los

estudiantes obtengan buenos resultados y para conseguirlos es necesario centrarse en el dominio de este eje. Esta situación se arrastra por más de cuarenta años en Chile, debido a las políticas de rendición de cuentas (accountability) (Carrasco-Aguilar y Figueroa, 2019), pues se pone énfasis en comparar sistemas educativos a partir de sus resultados, incluso luego de ellos se pueden cerrar centros educativos, asignar rangos a los docentes y estudiantes, además de dar mayor relevancia a los aprendizajes asociados a la medición. En consecuencia, el eje de CO deja de ser prioridad en la asignatura, pues no se mide a través del SIMCE.

En suma, la CO se ha modificado a nivel curricular de acuerdo a las reformas que se han realizado las últimas 5 décadas y, de acuerdo a los relatos de los docentes, la CO no tiene espacios formales, planificados y sistemáticos en el aula.

Conclusiones

En este estudio, hemos realizado un análisis descriptivo de los programas de estudio, decretos de educación (1965-2015) relacionados con la asignatura de Lengua y Literatura y el relato de los profesores de un Liceo Bicentenario. En este contexto, parece necesario persistir en abordar el fenómeno de la CO, pues permite a los profesores/as intencionar la implementación de metodologías y estrategias para potenciar sus habilidades en CO y el pensamiento crítico-reflexivo, esencial para participar de manera efectiva en democracia y abordar con éxito los diversos desafíos presentados por nuestra sociedad en permanente cambio. Este estudio contribuye también a brindarnos la posibilidad de trabajar colaborativamente, a tensionar las posibilidades del contexto en que se encuentran los participantes, a buscar de manera autónoma y autogestionada nuevas opciones para la enseñanza y el aprendizaje de la CO.

Algunas proyecciones de este estudio contemplan considerar la investigación en la formación inicial docente, en particular en los programas de las asignaturas, pues parecen carecer de propuestas y estrategias para el desarrollo de metodologías y estrategias de enseñanza-aprendizaje del eje de CO. Además, se puede realizar un acopio de buenas experiencias de aula en el desarrollo de la CO. Creemos que sería útil realizar una investigación participativa en que se involucre a los docentes en las diferentes competencias, sus necesidades y posibilidades teóricas, paradigmáticas, empíricas, metodológicas y didácticas.

Referencias

Agencia de Calidad de la Educación. (2019). Manual de aplicación pruebas censales y experimentales examinadores y supervisores. Santiago, Chile.

Alliende, F. & Matus, A. (coords.). (1975). Programas transitorios de castellano para la enseñanza media 1974. Reveduc, Revista de Educación. Anexo (52,53 y 54), 5-38. https://bibliotecadigital.mineduc.cl/handle/20.500.12365/18963.

Anderson, L. W., & Krathwohl, D. R. (2001). A Taxonomy for Learning, Teaching, and Assessing: A Revision of Bloom's Taxonomy of Educational Objectives. Spring.

Apple, M. (2018). ¿Puede la educación cambiar la sociedad? (trad. M.C. Valderrama). LOM Ediciones. (Trabajo original publicado en 2013).

Ávalos, B. (2014). La formación inicial docente en Chile: Tensiones entre políticas de apoyo y control. Estudios Pedagógicos, 15 (Especial), 11-28. http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052014000200002

Barbour, R. (2013). Los grupos de discusión en investigación cualitativa. Ediciones Morata.

Barrachina. L. (2018). La enseñanza del lenguaje en la escuela: lenguaje oral, lectura y escritura (1a. ed.). Editorial UOC.

Benoit Ríos, C. (2021). La oralidad en el aula: percepciones de profesores en formación de lenguaje. Revista Cubana de Educación Superior, 40(1).

Camps, A. (2012) La investigación en didáctica de la lengua en la encrucijada de muchos caminos. Revista Iberoamericana de Educación, (59), 23-41. https://doi.org/10.35362/rie590455

Camps, A. (1996) Proyectos de lengua entre la teoría y la práctica. Cultura y Educación. (2), 43-57.

Carrasco-Aguilar, C & Figueroa, M. (2019). Formación inicial docente y high stakes accountability: el caso de Chile. Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado. 23 (3), 71-91. https://recyt.fecyt.es/index.php/profesorado/article/view/74505

Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigación Pedagógicas [CPEIP]. Ministerio de Educación (1974). Programa de Castellano. Reveduc, Revista de educación, (49, 50 y 51), 6-21. https://hdl.handle.net/20.500.12365/18979.

Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigación Pedagógicas [CPEIP]. Ministerio de Educación (1980). Programa de Castellano. Reveduc, Revista de educación, (79), 9-21. https://hdl.handle.net/20.500.12365/16980.

Cisternas, I., Henríquez, M. y Osorio, J. (2017). Énfasis y limitaciones de la enseñanza de la comunicación oral: un análisis del currículum chileno, a partir del modelo teórico declarado. Revista de Pedagogía, 75 (267), 323-336. https://doi.org/10.22550/REP75-2-2017-9.

Creswell, J.W. (2013). Research Design: Qualitative, Quantitative, and Mixed Methods Approaches. 4th Edition, SAGE Publications, Inc.

Decreto de Educación N° 27.952 de 1965 [Ministerio de Educación Pública]. Por medio del cual se Fija la Modificación del Sistema Educacional. 20 de diciembre de 1965 en: https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=19478.

Decreto de Educación N ° 4.002 de 1981 [Ministerio de Educación Pública]. Por medio del cual se Fijan Objetivos, Planes y Programas de la Educación General Básica a Partir de 1981. 20 de mayo de 1980. D.O. N ° 30.681 en: https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=19411.

Decreto de Educación N° 40 de 1996 [Ministerio de Educación]. Por medio del cual se Fijan los Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos Obligatorios de la Educación Básica y Fija las Normas de Generales para su Aplicación. 03 de febrero de 1996 en: https://www.bcn.cl/leychile/navegar/imprimir?idNorma=8043&idVersion=1996-10-22.

Decreto de Educación N° 220 de 1998 [Ministerio de Educación]. Por medio del cual se Fijan los Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos Obligatorios de la Enseñanza Media y Fija las Normas Generales para su Aplicación. 18 de mayo de 1998 en: https://www.bcn.cl/leychile/navegar?i=120871&f=2009-08-19.

Decreto de Educación N° 240 de 1999 [Ministerio de Educación]. Por medio del cual se Modifica el Decreto N ° 40, de 1996. 16 de junio de 1999 en: https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=139392.

Decreto N ° 254 de 2009 [Ministerio de Educación]. Por medio del cual se modificó el Decreto supremo N ° 220 de 1998 y fijó los Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos Obligatorios de la Enseñanza Media y Fija las Normas Generales para su Aplicación. 26 de junio de 2009 en: https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=1005222

Decreto de Educación N° 256 de 2009 [Ministerio de Educación]. Por medio del cual Modifica Decreto Supremo N ° 40, de 1996 del Ministerio de Educación, que Establece los Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos Obligatorios de la Educación Media y Fija las Normas Generales para su Aplicación. 01 de julio de 2009 en: https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=1005223.

Decreto N° 614 de 2013 [Ministerio de Educación]. Por medio del cual se Establece Bases Curriculares de 7° año Básico a 2° Año Medio en las Asignaturas que Indica. 24 de diciembre de

2013 en: https://www.bcn.cl/leychile/navegar?i=1059966&f=2015-01-01

Departamento de Evaluación, Medición y Registro Educacional [DEMRE]. (2022). Prueba obligatoria competencia lectora. https://demre.cl/proceso-admision/prueba-acceso-educacion-superior

Dockendorff Aguilera, M. (2015). Número de alumnos por curso: un estado del arte [tesis para optar al grado de magíster, Pontificia Universidad Católica de Chile]. Repositorio UC. https://doi.org/10.7764/tesisUC/EDU/15783

Eslava, V. y Rebolledo, Y. (2019). Ciudadanía y debate: Fases para debatir sobre la construcción ciudadana. Revista Documentos Lingüísticos y Literarios UACh, 38, 93-99

Galindo-Lozano, D. P., & Doria-Correa, R. (2019). Lectura, escritura y oralidad en la escuela desde la perspectiva sociocultural. Revista de Investigación, Desarrollo e Innovación, 10(1), 163-176.

Gràcia, M., Adam. A., Carbó, M., Rouaz, K. & Astals, M. (2018). La competencia comunicativa oral en la formación inicial de maestros. Pensamiento Educativo, Revista de Investigación Latinoamericana (PEL), 55 (2), 1-16. https://doi.org/10.7764/PEL.55.2.2018.3

Guba, E & Lincoln, Y. (2002). Paradigmas en competencia en la investigación cualitativa. En Denman, C. y Haro, J. A. (comps). Por los rincones. Antología de métodos cualitativos en la investigación social (p. 113-145). Colegio de Sonora.

Huizinga, T.; Handelzalts, A.; Nieveen, N. & Voogt, J.M. (2014). Teacher involvement in curriculum design: need for support to enhance teachers' design expertise. Journal of Curriculum Studies, 46(1), 33-57, https://doi.org/10.1080/00220272.2013.834077

Ibna Seraj P. M., & Hadina, H. (2021). A Systematic Overview of Issues for Developing EFL Learners' Oral English Communication Skills. Journal of Language and Education, 7(1), 229-240. https://doi.org/10.17323/jle.2021.10737

Jakobson, R. (1985). Lingüística y poética. (Trad. A. M Gutiérrez). Cátedra.

Korthagen, F. A. J.; Kessels, J.; Koster, B.; Lagerwerf, B. & Wubbels, T. (2001). Linking practice and theory: The pedagogy of realistic teacher education. Lawrence Erlbaum Associates.

Lagos, L., Mardones, R., Pérez-Luco, R. & Sáez, F. (2017). Taxonomía de diseños y muestreo en investigación cualitativa. Un instrumento de síntesis entre las aproximaciones teórica y emergente. Ámbitos. Revista Internacional de Comunicación. (39), 1-18. http://hdl.handle.net/11441/68886

Ley 18.962. Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza. Diario Oficial de la República de Chile, Santiago, Chile, 10 de marzo de 1990 en: https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=30330.

Ley N ° 20.370. Ley General de Educación. Diario Oficial de la República de Chile, Santiago, Chile, 12 de septiembre de 2009 en: https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=1006043&idParte=8780678.

March, J. & Prieto, M. (2002) Paso a paso en el diseño de un estudio mediante grupos focales. Revista Atención Primaria, 29(6), 366-373. https://doi.org/10.1016/S0212-6567(02)70585-4

Mendoza, A. (2003). Didáctica de la lengua y de la literatura para primaria. Prentice Hall.

Ministerio de Educación [MINEDUC]. (1975) Programas transitorios de E. M. Talleres Gráficos García.

Ministerio de Educación [MINEDUC]. (1998a). Currículum objetivos fundamentales y contenidos mínimos obligatorios de la educación media. Santiago, Chile. https://bibliotecadigital.mineduc.cl/handle/20.500.12365/17513

Ministerio de Educación [MINEDUC]. (2009). Currículum objetivos fundamentales y contenidos mínimos obligatorios de la educación básica y media actualización 2009. Santiago Chile:.

Ministerio de Educación [MINEDUC]. (2012). Estándares orientadores para carreras de pedagogía en educación media. LOM.

Ministerio de Educación [Mineduc]. (2015) Bases curriculares 7° básico a 2° medio. Santiago Chile.

Ministerio de Educación [Mineduc]. (2019) Bases curriculares 3° y 4° medio. Santiago Chile.

Ministerio de Educación [MINEDUC]. (2022). Estándares para carreras de pedagogía en lenguaje educación media. Santiago, Chile.

Ministerio de Educación [MINEDUC]. (2005). Lengua castellana y comunicación subsector curricular de lenguaje y comunicación. En MINEDUC, Currículum objetivos fundamentales y contenidos mínimos obligatorios de la educación media actualización 2005. (pp. 35-45).

Ministerio de Educación [MINEDUC]. (2016). Bases Curriculares 7° básico a 2° medio. Santiago de Chile. Unidad de Currículum y Evaluación. Ministerio de Educación.

Ministerio de Educación [MINEDUC]. (s.f.). Simce. Recuperado el 10 de febrero de 2023 de https://www.ayudamineduc.cl/ficha/simce

Montes, S. y Navarro, F. (2019). Hablar, persuadir, aprender: Manual para la comunicación oral en contextos académicos (1a. ed.). Ograma Impresores.

Ong, W.J. (1987). Oralidad y escritura. Tecnologías de la palabra. (Trad A. Scherp). Fondo de Cultura Económica (trabajo original publicado en 1982).

Palou, J. & Bosch, C. (coords). (2005). La lengua oral en la escuela (1a. ed.). Graó.

Payrató, L. (2006). Discurso oral y multimodalidad: aspectos introductorios. Oralia, 9, 259-275. https://doi.org/10.25115/oralia.v9i1.8213

Phelps, C. & Price, J. (2016). Slowing the hare: Quick finishers and class performance on standardized tests. Learning and Individual Differences, 51, 322-326. https://doi.org/10.1016/j.lindif.2016.08.005

Quintar, E. (2021). Didáctica no-parametral. Nuevos escenarios sociohistóricos y culturales, nuevos desafíos de enseñanza. Paulo Freire. Revista De Pedagogía Crítica, (26), 79-94. https://doi.org/10.25074/07195532.26.2149

Ramos, C. (2015). Los paradigmas de la investigación científica. Avances en Psicología: Revista de la Facultad de Psicología y Humanidades, 23 (1),9-17. https://doi.org/10.33539/avpsicol.2015.v23n1.167

Ruffinelli, A. (2016). Ley de desarrollo profesional docente en Chile: de la precarización sistemática a los logros, avances y desafíos pendientes para la profesionalización. Revista de Estudios Pedagógicos, 42 (4), 261-279. http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052016000500015

Soneira, J. (2006). La Teoría fundamentada en los datos (Grounded Theory) de Glaser y Strauss. En Vasilachis de Gialdino, I. (coord.) Estrategias de investigación cualitativa (153-173). Gedisa.

Superintendencia de Educación (s.f.). ¿Para efectos de seguridad, cuánto es la capacidad máxima de alumnos por sala? https://www.supereduc.cl/preguntas-frecuentes/para-efectos-de-seguridad-cuanto-es-la-capacidad-maxima-de-alumnos-por-sala/

Thaiss, C. (2019). Prólogo. En Montes, S y Navarro, F. Hablar, persuadir, aprender: manual para la comunicación oral en contextos académicos. (pp. 9-15). (1a. ed.). Ograma Impresores.

Trinter, C.P. & Hughes, H.E. (2021) Teachers as Curriculum Designers: Inviting Teachers into the Productive Struggle. Research in Middle Level Education, 44(3), 1-16, https://doi.org/10.1080/19404476.2021.1878417

Vasilachis, I. (coord.). (2006). Estrategias de la investigación cualitativa (1a. ed.). Gredisa.

Vasilachis, I. (2007). El aporte de la Epistemología del Sujeto Conocido al estudio cualitativo de las situaciones de pobreza, de la identidad y de las representaciones sociales. Institut für Qualitative Forschung; Forum Qualitative Social Research, 8(3), 1-22. http://hdl.handle.net/11336/74736

Vilà I Santasusana, M. (coord.) (2005). El discurso oral formal. Contenidos de aprendizaje y secuencias didácticas. Editorial Graó.

Experiencia estética del lenguaje: revisión literaria entre multimodalidad y transmedialidad

Cómo citar este artículo:
Jaramillo, B., Daza, D., Pérez, J. (2026) Experiencia estética del lenguaje: revisión literaria entre multimodalidad y transmedialidad. Revista Encuentros, Vol. 24 (02), 28-40. DOI: 10.15665/dc3gk265

Bairon Jaramillo Valencia
Universidad Iberoamericana de México, Mexico
bairon.jaramillo@doctorado.unini.edu.mx
Danover Daza Gaviria
Universidad de San Buenaventura, Colombia
danover.daza@usbmed.edu.co
Jean Carlos Pérez Rivera
Universidad de San Buenaventura, Colombia
jean.perez@usbmed.edu.co

Resumen

El propósito de este artículo es concretar una revisión de la literatura para dar claridad a las concepciones que posibilitarán comprender a plenitud las reflexiones sobre la experiencia estética en el lenguaje, abocando a la miltimodalidad y transmedialidad como medios para establecer narrativas. Sobre la metodología, se acoge a la denominada Revisión Documental, a través de un enfoque cualitativo; a su vez, el rastreo se posibilita con los operadores Booleanos AND, NOT y OR. En lo tocante a resultados, se resalta el factor de la estética y su múltiple connotación en el ámbito coloquial del habla, lo que disminuye el alcance en su forma disciplinar. Además, se demuestra que el concepto de experiencia va más allá de una mera pericia que se alcanza con la repetición.

Palabras clave: *Experiencia; estética; lenguaje; sociedad; medios.*

Aesthetic experience of language: literary review between multimodality and transmediality

Abstract

The purpose of this article is to develop a literature review to clarify the conceptions that will allow to deeply understand reflections about aesthetic experience in language, all of this to focus on multimodality and transmediality as means to establish narratives. Regarding the methodology, the so-called Documentary Review is employed through a qualitative approach, then the tracing procedure is possible with the use of Boolean operators AND, NOT and OR. According to the results, the aesthetics factor and its multiple connotations in the colloquial field of speech are highlighted, which decreases the scope in its disciplinary form. Additionally, it is evident that the concept of experience goes beyond a mere expertise that is achieved through repetition.

Keywords: *Experience; esthetic; language; society; media.*

Experiência estética da linguagem: revisão literária entre multimodalidade e transmidialidade

Resumo

O objetivo deste artigo é realizar uma revisão da literatura para dar clareza às concepções que permitirão compreender plenamente as reflexões sobre a experiência estética na linguagem, com foco na multimodalidade e transmidialidade como meios para estabelecer narrativas. Quanto à metodologia, adota-se a chamada Revisão Documental, através de abordagem qualitativa; por sua vez, o rastreamento é possível com os operadores booleanos AND, NOT e OR. A respeito de os resultados, destaca-se o fator estético e suas múltiplas conotações no campo coloquial do discurso, o que reduz o alcance na sua forma disciplinar. Além disso, demonstra-se que o conceito de experiência vai além de uma mera expertise que se consegue com a repetição.

Palavras-chave: *Experiência; estético; linguagem; sociedade; meios de comunicação.*

Introducción y marco de referencia

Recientemente, la literatura —como las novelas, cuentos, textos e historias— se ha visto permeada por adaptaciones a todo tipo de medios de comunicación y publicación (podcast, libros ilustrados, series televisivas, los videojuegos y similares). Este tipo de cambio se ha concentrado en un público consumidor y se preocupa en la estructuración de un guion literario con la intención de generar una experiencia nueva y distinta en el lector. Con esto referido, es necesario indagar cómo la literatura en la actualidad ha mutado y se ha adaptado a los diferentes medios y modos, añadiendo o tomando prestado nuevos elementos de otras artes, sin dejar perder la esencia de la literatura (Lasheras, 2019). Es pertinente puntualizar que este trabajo se hace con la intención de obtener un mejor panorama dentro de la investigación denominada Laboratorio del lenguaje: experiencia estética del lenguaje a través de la multimodalidad y la transmedialidad, la cual fue desarrollada con el apoyo de la Universidad de San Buenaventura durante los periodos 2022-2023. A su vez, se pretende dilucidar sobre aspectos tocantes a las dinámicas de enseñanza de la literatura desde los educadores hacia los educandos, para que se pueda generar un cambio paradigmático frente a cómo los docentes podrían, o deberían, tratar la atracción hacia la literatura en tiempos actuales. En otras palabras, la preocupación reside en que la literatura no se vea reducida a aquel culto canónico de la grafía y el libro impreso, sino más bien que se vislumbre como aquello que muta frente a los contextos, a lo avances tecnológicos y comunicativos (Tecnologías de la Información y las Comunicaciones) y a la interacción con el contenido de las generaciones actuales. Sobre esto, Diez (2019) indica que: "el consumo de contenido digital es algo extendido a la mayor parte de la población. Las comunicaciones de forma instantánea actualmente permiten que el contacto entre las personas sea cada vez mayor por las facilidades que existen actualmente" (p. 3).

Otra razón para desarrollar este artículo es la de reconocer y abordar la literatura desde más allá que solo un texto escrito, centrándose en la experiencia que se vive al momento de leer y crear, partiendo de cómo esta misma se transformará y se intensificará gracias a los diferentes medios y modos. Por ello se afianzará cada una de las categorías específicas y conceptuales que ayudarán a desarrollar y encontrar conclusiones; se retomarán las categorías de 'lenguaje', 'literatura', 'estética', 'experiencia', 'multimodalidad' y 'transmedialidad', a través de diversos autores.

La intencionalidad de trabajar en este artículo surge ante la inquietud por la manera en que los medios y modos han incidido en la experiencia estética que se experimenta a la hora de leer y crear literatura. Después de todo, aunque se trabaje sobre el mismo contenido (textos literarios) la

intención cambia dependiendo del medio y el modo, lo cual a su vez transformará la experiencia. En perspectiva, se considera que la experiencia estética del lenguaje que se vivencia cuando se lee, se crea, se adapta y se expande la literatura —en diferentes medios y modos, incorporando elementos artísticos y recursos tecnológicos— permitirá generar una mayor intensidad inmersiva de sus narrativas y generará diferentes experiencias: "de esta manera, estos nuevos medios permiten una comunicación que supera la linealidad y que trasciende al relato transmedia" (Ulloa et al., 2020, p. 51).

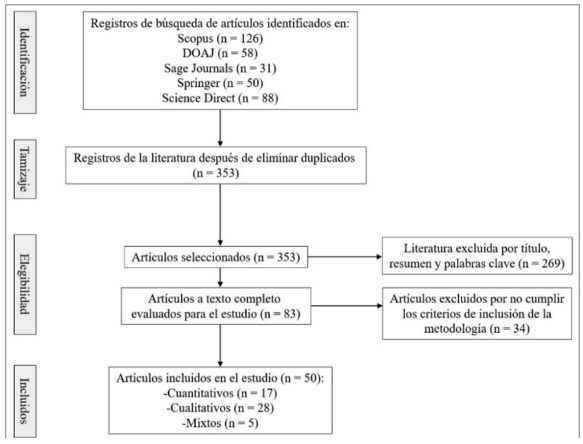
En cuanto a logros parciales de la presente revisión, primeramente se ha entendido cómo la experiencia estética del lenguaje no se limita solo a la expresión sígnica articulada, sino que también se configura a todas aquellas vertientes estéticas, literarias, recursivas y retóricas. Mismas que se distinguen tanto por cuestiones internas (el uso del lenguaje, el estilo, las metáforas, la extensión, el género y la intención) como cuestiones externas (tipografía, espaciados, decoraciones, material y distribución). A su vez, se entiende cómo la experiencia estética del lenguaje se vive desde la persona que lee y realiza el ejercicio de acercamiento a la obra, con el sentido de que su vivencia sea significativa, diferente y "efímeramente duradera" (Mejía et al., 2022).

Metodología

El proyecto-soporte que sostuvo metodológicamente la redacción de este artículo se centró en la denominada Revisión Documental bajo un enfoque cualitativo, y su punto de partida se llevó a cabo mediante la consulta y análisis de fuentes sometidas a varias búsquedas en bases de datos, analizando tendencias y tasas de citación. De tal modo se reseñó la información más significativa relacionada con el lenguaje, la experiencia estética y las formas de experiencias narrativas, tales como la multimodalidad y la transmedialidad.

El paso a paso para clasificar la información se ciñó a detallados criterios en la búsqueda y selección de escritos, procesos que permitieron el alcance de la información más actualizada posible, segmentando las múltiples alternativas temáticas disponibles en las bases de datos que se nombrarán subsiguientemente. En este orden de ideas, se tuvo prioridad en la utilización de artículos en revistas indexadas, libros publicados en editoriales validadas y textos científicos resultado de proyectos investigativos. Las bases de datos que alojan este material son: Sage Journals, Science Direct, Scopus, EBSCO, Scielo, DOAJ y Redalyc. Todas estas fueron las fuentes primarias de los referentes teóricos para la escritura de este artículo de revisión. Es perentorio apuntar que la selección de la información se ejecutó con otros criterios, tales como el requerir que dichos textos fuesen académicos y bajo un rango de periodicidad aproximada a los últimos 5 años. Según Heredia et al., (2020) este tipo de ejecuciones se llevan a cabo con el propósito de obtener datos congruentes y vigentes, bajo la convencionalidad investigativa en cuanto a artículos de revisión se refiere. A continuación se detallará el criterio establecido para la selección de los documentos base que sirvieron de fundamento para este manuscrito, cuyas fuentes fueron, en gran medida, referencias de habla hispana. Acerca de los criterios de exclusión, se determinó que los textos con contenido no académico fueran omitidos, al igual que escritos alojados en bases de datos o repositorios no oficiales, como blogs, páginas web no certificadas, plataformas digitales personales, etc. Asimismo, se excluyeron producciones realizadas en otros idiomas y abocadas a otras áreas o disciplinas al margen de la lingüística. A continuación, se da a conocer el diseño utilizado para efectuar el rastreo de flujo de información a través de la revisión sistemática:

Figura 1. Diagrama de flujo PRISMA



Nota. elaboración propia a partir de los postulados de John von Neumann

A lo largo de la búsqueda en las bases de datos seleccionadas, se hizo empleo eficiente de recursos tecnológicos, tales como gestores de referencia (Mendeley y EndNote), software de librerías (Matplotlib) y la plataforma colaborativa Slack. Asimismo, se utilizaron motores de búsqueda que acogieran en sus algoritmos la delimitación booleana con sus respectivas combinaciones:

- *(TITTLE-ABS-KEY (lenguaje) AND TITTLE-ABS-KEY (literatura))*
- *(TITLE-ABS-KEY (lenguaje) AND TITLE-ABS-KEY (estética))*
- *(TITLE-ABS-KEY (lenguaje) AND TITLE-ABS-KEY (estética del lenguaje))*
- *(TITLE-ABS-KEY (experiencia) AND TITLE-ABS-KEY (lenguaje))*
- *(TITLE-ABS-KEY (experiencia) AND TITLE-ABS-KEY (experiencia estética))*
- *(TITLE-ABS-KEY (experiencia) AND TITLE-ABS-KEY (multimodalidad))*
- *(TITLE-ABS-KEY (experiencia) AND TITLE-ABS-KEY (transmedialidad))*
- *(TITLE-ABS-KEY (narrativa) AND TITLE-ABS-KEY (multimodal)*
- *(TITLE-ABS-KEY (narrativa) AND TITLE-ABS-KEY (transmedia)*

Tomando como pilares los descriptores 'lenguaje', 'experiencia' y 'narrativa', se formuló una serie de interrogantes que se presentaron como guía a través del proceso de búsqueda, análisis y reporte de la información.

Desarrollo y Discusión

Lenguaje y literatura

P1. ¿Es ese el significado del lenguaje?

Comenzando por las bases de este escrito, es necesario imaginarse volver al pasado; saltar miles de años en el tiempo y volver al momento en el que el ser humano se fascinó con las fugaces danzas del fuego. Aquel individuo podía ver cómo la llamarada resaltaba una gran cantidad de bordes, puntas, curvas, espirales y formas desconocidas, casi pareciera que contenía su propia estética (Oramas et al., 2020). ¿Cuáles fueron las preguntas que surgieron en su cabeza?, ¿qué pudo sustraer de ese elemento tan natural e idílico?, ¿cómo pudo decirle al resto de su especie que la naturaleza le había hablado a través del fuego? El ser humano se ha intentado comunicar con los otros desde antes que siquiera existieran las palabras, ha trasladado ideas a lo real y ha representado su necesidad por contar cualquiera de sus experiencias y sus sentires (Reyes, 1997). Gracias al paso de los años —y a todos los estudios que han surgido a través de la historia de la humani-

dad— se cuenta con una gran cantidad de herramientas y recursos que permiten representar los pensamientos (Gutiérrez et al., 2023). Por ello, para darle más sustancia al lenguaje, aquel "rayo adánico", aunque apremiante, ya no alcanza. Se hace necesario agregar más condimentos, condiciones, connotaciones, convencionalidades, entre otros elementos (Calderón, 2010).

En este instante se puede generar una discusión altamente tratada y cuestionada por los lingüistas y estudiosos. ¿Es el lenguaje un proceso deslindado del pensamiento?, ¿la relación es meramente circunstancial y de necesidad? Es completamente estructural el separar un concepto del otro, ya que esto quizás permita procesos de análisis gramatical y semántico. Sin embargo, el lenguaje no puede ser separado del pensar en ningún aspecto de su aplicación, puesto que si fuera, al contrario por ejemplo, los seres humanos repitiesen fidedignamente lo que la mente produce, haciéndoles hablar como una inteligencia artificial que dio la respuesta más formalmente neutral a un usuario que la consultaba (Vigotsky, 1982). Es por ello que el lenguaje, al igual que el pensamiento, es un acto creacional como representación del mundo. Consecuentemente, intentar separar uno del otro, para los asuntos que compete a la respectiva discusión, limita demasiado el pensar en la forma en que se usa el proceder lingüístico. De esta manera, el lenguaje es el vehículo del pensamiento, lo que permite proveer de sentido aquello que rodea a los usuarios del lenguaje; o lo que es similar, hace de puente entre pensamiento y la introducción en el lenguaje (Vygotsky, 1995).

Volviendo unos cuantos pasos atrás, se recalca la inquietud de no hacer un ejercicio de separación entre lenguaje y pensamiento debido a su complementariedad y su ambivalencia. Ahora, se le agrega un elemento más (el componente social del lenguaje) (Jaramillo y Quintero, 2022). Esto dotará de intención, comprensión y expresión el proceso de pensamiento-lenguaje, ya que su objetivo es precisamente la interacción entre varios. Primordialmente, el lenguaje es una construcción social, y dicho artificio se emplea para expresar y comprender lo expresado; asimismo, la distinción de los elementos lingüísticos se lleva a cabo intelectualmente, por lo que no puede desprenderse una función de la otra. En este sentido, el lenguaje y el pensamiento operan simultáneamente (Vera et al., 2019). Sin embargo, para que se geste la comunicación, se manejan las convencionalidades lingüísticas y semióticas que se conocen como lenguas. La lengua permite establecer relación en sociedad; es decir, hacer uso de esta para llegar a los otros (Ibarretxe y Manzanares, 2021).

P2. ¿Está la literatura plasmada solo en textos?

Para referir sobre la literatura se puede comenzar con el lado simplista del concepto, esto es que la literatura se considera el conjunto de relatos hechos por los humanos que buscan comunicar un mensaje. Para ello, se piensa en un momento, un lugar y en unos seres que ocupen los dos primeros. Sobre este tema, Castillo (2016) expone que: "hablar de la literatura es hablar de un universo de historias. Historias caracterizadas por acontecimientos, personajes, lugares, y espacios, que permiten comprender que algunos seres humanos, no son los únicos que atraviesan determinadas situaciones" (p. 28). Con base a lo anterior. Abad et al., (2019) exponen que la inspiración de la literatura puede contemplarse como la subjetividad y la experiencia del ser humano arrojado frente y contra el mundo. Por ello, al escribir se plasman todos estos factores vivenciales que se desean compartir con los demás, para que así se sientan identificados o que al menos conozcan una versión de la historia.

En este sentido, se establece que la literatura se inmiscuye en otros factores además de la divulgación. La obra literaria se preocupa por generar estructuras para contar las historias que contiene (Quintero et al., 2020). Dicho de otra manera, se interesa por la forma en que consolida los recur-

sos literarios en su narración, dándole un estilo característico que se aleja de las formas cotidianas de expresión. En consonancia con lo anterior, Eagleton (1998) agrega que los formalistas definieron la literatura como simples elementos recursivos, y estos posteriormente admitieron su relación funcional confluyente en engranajes de producción textual total. Por consiguiente, para poderse enfrentar al demonio de lo imaginativo se necesita de armas más poderosas: la producción lingüística y la estructura que se le da a esta, debido a que la literatura se rige por normas estructurales que categorizan las formas y los estilos (Llosa, 2016).

Otra de las visiones de la literatura, tanto para niños y jóvenes, se centra en su capacidad de cargar con símbolos todos esos textos que dichos grupos etarios suelen leer, a través de convencionalidades y tradiciones de una cultura, de una sociedad y de un contexto (Ibarra, 2016). Por ello, la forma en que se escribe este tipo de manifestaciones mediará de forma significativa en el lenguaje, para así llegar a todo el público posible y que la intención del escrito sea comprendida a mayores rasgos (Tabarovsky, 2018). Es por ello que la obra literaria, en un primer momento, se movilizará en distintos modos —como en la ilustración—, de forma que la narración se traslade a otros escenarios y se genere una experiencia distinta.

P3. ¿Cómo comprender la estética?

Entre todos los elementos importantes que secundan a la literatura, es menester rescatar uno interesante, además, consecuente con el desarrollo de la temática. La estética produce un acercamiento intensivo a las formas en que se ven, se leen o se crean las obras de arte (Bermúdez et al., 2020). La estética se refiere, en un principio, al llamativo acto de contemplar desde la imaginación todos los elementos previos que se conocen de una obra, para repensarse el proceso creacional y de lectura de la misma. Por consiguiente, Valéry (2018) determina que la estética es el estudio sobre lo bello, y esto puede llevar a que se odie o se ame lo examinado; que se admire su construcción y/o que se desee su destrucción.

En consecuencia, se puede definir a la estética como aquella que estudia, da vida y convierte a las sensaciones en una obra artística. Dichas sensaciones permiten identificar aquello que no gustó, lo que sí, lo que se conoce popularmente o lo que se desconoce. Verbigracia, es imaginar que se irá al cine a ver una película. La cinta no se conoce puntualmente ya que no se has visto antes. Sin embargo, se ha observado numerables películas diferentes que dan el conocimiento previo de algunos de los componentes de una producción cinematográfica (guion, actuación, efectos especiales, dirección, etc.) (Maillard, 2017). Además, puede ayudar a decidir si es una buena película. Siguiendo con ese orden, se conocen algunos elementos estéticos que configuran a una cinta, desconociendo a esa cinta específicamente (Almería, 2021). La sensibilidad del interlocutor estará mediada por la estética que la obra literaria presente o utilice. En general, la estética habita en aquellas líneas evolutivas de las artes, específicamente en su forma. Según lo señalado previamente, la estética es transversalizada en las artes, ya que el propio concepto es de naturaleza amplia y compleja (Perniola, 2018). Aun así, sin importar en qué arte se distinga o de qué forma se haga, sigue siendo parte de lo que se conoce como estética. Por consiguiente, el autor recalca que la estética se divide en categorías más específicas para cada tipo de arte que aborde, que a su vez se divide en categorías retóricas para cada género (Jaramillo et al., 2019).

Como síntesis, la estética también se evidencia en lo popular y lo reconocido, en lo viral y lo consumido. En esencia, la estética se desarrolla principalmente en los cinco campos conceptuales mencionados anteriormente, pero se ve acogida por el factor de las ventas y lo tendencial cuando su intención está orientada hacia un público consumidor. No siempre se puede pensar en la estética como aquello casi idílico, sino también como lo pensado para generar el mayor consumo de

personas posibles. El análisis retórico extendido a las producciones literarias implica una estética del público, más que una estética de la obra, en la que, al igual que en productos de la cultura de masas, reina la "verosimilitud" aristotélica, es decir, "lo que el público cree posible" (Barthes y Alcalde, 1990).

P4. ¿Entonces qué será la estética del lenguaje?

La forma, como campo conceptual de la estética, se extiende y se entiende en la literatura como función poética, en la medida que la forma es aquella que rige la lengua a la hora de modelar hacia bello. Es claro que el lenguaje está inmerso en el proceso de la utilización de la lengua, pero ahora la segunda se preocupa específicamente en la manera en que se usa para estar lo más cerca posible a lo atractivo, comprendiendo lo atractivo como un proceso principalmente de cualidad subjetiva. Por tanto, Quispe y García (2018) definen que: "la Función Poética o Estética del Lenguaje es aquella que consiste en expresar un mensaje de forma bella teniendo en cuenta el código y sus recursos" (p. 50). Adicionalmente, la función poética se hace de los recursos narrativos, retóricos, literarios, géneros y figuras para embellecer el discurso. En otros términos, puede mirarse como aquella pequeña caja de herramientas que el escritor abre y utiliza cada vez que desea nutrir su obra (Paucar, 2018).

Como se mencionó previamente, las figuras de comunicación poética se usan principalmente cuando se fija la atención en la forma de expresarse de la obra (Ardila, 2020). Por ejemplo, la literatura utiliza la metáfora para acercarse cada vez más a ese enriquecimiento y a eso que cautiva (Builes, 2016). Puesto que no es para nada lo mismo el decir "caía la lluvia del cielo en la mañana" que "caían las pesadas lágrimas de las motas de algodón blanco que se ciñen en el firmamento del alba". Aquí se evidenciará en el propio lector de este artículo una sensación más intensa desde la metáfora, comparada con la otra acepción más simplista. En relación a lo previo, Falcón et al., (2019) establece lo siguiente: "en las distintas posturas que se adoptan durante el proceso comunicativo expresan o trasmiten un mensaje, referido, en la mayoría de los casos, a la actitud que se adopta con respecto al interlocutor o al contenido de la comunicación" (p. 101). No obstante, aunque la estética del lenguaje haga parte de un proceso comunicativo, si se quiere ser eficaz y eficiente, es mejor transmitir el mensaje de la forma más directa posible (Beorlegui, 2017).

Desde la Experiencia hacia la Experiencia Estética

P5. ¿Cómo reconocer la experiencia?

Para seguir desarrollando las categorías de este escrito, es importante conceptualizar uno de los términos que engloban al mismo. La experiencia, como inicio, brinda la percepción que se tiene de las cosas que rodean a los seres humanos. Es decir, es la misma quien permite habitar un espacio y reconocerlo a partir de los elementos contextuales circundantes. De acuerdo con Franzini et al., (2020), la experiencia es la sensibilidad de quien percibe un elemento desde las partes hasta el todo. Estas partes son las que posibilitan la comprensión sobre la percepción de los objetos. Por consiguiente, en la experiencia también residen los modos de operar y actuar en las situaciones, ya que la primera carga consigo todo un conjunto de conocimientos aprendidos e interpretaciones dadas (Cardona et al., 2019). Incluso, dicho conocimiento trasciende a un ejercicio práctico, compartiendo así una experiencia frente a su uso (Martínez, 2016). Por ejemplo, al leer Cien Años de Soledad y empaparse hasta la coronilla de la estrepitosa vida de los Buendía, cada persona obtendrá perspectivas diferentes sobre lo que leyó, generando así experiencias distintas en numerables niveles: "una cosa que hace que aprender a partir de la experiencia sea terriblemente difícil es que la experiencia se va como el agua entre los dedos. Tan pronto como la tienes, se va" (Shulman, 2017, p. 23)

Al contrario de lo imaginativo que suena el paisaje desolador anteriormente mencionado, la experiencia —si atraviesa el ser— indudablemente será guardada en algún espacio de la diminuta memoria, ya que cuando se logra atrapar, las personas recuerdan con añoranza. Para expresarlo de otro modo, Pratt (2019) expone lo siguiente: "la experiencia presenta a los seres humanos un mundo de variedad. Es parte del esfuerzo de la vida reflexiva humana el hacer conexiones entre estas cosas, aún si sólo por los fines prácticos de identificar medios para continuar viviendo" (p. 173). Consecuentemente, la experiencia hará conexiones con otras de forma consciente e inconsciente, pues la vida del ser humano está rodeada por múltiples experiencias, algunas apoyan a otras para crear recuerdos y conocimientos, mientras que otras se vuelven imprescindibles e importantes por su propio peso (Waldenfels, 2017). Tal como se definió previamente, la descripción trasciende a un proceso de dotación de sentido y a una recreación de imágenes que vislumbran la mente con la fotografía en movimiento y sintiente de la experiencia. ¿Cómo hace un autor para describir las sensaciones y las experiencias de su vida real o ficcional a través de su escritura? Reiterando la respuesta, desde la estética (Peralta, 2017).

Después de todo, de las mejores maneras para transmitir las experiencias está la literatura. Es por ello que Segura (2019) define al lenguaje como aquel que exterioriza la experiencia (experiencia comunicable). Debido a esto, el diálogo intersubjetivo entre autores y lectores (interlocutores), se produce en la obra literaria, abriendo paso a la comunicación de ideas, conocimientos, sensibilidades y, por supuesto, experiencias. Como mencionan Valencia et al., (2022), es este mismo diálogo el que abre caminos entre la experiencia incapaz de compartirse y los conceptos mucho más objetivos.

P6. ¿Puede la experiencia estética ser desarrollada?

Para empezar a tratar la experiencia estética, es pertinente resaltar que la misma ayuda a identificar las formas estilísticas en que está inscrita la lengua en la obra literaria. En otras palabras, a través de la experiencia se vislumbra la estética. Ante esto, Torres et al., (2019) determina que la experiencia estética dota a la persona de comprensión sobre la realidad, a través de percepciones cognitivamente sensibles.

Frente a lo anterior, la experiencia estética retrata las interpretaciones de la realidad inscritas en las obras. Además, como recalcan Jaramillo y Quintero (2020), se parte de un proceso de formación, ya que moldea las percepciones de la persona y le ayuda a realizar hipótesis sobre las nuevas experiencias que tendrá. Si se piensa la experiencia estética como objeto a analizar, es importante que se hagan preguntas sobre las sensibilidades que recoge y se piense en el objetivo de la propia experiencia (Broquet, 2017). Por lo tanto, la experiencia estética no solo cautiva al interlocutor a partir de lo bello, sino que también, como mencionan Valencia y Sepúlveda (2022), se preocupa por el entendimiento, valoración y calificación que el lector tenga de eso que considera bello. Así pues, la experiencia estética, al ser netamente humana, se comprende desde la mente y se vivencia a través de la misma (Yonkus, 2014).

En lo tocante a videojuegos, los FIFA (que van desde el 1997 al 2023) son un juego de fútbol con uno de los montos más altos en ventas en el mundo —cientos de millones—, lo que los convierte en parte del canon de venta de videojuegos. Por otra parte, los juegos Indie o independientes que venden menos, ósea que no hacen parte de lo popular, —como Hollow Knight (lanzado en el 2017) que vendió pocos millones de una cifra— son de un público más selecto y reducido, que precisamente se animan a jugarlos por sus estéticas relativamente diferentes. Sin duda, el canon se divide en niveles macro o micro, aportando así a la variabilidad subjetiva e intersubjetiva de la experiencia estética. Respaldando esta premisa, Domínguez (1996) reconoce y considera que: "la experiencia estética es aquella relativa a la captación del esplendor del ser, y que es posible tanto

en la contemplación de la naturaleza como en la contemplación y producción del arte" (p. 10). De esa manera, la naturaleza y el arte son promotores de la experiencia estética. La naturaleza por sí sola puede suscitar elementos estéticos que cautiven e inquieten al lector que las vislumbre. Empero, lo natural también se vuelve irreal cuando se utiliza como material o inspiración artística en los distintos tipos de arte: "la experiencia estética nos hace conscientes de la diferencia entre el contenido de la obra (lo que aparece) y el medio de la experiencia sensible en el que este contenido se da (el aparecer)" (Pedragosa, 2013, p. 265). La experiencia estética, a favor de la inmersión en la obra literaria, se desenvuelve entre la transformación de la realidad externa y la convulsión de los sentimientos internos, haciendo la analogía entre lo psicótico y lo neurótico (Pérez, 2020). Por ello, la experiencia que ha construido o cultivado en la navegación del caudal de la estética intensificará, de una u otra manera, la experiencia (Rodrigues, 2016).

Multimodalidad y Transmedialidad: Experiencias Narrativas Contemporáneas

P7. ¿Cómo caracterizar la multimodalidad?

Siguiendo con la línea de lo anteriormente establecido, se proseguirá a trabajar la categoría de la multimodalidad. Lo multimodal, como su nombre lo indica, es el conjunto de modos en los que las obras literarias se pueden movilizar en el afán de acrecentar o nutrir la experiencia estética. Estos modos pueden ser escogidos por el propio autor de la obra o, como se presentó unos párrafos atrás, por una persona externa. En palabras de Lasheras (2019): "multimodal es toda aquella novela que incluya más de un modo semiótico. En este sentido, la novela, por definición, está constituida de lenguaje verbal" (p. 750).

La multimodalidad es más que la propia conjunción de modos, es una relación entre elementos de distinto origen; es un baile coordinado entre varios integrantes que han practicado durante mucho tiempo; y de modo similar, es una coreografía perfectamente montada y presentada en el escenario al que se denomina obra. Cabe resaltar que, aunque unos medios prevalezcan sobre otros, no deja de ser una armonía entre ellos. Gladic y Cautín (2016) establecen que los textos multimodales son métodos semióticos que se entrelazan para edificar significados. La verbalización, la lectura de imágenes, la interpretación numérica y la comprensión tipográfica. Según esto, los sistemas semióticos que hacen parte de lo multimodal pueden compartir el mismo espacio o medio en mayor o menor medida. En la literatura, lo común es evidenciar la alta jerarquía del sistema verbal, las letras, las palabras, los escritos y los discursos (Muñoz, 2016). Además, las nuevas tecnologías se traducen como nuevos modos, lo que a su vez se entiende como más extensión de la literatura multimodal, que al final se identifica como la expansión de las experiencias. Igualmente, es perceptible que la literatura en la educación ha sufrido estos mismos cambios de modos digitales y que se ha permeado por las distintas plataformas existentes (Cardoso, 2018).

Como consecuencia a todo lo que se ha desarrollado de la multimodalidad, se presenta una ligera discusión. Los modos semióticos se adhieren unos con otros para expandir significados y maximizar las experiencias. Consecuentemente, Miras (2020) señala que las herramientas multimodales funcionan como medios para experimentar el conocimiento como redes semánticas. En concreto, los modos como manera de construcción y no como fin último son realmente la forma más directa y esencial de la multimodalidad (Magadán, 2021). Además, los modos en la literatura se prestan para la construcción de significado y, como se aporta previamente, de conocimiento. La multimodalidad en una obra genera maneras diferentes de crear conocimiento, ya no solo desde el escrito, sino acompañado por imágenes, sonidos o aspectos táctiles.

P8. ¿Cuáles son las consideraciones de la transmedialidad?

Habiendo desarrollado toda la idea de multimodalidad, ahora es pertinente detenerse y hablar

sobre los medios, aquello que aporta una novedad en las narrativas (transmedialidad). La transmedia es, como su mismo nombre lo indica, la conjunción, composición y movilización de varios medios narrativos a favor del enriquecimiento y expansión de las historias; es decir, de la literatura (Ruiz, 2017). Cada uno de los medios lleva consigo sus propios modos semióticos —anteriormente desarrollados—, por lo que, si una obra originaria de un medio en específico es adaptada en otro, esta sufrirá cambios estéticos con respecto a esos nuevos modos en los que quede instaurada. Además, si la transmedia es una nueva forma de contar historias, esta debería hibridar la transmedialidad inherente de la adaptación con la capacidad de expansión del mundo inherente de la transmedialidad (García, 2021).

De otro lado, de Toro (2003) establece que la transmedialidad trae consigo numerables opciones de medios por los cuales se puede presentar y consumir el contenido deseado de una narración. De esa manera, la transmedia se piensa como un ejercicio procedural en el que se distingue la adaptación como un cambio de medio. Todo esto, a su vez, suscita un cambio de público, de objetivos, de estilo y, sobre todo, de estética; el autor reconoce que la transmedia puede ser disonante o de tensión, precisamente por los cambios abruptos que precede. Sin embargo, la transmedialidad presta los espacios para que exista armonía entre la obra original y la obra adaptada (Amoros y Comesaña, 2019).

Así como lo mencionan los autores, las editoriales o productoras se encargan de esparcir mensajes publicitarios haciendo uso de los medios, precisamente para que se divulguen imaginarios, servicios u productos, de modo que la literatura, en este caso, también es dilucidada como un producto adaptable y promocionable (Bowie y Zapatero, 2015).

Conclusiones

Se puede expresar que el concepto, papel y desarrollo de lo que se entiende por función poética es igual a lo denominado como 'estética del lenguaje', pues además de conocerse como un sinónimo de la categoría trabajada en la revisión, también carga consigo una connotación semántica, la cual se refiere a la función de la forma y la intención que tendrá el lenguaje de la literatura; en otras palabras, lo que será su poética.

En segundo lugar, el desarrollo del artículo permitió reconocer un concepto complejo e interesante (la experiencia). Sin embargo, se definió la necesidad por ahondar en el concepto mismo, no porque el texto se quede corto o la revisión lo amerite, sino que, casualmente, la temática exige y comprende más de lo que se creía.

Asimismo, se detalla que la experiencia es duradera y momentánea al mismo tiempo, lo que lleva a pensar: ¿dónde convergen estos dos puntos?, ¿hasta qué límite puede llegar la importancia de una experiencia?, ¿el ser humano entenderá la diferencia de cada una de sus experiencias cuando la mayoría podrían ser casi un instante? Todas esas preguntas rondaron y se ciñeron a lo largo de esta redacción, por lo que la experiencia es un concepto demasiado amplio que se podría revisar de manera más profunda, y esto inevitablemente llevará a que se establezcan más cuestionamientos por la experiencia estética.

Por último, la revisión llevó al análisis de temas como el canon literario y el consumo de obras literarias del público general, mismos elemento que permitió desarrollar mejor conceptos y tópicos referentes a la estética y la transmedialidad. No obstante, se entiende que el canon y el público podrían ser revisados desde otras perspectivas, precisamente desde una más singular, individual y subjetiva.

Referencias

Abad, F. H. J., Montoya, C. P. J., Ospina, B. W., Muñoz, M. A., Jaramillo, A. D., Vélez, G. J. A., Cobo, B. J. G. (2019). 21 ensayos: una selección de Leer y Releer. Universidad de Antioquia.

Almería, L. B. (2021). Estética de la novela. Comercial Grupo ANAYA, SA.

Amoros, P. A., y Comesaña, C. P. (2016). Cartoons, publicidad y transmedialidad. Cuadernos. info, (39), 165-180. https://doi.org/10.7764/cdi.39.752

Ardila, R. A. (2020). Desarrollo discursivo a partir de manifestaciones orales fantásticas [Tesis de pregrado, Universidad Pedagógica Nacional]. http://repositorio.pedagogica.edu.co/handle/20.500.12209/12091

Barthes, R., y Alcalde, R. (1990). La aventura semiológica. Barcelona: Paidós.

Beorlegui, I. (2017) Estudio comparativo sobre tres tradiciones de poesía oral improvisada. Facultad de Filología [Tesis de pregrado, Universidad Nacional de Educación a Distancia]. https://bdb.bertsozale.eus/uploads/liburutegia/xdz5_ld_001120.pdf

Bermúdez, D. M., Arango, V. D., & Zapata, A. U. (2020). Educación rural y TIC: una revisión de la literatura académica. Encuentros, 18(02), 43-57. https://doi.org/10.15665/re.v18i02.2195

Bowie, J. A. P., y Zapatero, J. S. (2015). Transmedialidad y nuevas tecnologías. Anuario de Literatura comparada, (5), 19-24.

Broquet, G. M. (2017). Avances en el estudio empírico de la experiencia estética. Ludus Vitalis, 12(22), 123-139.

Builes, W. A. G. (2016) El ethos de la escuela. Comunicación, cultura y educación.

Calderón, L. A. M. (2011). Lenguaje: Algo más que un mecanismo para la comunicación. Revista electrónica educare, 15(1), 161-170. https://doi.org/10.15359/ree.15-1.12

Cardona, M. N., Fernández, Y. S., Jiménez, H. S., Jaramillo, V. B., Cifuentes, L. M., y Bustamente, R. L. (2019). ¿Enseñar inglés a través de lenguajes expresivos? representaciones emergentes a partir de una reflexión investigativa. M., Córdoba (Ed.). Gestión del conocimiento perspectiva multidisciplinaria (pp. 373-386). Fondo Editorial Universitario de la Universidad Nacional Experimental Sur del Lago "Jesús María Smprúm".

Cardoso, N. G. (2018). Textos multimodales y su apoyo a la creación e interacción en el entorno educativo. Praxis, Educación y Pedagogía, (2), 84-111.

Castillo, Y. M. R., y Sanjuas, H. J. (2016). La literatura infantil: la escuela y la familia. Revista Interamericana de Investigación Educación y Pedagogía RIIEP, 9(2), 27-34.

de Toro, A. (2003). Discursos sobre la hibridez en Latinoamérica: del Descubrimiento hasta el siglo XXI. Universität Regensburg.

Diez, Á. P. (2019). TwitterDeck: Cliente Twitter basado en multicolumna [Tesis de Maestría, Universidad de Valladolid]. https://uvadoc.uva.es/handle/10324/41305

Domínguez, H. P. (1996). La experiencia estética y los dinamismos humanos fundamentales. Editorial Universidad Iberoamericana.

Eagleton, T. (1998). Una introducción a la teoría literaria. Fondo de cultura económica.

Falcón, P. V. V., Dihigo, P. J. G., Álvarez, M. W. T. S., y Velázquez, M. A. I. U. (2019). Productos Ecoturísticos y Desarrollo Sostenible. Talleres de Editorial Jurídica

Franzini, E., Daturi, D. E., & Arciniega, J. L. H. (2020). Una fenomenología de la experiencia. Eikasia Revista de Filosofia, (96), 135-150. https://doi.org/10.57027/eikasia.96.215

García, L. M. (2021). Mujer y transmedialidad: creadoras de imágenes. Arte, Individuo y Sociedad, 33(2), 637-639. https://doi.org/10.5209/aris.72592

Gladic, M. J., y Cautín, E. V. (2016). Una mlrada a los modelos multimodales de comprensión y aprendizaje a partir del texto. Literatura y lingüística, (34), 357-380. https://doi.org/10.4067/S0716-58112016000200017

Gutiérrez, L. V. (2023). Enseñanza de la historia en la educación media en Colombia (1984-

2017): una reflexión desde la normatividad y las orientaciones curriculares para ciencias sociales. Encuentros, 21(2), 1-12. https://doi.org/10.15665/encuen.v22i02-Julio-Dic..3157

Heredia, K. M. (2020). La globalización como contexto de resignificación de las condiciones socio-económicas y socio-culturales en la comunidad Ishamana: Nación wayuu. Encuentros, 18(2), 58-79. https://doi.org/10.15665/re.v18i02.2345

Ibarra, N., y Ballester, J. (2016). La literatura en la formación universitaria desde el espacio europeo de educación superior. Alpha (Osorno), (43), 303-317. https://doi.org/10.4067/S0718-22012016000200022

Ibarretxe, A. I., y Manzanares, J. V. (2021). Lenguaje y cognición. Editorial Síntesis.

Isaacs, J. (1879). María. Igon hermanos editores.

Jaramillo, V. B., Gil, V. V. D., y Quintero, A. S. (2019). Global reading and writing methodology: analysis of a software implementation on first-graders. Revista ESPACIOS, 40(39), 5-18.

Jaramillo, V. B., y Quintero, A. S. R. (2020). Significación sobre la enseñanza de la lectura en inglés: prácticas de docentes en educación preescolar. Saber, Ciencia y Libertad, 15(2), 234-250. https://doi.org/10.18041/2382-3240/saber.2020v15n2.6731

Jaramillo, V. B., y Quintero, A. S. R. (2022). Inconexión o desconocimiento: Profesionales en educación preescolar y la didáctica de una lengua extranjera. Revista Electrónica Educare, 26(1), 325-341. https://doi.org/10.15359/ree.26-1.18

Lasheras, R. G. (2019). La multimodalidad en la narrativa española contemporánea: tres vías de integración del discurso no verbal. Signa: Revista de la Asociación Española de Semiótica, (28), 747-780. https://doi.org/10.5944/signa.vol28.2019.25093

Llosa, M. V. (2016). La verdad de las mentiras. Alfaguara.

Magadán, C. (2021). Textos figurados: apuntes sobre la escritura multimodal en intercambios adolescentes. Enunciación, 26, 102-119. https://doi.org/10.14483/22486798.16801

Maillard, C. (2017). La razón estética. Galaxia Gutenberg.

Martínez, B. A. (2016). Formación y experiencia en la universidad. Revista colombiana de educación, (70), 305-317. https://doi.org/10.17227/01203916.70rce305.317

Mejía, M. M., Loaiza, Z. Y., Arcila, R. W., & Betancur, G. H. (2022). El maestro en el desarrollo de las experiencias de paz de los niños y niñas en la Escuela. Encuentros, 20(2), 70-83. https://doi.org/10.15665/encuen.v20i02-Julio-dic..2955

Miras, S. (2020). La lectura multimodal y el desarrollo de la competencia literaria: apuntes sobre el estado de la cuestión. Editorial Universidad de Alicante.

Muñoz, R. C. (2016). Multimodalidad en la literatura infantil: los libros ilustrados en la era de Internet. Entorno Digital, (1), 157-170.

Oramas, A. (2020). Concepción sobre la práctica evaluativa que realizan los profesores en la universidad nacional abierta de Venezuela. Encuentros, 18(02), 26-41. https://doi.org/10.15665/re.v18i02.2317

Paucar, Q. S. J. (2018). Métodos didácticos en la comunicación oral en el subnivel elemental guía de métodos para la comunicación oral [Tesis de maestría, Universidad de Guayaquil]. https://shorturl.at/ikyTX

Pedragosa, P. (2013). La experiencia estética y los estratos de la obra de arte. La estética como la esencia del arte. Investigaciones fenomenológicas: Anuario de la Sociedad Española de Fenomenología, (4), 265-280. https://doi.org/10.5944/rif.4-I.2013.29748

Peralta Ferreyra, I. (2017). La experiencia es la madre de la ciencia. Editorial Aularia.

Pérez, W. I. (2020). La experiencia estética popular: elementos para la acción descolonial. Communiars. Revista de Imagen, Artes y Educación Crítica y Social, 98-115. https://doi.org/10.12795/Communiars.2019.i02.07

Perniola, M. (2018). La estética contemporánea. Antonio Machado Libros

Pratt, S. L. (2019). La experiencia del pluralismo. Andamios, 16(40), 167-180. https://doi.

org/10.29092/uacm.v16i40.702

Quintero, S., Quinceno, E., Uribe, C., y Jaramillo, B. (2020). Subjetividad y aprendizaje del inglés: experiencias vividas desde un programa de desarrollo profesional. Espacios, 41(46), 233-243. https://doi.org/10.48082/espacios-a20v41n46p20

Quispe, M. C., y García, D. J. E. T. (2018) Retraso del lenguaje oral en niños/as de 2 a 4 años: (Estudio en el CENTRO INFANTIL RECREANDO, Ciudad de El Alto) [Tesis de Maestría, Universidad Mayor de San Andrés]. https://repositorio.umsa.bo/handle/123456789/16557

Reyes, A. (1997). Obras completas de Alfonso Reyes XIV. Fondo de Cultura Económica.

Rodrigues, A. D. (2016). Experiência estética. Escuelas de Pensamiento, 104-109.

Ruiz, M. I. E. (2017). Transmedialidad y contenidos generados por los usuarios en la ficción española contemporánea: el caso de Vis a Vis (Atresmedia, 2015-2016). Sphera Publica, 2(17), 2-28.

Segura, P. C. (2019). Experiencia, Mundo, Lenguaje. Alpha (Osorno), (48), 17-26. https://doi.org/10.32735/S0718-2201201900048613

Shulman, L. (2017). La innovación educativa con los ojos abiertos y sin excusas: Los desafíos y oportunidades de aprender a partir de la experiencia. Revista Gestión de la Innovación en Educación Superior, 1 (1), 13-28.

Tabarovsky, D. (2018). Literatura de izquierda. Ediciones Godot.

Torres, M. H. F., Vázquez, C. S., y Cabrera, S. R. (2019). Sensibilidad y experiencia estética en la obra educativa de Mateo Torriente Bécquer. Revista Universidad y Sociedad, 11(3), 200-212.

Ulloa, L. L. P., Oviedo, A. A., y Auz, E. D. (2020). Análisis semiótico de los nuevos formatos de la noticia de comunidad en Facebook y Twitter del discurso del medio digital ecuatoriano KolectiVOZ1. Ñawi: arte diseño comunicación, 4(1), 47-59. https://doi.org/10.37785/nw.v4n1.a3

Valencia, B. J., Castaño, B. L., y Álvarez, K. O. (2022). El habla y su desarrollo a través de la didáctica. Revista Docencia Universitaria, 23(1), 1-21. https://doi.org/10.18273/revdu.v23n1-2022001

Valencia, B. J., y Sepúlveda, S. C. (2022). Ya se veía venir, pero aun así le hicieron caso a este viejo conocido: consideraciones transtextuales del coronavirus como proceso de soledad, transformación y vuelta al sentir de la existencia. A., Carvalho (Ed). Ciência Socialmente Aplicaveis (pp. 119-130). Editorial Artemis.

Valéry, P. (2018). Teoría poética y estética. Antonio Machado Libros.

Vera, V. D. G., Valencia, B. J., Cardona, N. B., Cifuentes, M. A., Herrera, S. J., y Martínez, L. M. (2019). Should an Effective Language Learning Be through the Development of Just One Language Skill?. The Qualitative Report, 24(11), 2778-2793.

Vigotsky, L. S. (1982). Pensamiento y lenguaje. Editorial Pueblo y Educación.

Vygotsky, L. S. (1995). Pensamiento y Lenguaje. Teoría del desarrollo cultural de las funciones psíquicas. Ediciones Fausto.

Waldenfels, B. (2017). Fenomenología de la experiencia en Edmund Husserl. Areté, 29(2), 409-426. https://doi.org/10.18800/arete.201702.008

Yonkus, D. (2014). La fenomenología de la razón y la experiencia estética. Edmund Husserl y Vasily SesemanNN. Investigaciones fenomenológicas, (11), 129-142. https://doi.org/10.5944/rif.11.2014.29568

Mentalidad del fundador y capacidades de innovació empresarial: evidencia de 100 organizaciones de la región Caribe colombiana

Cómo citar este artículo: *Martínez, J., et al. (2026). Mentalidad del fundador y capacidades de innovación empresarial: evidencia de 100 organizaciones de la región Caribe colombiana. Revista Encuentros, Vol 24 (02), 41-56. DOI: 10.15665/encuent.v23i02.3744*

José Luis Martínez Campo
Punto Estratégico Red de Consultores, Barranquilla
jmartinez@puntoestrategico.com.co
https://orcid.org/0000-0001-5969-7592
Neleysis Bolaño Ardila
Punto Estratégico Red de Consultores, Barranquilla
nbolano@puntoestrategico.com.co
Kemmer Santiago Almanza
Punto Estratégico Red de Consultores, Barranquilla
ksantiago@puntoestrategico.com.co
Silvana Jiménez Silva
Punto Estratégico Red de Consultores, Barranquilla
sjimenez@puntoestrategico.com.co

Resumen

El estudio analiza la mentalidad del fundador y la evolución de las capacidades de innovación en 100 empresas del Caribe colombiano participantes en un programa público de fortalecimiento. Mediante un diseño cuantitativo, longitudinal y no experimental se integraron caracterización empresarial, mentalidad del fundador y un assessment aplicado en dos momentos. La mentalidad presentó una valoración elevada y las capacidades pasaron de 3,9 a 4,5. Tecnología, Procesos y Recursos registraron las mayores variaciones. Las asociaciones directas entre mentalidad y capacidades fueron débiles. Los resultados sugieren que una orientación favorable del fundador no es suficiente para explicar las capacidades organizacionales de innovación y son consistentes con la necesidad de mecanismos de institucionalización asociados con procesos, recursos, tecnología, rutinas y responsabilidades organizacionales.

Palabras clave: *capacidades de innovación; innovación empresarial; liderazgo emprendedor; mentalidad del fundador; transformación organizacional.*

Founder's Mentality and Business Innovation Capabilities: Evidence from 100 Companies in the Colombian Caribbean Region

Abstract

This study analyzes founder mentality and the evolution of innovation capabilities in 100 Colombian Caribbean firms participating in a public business-strengthening program. A quantitative, longitudinal, non-experimental design integrated firm characterization, founder mentality, and an innovation assessment administered at two points in time. Founder mentality showed high scores and overall innovation capabilities increased from 3.9 to 4.5. Technology, Processes, and Resources recorded the largest changes. Direct associations between founder mentality and innovation capabilities were weak. The study concludes that founder orientation becomes sustainable when institutionalized through organizational processes, resources, technologies, routines, and responsibilities.

Keywords: *business innovation; entrepreneurial leadership; founder mentality; innovation capabilities; organizational transformation.*

Mentalidade do Fundador e Capacidades de Inovação Empresarial: Evidências de 100 Empresas da Região Caribe Colombiana

Resumo

O estudo analisa a mentalidade do fundador e a evolução das capacidades de inovação em 100 empresas do Caribe colombiano participantes de um programa público de fortalecimento. Utilizou-se desenho quantitativo, longitudinal e não experimental, integrando caracterização empresarial, mentalidade do fundador e assessment aplicado em dois momentos. A mentalidade apresentou elevada avaliação e as capacidades passaram de 3,9 para 4,5. Tecnologia, Processos e Recursos registraram as maiores variações. As associações diretas entre mentalidade e capacidades foram fracas. Conclui-se que a orientação fundadora se torna sustentável quando institucionalizada por processos, recursos, tecnologias, rotinas e responsabilidades organizacionais

Palavras-chave*: capacidades de inovação; inovação empresarial; liderança empreendedora; mentalidade do fundador; transformação organizacional.*

Introducción

La innovación empresarial constituye una condición estratégica para la adaptación y sostenibilidad de las organizaciones frente a cambios tecnológicos, transformaciones de mercado y creciente presión competitiva. Innovar, sin embargo, no depende únicamente de incorporar tecnología o introducir nuevos productos. También exige capacidades para identificar oportunidades, movilizar conocimiento y recursos, experimentar, aprender y transformar procesos de manera sistemática (Lawson & Samson, 2001; Teece et al., 1997).

En micro, pequeñas y medianas empresas, estas capacidades suelen estar estrechamente vinculadas con quienes concentran las decisiones estratégicas. La teoría de los altos mandos plantea que experiencias, valores y bases cognitivas de los principales directivos influyen en la interpretación del entorno y en las decisiones organizacionales (Hambrick & Mason, 1984). Investigaciones posteriores han relacionado características de CEO y fundadores con aprendizaje e innovación (Bennat & Sternberg, 2022; Lee et al., 2020; Liu et al., 2025). No obstante, una orientación favorable del fundador no equivale necesariamente a capacidad organizacional. Una empresa puede tener un líder dispuesto a experimentar y atento al cliente, pero carecer de mecanismos para seleccionar ideas, asignar recursos, gestionar datos, establecer alianzas o sostener proyectos de innovación.

La literatura sobre mentalidad emprendedora enfatiza esquemas cognitivos que facilitan reconocer oportunidades y actuar bajo incertidumbre (Daspit et al., 2023; Haynie et al., 2010), mientras la literatura sobre capacidades dinámicas muestra que la transformación requiere aprendizaje, reconfiguración de recursos y rutinas organizacionales (Helfat & Peteraf, 2015; Saunila, 2020). Ambos niveles suelen estudiarse por separado y buena parte de la evidencia sobre capacidades de innovación en pymes utiliza diseños transversales. Persiste, por tanto, una brecha para comprender cómo conviven la orientación del fundador y las capacidades organizacionales y cómo estas últimas evolucionan en el tiempo.

El estudio aborda esa brecha con información de 100 empresas del Caribe colombiano participantes en Futurizza- Escalando la innovación en la región Caribe colombiana, proyecto público de fortalecimiento financiado con recursos del Sistema General de Regalías. El proceso incluyó formación, ideación, prototipado, asesorías y mentorías; el assessment de innovación fue aplicado en dos momentos y evaluó Estrategia, Procesos, Recursos, ADN Innovador, Cultura, Ecosistema, Encaje Proyecto-Empresa y Tecnología. El objetivo del estudio es analizar de manera integrada la Mentalidad del Fundador y la evolución de las capacidades de innovación en empresas del Cari-

be colombiano, examinando los cambios observados entre la línea base y la medición de salida y las asociaciones entre la orientación del fundador y los niveles iniciales, finales y la variación de dichas capacidades.

Marco teórico

Fundador, cognición y comportamiento estratégico

La innovación puede comprenderse desde perspectivas que analizan cómo los recursos son interpretados, combinados y reconfigurados. La literatura de capacidades dinámicas resalta la posibilidad de transformar esas bases cuando cambian las condiciones del entorno (Teece et al., 1997). Este tránsito teórico hace visible un punto esencial: son los individuos con poder de decisión quienes asignan atención, interpretan señales y seleccionan cursos de acción.

Miller (1983) mostró que, en empresas simples y centralizadas, las decisiones del líder pueden explicar una parte importante del comportamiento emprendedor. Hambrick y Mason (1984) formalizaron esta idea mediante la teoría de los altos mandos, según la cual elecciones estratégicas y resultados organizacionales reflejan parcialmente experiencias, valores y bases cognitivas de los principales ejecutivos. Hambrick (2007) precisó posteriormente que esta influencia aumenta cuando existe mayor discrecionalidad gerencial.

En las pymes, la separación entre propiedad, dirección y operación suele ser menor; el fundador puede intervenir simultáneamente en estrategia, asignación de recursos, relaciones comerciales y desarrollo de productos. Bennat y Sternberg (2022) muestran que valores y bases cognitivas del CEO intervienen en mecanismos de aprendizaje asociados con innovación. Lee et al. (2020) documentan diferencias innovadoras entre empresas lideradas por fundadores y aquellas administradas por gerentes profesionales, mientras Liu et al. (2025) evidencian que el capital humano de fundadores-CEO modifica la relación entre procesos decisionales y estrategia de innovación. Estos antecedentes permiten considerar al fundador como microfundamento potencial de la transformación, sin confundir sus características individuales con las capacidades de la organización.

Mentalidad emprendedora y Mentalidad del Fundador

La orientación emprendedora aproxima el comportamiento estratégico asociado con innovatividad, proactividad y disposición al riesgo (Lumpkin & Dess, 1996). Rauch et al. (2009) encuentran una relación positiva entre orientación emprendedora y desempeño, aunque condicionada por el contexto. Desde la cognición emprendedora, Haynie et al. (2010) proponen una perspectiva metacognitiva en la que la mentalidad representa la capacidad para reorganizar conocimiento y adaptar decisiones frente a situaciones inciertas. Daspit et al. (2023) confirman que, pese a la fragmentación del concepto, la literatura converge en esquemas cognitivos que facilitan interpretar oportunidades y actuar sobre ellas.

La orientación individual no opera en el vacío: su traducción depende de condiciones tecnológicas, organizacionales y ambientales, por lo que su presencia en la alta dirección no garantiza que permee rutinas y unidades de la empresa.

El marco de Founder's Mentality de Zook y Allen (2016) identifica tres principios presentes en empresas que conservan comportamientos fundacionales durante el crecimiento: misión insurgente, cercanía con la primera línea y mentalidad de propietario. El instrumento utilizado en este estudio operacionaliza esos principios mediante Insurgencia, Fuerza de atención y Actitud, además de valoraciones sobre control interno del crecimiento y percepción de evolución. Insurgencia recoge propósito, diferenciación y experimentación; Fuerza de atención, aprendizaje, cliente y talento; y Actitud, responsabilidad, velocidad y uso de recursos. Dado su origen gerencial, el instrumento se interpreta como diagnóstico de orientaciones del liderazgo y no como equivalente a una escala psicométrica consolidada de mentalidad emprendedora.

Capacidades gerenciales dinámicas: puente entre individuo y organización

La perspectiva de capacidades gerenciales dinámicas permite explicar cómo determinadas interpretaciones pueden transformarse en cambios organizacionales. Adner y Helfat (2003) las definen como habilidades mediante las cuales los directivos construyen, integran y reconfiguran recursos y competencias. El enfoque complementa la teoría de altos mandos: no solo interesa por qué un directivo decide de determinada manera, sino cómo logra convertir decisiones en modificaciones de procesos, activos y estructuras.

Helfat y Martin (2015) relacionan estas capacidades con cambio estratégico y desempeño, mientras Helfat y Peteraf (2015) señalan que percepción, atención, resolución de problemas y razonamiento constituyen microfundamentos cognitivos de actividades como identificar oportunidades y reconfigurar recursos. En esta investigación, la secuencia mentalidad del fundador > interpretación y decisión > movilización de recursos > rutinas > capacidad organizacional funciona como marco analítico, no como relación causal demostrada.

Capacidades de innovación como construcción multidimensional

Teece et al. (1997) plantean que las capacidades dinámicas permiten integrar, construir y reconfigurar competencias ante entornos cambiantes. Winter (2003) diferencia capacidades ordinarias de aquellas orientadas a modificar la forma de operar, y Teece (2007) organiza esta lógica mediante sensing, seizing y reconfiguring.

Lawson y Samson (2001) trasladan esta perspectiva al campo de la innovación y la entienden como una capacidad organizacional integrada por estrategia, competencias, conocimiento, creatividad, sistemas, cultura y tecnología. El Manual de Oslo refuerza la distinción entre actividades, capacidades y resultados de innovación (OECD & Eurostat, 2018).

En pymes, Saunila (2020) identifica dimensiones relacionadas con liderazgo, conocimiento, cultura, redes y procesos; Mendoza-Silva (2021) integra determinantes internos y externos a partir de 137 investigaciones; Moreira et al. (2024) documentan una amplia diversidad de dimensiones y escalas; y Tsakalerou et al. (2025) confirman la interacción de factores internos y externos en la construcción de capacidades. El assessment empleado en este estudio, con ocho pilares, es coherente con esta lectura multidimensional y permite observar configuraciones de fortalezas y brechas en lugar de clasificar a las empresas simplemente como innovadoras o no innovadoras.

Aprendizaje, rutinas e institucionalización de la innovación

El paso desde una orientación individual hacia una capacidad colectiva exige aprendizaje. Cohen y Levinthal (1990) explican que el conocimiento previamente acumulado condiciona la capacidad para reconocer y aprovechar conocimiento externo, y Zahra y George (2002) distinguen adquisición y asimilación de transformación y explotación. Acceder a información no significa convertirla automáticamente en resultados.

Las rutinas se ubican en el centro de esa transformación. Zollo y Winter (2002) proponen que las capacidades evolucionan mediante acumulación de experiencia, articulación y codificación; Feldman y Pentland (2003) muestran que las rutinas pueden ser simultáneamente fuentes de estabilidad y cambio. Helfat y Peteraf (2003) añaden que las capacidades atraviesan ciclos de fundación, desarrollo y madurez.

La institucionalización de la innovación puede entenderse, entonces, como el proceso mediante el cual conductas inicialmente concentradas en líderes se convierten en prácticas reproducibles: la experimentación en testeo; la cercanía con el cliente en sistemas de retroalimentación; la visión en prioridades estratégicas; y la asignación intuitiva de recursos en criterios, presupuestos y responsabilidades. El fundador no desaparece; su papel evoluciona desde ejecutor central hacia arquitecto de un sistema capaz de innovar colectivamente.

Capacidades y programas públicos de innovación

En economías emergentes, las oportunidades de adopción tecnológica pueden coexistir con déficits de capacidades gerenciales y organizacionales. Cirera y Maloney (2017) denominan esta situación paradoja de la innovación y sostienen que la política pública debe ocuparse de las capacidades necesarias para absorber y utilizar conocimiento. Cirera et al. (2020) insisten en que los instrumentos de innovación no deberían limitarse a financiar actividades, sino desarrollar capacidades empresariales y procesos de aprendizaje.

La evidencia muestra respuestas heterogéneas. De Carvalho et al. (2018), al evaluar un programa brasileño de apoyo a micro y pequeñas empresas, encuentran mejoras en distintas dimensiones con intensidades diferentes. Para América Latina, el SME Policy Index señala avances en instrumentos de innovación y, a la vez, la necesidad de fortalecer su monitoreo y evaluación (OECD et al., 2024). En Colombia, Escobar-Castillo et al. (2023) relacionan aprendizaje, capital intelectual y gestión del conocimiento con capacidad de innovación en mipymes del Atlántico, mientras Pozzo et al. (2023) reportan asociación entre orientación emprendedora y desempeño innovador en el Caribe colombiano.

A partir de este marco conceptual, el estudio se orienta por dos preguntas de investigación. La primera busca examinar la evolución de las capacidades organizacionales de innovación durante el periodo observado, mientras que la segunda analiza la relación entre la Mentalidad del Fundador y dichas capacidades:

- *PI1. ¿Cómo evolucionan las diferentes dimensiones de las capacidades de innovación empresarial entre la línea base y la medición de salida?*
- *PI2. ¿En qué medida la Mentalidad del Fundador se relaciona con los niveles iniciales, finales y con la variación de las capacidades de innovación?*

La institucionalización se conserva como un mecanismo conceptual de interpretación para comprender cómo las orientaciones inicialmente concentradas en el fundador podrían traducirse en procesos, recursos, rutinas y responsabilidades organizacionales. Dado que este mecanismo no fue medido directamente, no se formula como una proposición empíricamente contrastable en el presente estudio.

Metodología

Diseño y contexto

La investigación siguió un enfoque cuantitativo, longitudinal, no experimental, descriptivo-comparativo y correlacional. Las capacidades de innovación fueron medidas en línea base (T_1) y línea de salida (T_0), mientras la Mentalidad del Fundador y la caracterización empresarial correspondieron a mediciones iniciales. Al no existir grupo control, las diferencias T_0-T_1 se interpretan como cambios observados durante el periodo estudiado y no como impacto causal atribuible exclusivamente al programa.

El contexto empírico de la investigación corresponde al proyecto Futurizza – Escalando la Innovación en la Región Caribe, estructurado en etapas sucesivas de divulgación, formación, ideación, prototipado y escalamiento. El proceso inició con 466 postulaciones y, tras las etapas de habilitación y selección, consolidó una cohorte de 100 empresas que participaron en la etapa de prototipado, en la cual recibieron herramientas metodológicas, asesorías y mentorías orientadas al desarrollo y validación de sus iniciativas de innovación. Estas 100 empresas constituyen la muestra analítica del presente estudio y corresponden específicamente a las organizaciones que cumplieron los requisitos establecidos y avanzaron hasta dicha etapa del proyecto. La cohorte estuvo integrada por empresas de siete departamentos del Caribe colombiano y cinco focos estratégicos, con predominio de microempresas (74%), seguidas por pequeñas (12%), medianas (8%) y

grandes empresas (6%).

Instrumentos

El instrumento de Mentalidad del Fundador estuvo compuesto por 20 afirmaciones. Dieciocho ítems se organizaron en tres dimensiones principales: Insurgencia, Fuerza de atención y Actitud, cada una integrada por seis ítems. Las dos afirmaciones restantes corresponden a indicadores complementarios de Control interno del crecimiento y Percepción sobre evolución. En consecuencia, estos dos últimos indicadores se analizaron de manera descriptiva y no fueron tratados como dimensiones equivalentes a las tres escalas principales, dado que cada uno estuvo constituido por un único ítem.

El Assessment de Capacidades de Innovación fue aplicado en T_0 y T_1 y evaluó ocho dimensiones. Los ítems se clasificaron mediante niveles estructurados que permitieron obtener promedios por dimensión y un resultado general. La ficha de caracterización complementa el análisis con información sobre tamaño, territorio, actividad económica, antigüedad y prácticas organizacionales asociadas con innovación.

Mentalidad del Fundador

La Mentalidad del Fundador se examinó mediante un instrumento diagnóstico estructurado conceptualmente a partir del marco de Founder's Mentality de Zook y Allen (2016). Este marco plantea tres orientaciones asociadas con la conservación de comportamientos fundacionales durante el crecimiento empresarial: misión insurgente, cercanía con la primera línea y mentalidad de propietario. Para su utilización en Futurizza, estos principios fueron operacionalizados mediante afirmaciones formuladas en lenguaje empresarial y aplicadas a representantes de las organizaciones participantes. Debido a su origen gerencial, el instrumento se empleó como herramienta diagnóstica de orientaciones del liderazgo y no como una escala psicométrica previamente validada para la población empresarial colombiana.

La versión aplicada estuvo compuesta por 20 afirmaciones. Dieciocho ítems se organizaron en tres dimensiones de seis ítems cada una: Insurgencia, relacionada con propósito, diferenciación, visión de crecimiento y experimentación; Fuerza de atención, asociada con aprendizaje, retroalimentación, talento, primera línea y orientación al cliente; y Actitud, vinculada con responsabilidad, velocidad de actuación, priorización y utilización de recursos. Las dos afirmaciones restantes se analizaron como indicadores complementarios de Control interno del crecimiento y Percepción sobre evolución.

Cada afirmación fue respondida mediante una escala Likert de cinco puntos: 1 = Totalmente en desacuerdo, 2 = En desacuerdo, 3 = Ni de acuerdo ni en desacuerdo, 4 = De acuerdo y 5 = Totalmente de acuerdo. El instrumento fue diligenciado por un representante designado por cada empresa participante, identificado en el formulario mediante nombre, correo electrónico y empresa.

La puntuación de Insurgencia, Fuerza de atención y Actitud se calculó como el promedio aritmético de los seis ítems correspondientes a cada dimensión, por lo que sus valores oscilaron entre 1 y 5. Los indicadores Control interno del crecimiento y Percepción sobre evolución correspondieron a las puntuaciones individuales de las dos afirmaciones generales. La valoración global de Mentalidad del Fundador se obtuvo mediante la suma de las respuestas de los 20 ítems:

$$MF = \sum_{i=10}^{20} x_i$$

a las puntuaciones individuales de las dos afirmaciones generales. La valoración global de Mentalidad del Fundador se obtuvo mediante la suma de las respuestas de los 20 ítems:

donde x_i representa la puntuación obtenida en cada afirmación. En consecuencia, la puntuación global podía oscilar entre 20 y 100 puntos, y valores superiores representaban una mayor presencia de orientaciones asociadas

con la Mentalidad del Fundador.

La consistencia interna del instrumento se examinó mediante el coeficiente alfa de Cronbach para la escala global y para las tres dimensiones compuestas por múltiples ítems. Esta evaluación se utilizó como evidencia del funcionamiento interno del instrumento en la muestra analizada y no como demostración de una validación psicométrica generalizable. Los indicadores Control interno del crecimiento y Percepción sobre evolución, al estar constituidos por un único ítem cada uno, no fueron objeto de estimación de consistencia interna.

Mentalidad del Fundador

Las capacidades organizacionales de innovación se evaluaron mediante el Assessment de Capacidades de Innovación utilizado en el proyecto Futurizza. El instrumento fue concebido como una rúbrica diagnóstica de madurez organizacional y no como una escala psicométrica reflectiva. Su estructura comprende 41 criterios distribuidos en ocho dimensiones: Estrategia, 3 criterios; Procesos, 12; Recursos, 4; ADN Innovador, 1; Cultura, 6; Ecosistema, 2; Encaje Proyecto-Empresa, 8; y Tecnología, 5.

Cada criterio dispone de tres niveles estructurados de valoración (1, 3 y 5 puntos) acompañados por descripciones específicas que representan grados progresivos de desarrollo de la práctica examinada. Por tanto, la asignación de una puntuación no se realizó a partir de un anclaje genérico de acuerdo/desacuerdo, sino de la selección del descriptor que mejor representaba la situación observada en cada empresa.

El assessment fue registrado por los facilitadores o evaluadores responsables del acompañamiento, quienes asignaron la valoración de cada criterio a partir de la información suministrada por la empresa y consignaron, cuando correspondía, el análisis y las observaciones que sustentaban la puntuación. De esta manera, el instrumento combinó una valoración estructurada de madurez con evidencia cualitativa de soporte. La puntuación de cada dimensión se obtuvo mediante el promedio aritmético de los criterios que la integraban. El indicador global de capacidad de innovación correspondió, a su vez, al promedio de las ocho dimensiones: donde E corresponde a Estrategia; P, Procesos; R, Recursos; ADN, ADN Innovador; C, Cultura; EC, Ecosistema; EP, Encaje Proyecto-Empresa; y T, Tecnología. Valores más elevados indican un mayor grado de estructuración de capacidades organizacionales para innovar.

$$CI = \frac{E + P + R + ADN + C + EC + EP + T}{8}$$

El mismo instrumento y los mismos criterios de valoración fueron utilizados en los dos momentos considerados en esta investigación. T_0 correspondió al diagnóstico inicial o línea base, mientras que T_1 correspondió a la medición de salida realizada al cierre del componente de Ecosistema de Innovación de la etapa de prototipado. El informe técnico del proyecto identifica explícitamente ambas mediciones y reporta el paso del promedio global de 3,9 en la línea base a 4,5 en la línea de salida.

Dado que el Assessment integra criterios heterogéneos que representan componentes complementarios de una capacidad organizacional (y que una de sus dimensiones está conformada por un único criterio), no se asumió que sus indicadores fueran manifestaciones intercambiables de un único constructo latente. Por esta razón, no se utilizó el alfa de Cronbach global como criterio principal de validación del assessment. La trazabilidad y comparabilidad longitudinal se sustentaron en la conservación de las mismas dimensiones, criterios, descriptores de valoración y procedimiento de agregación en T_0 y T_1. El carácter multidimensional del instrumento también es consistente con los resultados técnicos del proyecto, que muestran variaciones diferenciadas entre Tecnología, Procesos, Recursos, Cultura y las demás dimensiones.

Tabla 1. Dimensiones del Instrumento de Mentalidad del Fundador

Nota. Elaboración propia a partir del instrumento aplicado.

Instrumento	***Dimensión***	***Contenido central***	***Aplicación***
Mentalidad del Fundador	*Insurgencia*	*Propósito empresarial, diferenciación, visión de crecimiento y disposición a experimentar.*	*Inicial*
	Fuerza de atención	*Aprendizaje, orientación al cliente, cercanía con la primera línea y desarrollo del talento.*	*Inicial*
	Actitud	*Responsabilidad, velocidad de actuación, priorización y uso eficiente de recursos.*	*Inicial*
	Control interno del crecimiento	*Percepción sobre la capacidad de la empresa para gestionar y sostener internamente su crecimiento.*	*Inicial*
	Percepción sobre evolución	*Valoración del avance y transformación de la empresa durante su proceso de desarrollo.*	*Inicial*

Tabla 2. Dimensiones del Instrumento de Assessment de Capacidades de Innovación

Nota. Elaboración propia a partir del instrumento aplicado.

Instrumento	Dimensión	Contenido central	Aplicación
Assessment	Estrategia	Orientación, objetivos, prioridades y dirección estratégica de la innovación.	T_0 y T_1
	Procesos	Ideación, selección, experimentación, validación, testeo y seguimiento de iniciativas.	T_0 y T_1
	Recursos	Disponibilidad y asignación de talento, tiempo y recursos financieros para innovar.	T_0 y T_1
	ADN Innovador	Disposición y comportamiento de las personas frente a la innovación y el cambio.	T_0 y T_1
	Cultura	Aprendizaje, diversidad de perspectivas, participación y apertura organizacional.	T_0 y T_1
	Ecosistema	Redes, alianzas, colaboración externa y relacionamiento con actores del entorno.	T_0 y T_1
	Encaje Proyecto-Empresa	Integración de los proyectos de innovación con la estructura, recursos y funcionamiento de la empresa.	T_0 y T_1
	Tecnología	Uso de datos, herramientas tecnológicas, capacidades técnicas y desarrollo de pilotos.	T_0 y T_1

Estrategia estadística

Se calcularon estadísticas descriptivas para Mentalidad del Fundador y capacidades. La evolución T_0-T_1 se examinó mediante la prueba de rangos con signo de Wilcoxon, considerando el carácter acotado de la escala y el comportamiento de las diferencias; se adoptó $\alpha = .05$. Las relacio-

nes entre mentalidad, capacidad inicial, capacidad final y variación global se estudiaron mediante correlaciones de Spearman. Para explorar diferencias en la variación global de las capacidades de innovación entre sectores y territorios se utilizó la prueba de Kruskal-Wallis. Los contrastes se realizaron sobre las 99 empresas con información pareada en T_0 y T_1 y se reportaron el estadístico H, los grados de libertad y el valor de p. Debido a la distribución desigual de empresas entre grupos, los resultados se interpretaron con cautela, especialmente en los territorios con menor número de observaciones.

Previamente al análisis de relaciones entre variables, se examinó la consistencia interna del instrumento de Mentalidad del Fundador mediante alfa de Cronbach para la escala global de 20 ítems y para las dimensiones Insurgencia, Fuerza de atención y Actitud. No se estimó consistencia interna para Control interno del crecimiento y Percepción sobre evolución debido a su naturaleza unidimensional de un solo ítem. En el Assessment de Capacidades de Innovación no se utilizó el alfa de Cronbach global como criterio de confiabilidad, dado su carácter de rúbrica multidimensional compuesta por criterios organizacionales heterogéneos. La comparabilidad pre-post se aseguró mediante la aplicación de la misma estructura, criterios de valoración y procedimiento de cálculo en T_0 y T_1.

La estrategia privilegió análisis robustos y fácilmente interpretables. En coherencia con el objetivo del artículo, no se incorporaron modelos multivariados extensos ni tamaños del efecto.

Resultados

Perfil de Mentalidad del Fundador

La valoración total promedio de Mentalidad del Fundador fue 87,2 puntos sobre 100, reflejando respuestas favorables hacia propósito, crecimiento, cliente, experimentación y responsabilidad. Entre las dimensiones principales, Insurgencia presentó el promedio más alto. Fuerza de atención y Actitud mantuvieron niveles positivos, mientras Control interno del crecimiento y Percepción sobre evolución superaron cuatro puntos sobre cinco.

Tabla 3. Perfil de Mentalidad del Fundador
Nota. n = 100. Valoración total sobre 100; componentes sobre 5.

Dimensión	Media	DE
Valoración total	87,20	8,7
Insurgencia	3,95	0,35
Fuerza de atención	3,64	0,49
Actitud	3,70	0,47
Control interno del crecimiento	4,08	0,98
Percepción sobre evolución	4,09	0,95

En conjunto, los resultados muestran una población de líderes que no parte de indiferencia frente al cambio. La fortaleza se concentra en claridad de propósito y disposición a experimentar; la menor puntuación relativa de Fuerza de atención resulta relevante porque incorpora aprendizaje, talento, primera línea y voz del cliente, dimensiones que requieren trascender la acción individual del fundador.

Evolución de las capacidades de innovación

El promedio global del assessment pasó de 3,92 en la línea base a 4,46 en la medición de salida, equivalente a una variación reportada de 13,87 %. Las principales fortalezas iniciales se encontraban en Estrategia (4,43) y ADN Innovador (4,32), mientras Tecnología (3,34), Procesos (3,63) y Recursos (3,55) representaban las principales brechas.

Todas las dimensiones presentaron puntuaciones superiores en T_1 y las comparaciones pareadas mediante Wilcoxon fueron estadísticamente significativas ($p < .001$). La mayor variación correspondió a Tecnología (+22,51 %), seguida de Procesos (+19,52 %), Recursos (+17,18 %) y Ecosistema (+15,10 %). Estrategia, Encaje Proyecto-Empresa y ADN Innovador registraron aumentos cercanos al 9 %-10 % y partían de valores relativamente elevados.

Dimensión	T_0	T_1	Variación %	p
Estrategia	4,4333	4,8467	9,32	< .001
Procesos	3,6367	4,3467	19,52	< .001
Recursos	3,5500	4,1600	17,18	< .001
ADN Innovador	4,3200	4,7400	9,72	< .001
Cultura	3,9933	4,4367	11,10	< .001
Ecosistema	4,0400	4,6500	15,10	< .001
Encaje Proyecto-Empresa	4,0750	4,4700	9,69	< .001
Tecnología	3,3400	4,0920	22,51	< .001
Global	3,9235	4,4678	13,87	< .001

Tabla 4. Evolución de las capacidades de innovación
Nota. Comparaciones pareadas mediante rangos con signo de Wilcoxon; n = 100.

Este patrón responde a la primera pregunta de investigación y muestra que las distintas dimensiones de capacidad no evolucionaron con la misma magnitud durante el periodo observado.

4.3. Mentalidad del Fundador y capacidades organizacionales

Las asociaciones entre Mentalidad del Fundador y capacidad global fueron débiles y ninguna alcanzó el nivel convencional de significancia estadística. Insurgencia mostró la relación descriptivamente más alta con las capacidades iniciales, pero permaneció ligeramente por encima de p=0.05.

Para el análisis de asociaciones se consideraron la valoración total de Mentalidad del Fundador y las tres dimensiones compuestas del instrumento (Insurgencia, Fuerza de atención y Actitud). Los indicadores Control interno del crecimiento y Percepción sobre evolución no se incluyeron en este análisis principal debido a que cada uno está representado por un único ítem y, por tanto, no poseen la misma estructura de medición ni el mismo nivel de confiabilidad que las dimensiones multiítem. Ambos indicadores se conservaron con fines descriptivos y complementarios.

Tabla 5. Relaciones entre Mentalidad del Fundador y capacidades

Dimensión	CI T_0 ρ (p)	CI T_1 ρ (p)	ΔCI ρ (p)
Mentalidad total	.14 (.176)	.09 (.379)	-.08 (.424)
Insurgencia	.19 (.053)	.15 (.135)	-.10 (.318)
Fuerza de atención	.17 (.102)	.15 (.140)	-.06 (.566)
Actitud	.12 (.255)	.04 (.686)	-.10 (.330)

Nota. p = correlación de Spearman; valores de p entre paréntesis; ΔCI = diferencia entre capacidad global final e inicial; n = 100.

El hallazgo delimita empíricamente el alcance de la relación entre ambos constructos. Una elevada orientación fundadora puede coexistir con diferentes niveles de capacidad organizacional y, en esta muestra, las puntuaciones de Mentalidad del Fundador no presentaron asociaciones directas estadísticamente significativas con la capacidad global inicial, final ni con su variación.

Heterogeneidad sectorial y territorial

Los datos mostraron diferencias descriptivas en la magnitud del cambio entre los cinco focos estratégicos. Minería-Energía y Energías Renovables presentó avances particularmente visibles en Procesos y Tecnología; Turismo combinó mejoras tecnológicas y de ADN Innovador; Agroindustria/Agropecuario mostró avances principalmente en Procesos y Ecosistema; mientras Medioambiente presentó variaciones comparativamente más moderadas. Sin embargo, al contrastar la variación de la capacidad global entre sectores mediante la prueba de Kruskal-Wallis, las diferencias no alcanzaron significancia estadística, $H(4) = 3{,}73$, $p = .444$.

También se observaron diferencias descriptivas entre territorios. Sucre, Córdoba y La Guajira presentaron algunos de los cambios relativos más elevados, mientras otros departamentos mostraron variaciones más moderadas. El contraste territorial tampoco alcanzó el nivel convencional de significancia estadística, aunque presentó una mayor diferenciación entre grupos que el análisis sectorial, $H(6) = 11{,}75$, $p = .068$.

Discusión

Mentalidad del fundador: relevante, pero insuficiente

La elevada valoración de Mentalidad del Fundador es consistente con perspectivas que sitúan cognición y liderazgo como antecedentes del comportamiento estratégico (Hambrick & Mason, 1984; Haynie et al., 2010). Sin embargo, el resultado más relevante es la ausencia de asociaciones directas significativas con el nivel o el cambio global de capacidades. Esta evidencia matiza la idea de que una orientación fundadora favorable se traduzca automáticamente en una organización innovadora.

El hallazgo no contradice necesariamente estudios que relacionan orientación emprendedora e innovación. Pozzo et al. (2023), por ejemplo, analizan un constructo situado en el comportamiento organizacional, mientras el presente estudio distingue una orientación principalmente asociada con el fundador de capacidades estructuradas de la empresa. En consecuencia, pensar como innovador y haber construido una capacidad organizacional para innovar son fenómenos relacionados, pero no equivalentes.

Institucionalización: del liderazgo a la capacidad colectiva

Los hallazgos permiten proponer la institucionalización como un mecanismo teórico plausible para interpretar la distancia observada entre una orientación fundadora favorable y el desarrollo de capacidades organizacionales. Este mecanismo no fue medido directamente en la investigación y, por tanto, se plantea como una interpretación derivada del diálogo entre los resultados y la literatura En las primeras etapas empresariales, gran parte del conocimiento sobre clientes,

oportunidades y decisiones puede permanecer en el fundador. Esa concentración puede favorecer velocidad, pero conforme la organización crece limita la posibilidad de ejecutar y aprender de múltiples iniciativas simultáneamente. El conocimiento necesita articularse y transferirse para convertirse en propiedad de la organización.

Zollo y Winter (2002) muestran que experiencia, articulación y codificación permiten que el aprendizaje se convierta en capacidad. Feldman y Pentland (2003) agregan que las rutinas pueden ser fuentes de cambio y no solo de estabilidad. Aplicado al presente estudio, la Insurgencia adquiere continuidad cuando el propósito se traduce en prioridades compartidas; la Fuerza de atención cuando la cercanía con el cliente se convierte en mecanismos de información; y la Actitud cuando responsabilidad y velocidad se incorporan en reglas de decisión y ejecución.

Esta lectura se conecta con las capacidades gerenciales dinámicas: el aporte del directivo no reside únicamente en poseer una determinada mentalidad, sino en movilizar y reconfigurar recursos para que la organización pueda actuar de forma diferente (Adner & Helfat, 2003; Helfat & Martin, 2015). La Mentalidad del Fundador aparece, por tanto, como condición potencialmente habilitante cuya traducción depende de la arquitectura organizacional.

Las capacidades evolucionan con temporalidades diferentes

Las dimensiones evaluadas presentaron variaciones de distinta magnitud entre T_0 y T_1. Tecnología, Procesos y Recursos presentaron las mayores variaciones. Este comportamiento es coherente con la idea de ciclos de vida de capacidades (Helfat & Peteraf, 2003) y con la naturaleza multidimensional de la innovación (Moreira et al., 2024; Saunila, 2020). Determinadas capacidades operativas pueden responder con rapidez a metodologías, herramientas y asignaciones concretas: una empresa puede establecer un mecanismo de selección de ideas, utilizar herramientas de datos o designar responsables en periodos relativamente cortos. Cambios culturales, redes de confianza o integración estratégica pueden requerir horizontes más prolongados.

La heterogeneidad observada también coincide con la evidencia de programas de apoyo. De Carvalho et al. (2018) encuentran que dimensiones diferentes responden con intensidades distintas a una intervención empresarial. Por ello, evaluar todas las capacidades bajo la expectativa de producir el mismo porcentaje de cambio en el mismo periodo puede llevar a conclusiones erróneas.

Capacidad de innovación y resultado comercial

El reporte técnico complementa este hallazgo al mostrar avances importantes en selección de ideas, testeo y monitoreo, mientras la incorporación de productos innovadores a las ventas varió mucho menos. La diferencia permite separar capacidad de innovación y resultado económico de innovación.

Una empresa puede aprender a experimentar sin convertir inmediatamente ese aprendizaje en ingresos. Entre ambos momentos intervienen validación, financiación, regulación, escalamiento, capacidad productiva, canales y aceptación del mercado. La distinción de Zahra y George (2002) entre adquisición/asimilación y transformación/explotación de conocimiento ayuda a comprender esta secuencia. Para la evaluación de programas, el reto es seguir una cadena temporal que conecte capacidades, procesos, innovaciones y resultados de mercado, evitando tanto reducir el éxito a ventas inmediatas como conformarse con la adopción de herramientas.

Implicaciones para programas públicos

Los resultados respaldan una política de fortalecimiento basada en capacidades. En economías emergentes, las restricciones de innovación no se explican únicamente por falta de financiación; déficits gerenciales y organizacionales pueden impedir aprovechar conocimiento y tecnologías disponibles (Cirera & Maloney, 2017). Las empresas estudiadas mostraban una orientación fundadora favorable, pero sus mayores brechas se concentraban en Tecnología, Procesos y Recursos.

Una primera implicación consiste en diagnosticar antes de intervenir. Una segunda es segmentar rutas por perfiles de capacidad, no únicamente por tamaño, sector o territorio. Una tercera es combinar trabajo con el liderazgo y transformación organizacional: la sensibilización puede favorecer apropiación, pero debe acompañarse de metodologías, responsables, recursos, tecnología y redes. Finalmente, resulta conveniente incorporar una medición posterior al cierre para conocer persistencia y explotación de las capacidades desarrolladas (Cirera et al., 2020; OECD et al., 2024).

Implicaciones para la gestión empresarial: institucionalizar la innovación

Los resultados sugieren que una orientación favorable del fundador hacia la innovación requiere mecanismos organizacionales que permitan sostenerla más allá de su intervención directa. En este sentido, las implicaciones para la gestión pueden organizarse en cuatro ámbitos principales.

En primer lugar, la estrategia debe traducir el propósito y las aspiraciones del fundador en prioridades de innovación, criterios de selección y asignación de recursos. La elevada valoración de Insurgencia observada en las empresas analizadas coexistió con brechas iniciales en capacidades operativas, lo que sugiere que una orientación estratégica favorable no garantiza, por sí sola, su ejecución organizacional.

En segundo lugar, la experimentación requiere mecanismos reproducibles. La evolución observada en Procesos resalta la importancia de contar con procedimientos para seleccionar ideas, testear soluciones, documentar aprendizajes y decidir sobre la continuidad de las iniciativas. La experimentación adquiere mayor valor organizacional cuando deja de depender exclusivamente de decisiones individuales.

En tercer lugar, la proximidad con el cliente debe convertirse en conocimiento organizacional. La relación directa que el fundador mantiene con clientes puede constituir una fuente relevante de información, pero su aprovechamiento requiere mecanismos que permitan capturar, compartir e incorporar esa información en los procesos de innovación.

Finalmente, la gobernanza de la innovación supone distribuir progresivamente responsabilidades y capacidades. A medida que la organización crece, una excesiva centralización en el fundador puede limitar la ejecución simultánea de iniciativas. El reto gerencial consiste en avanzar hacia estructuras en las que otras personas puedan liderar proyectos, gestionar experimentos y tomar decisiones dentro de orientaciones estratégicas compartidas.

En conjunto, los hallazgos sugieren que el papel del fundador puede evolucionar desde impulsor directo de la innovación hacia facilitador de condiciones organizacionales que permitan sostenerla colectivamente. Esto es, la madurez organizacional se alcanza cuando las mejores características del fundador dejan de pertenecer exclusivamente al fundador y pasan a formar parte de la organización.

Contribución conceptual

Los hallazgos integran tres niveles: cognitivo-individual, referido a cómo el fundador interpreta oportunidades y recursos; gerencial, asociado con la capacidad de movilizar y reconfigurar recursos; y organizacional, compuesto por procesos, tecnologías, rutinas, redes y estructuras.

La contribución conceptual consiste en proponer la institucionalización como un mecanismo teórico que puede ayudar a comprender la relación entre los niveles cognitivo-individual, gerencial y organizacional. Esta propuesta no constituye una mediación demostrada empíricamente, sino una interpretación sustentada en la coexistencia de una Mentalidad del Fundador elevada, capacidades organizacionales heterogéneas y asociaciones directas débiles entre ambos constructos. La ausencia de correlaciones directas significativas no invalida el papel del fundador; demuestra la necesidad de no confundir orientación individual con capacidad organizacional.

Limitaciones y futuras investigaciones

El estudio presenta cinco limitaciones principales. Primero, al no contar con grupo control, los cambios T_0-T_1 no pueden atribuirse causalmente en su totalidad al programa. Segundo, las empresas atravesaron un proceso de postulación y selección, por lo que probablemente muestran mayor disposición inicial hacia innovación que el tejido empresarial general. Tercero, el instrumento de Mentalidad del Fundador tiene origen gerencial y futuras investigaciones deberían profundizar su validación y convergencia con constructos académicos consolidados. Cuarto, la distribución desigual entre territorios y sectores restringe la potencia de comparaciones grupales. Quinto, el estudio analiza capacidades y no resultados económicos de largo plazo.

Investigaciones futuras podrían incorporar un grupo comparable no participante, una tercera medición longitudinal y resultados como ventas de nuevos productos, productividad, empleo o acceso a mercados. También resulta pertinente analizar si cultura, aprendizaje, autonomía, formalización o asignación de recursos median la relación entre orientaciones del fundador y resultados de innovación.

Conclusiones

La investigación analizó conjuntamente la Mentalidad del Fundador y la evolución de las capacidades de innovación de 100 empresas del Caribe colombiano. Los resultados muestran una orientación fundadora elevada y un crecimiento significativo de las capacidades entre línea base y salida. Sin embargo, el principal hallazgo no es únicamente el paso de 3,9 a 4,5, sino la coexistencia de mentalidades favorables con brechas iniciales en Tecnología, Procesos y Recursos y la ausencia de asociaciones directas significativas entre mentalidad y cambio global.

Las dimensiones con mayores brechas iniciales fueron precisamente las que presentaron las mayores variaciones. Esto sugiere que ciertas capacidades operativas y estructurales pueden desarrollarse deliberadamente, mientras otras requieren horizontes de maduración distintos. La evidencia también confirma que construir mecanismos para innovar no equivale a generar resultados comerciales inmediatos.

A partir de los resultados, se propone la institucionalización como un mecanismo teórico plausible para comprender cómo las orientaciones asociadas con el fundador podrían traducirse en capacidades organizacionales. Esta interpretación deberá contrastarse directamente en investigaciones posteriores mediante variables que permitan observar procesos de formalización, aprendizaje, distribución de responsabilidades y consolidación de rutinas de innovación.

El propósito debe convertirse en estrategia; la experimentación, en procesos; la cercanía con el cliente, en aprendizaje; la responsabilidad, en gobernanza; y la visión, en capacidad colectiva. Para la política pública, ello respalda diagnósticos previos, rutas diferenciadas y evaluaciones longitudinales. Para las empresas, plantea un desafío más profundo: construir organizaciones capaces de innovar sin depender permanentemente de la intervención directa de quien las fundó.

Referencias

Adner, R., & Helfat, C. E. (2003). Corporate effects and dynamic managerial capabilities. Strategic Management Journal, 24(10), 1011–1025. https://doi.org/10.1002/smj.331

Bennat, T., & Sternberg, R. (2022). CEO characteristics and the Doing-Using-Interacting mode of innovation: A new upper echelons perspective. Industry and Innovation, 29(10), 1202–1230. https://doi.org/10.1080/13662716.2022.2090319

Cirera, X., Frias, J., Hill, J., & Li, Y. (2020). A practitioner's guide to innovation policy: Instruments to build firm capabilities and accelerate technological catch-up in developing countries. World Bank. https://doi.org/10.1596/33269

Cirera, X., & Maloney, W. F. (2017). The innovation paradox: Developing-country capabilities and the unrealized promise of technological catch-up. World Bank. https://doi.org/10.1596/978-1-4648-1160-9

Cohen, W. M., & Levinthal, D. A. (1990). Absorptive capacity: A new perspective on learning and innovation. Administrative Science Quarterly, 35(1), 128–152. https://doi.org/10.2307/2393553

Daspit, J. J., Fox, C. J., & Findley, S. K. (2023). Entrepreneurial mindset: An integrated definition, a review of current insights, and directions for future research. Journal of Small Business Management, 61(1), 12–44. https://doi.org/10.1080/00472778.2021.1907583

de Carvalho, G. D. G., de Carvalho, H. G., Cardoso, H. H. R., & Gonçalves, A. D. (2018). Assessing a micro and small businesses innovation support programme in Brazil: The Local Innovation Agents Programme. Journal of International Development, 30(6), 1064–1068. https://doi.org/10.1002/jid.3387

Escobar-Castillo, A., Velandia-Pacheco, G., Navarro-Manotas, E., Otalora-Beltrán, J., García-Tamayo, D., Archibold-Barrios, W., & Ramírez-Juvinao, L. (2023). Factors that impact the innovation capability in MSMEs: Case of Colombia's Atlántico Department. Procedia Computer Science, 224, 490–494. https://doi.org/10.1016/j.procs.2023.09.070

Feldman, M. S., & Pentland, B. T. (2003). Reconceptualizing organizational routines as a source of flexibility and change. Administrative Science Quarterly, 48(1), 94–118. https://doi.org/10.2307/3556620

Hambrick, D. C. (2007). Upper echelons theory: An update. Academy of Management Review, 32(2), 334–343. https://doi.org/10.5465/amr.2007.24345254

Hambrick, D. C., & Mason, P. A. (1984). Upper echelons: The organization as a reflection of its top managers. Academy of Management Review, 9(2), 193–206. https://doi.org/10.5465/amr.1984.4277628

Haynie, J. M., Shepherd, D., Mosakowski, E., & Earley, P. C. (2010). A situated metacognitive model of the entrepreneurial mindset. Journal of Business Venturing, 25(2), 217–229. https://doi.org/10.1016/j.jbusvent.2008.10.001

Helfat, C. E., & Martin, J. A. (2015). Dynamic managerial capabilities: Review and assessment of managerial impact on strategic change. Journal of Management, 41(5), 1281–1312. https://doi.org/10.1177/0149206314561301

Helfat, C. E., & Peteraf, M. A. (2003). The dynamic resource-based view: Capability lifecycles. Strategic Management Journal, 24(10), 997–1010. https://doi.org/10.1002/smj.332

Helfat, C. E., & Peteraf, M. A. (2015). Managerial cognitive capabilities and the microfoundations of dynamic capabilities. Strategic Management Journal, 36(6), 831–850. https://doi.org/10.1002/smj.2247

Lawson, B., & Samson, D. (2001). Developing innovation capability in organisations: A dynamic capabilities approach. International Journal of Innovation Management, 5(3), 377–400. https://doi.org/10.1142/S1363919601000427

Lee, J. M., Kim, J., & Bae, J. (2020). Founder CEOs and innovation: Evidence from CEO sudden deaths in public firms. Research Policy, 49(1), Article 103862. https://doi.org/10.1016/j.respol.2019.103862

Liu, G., Zhang, S. X., Ko, W. W., Jahanshahi, A. A., Chen, Y., & John, J. (2025). Causation processes and innovation strategy in small- and medium-sized firms in emerging countries: The moderating role of founder-CEOs' human capital. Technological Forecasting and Social Change, 212, Article 123954. https://doi.org/10.1016/j.techfore.2024.123954

Lumpkin, G. T., & Dess, G. G. (1996). Clarifying the entrepreneurial orientation construct and linking it to performance. Academy of Management Review, 21(1), 135–172. https://doi.org/10.5465/amr.1996.9602161568

Mendoza-Silva, A. (2021). Innovation capability: A systematic literature review. European Journal of Innovation Management, 24(3), 707–734. https://doi.org/10.1108/EJIM-09-2019-0263

Miller, D. (1983). The correlates of entrepreneurship in three types of firms. Management Science, 29(7), 770–791. https://doi.org/10.1287/mnsc.29.7.770

Moreira, A., Navaia, E., & Ribau, C. (2024). Innovation capabilities and their dimensions: A systematic literature review. International Journal of Innovation Studies, 8(3), 313–333. https://doi.org/10.1016/j.ijis.2024.07.001

OECD, CAF, & SELA. (2024). SME Policy Index: Latin America and the Caribbean 2024: Towards an inclusive, resilient, and sustainable recovery. OECD Publishing. https://doi.org/10.1787/ba028c1d-en

OECD, & Eurostat. (2018). Oslo manual 2018: Guidelines for collecting, reporting and using data on innovation (4th ed.). OECD Publishing. https://doi.org/10.1787/9789264304604-en

Pozzo, D. N., Gutierrez Roa, I., Gonzalez Beleño, C. A., Jaafar Orfale, H., Rueda Gomez, A. J., & Cudris Guerrero, V. (2023). The impact of entrepreneurial orientation on innovation performance: A study on micro, small and medium-sized enterprises (MSMEs) in the Colombian Caribbean. Procedia Computer Science, 224, 502–506. https://doi.org/10.1016/j.procs.2023.09.072

Rauch, A., Wiklund, J., Lumpkin, G. T., & Frese, M. (2009). Entrepreneurial orientation and business performance: An assessment of past research and suggestions for the future. Entrepreneurship Theory and Practice, 33(3), 761–787. https://doi.org/10.1111/j.1540-6520.2009.00308.x

Saunila, M. (2020). Innovation capability in SMEs: A systematic review of the literature. Journal of Innovation & Knowledge, 5(4), 260–265. https://doi.org/10.1016/j.jik.2019.11.002

Teece, D. J. (2007). Explicating dynamic capabilities: The nature and microfoundations of sustainable enterprise performance. Strategic Management Journal, 28(13), 1319–1350. https://doi.org/10.1002/smj.640

Teece, D. J., Pisano, G., & Shuen, A. (1997). Dynamic capabilities and strategic management. Strategic Management Journal, 18(7), 509–533. https://doi.org/10.1002/(SICI)1097-0266(199708)18:7%3C509::AID-SMJ882%3E3.0.CO;2-Z

Tsakalerou, M., Abil, A., Ribiere, V., Lukhmanov, Y., & Tynybayeva, N. (2025). The innovation capability equation: A systematic review of global determinants of SME's success. Journal of Innovation & Knowledge, 10(4), Article 100757. https://doi.org/10.1016/j.jik.2025.100757

Winter, S. G. (2003). Understanding dynamic capabilities. Strategic Management Journal, 24(10), 991–995. https://doi.org/10.1002/smj.318

Zahra, S. A., & George, G. (2002). Absorptive capacity: A review, reconceptualization, and extension. Academy of Management Review, 27(2), 185–203. https://doi.org/10.5465/amr.2002.6587995

Zollo, M., & Winter, S. G. (2002). Deliberate learning and the evolution of dynamic capabilities. Organization Science, 13(3), 339–351. https://doi.org/10.1287/orsc.13.3.339.2780

Zook, C., & Allen, J. (2016). The founder's mentality: How to overcome the predictable crises of growth. Harvard Business Review Press.

La parte especial del Código Penal colombiano en el proyecto de acogimiento colectivo a la justicia de 2026

Cómo citar este artículo: *Giraldo, R. (2026) La parte especial del Código Penal colombiano en el proyecto de acogimiento colectivo a la justicia de 2026. Revista Encuentros. Vol. 24(02), 57-87. DOI: 10.15665/rny5j886.*

Ricardo Giraldo Cifuentes
Universidad de Cartagena
rag@ricardogiraldo.com

Resumen

El trabajo examina el proyecto de ley de acogimiento colectivo a la justicia que el Congreso colombiano vota en noviembre de 2026 desde los tipos penales que determinan el ingreso, las exclusiones, los beneficios y el cálculo de las penas. Método. Los tipos penales se reconstruyen desde su texto vigente en compilaciones oficiales. Se analizan mediante la dogmática colombiana, las teorías de los delitos de organización y las garantías, el derecho penal internacional y la literatura sobre justicia transicional. Los hallazgos se contrastan con el texto para segundo debate, la jurisprudencia pertinente y los regímenes de salida ensayados desde 1981. Una tabla de escenarios permite reproducir los cálculos punitivos. Resultados. El régimen gira alrededor de cuatro delitos de pertenencia heredados de la Ley 1424 de 2010. Aunque el catálogo permanece, el incremento de la pena por porte de armas convierte la suspensión condicional al año de ejecución en una pena alternativa de hecho, sin denominación ni regulación expresa. La aritmética de las penas acumuladas muestra que la generosidad del proyecto reside en sus indefiniciones, más que en los porcentajes debatidos. La extradición y el sustento de quienes dejan las armas condicionan la aceptación de la oferta. Conclusiones. El proyecto configura un acogimiento condicionado dentro de la justicia ordinaria mediante un instrumento característico de la justicia transicional. Esta opción exige precisiones sobre los tipos penales y garantías todavía ausentes. La experiencia de la Ley 1908 de 2018 advierte sobre las limitaciones de una oferta que carece de garantías suficientes para propiciar el acogimiento.

Keywords: *acogimiento colectivo a la justicia; justicia premial; delitos de pertenencia; concierto para delinquir; justicia transicional; parte especial del derecho penal; derechos de las víctimas.*

The special part of the Colombian Penal Code within the 2026 proposal for collective transition to justice

Abstract

This study examines the collective submission to justice bill that the Colombian Congress is voting on in November 2026 through the criminal offenses that determine eligibility, exclusions, benefits, and sentence calculations. Method. The offenses are reconstructed from their current statutory definitions in official compilations. They are analyzed through Colombian criminal law doctrine, theories of organizational offenses and legal safeguards, international criminal law, and transitional justice scholarship. The findings are compared with the text proposed for the second debate, relevant case law, and frameworks for disengagement from armed groups implemented since 1981. A scenario table provides reproducible sentence calculations. Results. The framework revolves around four membership-related offenses inherited from Law 1424 of 2010. Although the list remains unchanged, the increased penalty for carrying firearms turns the conditional suspension of sentence enforcement after one year into a de facto alternative sentence, without explicit designation or regulation. Calculations of cumulative sentences show that the bill's leniency lies

in its ambiguities more than in the percentages under debate. Extradition and the livelihoods of those who lay down their arms influence acceptance of the offer. Conclusions. The bill establishes conditional submission to justice within the ordinary criminal justice system through an instrument characteristic of transitional justice. This approach requires clarification of the criminal offenses and safeguards that remain absent. The experience of Law 1908 of 2018 highlights the limitations of an offer lacking sufficient guarantees to encourage participation.

Keywords: *collective submission to justice; plea-based justice; membership offences; criminal conspiracy; transitional justice; special part of criminal law; victims' rights.*

A parte especial do Código Penal colombiano no projeto de adesão coletiva à justiça de 2026

Resumo

O trabalho examina o projeto de lei de adesão coletiva ao sistema de justiça, que o Congresso colombiano votará em novembro de 2026, a partir dos tipos penais que determinam o ingresso, as exclusões, os benefícios e o cálculo das penas. Método. Os tipos penais são reconstruídos com base em seus textos vigentes em compilações oficiais. A análise utiliza a dogmática jurídica colombiana, as teorias sobre crimes de organização e garantias, o direito penal internacional e a literatura sobre justiça de transição. Os achados são confrontados com o texto submetido ao segundo debate, a jurisprudência pertinente e os regimes de saída testados desde 1981. Uma tabela de cenários permite reproduzir os cálculos das penas. Resultados. O regime gira em torno de quatro crimes de pertencimento, herdados da Lei 1424 de 2010. Embora o catálogo permaneça, o aumento da pena pelo porte de armas transforma a suspensão condicional, aplicável após um ano de cumprimento da pena, em uma pena alternativa "de facto", sem denominação ou regulamentação expressa. A aritmética das penas acumuladas revela que a generosidade do projeto reside em suas indefinições, mais do que nos percentuais em debate. A extradição e o sustento daqueles que depõem as armas condicionam a aceitação da oferta. Conclusões. O projeto configura uma adesão condicionada ao sistema de justiça ordinário, por meio de um instrumento característico da justiça de transição. Essa opção exige esclarecimentos sobre os tipos penais e as garantias, elementos que ainda estão ausentes. A experiência com a Lei 1908 de 2018 alerta para as limitações de uma oferta que carece de garantias suficientes para viabilizar essa adesão.

Palavras-chave: *submissão coletiva à justiça; justiça baseada em confissão; crimes de filiação; conspiração criminal; justiça transicional; parte especial do direito penal; direitos das vítimas.*

Introducción

Las leyes de esta clase se discuten casi siempre con el lenguaje de los porcentajes. Cuánto se rebaja, a quién, a cambio de qué. La conversación se agota ahí y deja en la sombra una decisión anterior que condiciona a las demás: qué delitos componen el régimen. Toda ley de acogimiento escoge unos tipos penales para abrir la puerta, otros para cerrarla, otros para graduar el beneficio y otros para medir la pena sobre la cual se calculan las rebajas. Esa elección es una operación de parte especial.

El proyecto es el 433 de 2026 Cámara, 296 de 2026 Senado. El Gobierno lo radicó el 13 de octubre con mensaje de urgencia (Congreso de la República de Colombia, 2026b), las comisiones primeras conjuntas lo aprobaron el 21 de octubre en veintinueve artículos, la ponencia positiva para segundo debate es del 27 de octubre y la de archivo del 29 (Comisión Primera Constitucional Permanente del Senado, 2026; Flórez Hernández, 2026). La plenaria del Senado aprobó la ponencia favorable el 30 de octubre, votó en bloque cuatro artículos que no tenían proposiciones y dejó pendiente el resto del articulado (El Heraldo, 2026; El Nuevo Siglo, 2026); la plenaria de la Cámara, citada para el lunes festivo (El Tiempo, 2026), aprobó la suya el 2 de noviembre, en una

votación que se repitió para evitar vicios de trámite y terminó con noventa y nueve votos a favor y treinta y nueve en contra, y dejó pendiente todo el articulado (Infobae, 2026; Semana, 2026). Al cierre de este texto, el 3 de noviembre de 2026, no consta en ninguna de las dos plenarias la aprobación del articulado completo, ni conciliación ni sanción. El calendario lo impone el artículo 19 de la Ley 2272 de 2022, que dio cuatro años de vigencia a los instrumentos de orden público de la Ley 418 de 1997, y el cómputo lleva al 4 de noviembre de 2026. El Gobierno sostiene que el mecanismo no crea tribunales, no otorga amnistías y no concede reconocimiento político, y nada de eso contesta la pregunta de fondo: qué ofrece el Estado, a quién y con qué garantías.

Colombia lleva más de cuatro décadas ensayando fórmulas de amnistía, indulto, desmovilización y acogimiento. La serie moderna arranca con la amnistía condicional de la Ley 37 de 1981 y la amnistía general de la Ley 35 de 1982, sigue con la facultad de indulto de la Ley 77 de 1989 que hizo posible la salida del M-19, hoy derogada por la Ley 2085 de 2021, y desemboca en la Ley 418 de 1997, prorrogada y reformada cada cuatro años (Triana-E et al., 2022; Rettberg, 2013). La justicia transicional dejó de ser un episodio excepcional de posguerra y pasó a ser un instrumento de uso corriente en conflictos persistentes (Teitel, 2003; Naciones Unidas, 2004, párr. 8), y en Colombia el lenguaje transicional ha servido lo mismo para ocultar la impunidad que para imponer restricciones virtuosas a una negociación (Uprimny Yepes et al., 2006; Uprimny Yepes y Saffon, 2008). Las etiquetas pesan menos que el contenido: la Ley 975 de 2005 se tramitó como un modelo especial dentro de la jurisdicción ordinaria, la Ley 1424 de 2010 se declaró transicional y dejó a los desmovilizados rasos en manos de los jueces ordinarios, y la Ley 1908 de 2018 ofreció una sujeción premial a la que, ocho años después, no consta que se haya acogido una sola estructura.

Mi tesis es que el proyecto de 2026 sigue una lógica de justicia transicional dentro de la justicia ordinaria. Esa opción no es inconstitucional por sí misma. Lo que exige son decisiones de parte especial que el texto todavía no ha tomado, y el modo de mostrarlo es recorrer, bien jurídico por bien jurídico, qué hace el proyecto con cada tipo que moviliza y qué dicen de ese tipo la dogmática y la jurisprudencia.

Marco teórico, método y posición del autor

La parte especial como gramática de los regímenes premiales

Los regímenes de acogimiento suelen estudiarse desde la parte general o desde el derecho constitucional. Esa mirada es necesaria e incompleta, porque el régimen se arma con piezas de la parte especial mediante cuatro operaciones: se elige el delito base, que fue la pertenencia acreditada por la desmovilización en la Ley 975, un catálogo cerrado de cuatro delitos en la Ley 1424 y, en 2026, otra vez aquel catálogo; se fijan los delitos que excluyen o limitan el beneficio; se convierten ciertos tipos en condiciones de acceso, porque liberar secuestrados e informar sobre desaparecidos presupone el secuestro y la desaparición como delitos de la organización que deben cesar; y se determina la base de cálculo, porque la pena acumulada sobre la que opera la rebaja depende de la pena de cada tipo y de las reglas del concurso.

La parte especial funciona así como una gramática en la que los porcentajes son los adjetivos y los tipos penales, con sus penas y sus relaciones concursales, son la sintaxis. El principio de proporcionalidad da la medida: la sanción debe guardar proporción con la gravedad del hecho (Mir Puig, 1994, p. 127) y superar un examen escalonado cuyo primer escalón es una valoración empírica de la relación entre el medio y el fin (Velásquez Velásquez, 2020, pp. 48-52). Hay una segunda razón para mirar los tipos antes que los porcentajes. Ferrajoli (1999/2004, p. 25) explica que las garantías «no son otra cosa que las técnicas previstas por el ordenamiento para reducir la distancia estructural entre normatividad y efectividad»; un régimen que promete beneficios sin fijar en la ley quién los recibe, sobre qué pena y bajo qué condiciones es una norma sin garantía. La Ley 1908 es la prueba más cercana: ofreció rebajas de hasta la mitad y, como se documenta en el apartado 5, su procedimiento de sujeción colectiva quedó inaplicable sin que conste un solo acogimiento. Mi hipótesis es que la oferta no venía acompañada de las reglas que la hicieran exigible; no dispongo de datos oficiales que la prueben, y el apartado 6.1 la confronta con las explicaciones rivales.

Delitos de pertenencia y delitos de ocasión

Una distinción atraviesa el trabajo entero. Llamo delitos de pertenencia a los que describen la vinculación a la organización y los medios ordinarios de esa vinculación: el concierto para delinquir, el uso de uniformes e insignias, la utilización ilícita de equipos de comunicaciones y el porte de armas. Son delitos de peligro abstracto, que la dogmática mira con reserva frente al principio de lesividad (Velásquez Velásquez, 2020, p. 65). Llamo delitos de ocasión a los que la organización comete en desarrollo de su actividad y que afectan de modo directo bienes individuales o colectivos: el homicidio, el genocidio, el secuestro, la desaparición forzada, la extorsión, el reclutamiento, la violencia sexual, el lavado.

La teoría de los delitos de organización explica por qué la distinción importa. Cancio Meliá (2007) ha mostrado que explicar estos delitos como mera anticipación de la punibilidad no da cuenta de su incriminación autónoma, porque para eso bastaría una agravante; lo específico de su injusto está en que la organización, por su dimensión colectiva y su proyección pública, se arroga una función que pertenece al Estado y afecta el monopolio de la violencia. Los delitos de pertenencia castigan la arrogación de organización y no los hechos que la organización comete, y por eso Robles Planas (2020) recuerda que en ellos el tipo no sanciona toda infracción de la norma de conducta del interviniente. Pertenecer no es intervenir. Llamar a los segundos delitos «de ocasión» no les resta gravedad; indica que su vínculo con la estructura necesita una demostración propia, porque el derecho penal moderno se construyó para evitar que la pena recaiga sobre alguien por su pertenencia a un grupo (Giraldo Cifuentes, 2026h, pp. 1-2). El centro de este artículo es que la frontera entre ambas categorías se ha movido por obra del legislador: desde 2010 la pena de los delitos de pertenencia creció en un punto preciso, el porte de armas, donde la Ley 1453 de 2011 y las reformas de 2018 y 2022 llevaron la pena base y sus duplicaciones a niveles que se acercan o superan los de muchos delitos de ocasión.

Método, fuentes y posición del autor

El estudio combina análisis dogmático, comparación normativa y control de versiones. Las fuentes se escogieron con tres criterios. Para cada tipo penal se tomó el comentario colombiano de parte especial más completo disponible por bien jurídico, que son los capítulos de la obra colectiva de la Universidad Externado de Colombia (2011), citados por autor y capítulo porque la edición consultada no reproduce la paginación impresa y usados como una fuente más. Para las categorías transversales que el proyecto obliga a discutir, los delitos de organización, las garantías, la responsabilidad del superior y la macrocriminalidad, se tomaron las obras que las formulan en los términos en que aquí se usan (Velásquez Velásquez, 2020; Ferrajoli, 1999/2004; Sotomayor Acosta y Tamayo Arboleda, 2017; Cancio Meliá, 2007; Robles Planas, 2020; Arias Ramírez y Ruiz, 2022; Ambos, 2005; Jäger, 1998/2023; Alpaca Pérez, 2013; Giraldo Cifuentes, 2026h). Para la justicia transicional, el conflicto y el crimen organizado se tomaron los trabajos que examinan los regímenes colombianos de 2005 a 2016 o la distinción entre organizaciones armadas y empresas criminales (Teitel, 2003; Uprimny Yepes et al., 2006; Uprimny Yepes y Saffon, 2008; Triana-E et al., 2022; Rettberg, 2013; Gutiérrez Sanín, 2008; Baldosea Perea, 2017; Íñigo Álvarez, 2016; Blanco Cordero y Sánchez García de Paz, 2000; La Rota et al., 2021). Todas se leyeron en su texto completo o en los capítulos pertinentes.

La comparación normativa siguió un procedimiento fijo. Para cada artículo del Código se tomó el texto de la compilación de la Secretaría del Senado, actualizada al 15 de octubre de 2026, y se cotejó con las compilaciones de Función Pública, del Ministerio de Tecnologías de la Información y de la Rama Judicial y con los comunicados y textos de las sentencias que afectan la norma. Cuando dos compilaciones discrepan se sigue el texto que la Corte Constitucional transcribió en su decisión más reciente sobre esa norma y se deja constancia de la discrepancia, como ocurre con la pena del homicidio agravado (apartado 4.6 y tabla A1 del anexo). Ninguna ley ni decisión se cita sin haber establecido su vigencia y los fallos que la afectan; el resultado se consigna en el

anexo, cuyo estado de verificación es el 1 de noviembre de 2026, y entre esa fecha y el cierre no tengo noticia de cambios en ninguna de las normas citadas. Cada cita en el texto se cotejó contra la lista de referencias y cada referencia contra el documento original. La versión del proyecto analizada es el texto propuesto para segundo debate que acompaña la ponencia positiva del 27 de octubre de 2026 publicada por la Comisión Primera del Senado (Comisión Primera Constitucional Permanente del Senado, 2026); el texto radicado y su exposición de motivos se citan por separado (Congreso de la República de Colombia, 2026b). La fecha de corte es el 3 de noviembre de 2026; a esa fecha no consta fe de erratas de ninguno de los dos textos ni texto definitivo aprobado por las plenarias. Cito las disposiciones del proyecto por el número que llevan en la Ley 418 (66A, 66B, 66G, 8B bis), que es el único estable.

No escribo desde la neutralidad. Desde 2023 he publicado sobre el reconocimiento político, la sedición, el fracaso de la Ley 1908 y el diseño de un régimen de acogimiento colectivo (Giraldo Cifuentes, 2023a, 2023b, 2023c, 2023d, 2024, 2025a, 2025b, 2026a, 2026b, 2026c, 2026d, 2026e). En agosto de 2026 remití al Presidente de la República, a los ministros del Interior y de Justicia y a congresistas con iniciativa, en ejercicio del derecho de petición y sin iniciativa legislativa alguna, una fórmula articulada de setenta y dos artículos con su exposición de motivos, radicada en la Presidencia el 14 de agosto con el número EXT26-00127991 y recibida ese día por el Ministerio de Justicia (Giraldo Cifuentes, 2026f); en octubre dirigí a los coordinadores ponentes unas observaciones técnicas (Giraldo Cifuentes, 2026g). Esos textos se contrastan con el proyecto para establecer qué se advirtió y qué ocurrió con la advertencia, sin reclamar influencia alguna; la C-035 de 2026, citada más adelante, resolvió una demanda de mi autoría. Mi posición cambió en un punto: en 2023 defendí que reconocer la dimensión política de ciertos actores armados era cuestión de realismo (Giraldo Cifuentes, 2023a, 2023b); en 2026 sostengo que el acogimiento puede terminar el conflicto sin concederles estatus y que lo que define a un instrumento transicional es el sujeto colectivo, la finalidad y las condiciones (Giraldo Cifuentes, 2026c). Esa premisa opera en todo lo que sigue: si el conflicto puede terminar sin estatus, el peso de la ley pasa por entero a las condiciones y a los tipos, y cada vacío de parte especial es un vacío en la única herramienta que queda.

El expediente y la tesis jurídica del régimen

Leo el proyecto como una oferta de acogimiento voluntario, individual o colectivo, dentro de la justicia ordinaria. La entrada se condiciona a la entrega de armas y de personas, al cese de toda actividad ilícita, a la verdad, a la información patrimonial y al desmantelamiento, y a cambio el régimen suma tratamientos penales sujetos a control judicial. El parámetro constitucional lo fijó la C-525 de 2023, que al examinar la Ley 2272 retiró la expresión que dejaba los términos del acogimiento «a juicio del gobierno» y condicionó el resto a que esos términos los defina el legislador con garantía de las víctimas, con control judicial de la suspensión de capturas y con zonas de ubicación solo en una etapa avanzada (Corte Constitucional, 2023b). Ese parámetro obliga a separar validez y eficacia. Una falla operativa no vuelve inconstitucional la ley; una remisión reglamentaria que decida quién ingresa, qué pena recibe o cuándo pierde el beneficio sí puede comprometer la reserva legal, y el proyecto conserva varias. La tabla 1 ordena el recorrido.

Tabla 1. Mapeo de los bienes jurídicos comprometidos en el proyecto

Bien jurídico	Tipos penales	Función en el proyecto
Seguridad pública	*Concierto (340), terrorismo (343), financiación (345), uniformes (346), armas (365 y 366), equipos de comunicaciones (197)*	*Delito base; catálogo del numeral 4 del art. 66B; definición del sujeto*
Régimen constitucional	*Rebelión (467), sedición (468), asonada (469)*	*Negación del reconocimiento político*
Personas protegidas por el DIH	*Homicidio en persona protegida (135), toma de rehenes (148), reclutamiento (162)*	*Calificación por el Protocolo II; exclusión y piso por reclutamiento*

Bien jurídico	Tipos penales	Función en el proyecto
Libertad individual	Secuestro (168 y 169), desaparición forzada (165)	Condiciones de entrada; libertad condicional anticipada
Orden económico y patrimonio	Lavado (323), testaferrato (326), enriquecimiento ilícito (327), extorsión (244 y 245)	Numeral 5 del art. 66B; cese de toda actividad ilícita
Vida e integridad personal	Homicidio (103 y 104), genocidio (101)	Base de la pena acumulada; piso de diez años
Impartición de justicia	Fraude procesal (453), falso testimonio (442)	Listas; certificador; declaraciones contra terceros
Libertad sexual y participación democrática	Acceso carnal violento (205); constreñimiento (387) y corrupción de sufragante (390)	Tope de la Ley 1908; garantías de no repetición
Fuera del Código	Extradición (Ley 906, arts. 501 y 504; Ley 1908, art. 58); retribución en extinción de dominio (Ley 1708, arts. 120 y 133)	Art. 8B, numeral 3; art. 66E

Nota: elaboración propia.

Los bienes jurídicos del acogimiento

Seguridad pública: el delito base y la llave de la puerta

La descripción del concierto de Cruz Bolívar (2011) sigue siendo la más precisa de la doctrina nacional: un delito de mera conducta que se consuma con el solo acuerdo de varias personas que deciden dedicarse a cometer delitos indeterminados con propósito de permanencia; el concertado responde por el acuerdo, y de los delitos concretos responde solo quien los cometa o participe en ellos. Velásquez Velásquez (2020, pp. 576-577) lo sitúa entre las figuras independientes en las que el agente apenas realiza actos preparatorios, lo que explica por qué el tipo castiga la arrogación de organización y no los hechos que la organización ejecuta. Un régimen que toma el concierto como delito base toma un acto preparatorio autónomo como llave, y lo que haga después con los delitos de ocasión tendrá que demostrarse aparte.

El artículo 340 vigente, en la redacción de la Ley 1908 de 2018, fija cuarenta y ocho a ciento ocho meses para el concierto simple, ocho a dieciocho años para el agravado y la mitad adicional para quienes organicen, dirijan o financien. Sobre ese tipo construye el proyecto su pieza central: el numeral 4 del 66B concede la suspensión condicional de la ejecución de la pena, transcurrido un año de cumplimiento, a los integrantes sin rol de mando que «únicamente» hayan incurrido en concierto simple o agravado, utilización ilegal de uniformes e insignias, utilización ilícita de equipos transmisores o receptores y porte ilegal de armas de uso privativo o de defensa personal, a condición de que contribuyan a la verdad en los términos del artículo 4 de la Ley 1424; quienes se presenten en los primeros ciento ochenta días la obtienen desde la sentencia.

El catálogo reproduce sin cambios el del artículo 1 de la Ley 1424, y en 2010 el porte de armas de defensa personal tenía cuatro a ocho años (Ley 1142 de 2007). Dieciséis años después el catálogo es el mismo y el peso es otro. Donde se movió la aguja fue en armas. El 365, en la redacción del artículo 17 de la Ley 2197 de 2022, que conservó la pena fijada por la Ley 1453 de 2011, castiga el porte de armas de defensa personal con nueve a doce años y duplica la pena en ocho supuestos, entre ellos la coparticipación, la pertenencia a un grupo de delincuencia organizada y la ejecución en territorio PDET; el 366 castiga las armas de uso privativo con once a quince años, también duplicables. El incremento desmesurado de las penas ha tenido como objetivo principal constreñir al imputado a renunciar al juicio (Sotomayor Acosta y Tamayo Arboleda, 2017, p. 44); la pena inflada del porte no mide la gravedad de portar un arma sino la presión que el legislador quiso ejercer, y esa presión es la que el proyecto hereda como base de cálculo.

El concurso del artículo 31 parte de la pena más grave, permite aumentarla hasta en otro tanto y prohíbe pasar de la suma aritmética y de los sesenta años. Con los mínimos de los cuatro delitos del catálogo la suma aritmética da veintiún años, pero el concurso no puede exceder el duplo de

la pena mayor, de modo que el tope con mínimos es de dieciocho; si opera la duplicación del porte por pertenencia a grupo de delincuencia organizada, la causal más previsible para quien entra por este régimen, la pena mayor es de dieciocho años y el concurso puede llegar a treinta, y con armas de uso privativo o con concierto agravado la cifra sube (tabla 2, escenarios 1 a 3). Un integrante raso que responda solo por el catálogo puede llegar a la sentencia con más de veinte años acumulados sin haber matado a nadie. La suspensión del numeral 4 ya no es el cierre benigno de un proceso por delitos menores, sino la sustitución de una pena nominal que puede superar los veinte años por un año de reclusión, o por ninguno. La Ley 975 llamó alternatividad a la suspensión de la pena fijada en la sentencia y su reemplazo por una pena de cinco a ocho años, y la C-370 de 2006 la aceptó porque el sacrificio de la pena ordinaria se compensaba con contraprestaciones verificables y porque la pena completa seguía existiendo como amenaza real para quien incumpliera (Corte Constitucional, 2006). A mi juicio, la figura de 2026 es una alternatividad de hecho. Hay parecido en la función y no identidad jurídica: el proyecto no fija quantum, período de prueba propio ni el orden entre concurso, rebajas, redenciones, libertad y revocatoria, y administra con la técnica de un subrogado ordinario un instrumento que la Corte sometió en 2006 a condiciones mucho más exigentes. Si la hipótesis es correcta, el régimen no es inconstitucional por lo que concede sino por lo que omite exigir a cambio.

Un dato más cambia el sentido del numeral 4: el artículo 68A niega la suspensión condicional a los condenados por concierto agravado, lavado, extorsión, testaferrato y enriquecimiento ilícito, salvo «los beneficios por colaboración regulados por la ley, siempre que esta sea efectiva» (texto reproducido en Arias Ramírez y Ruiz, 2022, pp. 78-79, quienes critican la exclusión por contradecir la finalidad resocializadora de la pena). El proyecto concede el subrogado que el 68A niega precisamente al concierto agravado, y no dice si lo hace como excepción expresa.

La llave tiene un segundo problema, la definición del sujeto. El artículo 2 del texto para plenarias llama actor armado ilegal o terrorista a las estructuras que el Presidente califique con asesoría del Consejo de Seguridad Nacional, «de acuerdo con lo establecido en su reglamentación», con elementos tomados del Protocolo II y de la Convención de Palermo. Llamar terrorista por ley a toda estructura que el Gobierno califique aporta una etiqueta antes que un criterio, y la etiqueta produce efectos en el agravante del 340, en la financiación del 345 y en la negación del delito político. La Sala de Casación Penal ha dicho que la coparticipación en la asociación no convierte automáticamente a los asociados en copartícipes de cada crimen (Corte Suprema de Justicia, 2018; 2022, párrs. 58 y 72), y el régimen solo será compatible con esa regla si la calificación y la lista funcionan como insumo de identificación y no como condena por otra vía. Elegir el concierto como llave y calificar al sujeto como terrorista son una sola operación, descartar el delito político como título de imputación de la pertenencia, y lo que esa operación cuesta solo se ve desde el régimen constitucional.

Régimen constitucional: la sombra del delito político

Castro Ospina (2011) parte de una afirmación que el proyecto convierte en bandera: ni la Constitución ni el Código definen el delito político. El hito fue la C-456 de 1997, que declaró inexequible la exclusión de pena por los delitos cometidos en combate porque creaba una «zona franca» para la acción delictiva y representaba para las víctimas un «sacrificio desproporcionado e irrazonable» (Corte Constitucional, 1997); dos años antes, la C-009 de 1995 había recogido el criterio según el cual el delito político tiene que serlo objetiva y subjetivamente y había recordado que el fin no justifica los medios (Corte Constitucional, 1995).

El artículo 71 de la Ley 975 quiso calificar como sedición la pertenencia a grupos de autodefensa; la Corte lo declaró inexequible en la C-370 por violar el principio de consecutividad, y la Sala de Casación Penal cerró la puerta sustantiva el 11 de julio de 2007 al sostener que a quienes integraron esos grupos no se les puede tener por autores de sedición, porque sus conductas no buscaban atentar contra el régimen constitucional (Corte Suprema de Justicia, 2007). La Ley 1424 fue la

respuesta: si la pertenencia no era sedición había que tratarla como concierto más delitos medio y construir sobre esos cuatro tipos una ruta de verdad y de suspensión de la pena. El catálogo nació como sustituto funcional del delito político para actores a los que se negaba esa condición.

El proyecto hereda el sustituto y radicaliza la negación: el 66G dispone que el mecanismo no implica reconocimiento político y la cláusula se repite en los artículos 1 y 2. La negación arrastra una consecuencia. Castro Ospina (2011) enseña que el concierto cede ante la rebelión por subsidiariedad, y la regla tiene un reverso: cuando el legislador declara que una estructura no es rebelde, el concierto pasa a ser el delito que absorbe la pertenencia, y como el agravado tiene ocho a dieciocho años más la mitad para quien dirija, el mando de una estructura no política empieza la cuenta con doce a veintisiete años por el solo hecho de mandar. La negación tiene un precio en la parte especial y recae sobre la categoría de mando, la misma a la que el proyecto reserva la rebaja menor y el piso de diez años.

Queda una tensión que el texto resuelve por omisión. El parágrafo 2 del artículo transitorio 66 de la Constitución, introducido por el Acto Legislativo 01 de 2012, dispone que «en ningún caso se podrán aplicar instrumentos de justicia transicional a grupos armados al margen de la ley que no hayan sido parte en el conflicto armado interno, ni a cualquier miembro de un grupo armado que una vez desmovilizado siga delinquiendo». Si el régimen fuera un instrumento transicional, esa regla le cerraría la puerta a las estructuras ajenas al conflicto y a los antiguos beneficiarios de las Leyes 975, 1424 y 1820 que el 8B bis admite. La insistencia en que no lo es tiene una razón constitucional precisa, pero el apartado anterior mostró que el instrumento central del régimen cumple la función de la alternatividad de la Ley 975. El proyecto usa la herramienta y niega el nombre, y el efecto de esa negación, se busque o no, es dejar el régimen fuera del alcance del parágrafo 2; si la caracterización que propongo en el apartado 6.2 es correcta, el límite se aplica de todos modos.

Derecho internacional humanitario: dos marcos para un solo sujeto

El derecho humanitario no clasifica a las personas como delincuentes políticos o comunes sino como combatientes o población civil, y los tipos del Título II exigen que el delito se cometa con ocasión y en desarrollo del conflicto (Ramelli Arteaga, 2011). El artículo 2 del proyecto fusiona en una categoría a las estructuras que cumplen los elementos del Protocolo II, mando responsable, control territorial y capacidad de aplicar sus normas (Ibáñez Guzmán, 2011), y a las que responden a la definición de grupo delictivo organizado de Palermo (Comité Internacional de la Cruz Roja, 1977, art. 1.1; Naciones Unidas, 2000, art. 2). Los dos instrumentos traen formas distintas de imputar: Palermo obliga a castigar la participación en el grupo (Blanco Cordero y Sánchez García de Paz, 2000), que es el modelo del concierto; el Protocolo II describe el umbral a partir del cual los hechos de la organización se juzgan con los tipos del Título II. La fusión tiene consecuencias que el texto no asume: para la estructura que es parte del conflicto, la muerte de un civil es homicidio en persona protegida, con cuatrocientos ochenta a seiscientos meses, y la retención de un policía puede ser toma de rehenes; para la que no lo es, los mismos hechos son homicidio agravado y secuestro extorsivo. La calificación mueve así la pena del mismo hecho en uno u otro sentido: el 135 arranca en cuatrocientos ochenta meses y el primer grupo del homicidio agravado en cuatrocientos, pero el homicidio con fines terroristas del 104 arranca en quinientos; la toma de rehenes llega a quinientos cuarenta meses y el secuestro extorsivo simple a quinientos cuatro, aunque la forma agravada del secuestro supera a la toma de rehenes, paradoja que Sampedro Arrubla (2011) ya había señalado. Son diferencias de años por cada hecho, que el concurso multiplica, y la calificación de la que dependen la hace el Presidente conforme a un reglamento. La propia Corte, al examinar la Ley 2272, separó los acercamientos con estructuras de crimen de alto impacto, sin carácter político, de las negociaciones de paz con grupos parte del conflicto, y advirtió que las figuras de un escenario no pueden extrapolarse al otro (Corte Constitucional, 2023b). La distinción no es un asunto de nombres: las organizaciones armadas difieren de modo sistemático por sus dispositivos organizativos (Gutiérrez Sanín, 2008) y de los criterios depende quién es destinatario de las obligaciones del derecho humanitario (Íñigo Álvarez, 2016).

El reclutamiento muestra el problema desde otro ángulo. Colombia elevó a dieciocho años el umbral de protección; la Ley 2590 de 2026 elevó la pena del artículo 162 a cuatrocientos ochenta a seiscientos meses y la del 188D a dieciocho a treinta años, y la C-240 de 2009, al examinar el 162 y el artículo 14 de la Ley 418, dejó dicho que la voluntad de ingreso del menor no es motivo de atipicidad (Corte Constitucional, 2009). El proyecto deroga ese artículo 14, excluye a los condenados en firme por los artículos 162 o 188D cuando alguna víctima tuviera menos de catorce años y fija un piso de diez años para quien haya tenido rol determinante en el reclutamiento. Las tres decisiones solo son coherentes en apariencia: la exclusión con umbral de catorce deja dentro al reclutador de adolescentes, a quienes el Código protege con la misma pena; la condición de condena en firme hace que la exclusión no alcance a quien nunca fue procesado por reclutamiento, situación previsible en quien apenas entra al sistema judicial, de modo que ese reclutador entra al régimen con los mismos beneficios que cualquier otro integrante; y el piso carece de efecto, porque la mitad de la pena mínima del 162 son veinte años. El umbral de catorce no tiene explicación en el expediente que pude consultar, y una exclusión por un delito de ocasión tiene que seguir la estructura del tipo y no un umbral sin justificar.

Libertad individual: la verdad como condición

Sampedro Arrubla (2011) describe la desaparición forzada como un tipo acumulativo que exige privar de la libertad, ocultar, negar la información sobre el paradero y sustraer a la víctima del amparo de la ley. La observación importa para un proyecto que convierte estos delitos en condiciones: el 66A exige, para entrar, entregar a los secuestrados y aportar información completa sobre los desaparecidos; el numeral 3 del 66B baja la libertad condicional de las cuatro quintas a las dos quintas partes cuando la persona entrega información adicional que conduzca a la búsqueda de desaparecidos, con informe previo de la Unidad de Búsqueda; y la ocultación de esa información es causal de revocatoria. La Convención Interamericana dispone que el delito se considera permanente mientras no se establezca el destino de la víctima y autoriza atenuantes para quien contribuya a esclarecer los hechos (Organización de los Estados Americanos, 1994, art. III). Lo que falta es el contraste. En Justicia y Paz la verdad no era una declaración que se recibe sino un presupuesto que se verifica: Baldosea Perea (2017, pp. 153, 166-167) muestra que la Ley 975 la configuró como obligación cuyo incumplimiento hace perder la alternatividad, concretada en una confesión completa, verídica y detallada. El proyecto exige el informe de la Unidad de Búsqueda para la libertad condicional y no para aceptar la información como requisito de entrada, y una verdad declarada y no verificada es una cortesía, no una condición. Es el primer lugar donde se ve con nitidez la lógica transicional dentro de la justicia ordinaria: el proyecto toma de la Ley 975 el intercambio de verdad por pena, lo administra con un subrogado ordinario y no trae el aparato de verificación que hizo que la Corte aceptara aquel intercambio.

Economía de la organización: colaboradores, patrimonio y extorsión

El numeral 5 del 66B concede la suspensión condicional a los tres años de cumplimiento a los colaboradores procesados por lavado, testaferrato y enriquecimiento ilícito que entreguen la totalidad de los bienes con inventario verificado por la Fiscalía; las penas vigentes, diez a treinta años para el lavado (sobre el tipo, Bazzani Montoya, 2011), dan la medida del beneficio, que es otra vez alternatividad de hecho. El proyecto no dice si el colaborador es quien responde solo por los tres delitos patrimoniales, por analogía con la pertenencia pura del numeral 4, o quien responde por ellos además de los demás. La duda pesa porque el enriquecimiento ilícito de particulares es, desde la C-319 de 1996, un tipo autónomo que no exige condena previa por la actividad de origen (Corte Constitucional, 1996), de modo que un colaborador puede responder solo por él. La entrega de bienes merece atención aparte. La C-370 fijó la secuencia patrimonial de la reparación, perpetradores primero, grupo en subsidio y solidariamente, Estado en papel residual (Corte Constitucional, 2006), y el proyecto exige la entrega como condición y da prioridad a las víctimas en el comiso. Entregar no es reparar ni extinguir, porque la extinción de dominio es una acción autónoma con debido proceso y protección del tercero de buena fe (Ley 1708 de 2014). La

capacidad de intervenir sobre los dineros sucios sigue siendo precaria en el nivel local (La Rota et al., 2021, pp. 3, 12), y la verificación del inventario tampoco puede transformarse en presunción de ilicitud sobre lo no declarado, que la C-035 de 2026 acaba de rechazar (Corte Constitucional, 2026a; con decisión de estarse a lo resuelto, 2026c).

La economía que el numeral 5 quiere desmontar se alimenta de una conducta que el proyecto no nombra. Suárez Sánchez (2011) define la extorsión como un delito de resultado cuyo verbo rector, constreñir, exige que la víctima se pliegue; el artículo 244 tiene ciento noventa y dos a doscientos ochenta y ocho meses. El 66A exige cesar toda actividad ilícita, y la estructura típica explica por qué esa es la condición más difícil de verificar de todas: la extorsión se consuma en la conducta de la víctima, que paga o tolera, y la víctima que paga tiene pocas razones para denunciar. Un Estado que certifique que «no hay denuncias» premiaría los territorios donde la intimidación funciona mejor. El cese se acredita con presencia estatal, y eso devuelve el problema a la intervención territorial del artículo 12D que el proyecto adiciona a la Ley 418 y anuncia sin financiación. La salida no está en convertir a la víctima, interviniente especial según la C-209 de 2007 (Corte Constitucional, 2007), en juez del cumplimiento ni en trasladarle el riesgo de la represalia.

Vida e integridad personal: la aritmética de la pena acumulada

El homicidio agravado exige una precisión de vigencia. La Ley 2098 de 2021 había elevado el primer grupo de agravantes a cuatrocientos ochenta a seiscientos meses y el artículo 8 de la Ley 2197 de 2022 reprodujo ese marco; la C-383 de 2022 declaró inexequible el artículo 27 de la Ley 2098 «subrogado por el inciso 1° del artículo 8° de la Ley 2197 de 2022», porque el incremento «no contó con una fundamentación mínima desde el punto de vista empírico», de modo que el marco volvió a los cuatrocientos a seiscientos meses de la Ley 890 de 2004 (Corte Constitucional, 2022, 2026b). El máximo por un solo tipo es de cincuenta años, porque la C-014 de 2023 retiró la expresión «sesenta (60) años» que la Ley 2197 había introducido en el artículo 37 (Corte Constitucional, 2023a), y el concurso permite aumentar la pena más grave hasta en otro tanto sin exceder la suma aritmética ni sesenta años.

Sobre esas cifras opera el 66B: rebaja de hasta el cincuenta por ciento de la pena acumulada por los delitos cometidos con ocasión de la pertenencia, de hasta el treinta por ciento para quien ejerció rol de mando, con un piso de diez años. Para el integrante que haya participado en homicidios la rebaja de la mitad deja penas de entre diecisiete y treinta años, del orden de las que el Código impone por un homicidio simple; la crítica de los beneficios excesivos no resiste la multiplicación. Para el mando responsable de un concurso de homicidios agravados, cuya pena acumulada puede llegar al tope de sesenta años, la rebaja deja cuarenta y dos y el piso resulta decorativo; solo muerde para el mando que responde únicamente por concierto agravado.

La tabla 2 reproduce las cuentas. Son posibilidades normativas y no penas impuestas: los marcos son los mínimos y máximos legales de cada tipo, el concurso se aplica con la regla del artículo 31, los años se expresan con un decimal y se asume que la rebaja opera sobre la pena acumulada y antes de las redenciones, que es la lectura que el texto deja abierta. La pena concreta de una persona dependerá de la dosificación por cuartos del artículo 61, de los hechos que reconozca en el acta, del acuerdo con la Fiscalía y de la forma en que el juez aplique el concurso; medir las penas efectivamente impuestas a integrantes de estructuras armadas es una de las tareas pendientes que registro en el apartado 8. La última columna solo ofrece una referencia: la libertad condicional ordinaria a las tres quintas partes del artículo 64, sin considerar sus demás requisitos.

Tabla 2. Escenarios de pena acumulada y de beneficio bajo el artículo 66B (posibilidades normativas)

Escenario	Tipos y marcos legales (años)	Pena acumulada posible (art. 31)	Beneficio aplicable del 66B	Reclusión efectiva posible	Referencia ordinaria (art. 64, tres quintas partes)
1. Integrante raso, solo catálogo, sin duplicación	340 inc. 1: 4 a 9; 346: 4 a 9; 197: 4 a 8; 365: 9 a 12	9 a 24 (pena mayor 9 a 12; duplo 18 a 24; suma 21 a 38)	Núm. 4: suspensión condicional al año de cumplimiento, o desde la sentencia si se presenta en los primeros 180 días	0 a 1	5,4 a 14,4
2. Integrante raso, catálogo con porte duplicado por pertenencia a grupo de delincuencia organizada	365 inc. 2: 18 a 24; concierto simple, uniformes y equipos como en 1	18 a 48 (pena mayor 18 a 24; duplo 36 a 48; suma 30 a 50)	Núm. 4	0 a 1	10,8 a 28,8
3. Integrante raso, concierto agravado más porte duplicado	340 inc. 2: 8 a 18; 365 inc. 2: 18 a 24; uniformes y equipos como en 1	18 a 48 (duplo 36 a 48; suma 34 a 59)	Núm. 4, que incluye el concierto agravado	0 a 1	10,8 a 28,8
4. Integrante raso con un homicidio agravado (104, primer grupo) más catálogo	104: 33,3 a 50; catálogo como en 1	33,3 a 60 (duplo 66,7 a 100 y suma 54,3 a 88, con el tope legal de 60)	Rebaja de hasta el 50 %: 16,7 a 30; libertad condicional a las cuatro quintas o a las dos quintas partes	6,7 a 24	20 a 36
5. Mando que responde solo por concierto agravado con la mitad adicional del inciso 3	340 inc. 3: 12 a 27	12 a 27	Rebaja de hasta el 30 %: 8,4 a 18,9, con piso de 10 como «pena impuesta»; libertad condicional a las cuatro quintas o a las dos quintas partes	4 a 15,1	7,2 a 16,2
6. Mando con concurso de homicidios agravados	104: 33,3 a 50 por cada hecho	Hasta 60 (tope legal)	Rebaja de hasta el 30 %: hasta 42; el piso no opera; libertad condicional a las cuatro quintas o a las dos quintas partes	16,8 a 33,6 (sobre 42)	Hasta 36
7. Colaborador del numeral 5 que responde solo por lavado	323: 10 a 30	10 a 30	Núm. 5: suspensión condicional a los tres años de cumplimiento	3	6 a 18

Nota. *elaboración propia a partir de los artículos 31, 61, 64, 104, 197, 323, 340, 346 y 365 del Código Penal en su texto vigente (anexo) y del artículo 66B del texto para plenarias*

La libertad condicional del numeral 3, a las cuatro quintas partes como regla y a las dos quintas con información sobre desaparecidos, opera sobre la ejecución y no sobre el monto, y el parágrafo 3 dice que «la pena impuesta» al mando no podrá ser inferior a diez años. Pena impuesta no es reclusión efectiva: cuatro quintas partes de diez son ocho años; dos quintas, cuatro. El piso puede

entenderse como pena impuesta, como pena remanente o como privación mínima física, y cada lectura produce un resultado distinto según se aplique antes o después de las redenciones, que son un derecho penitenciario distinto del subrogado (Ley 65 de 1993, art. 103A). Señalé la ambigüedad a los ponentes (Giraldo Cifuentes, 2026g) y el texto para plenarias no la resuelve.

La categoría de mando merece la misma exigencia. No hay en la dogmática del homicidio una responsabilidad por la posición (Gómez Pavajeau y Urbano Martínez, 2011), y el proyecto define el mando «en términos de control y liderazgo» y nada más, y de esa definición dependen la rebaja menor, el piso y la exclusión de la valoración conjunta de beneficios. La doctrina del derecho penal internacional resolvió el problema en términos que una ley ordinaria puede adoptar: Ambos (2005, pp. 302-305) explica que la responsabilidad del superior no se funda en el estatus formal sino en la posición fáctica y en el control efectivo, y que alcanza al superior de hecho, incluido el superior paramilitar, también en los conflictos no internacionales. El control efectivo se prueba y no se presume del rango ni del organigrama, y el contexto no autoriza a recorrer en sentido inverso el camino del patrón a la persona sin evidencia individualizante (Giraldo Cifuentes, 2026a, 2026h, pp. 155, 159).

La versión para plenarias no trae una exclusión general del homicidio o del genocidio, y la aritmética muestra que esa ausencia y el piso se neutralizan: para el mando con homicidios el piso es irrelevante, porque la pena rebajada lo supera con holgura; para el mando que responde solo por concierto el piso es lo único que hay, y es ahí donde la lectura de «pena impuesta» lo reduce a ocho o a cuatro años de reclusión. El piso no protege contra el homicidio, que es contra lo que el lector lo cree dirigido. Para el integrante raso con homicidios la cuenta termina en una reclusión efectiva de entre siete y veinticuatro años según la fracción a la que acceda a la libertad condicional (tabla 2, escenario 4), cifra que en su extremo inferior se acerca a la pena alternativa de cinco a ocho años de la Ley 975: el proyecto llega al resultado de Justicia y Paz por la vía ordinaria y sin su régimen de condicionalidad.

Eficaz y recta impartición de justicia: las listas y la verdad de los otros

Barreto Ardila (2011) sostiene que el fraude procesal protege la impartición de justicia y que es criticable que el tipo aluda a actos administrativos, porque inducir en error a una autoridad administrativa no lesiona la justicia sino la administración pública. El 8B bis organiza la acreditación de la pertenencia en una fase administrativa: quien ejerza el mando certifica la lista, el Ministerio de Justicia decide por resolución motivada y exige un elemento adicional de pertenencia, entre ellos los informes de inteligencia, y la inclusión dolosa produce la exclusión del incluido y la pérdida de beneficios del certificador.

Desde la parte especial aparecen tres dificultades. La primera es la de Barreto: la inclusión fraudulenta produce un acto administrativo, no una sentencia, y la tipicidad del fraude procesal en esa hipótesis es discutible. La segunda es la prueba. El artículo 35 de la Ley 1621 de 2013 dispone que los informes de inteligencia no tienen valor probatorio en ningún caso dentro de procesos judiciales y disciplinarios y que su contenido solo puede servir de criterio orientador, y la C-392 de 2000 avaló la regla que negaba valor probatorio a los informes de policía judicial por tratarse de actuaciones extraprocesales no controvertidas (Corte Constitucional, 2000). Una ley que condiciona la aceptación de una persona a esos informes les atribuye en la puerta del proceso la función que la ley les niega dentro de él (Giraldo Cifuentes, 2026b, 2026e). Pedí llevar la verificación de la pertenencia a la fase judicial (Giraldo Cifuentes, 2026g) y el texto admitió los informes como elemento de decisión. La tercera dificultad son las garantías que faltan: notificación, acceso a los fundamentos no reservados y recurso.

Queda la verdad sobre los otros. El parágrafo 4 del 66A dispone que la declaración contra terceros rendida para obtener beneficios solo tenga valor probatorio si está soportada en otras pruebas. La Ley 1908 da a las actas de los sujetados valor de elementos materiales probatorios suficientes (art. 52), y la C-771 de 2011 declaró exequible la regla que impide usar la información del mecanismo

no judicial como prueba contra el firmante o contra terceros, en el entendido de que esos terceros son únicamente las personas del artículo 33 de la Constitución y los desmovilizados del mismo grupo, de modo que contra cualquier otra persona la información sí puede usarse (Corte Constitucional, 2011). La lista es el lugar donde el régimen acredita el delito base, y si la pertenencia se acredita mal, los delitos de ocasión se imputarán a partir de una base defectuosa.

Libertad sexual y participación democrática

El artículo nuevo sobre víctimas de violencia sexual es una regla procesal que no modifica tipos ni penas. Lo que importa es la Ley 1908: su artículo 45 limita la rebaja al treinta por ciento para lesa humanidad, genocidio, delitos contra niños, niñas y adolescentes, contra la vida de mujeres y contra la libertad sexual (sobre estos tipos, Torres Tópaga, 2011); el artículo 24 del proyecto remite a los artículos 43 a 53 de esa ley «en lo no contrario» a la nueva y el 66B fija una rebaja general de hasta la mitad sin tope por clase de delito. Si el tope sobrevive o cede no tiene respuesta en el texto, y la respuesta decide si la violencia sexual queda tratada como cualquier delito de ocasión. El proyecto debería decir de modo expreso que el tope se mantiene.

Suárez Díaz (2011) destaca que el constreñimiento al sufragante se consuma con la intimidación. La Ley 1864 de 2017 fijó cuatro a nueve años y la Ley 1908 añadió al 387 un aumento de la tercera parte cuando la conducta la cometan miembros de grupos armados o de delincuencia organizada; el legislador de 2018 reconoció así que la interferencia armada en las elecciones es una forma del control territorial. El proyecto guarda silencio: las condiciones del 66A no incluyen la abstención verificable de toda interferencia electoral, aunque las elecciones territoriales de octubre de 2027 se celebrarán durante la vigencia de la ley y pocas pruebas de que el control cesó serían tan visibles como esa neutralidad.

Dos piezas que el Código no trae: la extradición y el sustento de quien deja las armas

Dos decisiones fuera del Código determinan si alguien aceptará la oferta: la extradición de quien se acoge y el sustento de quien deja las armas. La carta con la que presenté la fórmula señalaba ambas como decisiones que correspondían al Gobierno y al Congreso (Giraldo Cifuentes, 2026f). El proyecto responde a la primera con una negativa y a la segunda con un espacio en blanco.

El numeral 3 del 8B dispone que no se suspenderá la ejecución de las órdenes de captura ni la extradición. La exposición de motivos lo justifica con el artículo 58 de la Ley 1908 y con la naturaleza transnacional de las economías de los destinatarios (Congreso de la República de Colombia, 2026b). La ponencia de archivo contestó con una observación que la parte especial confirma: el sistema de incentivos solo funciona si el acogido sigue sujeto a la justicia colombiana y si los beneficios que puede ganar o perder tienen valor para él, y frente a una persona extraditada ninguna de las dos condiciones se cumple, porque el proceso en el Estado requirente persigue el tráfico y el lavado (Flórez Hernández, 2026). La extradición reordena así el catálogo según el interés de otro Estado: se lleva al mando por los delitos de ocasión de la economía y deja sin responder los delitos de ocasión contra las personas, que son los que el régimen convierte en condición. La experiencia de 2008 es la lección más cara: cuando catorce jefes de las autodefensas fueron extraditados en pleno curso de sus versiones ante Justicia y Paz, la Comisión Interamericana advirtió que la medida impedía la investigación y el juzgamiento de graves crímenes, cerraba la participación directa de las víctimas en la búsqueda de la verdad y afectaba la determinación de los vínculos entre agentes del Estado y esos jefes (Comisión Interamericana de Derechos Humanos, 2008).

La respuesta no exige renunciar a la extradición ni inventar una figura. El artículo 504 de la Ley 906 autoriza al Gobierno, cuando la persona pedida hubiere delinquido en Colombia antes del requerimiento, a diferir la entrega hasta que se la juzgue y cumpla la pena. Mi fórmula convertía esa facultad discrecional en una regla atada al cumplimiento: la entrega se difiere mientras el postulado cumpla de manera integral y verificada, con certificación judicial anual, cesa de pleno derecho ante la pérdida del beneficio, la comisión de nuevos delitos o la renuncia, y el Estado

garantiza a los Estados requirentes la práctica de pruebas, la declaración de los postulados desde Colombia y la reparación de las víctimas en el exterior (Giraldo Cifuentes, 2026f, arts. 59 y 60). El proyecto no deroga el 504; declara que no lo usará, y convierte en una decisión sin reglas lo que pudo ser el incentivo de cumplimiento más poderoso del régimen. Para la validez el reparo es débil, porque el legislador puede decidir que la extradición prevalezca; para la eficacia y para el derecho de las víctimas a la verdad es el más serio del texto.

La segunda pregunta es más simple de formular: de qué vivirá el integrante raso que, tras un año de ejecución o desde la sentencia, regresa al territorio donde la organización lo reclutó. El 66E manda al Gobierno diseñar programas de tránsito a la legalidad con beneficios sociales y económicos bajo el liderazgo de la Agencia para la Reincorporación y la Normalización, condicionados al 66A y perdidos con la revocatoria. La exposición de motivos admite que la sostenibilidad del tránsito depende de que existan alternativas materiales de subsistencia y que, cuando no se ofrecen, la reincidencia y la reconfiguración armada son el resultado previsible (Congreso de la República de Colombia, 2026b); el análisis de impacto fiscal declara a continuación que de la ley no se deriva necesariamente la creación de apropiaciones adicionales (Comisión Primera Constitucional Permanente del Senado, 2026). El proyecto reconoce la necesidad, no la financia y deja el contenido entero al reglamento, y un subrogado que devuelve a una persona a su territorio sin ocupación lícita no cumple la función de reinserción social que el artículo 4 del Código asigna a la pena.

Mi fórmula daba dos respuestas: una ruta de reincorporación para el integrante raso (art. 58) y, para quien entrega patrimonio, un estímulo por contribución patrimonial: una suma equivalente al veinte por ciento del valor neto de los bienes entregados de forma voluntaria, completa y verificable, una vez saneados y monetizados, con el ochenta por ciento al fondo de reparación; el estímulo no reconoce propiedad sobre bienes de origen ilícito, lo que sería incompatible con el artículo 34 de la Constitución, sino un incentivo con cargo a la masa ya monetizada (art. 46). La figura tiene antecedente en el proyecto de 2023, que permitía conservar hasta el seis por ciento de los bienes con tope de diez mil salarios mínimos (Vanguardia, 2023), y parentesco en la ley ordinaria: el artículo 133 del Código de Extinción de Dominio, en la redacción de la Ley 1849 de 2017, permite al afectado que se acoge a la sentencia anticipada optar entre conservar bienes hasta el tres por ciento del total objeto de colaboración y recibir la retribución del artículo 120, de hasta el cinco por ciento sin exceder dos mil quinientos salarios mínimos, más otro cinco por ciento por los bienes en causal de extinción. La discusión no es, por tanto, si la figura cabe sino cuánto, con qué candados y para quién, y ese «para quién» es la objeción que me hago: el estímulo responde la pregunta del sustento para quien tiene bienes, que es el mando o el financiador, y no responde nada para el integrante raso, que no tiene patrimonio y es quien, sin alternativas materiales de subsistencia, vuelve a las armas según admite la propia exposición de motivos; para él solo sirve la ruta, y la ruta cuesta presupuesto. Un régimen que no sabe de qué vivirá quien se acoge tampoco sabe cuánto durará su acogimiento.

Síntesis

Ninguna de las tensiones examinadas, vista por separado, vuelve inconstitucional el proyecto. Vistas juntas forman un problema de diseño que conviene nombrar con precisión, porque el reparo al régimen de condicionalidad no es de ausencia. El texto trae condiciones de entrada (66A), causales de revocatoria y un informe de la Unidad de Búsqueda para la libertad condicional anticipada. El reparo es de insuficiencia en tres puntos y de dispersión en el conjunto: no hay regla que fije la base de cálculo ni el orden entre concurso, rebaja, redenciones, libertad condicional y revocatoria; la verdad y el cese de la actividad ilícita se exigen sin un aparato que los verifique antes de que produzcan efectos; y la revocatoria carece de causales tasadas y de regla de firmeza. Cada una de esas piezas aparece en algún lugar del articulado o de la ley a la que remite, pero ninguna está escrita donde el beneficio se concede, que es donde la C-370 de 2006 y la C-080 de 2018 las exigieron. Cuando en adelante hablo de un régimen de condicionalidad incompleto me

refiero a esto. La tabla 3 resume el balance de las observaciones que formulé.

Tabla 3. *Advertencias del autor y texto propuesto para las plenarias (27 de octubre de 2026)*

Advertencia	Texto para plenarias	Estado
Verificación judicial de la pertenencia; lista recibida de buena fe (2026g)	*Verificación administrativa con «elemento adicional», incluidos informes de inteligencia*	*Contraria a lo advertido*
Base de cálculo, orden de los beneficios y sentido del piso (2026g)	*Sin regla*	*Sin respuesta*
Verdad contrastada antes de producir beneficio (2026f, 2026g)	*Informe de la Unidad de Búsqueda solo para la libertad condicional*	*Recogida en parte*
Diferimiento condicionado de la extradición (2026f, arts. 59 y 60; 2026g)	*Art. 8B, numeral 3: no se suspende la extradición*	*Contraria a lo advertido*
Ruta de reincorporación y estímulo patrimonial (2026f, arts. 46 y 58; 2026g)	*Art. 66E sin contenido mínimo ni financiación*	*Sin respuesta*

Nota. *Elaboración propia; las referencias entre paréntesis remiten a Giraldo Cifuentes.*

El proyecto frente a los regímenes anteriores

El proyecto es un híbrido que toma el catálogo de 2010, la alternatividad de 2005 y las rebajas de 2018, y adopta porcentajes y subrogados donde la Ley 975 puso una pena alternativa cerrada.

Más que la etiqueta, lo que define a cada régimen es la respuesta a cinco preguntas: qué responsabilidad se declara, qué pena se impone, qué parte se ejecuta, qué aporta el postulado y cómo se revoca el beneficio. La Ley 975 contestó las cinco en la ley. La Ley 1908 contestó las de responsabilidad, pena y revocatoria y dejó el aporte en la colaboración ordinaria, sin ofrecer nada que una estructura no pudiera obtener con un preacuerdo y sin garantía de que lo ofrecido se cumpliera. Sobre su aplicación, lo documentado es esto. La ley abrió una ventana de seis meses para presentar las solicitudes de sujeción colectiva e individual (artículo 35, parágrafo 5, y artículo 39, parágrafo 3); la exposición de motivos del proyecto de 2026 reconoce que esos términos «se encuentran ampliamente vencidos y hacen actualmente inaplicable una parte sustancial del procedimiento» (Congreso de la República de Colombia, 2026b); y ni en el expediente legislativo, ni en los conceptos institucionales, ni en la prensa y la doctrina consultadas (Charry Urueña, 2026; Giraldo Cifuentes, 2023d, 2024) aparece registro de una sujeción colectiva tramitada bajo esa ley. No dispongo de una certificación oficial de la Fiscalía o del Ministerio de Justicia que lo confirme, y por eso la afirmación se limita a lo que consta.

El texto radicado derogaba esos parágrafos para reabrir la ventana y las comisiones lo aprobaron así; los ponentes retiraron la derogatoria en el pliego para segundo debate (Comisión Primera Constitucional Permanente del Senado, 2026), de modo que el proyecto remite a la fase judicial de la Ley 1908 sin reabrir su fase de solicitud. El proyecto de 2026 contesta la primera y la cuarta, contesta a medias la segunda y la tercera, porque la pena depende de una base que no define y la ejecución de un piso que no aclara, y deja la quinta en una revocatoria sin causales tasadas ni regla de firmeza. Donde la Ley 975 fue más exigente, el proyecto es más vago, y donde la Ley 1908 fue más vaga, el proyecto no la mejora: repite su regla de extradición y vuelve a dejar el sustento de quien se acoge en un programa sin ley ni presupuesto.

Contraargumentos y objeciones

La mejor defensa del proyecto

Un análisis que solo recogiera los reparos sería incompleto, porque el proyecto tiene una defensa seria. El legislador dispone de un amplio margen de configuración en política criminal, y la Ley 1908 ya ofrece rebajas de hasta la mitad, de modo que el proyecto no inventa el beneficio sino que lo rodea de condiciones. La C-525 autorizó el acogimiento de estructuras de crimen organizado por vía legal, con control judicial y garantía de las víctimas, y el proyecto cumple esas exigencias en su diseño general. El Gobierno puede sostener que la negación del reconocimiento político es una descripción y no una maniobra, que el parágrafo 2 del artículo transitorio 66 obliga a no aplicar instrumentos transicionales a estas estructuras y que el Consejo Superior de Política Criminal emitió concepto favorable (Consejo Superior de Política Criminal, 2026).

Todo eso es cierto, y por eso mi crítica no apunta a una inconstitucionalidad global. Pero el argumento de la Ley 1908 prueba lo contrario de lo que pretende. Esa ley ofrecía la misma rebaja desde 2018 y no consta que una sola estructura se haya acogido (apartado 5). Las explicaciones posibles son varias y no dispongo de datos para jerarquizarlas: la ventana de seis meses que, contada desde la vigencia de la ley, se cerró en enero de 2019; la desconfianza hacia la Fiscalía; la expectativa de una negociación política más generosa, que la Ley 2272 de 2022 vino a ofrecer; o la simple rentabilidad del negocio frente a cualquier oferta. Mi hipótesis es compatible con todas ellas y añade un defecto que sí es verificable en el texto de la ley: no decía con certeza qué pena se impondría, qué parte se ejecutaría, cuándo se perdería el beneficio ni qué pasaría con la extradición de quien se presentara. Si las garantías son las técnicas que acortan la distancia entre lo que la norma promete y lo que ocurre (Ferrajoli, 1999/2004, p. 25), la Ley 1908 fue una promesa sin técnica, y un proyecto que repite su rebaja y su regla de extradición sin añadir esas técnicas corre el riesgo de heredar su destino. Cuando el subrogado sustituye una pena de veinte años por un año de reclusión a cambio de verdad, la operación cumple la función de la alternatividad transicional y debe someterse a sus condiciones (apartado 6.2), y la urgencia del calendario no explica por qué el texto dejó de fijarlas.

Semejanza funcional, lógica transicional y traslado de estándares

La tesis central del trabajo tiene dos niveles que no se sostienen con los mismos argumentos. El primero es descriptivo. La suspensión condicional del numeral 4 y la alternatividad de la Ley 975 cumplen la misma función: sustituyen la pena fijada en la sentencia por una privación de libertad mucho menor, a cambio de verdad, entrega y compromisos, y mantienen la pena completa como amenaza para quien incumpla. Esa semejanza se demuestra con la aritmética de los apartados 4.1 y 4.6 y con la comparación de estructuras del apartado 5; es una constatación sobre el diseño y no depende de cómo se clasifique el régimen. El segundo nivel es una caracterización. Digo que el proyecto sigue una lógica transicional dentro de la justicia ordinaria porque reúne los tres rasgos que, a mi juicio, definen un instrumento de esa clase, un sujeto colectivo, una finalidad de terminación del conflicto y unas condiciones que se intercambian por tratamiento penal (Giraldo Cifuentes, 2026c), y porque el artículo transitorio 66 de la Constitución describe los instrumentos de justicia transicional por su finalidad, facilitar la terminación del conflicto armado y el logro de la paz, y por lo que deben garantizar, los derechos de las víctimas a la verdad, la justicia y la reparación. Esa caracterización es discutible y el apartado 4.2 muestra que el proyecto la rechaza por una razón constitucional precisa. Las conclusiones del artículo no dependen de ella.

No dependen porque el traslado de los estándares de la C-370 y de la C-080 al numeral 4 se funda en tres razones que valen aunque el régimen sea, formalmente, ordinario. La primera es el

origen de esos estándares. La Corte no los dedujo del rótulo de la Ley 975 sino de los derechos de las víctimas, que derivan de la Constitución y de los tratados y que ponderó frente a la paz: aceptó la alternatividad porque el sacrificio de la pena se compensaba con contraprestaciones verificables y la pena completa quedaba en reserva (Corte Constitucional, 2006), y en 2018 hizo del compromiso con esos derechos una condición de acceso al tratamiento especial (Corte Constitucional, 2018). Un beneficio que sacrifica la misma pena, por la misma finalidad y a cambio de las mismas contraprestaciones convoca la misma ponderación. La segunda razón es que la Corte ya ha medido con esos estándares leyes que no funcionaban como transicionales: la C-771 de 2011 juzgó la Ley 1424 con los estándares de verdad, justicia y reparación aunque esa ley dejaba a sus destinatarios en la justicia ordinaria (Corte Constitucional, 2011), y la C-525 de 2023 exigió que los términos del acogimiento de estructuras de crimen organizado, sin carácter político, los defina el legislador con garantía de los derechos de las víctimas (Corte Constitucional, 2023b). La tercera es un principio de control: si el legislador pudiera eludir un estándar cambiando el nombre del instrumento, el estándar no protegería nada. Por eso sostengo que el numeral 4 será medido con la vara de la C-370 con independencia del nombre que lleve, y que lo que esa vara encontrará es el sacrificio de la pena sin las contraprestaciones verificables que lo compensaban.

Dos objeciones de litigio

Hay dos réplicas más que una contraparte opondría en estrados. La primera dice que la lista no condena a nadie y que usar informes de inteligencia en la fase administrativa no afecta garantía alguna. Resulta palmario que la lista no condena, pero decide el acceso a un tratamiento que vale años de libertad, y una decisión con esa consecuencia fundada en un informe que el afectado no puede controvertir no es una orientación sino una determinación adversa sin contradicción. La segunda sostiene que el piso de diez años es claro porque el parágrafo 3 habla de «pena impuesta». Si es así, la claridad crea otro problema, porque entonces el numeral 3 permite la libertad condicional a las cuatro quintas partes de esa pena, a los ocho años, o a las dos quintas, a los cuatro, y la exposición de motivos describe una ley distinta de la que el articulado escribe.

Incentivos, macrocriminalidad, flexibilidad e igualdad

La defensa más sólida de la flexibilidad parte de un cálculo: una oferta demasiado severa no desarma a nadie. Un régimen de paz necesita incentivos, pero incentivo no equivale a indeterminación, y la incertidumbre sobre el mando, el concurso, el piso, la extradición y el sustento desalienta tanto como una pena alta. Otro reparo sostiene que exigir atribución individual desconoce la macrocriminalidad. La respuesta consiste en distinguir comprensión de prueba, y la noción misma lo exige: Jäger (1998/2023, pp. 2-3) describe la macrocriminalidad como criminalidad de carácter político, cometida por Estados, regímenes y colectivos, y advierte contra la tentación de extender el término a todo crimen organizado; Alpaca Pérez (2013, pp. 18-19) la resume como el conjunto de acciones que no se entienden aisladas sino integradas en un contexto de acción colectiva. Ese contexto explica el fenómeno y no responde por sí mismo la pregunta por la responsabilidad de una persona: no es un medio de prueba autónomo y pierde legitimidad cuando reemplaza la evidencia individualizante con inferencias apoyadas en el rango o la pertenencia (Giraldo Cifuentes, 2026h, pp. 155-160).

Se afirma, por último, que una rebaja de la mitad no es indulgencia porque aplicada a homicidios deja décadas de prisión, y el contraargumento es fuerte: muestra por qué no basta leer el porcentaje. A esa réplica se suma otra de signo contrario. Velásquez Velásquez (2020, p. 48) ha escrito que la igualdad ante la ley penal sufre excepciones notorias cuando, en nombre de una justicia transicional y de una paz necesaria pero esquiva, se da a formas gravísimas de delincuencia un trato benigno o privilegiado. Lo que hace fuerte esa objeción frente a este proyecto es lo que el

análisis de parte especial encontró: el privilegio no está en el porcentaje sino en la indeterminación, porque un beneficio sin base de cálculo, sin piso cierto y sin condiciones verificables es un trato desigual que ni siquiera puede justificarse con la finalidad que lo inspira, y la igualdad, que admite el tratamiento diferenciado que la Constitución permite para terminar el conflicto, rechaza el que no puede explicarse.

Implicaciones

Para la política criminal y para las víctimas

La primera implicación es de método. Toda reforma que construya beneficios sobre un catálogo de delitos debe empezar por verificar la pena vigente de esos delitos, porque el sentido del beneficio depende de ella; el catálogo de 2010 era un umbral bajo, el de 2026, con la misma redacción, es un umbral alto, y nadie en el expediente legislativo que pude consultar hizo la cuenta. La Corte exigió en la T-762 de 2015 una política criminal sustentada en elementos empíricos y describió la existente como «reactiva, populista, poco reflexiva, volátil, incoherente y subordinada a la política de seguridad» (Corte Constitucional, 2015), y pocos elementos empíricos son tan baratos de obtener como la aritmética de la parte especial, que es el primer escalón del examen de proporcionalidad (Velásquez Velásquez, 2020, pp. 48-52). La segunda nace de la premisa declarada en el apartado 2.3: si el conflicto puede terminar sin estatus político, la política criminal del acogimiento tiene que apoyarse en las condiciones, y una política que no verifica esas condiciones se queda sin sustento.

Para las víctimas, el régimen las nombra en un artículo propio, les asigna representación a cargo de la Defensoría del Pueblo y exige su concepto favorable para la libertad condicional. Lo que no hace es oírlas donde se decide la pena, en el acuerdo entre la Fiscalía y el procesado, ni asegurar la financiación del programa administrativo de reparación, como advirtió la Defensoría en su concepto del 26 de octubre (Defensoría del Pueblo, 2026). La pregunta que formulé en 2023 sobre el lugar de las víctimas (Giraldo Cifuentes, 2023c) sigue abierta en el texto de 2026, que las deja para después del acuerdo que fija la pena.

Para el control constitucional y convencional

Si el texto se convierte en ley con la redacción examinada, los cargos previsibles pueden ordenarse por el parámetro que cada uno invoca. El primer grupo invoca la reserva de ley, con la C-525 como precedente directo: la calificación de las estructuras por el Presidente conforme a su reglamentación, de la que depende el marco bajo el cual se juzgan los delitos de ocasión; la autorización para fijar términos y requisitos adicionales; y la categoría de mando definida solo por el control y el liderazgo, de la que dependen una rebaja menor y un piso, consecuencias que una ley penal no puede dejar en manos de quien la aplica sin tocar la taxatividad. En el tercer caso el artículo transitorio 24 del Acto Legislativo 01 de 2017, que la C-674 de 2017 dejó en pie (Corte Constitucional, 2017), ya escribió el estándar del control efectivo. El segundo grupo invoca el debido proceso: los informes de inteligencia como elemento de decisión, que chocan con el artículo 35 de la Ley 1621 y con la razón de la C-392 de 2000, y la ausencia de notificación y recurso.

El tercer grupo invoca los derechos de las víctimas y la igualdad, con la C-370 y la C-080 como parámetro: la ausencia de su voz en el acuerdo que fija la rebaja, el umbral de catorce años en la exclusión del reclutador, la posible desaparición del tope del treinta por ciento y, el cargo que menos se ha visto, la suspensión del numeral 4 con un régimen de condicionalidad incompleto (apartados 4.10 y 6.2), que conduce a un condicionamiento del tipo que la C-370 y la C-771 ya usaron. En el mismo grupo entra la regla de extradición, no por inconstitucional sino por su efec-

to sobre el derecho a la verdad. El cuarto parámetro es el parágrafo 2 del artículo transitorio 66, examinado en el apartado 4.2, y su suerte depende de la caracterización discutida en el apartado 6.2: si el régimen es materialmente transicional, la negación del nombre no lo protege de esa regla sino que lo expone a ella, y lo que puede salvar el diseño es distinguir en la ley las estructuras del Protocolo II de las de Palermo.

En sede interamericana la cuestión será si el régimen garantiza el acceso a la justicia y la reparación de las víctimas de graves violaciones. La Corte Interamericana examinó la aplicación inicial de la Ley 975 en el caso de la masacre de La Rochela y dejó escrito que entre las garantías que debían respetarse estaba el principio de proporcionalidad de la pena, que la respuesta estatal debe ser proporcional al bien jurídico afectado y a la culpabilidad del autor, que son inadmisibles las disposiciones que impidan la investigación y la sanción de los responsables y que las víctimas deben poder formular pretensiones y presentar pruebas en procura de la más completa verdad histórica posible (Corte Interamericana de Derechos Humanos, 2007, párrs. 190-196). Un régimen que deja el mando sin definir, recibe la verdad sin contrastarla, fija la pena sin oír a las víctimas y extradita a quien conoce los hechos tiene allí su examen más previsible.

Para la construcción de paz y las condiciones sociales del tránsito a la legalidad

El análisis de parte especial tiene consecuencias fuera del derecho penal, y conviene decirlas, porque un régimen de acogimiento es una pieza de construcción de paz antes que una reforma del Código. La literatura sobre construcción de paz coincide en que esta trasciende la terminación de la violencia por negociación o por victoria militar, en que la reducción de los homicidios es necesaria pero no suficiente y en que uno de sus componentes es la reintegración efectiva de los antiguos combatientes (Rettberg, 2013). El informe del Secretario General de las Naciones Unidas de 2004 describe la justicia de transición como el conjunto de procesos y mecanismos con los que una sociedad intenta «resolver los problemas derivados de un pasado de abusos a gran escala», para que los responsables rindan cuentas, se sirva a la justicia y se logre la reconciliación (Naciones Unidas, 2004, párr. 8). Leído con esas dos ideas, el proyecto deja tres vacíos que la parte especial hace visibles y que ninguna reforma de porcentajes cierra.

El primero es el de las víctimas como sujetos del proceso y no solo como destinatarias de la reparación. El régimen convierte el secuestro, la desaparición y el reclutamiento en condiciones de entrada (apartados 4.3 y 4.4), pero la verdad sobre esos hechos entra sin contraste, la voz de la víctima no llega al acuerdo que fija la pena (apartado 7.1) y la extradición puede llevarse a quien la tiene (apartado 4.9). Para las comunidades que sufrieron el control armado, la medida del acogimiento no será el porcentaje de la rebaja sino si alguien les dijo dónde están los suyos y si quien lo sabía sigue en el país para decirlo. El segundo vacío es el del tránsito a la legalidad como hecho social. La exposición de motivos reconoce que, sin alternativas materiales de subsistencia, la reincidencia y la reconfiguración armada son el resultado previsible (Congreso de la República de Colombia, 2026b); el análisis fiscal declara que la ley no exige apropiaciones adicionales, y la Defensoría advirtió que el programa administrativo no define universo, costos ni fuente de financiación (Defensoría del Pueblo, 2026). Un integrante raso que sale al año y vuelve a un territorio donde la única economía es la que acaba de dejar no plantea un problema de dogmática penal; plantea un problema de construcción de paz que el Código no puede resolver y que la ley traslada a un reglamento sin presupuesto (apartado 4.9). El tercero es el del territorio. La condición más difícil de verificar, el cese de la extorsión, solo puede acreditarse con presencia estatal (apartado 4.5), y la abstención verificable de toda interferencia electoral, que el 66A no exige, es el indicador más claro de que ese control terminó (apartado 4.8). En los tres casos la ley penal depende de una política pública que no escribe. Lo que el método de este artículo aporta a esa discusión es modesto y concreto: los tipos penales, leídos con sus penas vigentes, dicen qué incentivos reales ofrece

el Estado y a quién, y sin esa lectura las decisiones sobre reincorporación, reparación y presencia territorial se toman a ciegas.

Conclusiones, limitaciones y agenda

Este trabajo propuso leer el proyecto de acogimiento de 2026 desde la parte especial del Código Penal. Llegó a cinco resultados que no aparecen en las ponencias, en los conceptos institucionales ni en la cobertura de prensa que consulté, y que presento como rendimiento del método antes que como novedades absolutas. El primero mira hacia atrás, porque el catálogo de pertenencia del numeral 4 del 66B nació en la Ley 1424 como sustituto funcional del delito político (apartado 4.2). El segundo está en las cifras: con el mismo catálogo, la pena del porte de armas permite hoy que un integrante raso llegue a la sentencia con más de veinte años acumulados, y la suspensión al año es entonces una pena alternativa de hecho, sin nombre, sin quantum y con un régimen de condicionalidad incompleto, de modo que la generosidad del régimen no está en el porcentaje sino en la indeterminación del mando y del piso (apartados 4.1 y 4.6). El tercero toca la arquitectura, pues la fusión de los marcos del Protocolo II y de Palermo en una categoría calificada por el Presidente traslada al acogimiento las incoherencias de la parte especial (apartado 4.3). El cuarto tiene que ver con la prueba, ya que las condiciones se construyen sobre tipos cuya estructura exige una prueba que el proyecto no organiza (apartados 4.4, 4.5 y 4.7). El quinto está fuera del Código y decide la suerte de los otros cuatro, porque la extradición no se suspende y el sustento de quien se acoge queda en un programa sin ley ni presupuesto (apartado 4.9). La Ley 1908 ofreció la misma rebaja sin esas garantías y no consta que nadie la aceptara; si mi hipótesis sobre las causas es correcta, un régimen que repite su oferta sin añadir las técnicas que la hagan exigible corre el riesgo de repetir su suerte.

De esos resultados se siguen correcciones concretas: definir el mando por el control efectivo; fijar en la ley la base de cálculo, el orden de los beneficios y el sentido del piso como reclusión efectiva mínima; llevar la verificación de la pertenencia a la fase judicial; oír a las víctimas antes del acuerdo que fija la rebaja; mantener de modo expreso el tope del treinta por ciento; distinguir en la ley las estructuras del Protocolo II y las de Palermo; añadir la neutralidad electoral verificable como condición de permanencia; regular la secuencia patrimonial completa y decidir, con sus candados, si el estímulo por contribución patrimonial cabe en ella; sustituir la negativa a suspender la extradición por un diferimiento condicionado al cumplimiento certificado; y escribir en la ley el contenido mínimo y la fuente de financiación de la ruta de reincorporación. Con esas reglas la pena no sube ni la oferta se encoge. El aporte del estudio no está en ninguna de esas reglas por separado sino en el método que las produce: leer un régimen premial desde los tipos que moviliza y verificar la pena vigente de cada uno antes de discutir el porcentaje.

El estudio tiene limitaciones. El texto para plenarias se leyó en la versión del 27 de octubre de 2026; al cierre, el 3 de noviembre, las plenarias habían aprobado las ponencias y el Senado apenas un primer bloque de cuatro artículos, de modo que el texto que aprueben y concilien puede variar. Las cuentas de la tabla 2 son posibilidades normativas y no penas impuestas, y la afirmación sobre la falta de acogimientos a la Ley 1908 se limita a lo que consta en las fuentes consultadas. Participé en el debate que analizo, y la tabla 3 y el apartado 4.9 deben leerse con esa advertencia. Quedan abiertas cuatro líneas de trabajo: una documental, que obtenga el texto auténtico y las actas de las plenarias y la conciliación; una empírica, que mida la pena acumulada real de los integrantes de estructuras armadas condenados bajo la Ley 1908 y la justicia ordinaria; una dogmática, que construya una teoría de los delitos de pertenencia capaz de explicar cuándo la vinculación a una organización puede ser el único título de imputación; y una comparada, sobre cómo otros ordenamientos resolvieron la tensión entre el nombre del instrumento y su contenido.

El control de constitucionalidad que venga después recaerá, como siempre, sobre el articulado y no sobre el título.

Referencias

Alpaca Pérez, A. (2013). Macrocriminalidad y derecho penal internacional (Cuaderno de Trabajo del CICAJ n.º 3). Pontificia Universidad Católica del Perú.

Ambos, K. (2005). La parte general del derecho penal internacional. Bases para una elaboración dogmática (E. Malarino, Trad.). Konrad-Adenauer-Stiftung; Duncker & Humblot; Temis.

Arias Ramírez, D., y Ruiz, C. A. (2022). Límites a los subrogados penales para condenados por concierto para delinquir en Colombia. Una condición de invalidación de la resocialización del infractor penal. Ediciones USTA.

Baldosea Perea, H. P. (2017). El esclarecimiento de la verdad, la confesión y el derecho de no autoincriminación y de guardar silencio en los contextos judiciales de transición. El caso de Justicia y Paz en Colombia. Revista Derecho Penal y Criminología, 38(104), 151-177. https://doi.org/10.18601/01210483.v38n104.05

Barreto Ardila, H. (2011). Delitos contra la eficaz y recta impartición de justicia. En Lecciones de derecho penal. Parte especial (2.ª ed.). Universidad Externado de Colombia.

Bazzani Montoya, D. (2011). Del lavado de activos. En Lecciones de derecho penal. Parte especial (2.ª ed.). Universidad Externado de Colombia.

Blanco Cordero, I., y Sánchez García de Paz, I. (2000). Principales instrumentos internacionales (de Naciones Unidas y la Unión Europea) relativos al crimen organizado: la definición de la participación en una organización criminal y los problemas de aplicación de la ley penal en el espacio. Revista Penal, (6), 3 y ss.

Cancio Meliá, M. (2007). El injusto de los delitos de organización: peligro y significado. Revista General de Derecho Penal, (8).

Castro Ospina, S. J. (2011). Delitos contra el régimen constitucional y legal. En Lecciones de derecho penal. Parte especial (2.ª ed.). Universidad Externado de Colombia.

Charry Urueña, J. M. (2026, 15 de octubre). Sometimiento a la justicia: ni negociación ni carencias logísticas. Semana. https://www.semana.com/opinion/articulo/sometimiento-a-la-justicia-ni-negociacion-ni-carencias-logisticas/202600/

Comisión Interamericana de Derechos Humanos. (2008, 14 de mayo). IACHR expresses concern about extradition of Colombian paramilitaries (Comunicado de prensa 21/08). https://www.cidh.oas.org/Comunicados/English/2008/21.08eng.htm

Comisión Primera Constitucional Permanente del Senado. (2026, 27 de octubre). Ponencia positiva para segundo debate del Proyecto de Ley 296 de 2026 Senado, 433 de 2026 Cámara, con el texto propuesto. https://www.comisionprimerasenado.com/documentos-pendientes-de-publicacion/ponencias-y-textos-aprobados/4839-ponencia-2do-debate-pl-296-26s-433-26c/file

Comité Internacional de la Cruz Roja. (1977). Protocolo adicional II a los Convenios de Ginebra de 1949, relativo a la protección de las víctimas de los conflictos armados sin carácter internacional. https://www.icrc.org/sites/default/files/external/doc/es/assets/files/publications/icrc-003-0321.pdf

Congreso de la República de Colombia. (1981, 23 de marzo). Ley 37 de 1981, por la cual se declara una amnistía condicional.

Congreso de la República de Colombia. (1982, 19 de noviembre). Ley 35 de 1982, por la cual se decreta una amnistía y se dictan normas tendientes al restablecimiento y preservación de la paz.

Congreso de la República de Colombia. (1989, 22 de diciembre). Ley 77 de 1989, por la cual se faculta al Presidente de la República para conceder indultos (derogada por el artículo 3 de

la Ley 2085 de 2021).
Congreso de la República de Colombia. (1993). Ley 65 de 1993, Código Penitenciario y Carcelario. Diario Oficial 40.999.
Congreso de la República de Colombia. (1994). Ley 171 de 1994. Diario Oficial 41.640.
Congreso de la República de Colombia. (1997). Ley 418 de 1997. Diario Oficial 43.201.
Congreso de la República de Colombia. (2000). Ley 599 de 2000, Código Penal. Diario Oficial 44.097. Texto vigente con notas de vigencia en Secretaría General del Senado, actualizado al 15 de octubre de 2026. http://www.secretariasenado.gov.co/senado/basedoc/ley_0599_2000.html
Congreso de la República de Colombia. (2001). Ley 707 de 2001. Diario Oficial 44.632.
Congreso de la República de Colombia. (2003). Ley 800 de 2003. Diario Oficial 45.131.
Congreso de la República de Colombia. (2004a). Ley 890 de 2004. Diario Oficial 45.602.
Congreso de la República de Colombia. (2004b). Ley 906 de 2004, Código de Procedimiento Penal. Diario Oficial 45.658.
Congreso de la República de Colombia. (2005). Ley 975 de 2005. Diario Oficial 45.980.
Congreso de la República de Colombia. (2007). Ley 1142 de 2007. Diario Oficial 46.673.
Congreso de la República de Colombia. (2010). Ley 1424 de 2010. Diario Oficial 47.937.
Congreso de la República de Colombia. (2011). Ley 1453 de 2011. Diario Oficial 48.110.
Congreso de la República de Colombia. (2012a). Acto Legislativo 01 de 2012. Diario Oficial 48.508.
Congreso de la República de Colombia. (2012b). Ley 1592 de 2012. Diario Oficial 48.633.
Congreso de la República de Colombia. (2013). Ley Estatutaria 1621 de 2013. Diario Oficial 48.764.
Congreso de la República de Colombia. (2014a). Ley 1708 de 2014, Código de Extinción de Dominio. Diario Oficial 49.039.
Congreso de la República de Colombia. (2014b). Ley 1709 de 2014. Diario Oficial 49.039.
Congreso de la República de Colombia. (2016). Ley 1820 de 2016. Diario Oficial 50.102.
Congreso de la República de Colombia. (2017a). Acto Legislativo 01 de 2017. Diario Oficial 50.196.
Congreso de la República de Colombia. (2017b). Ley 1849 de 2017. Diario Oficial 50.299.
Congreso de la República de Colombia. (2017c). Ley 1864 de 2017. Diario Oficial 50.328.
Congreso de la República de Colombia. (2018). Ley 1908 de 2018. Diario Oficial 50.649.
Congreso de la República de Colombia. (2021a). Ley 2085 de 2021. Diario Oficial 51.605.
Congreso de la República de Colombia. (2021b). Ley 2098 de 2021. Diario Oficial 51.727.
Congreso de la República de Colombia. (2022a). Ley 2197 de 2022. Diario Oficial 51.928.
Congreso de la República de Colombia. (2022b). Ley 2272 de 2022. Diario Oficial 52.208.
Congreso de la República de Colombia. (2023). Ley 2294 de 2023, Plan Nacional de Desarrollo 2022-2026. Diario Oficial 52.400.
Congreso de la República de Colombia. (2026a). Ley 2590 de 2026. Diario Oficial 53.548.
Congreso de la República de Colombia. (2026b). Proyecto de Ley 433 de 2026 Cámara, 296 de 2026 Senado. Texto radicado y exposición de motivos, 13 de octubre de 2026. https://www.camara.gov.co/wp-content/uploads/2026/10/proyectos-ley/documentos/proyecto-36505/P.L.433-2026SC-POLITICA-ESTATAL-PARA-GARANTIZAR-EL-ORDEN-PUBLICO-1.pdf
Consejo Superior de Política Criminal. (2026). Concepto 08.2026 sobre el Proyecto de Ley 433 de 2026 Cámara, 296 de 2026 Senado. https://www.camara.gov.co/wp-content/uploads/2026/10/proyectos-ley/publicaciones/proyecto-36505/CONCEPTO-POLITICA-CRIMINAL-PL.433-26C-296-26-S.pdf
Corte Constitucional de Colombia. (1995, 17 de enero). Sentencia C-009/95 (M. P. Vladimiro

Naranjo Mesa). https://www.corteconstitucional.gov.co/relatoria/1995/c-009-95.htm

Corte Constitucional de Colombia. (1996, 18 de julio). Sentencia C-319/96 (M. P. Vladimiro Naranjo Mesa). https://www.corteconstitucional.gov.co/relatoria/1996/c-319-96.htm

Corte Constitucional de Colombia. (1997, 23 de septiembre). Sentencia C-456/97 (MM. PP. Jorge Arango Mejía y Eduardo Cifuentes Muñoz). https://www.corteconstitucional.gov.co/relatoria/1997/c-456-97.htm

Corte Constitucional de Colombia. (2000, 6 de abril). Sentencia C-392/00 (M. P. Antonio Barrera Carbonell). https://www.corteconstitucional.gov.co/relatoria/2000/C-392-00.htm

Corte Constitucional de Colombia. (2006, 18 de mayo). Sentencia C-370/06 (MM. PP. Manuel José Cepeda Espinosa, Jaime Córdoba Triviño, Rodrigo Escobar Gil, Marco Gerardo Monroy Cabra, Álvaro Tafur Galvis y Clara Inés Vargas Hernández). https://www.corteconstitucional.gov.co/relatoria/2006/C-370-06.htm

Corte Constitucional de Colombia. (2007, 21 de marzo). Sentencia C-209/07 (M. P. Manuel José Cepeda Espinosa). https://www.corteconstitucional.gov.co/relatoria/2007/C-209-07.htm

Corte Constitucional de Colombia. (2009, 1 de abril). Sentencia C-240/09 (M. P. Mauricio González Cuervo). https://www.corteconstitucional.gov.co/relatoria/2009/c-240-09.htm

Corte Constitucional de Colombia. (2011, 13 de octubre). Sentencia C-771/11 (M. P. Nilson Pinilla Pinilla). https://www.corteconstitucional.gov.co/relatoria/2011/C-771-11.htm

Corte Constitucional de Colombia. (2015, 16 de diciembre). Sentencia T-762/15 (M. P. Gloria Stella Ortiz Delgado). https://www.corteconstitucional.gov.co/relatoria/2015/t-762-15.htm

Corte Constitucional de Colombia. (2017, 14 de noviembre). Sentencia C-674/17 (M. P. Luis Guillermo Guerrero Pérez). https://www.corteconstitucional.gov.co/relatoria/2017/C-674-17.htm

Corte Constitucional de Colombia. (2018, 15 de agosto). Sentencia C-080/18 (M. P. Antonio José Lizarazo Ocampo). Comunicado 32. https://www.corteconstitucional.gov.co/comunicados/No.%2032%20comunicado%2015%20de%20agosto%20de%202018.pdf

Corte Constitucional de Colombia. (2022, 2 de noviembre). Sentencia C-383/22 (M. S. Hernán Correa Cardozo). https://www.corteconstitucional.gov.co/relatoria/2022/C-383-22.htm

Corte Constitucional de Colombia. (2023a, 2 de febrero). Sentencia C-014/23 (M. P. Paola Andrea Meneses Mosquera). Comunicado de prensa de 1 y 2 de febrero de 2023. https://www.corteconstitucional.gov.co/comunicados/comunicado%2002%20febrero%201o.y%202%20de%202023.pdf

Corte Constitucional de Colombia. (2023b, 29 de noviembre). Sentencia C-525/23 (MM. PP. Natalia Ángel Cabo y Antonio José Lizarazo Ocampo). https://www.corteconstitucional.gov.co/relatoria/2023/c-525-23.htm

Corte Constitucional de Colombia. (2026a, 25 de febrero). Sentencia C-035/26 (M. P. Carlos Camargo Assis). https://www.corteconstitucional.gov.co/relatoria/2026/C-035-26.htm

Corte Constitucional de Colombia. (2026b, 26 de marzo). Sentencia C-067/26. Comunicado 13 de 2026. https://www.ambitojuridico.com/sites/default/files/2026-03/Com-Sent-C-067-26.pdf

Corte Constitucional de Colombia. (2026c, 12 de agosto). Sentencia C-251/26 (M. P. Natalia Ángel Cabo). Nota de vigencia al artículo 340A del Código Penal en la compilación de la Ley 1908 de 2018. https://normograma.mintic.gov.co/mintic/compilacion/docs/ley_1908_2018.htm

Corte Interamericana de Derechos Humanos. (2007, 11 de mayo). Caso de la Masacre de La Rochela vs. Colombia. Fondo, reparaciones y costas. Serie C No. 163. https://www.corteidh.or.cr/docs/casos/articulos/seriec_163_esp.pdf

Corte Suprema de Justicia, Sala de Casación Penal. (2007, 11 de julio). Decisión de segunda instancia, radicado 26945 (MM. PP. Yesid Ramírez Bastidas y Julio Enrique Socha Salamanca).

Corte Suprema de Justicia, Sala de Casación Penal. (2018, 11 de julio). Sentencia SP2772-2018, radicación 51773 (M. P. Luis Antonio Hernández Barbosa). https://cortesuprema.gov.co/corte/wp-content/uploads/2018/07/SP2772-201851773.pdf

Corte Suprema de Justicia, Sala de Casación Penal. (2022, 21 de julio). Sentencia SP2551-2022, radicación 58225 (M. P. Myriam Ávila Roldán).

Cruz Bolívar, L. (2011). Delitos contra la seguridad pública. En Lecciones de derecho penal. Parte especial (2.ª ed.). Universidad Externado de Colombia.

Defensoría del Pueblo. (2026, 26 de octubre). Concepto técnico para segundo debate del Proyecto de Ley 433 de 2026 Cámara, 296 de 2026 Senado.

El Heraldo. (2026, 30 de octubre). Senado aprobó ponencia positiva de la ley de sometimiento; debate continuará el próximo martes. https://www.elheraldo.co/politica/2026/10/30/senado-aprobo-ponencia-positiva-de-la-ley-de-sometimiento-debate-continuara-el-proximo-martes/

El Nuevo Siglo. (2026, 30 de octubre). Aprobados cuatro artículos de la ley de sometimiento. https://www.elnuevosiglo.com.co/politica/aprobados-cuatro-articulos-de-la-ley-de-sometimiento

El Tiempo. (2026, 29 de octubre). Cámara de Representantes cita plenaria el lunes festivo para debatir la ley de sometimiento. https://www.eltiempo.com/politica/congreso/camara-de-representantes-cita-plenaria-el-lunes-festivo-para-debatir-la-ley-de-sometimiento-3597334

Ferrajoli, L. (2004). Derechos y garantías. La ley del más débil (P. Andrés Ibáñez y A. Greppi, Trads.; 4.ª ed.). Trotta. (Obra original publicada en 1999)

Flórez Hernández, A. X. (2026, 29 de octubre). Ponencia de archivo para segundo debate del Proyecto de Ley 296 de 2026 Senado, 433 de 2026 Cámara. Comisión Primera Constitucional Permanente del Senado, ítem 4844.

Giraldo Cifuentes, R. A. (2023a, 19 de abril). El enfadoso «reconocimiento político». Al Poniente. https://alponiente.com/el-enfadoso-%C2%A8reconocimiento-politico%C2%A8/

Giraldo Cifuentes, R. A. (2023b, 3 de mayo). ¿Reconocer la sedición para lograr la paz total? Al Poniente. https://alponiente.com/reconocer-la-sedicion-para-lograr-la-paz-total/

Giraldo Cifuentes, R. A. (2023c, 17 de mayo). ¿Y las víctimas para cuándo? Al Poniente. https://ricardogiraldo.com/publicaciones/ap-y-las-victimas-para-cuando/

Giraldo Cifuentes, R. A. (2023d, 4 de junio). La Ley 1908 de 2018, como ley de sometimiento a la justicia fracasó: ¿se repetirá la historia? Minuto30. https://ricardogiraldo.com/publicaciones/m30-la-ley-1908-de-2018-como-ley-de-sometimiento-a-la-justicia-fracaso/

Giraldo Cifuentes, R. A. (2024, 29 de octubre). La Ley 1908 de 2018, la mal llamada ley de sometimiento. Minuto30. https://ricardogiraldo.com/publicaciones/m30-la-ley-1908-de-2018-la-mal-llamada-ley-de-sometimiento/

Giraldo Cifuentes, R. A. (2025a, 31 de mayo). Presunción de inocencia en riesgo: el deber de acreditar el origen lícito de los honorarios como excepción penal en la Ley 1908 de 2018. Revista Derecho. https://ricardogiraldo.com/publicaciones/rd-presuncion-de-inocencia-en-riesgo-honorarios-ley-1908-de-2018/

Giraldo Cifuentes, R. A. (2025b, 8 de junio). Definición esencial de terrorismo: contenido político como elemento distintivo. Revista Derecho. https://ricardogiraldo.com/publicaciones/rd-definicion-esencial-de-terrorismo-contenido-politico-como-elemento-distintivo/

Giraldo Cifuentes, R. A. (2026a). El comandante general que «no sabía»: ignorancia del superior, conocimiento del mando intermedio y responsabilidad escalonada. Revista Jurídica del Distrito de Cartagena de Indias, (2). https://www.cartagena.gov.co/oficina-asesora-juridica/revista-juridica/actual/Art%C3%ADculos/el-comandante-general-que-no-sabia-ignorancia-superior-conocimiento-mando-intermedio-responsabilidad-escalonada-1498

Giraldo Cifuentes, R. A. (2026b). Inteligencia estatal y derechos fundamentales en Colombia

(2013-2026): un balance crítico. Revista Jurídica del Distrito de Cartagena de Indias, (2). https://www.cartagena.gov.co/oficina-asesora-juridica/revista-juridica/actual/Art%C3%ADculos/inteligencia-estatal-derechos-fundamentales-colombia-2013-2026-balance-critico-1572

Giraldo Cifuentes, R. A. (2026c, 16 de octubre). Del sometimiento formal al desmantelamiento efectivo. Las2Orillas. https://www.las2orillas.co/del-sometimiento-formal-al-desmantelamiento-efectivo/

Giraldo Cifuentes, R. A. (2026d, 19 de octubre). El contexto que la ley de acogimiento necesita: comprender más sin probar menos. Las2Orillas. https://www.las2orillas.co/el-contexto-que-la-ley-de-acogimiento-necesita-comprender-mas-sin-probar-menos/

Giraldo Cifuentes, R. A. (2026e, 21 de octubre). La Ley de Sometimiento: unidad de contexto y garantías de la prueba. Ámbito Jurídico. https://www.ambitojuridico.com/noticias/penal/analisis-la-ley-de-sometimiento-unidad-de-contexto-y-garantias-de-la-prueba

Giraldo Cifuentes, R. A. (2026f). Proyecto de ley por medio de la cual se establece un régimen de acogimiento colectivo a la justicia para el desmantelamiento definitivo de grupos armados organizados, se garantizan los derechos de las víctimas a la verdad, la justicia, la reparación y la no repetición, y se dictan otras disposiciones (versión armonizada, doce títulos y setenta y dos artículos, con exposición de motivos) [fórmula académica inédita, presentada en ejercicio del derecho de petición el 13 de agosto de 2026; radicada en la Presidencia de la República el 14 de agosto de 2026, EXT26-00127991, y recibida por el Ministerio de Justicia y del Derecho el 14 de agosto de 2026].

Giraldo Cifuentes, R. A. (2026g). Observaciones técnicas al Proyecto de Ley 433 de 2026 Cámara, 296 de 2026 Senado [memorial inédito dirigido a los coordinadores ponentes de las comisiones primeras conjuntas, 20 de octubre de 2026].

Giraldo Cifuentes, R. A. (2026h). Aplicación del análisis de contexto en el marco de la macrocriminalidad en Colombia (prólogo de E. Del Río González). Editorial Dura Lex. https://ricardogiraldo.com/publicaciones/analisis-de-contexto-macrocriminalidad/

Gómez Pavajeau, C. A., y Urbano Martínez, J. J. (2011). Delitos contra la vida y la integridad personal. En Lecciones de derecho penal. Parte especial (2.ª ed.). Universidad Externado de Colombia.

Gutiérrez Sanín, F. (2008). Telling the difference: Guerrillas and paramilitaries in the Colombian war. Politics & Society, 36(1), 3-34.

Ibáñez Guzmán, A. J. (2011). Delitos contra las «personas y bienes protegidos por el derecho internacional humanitario» (a propósito de la configuración de los delitos «contra la humanidad»). En Lecciones de derecho penal. Parte especial (2.ª ed.). Universidad Externado de Colombia.

Infobae. (2026, 3 de noviembre). Ley de Sometimiento supera primer filtro en la Plenaria de la Cámara tras repetirse la votación. https://www.infobae.com/colombia/2026/11/03/ley-de-sometimiento-supera-primer-filtro-en-la-plenaria-de-la-camara-tras-repetirse-la-votacion/

Íñigo Álvarez, L. (2016). Los grupos armados ante el derecho internacional contemporáneo. Obligaciones y responsabilidad. Revista Electrónica de Estudios Internacionales, (31).

Jäger, H. (2023). ¿Es criminalizable la política? (V. Hoelker y A. Aponte Cardona, Trads.). ICTJ. (Obra original publicada en 1998 en K. Lüderssen (Ed.), Aufgeklärte Kriminalpolitik oder Kampf gegen das Böse?, Band III, pp. 121-138, Nomos)

La Rota, M. E., Cabarcas, G., Durán, J., Lalinde, S., De Zubiría, S., y Vásquez, T. (2021). Política criminal en contra del crimen organizado y las finanzas criminales. Ruta hacia un ciclo de recuperación. Laboratorio de Justicia y Política Criminal.

Mir Puig, S. (1994). El derecho penal en el Estado social y democrático de derecho. Ariel.

Naciones Unidas. (2000). Convención de las Naciones Unidas contra la Delincuencia Organizada Transnacional. https://www.unodc.org/documents/treaties/UNTOC/Publications/

TOC%20Convention/TOCebook-s.pdf

Naciones Unidas. (2004). El Estado de derecho y la justicia de transición en las sociedades que sufren o han sufrido conflictos. Informe del Secretario General (S/2004/616). https://digitallibrary.un.org/record/527647

Organización de los Estados Americanos. (1994, 9 de junio). Convención Interamericana sobre Desaparición Forzada de Personas. Belém do Pará. https://www.oas.org/juridico/spanish/tratados/a-60.html

Ramelli Arteaga, A. (2011). Personas y bienes protegidos por el derecho internacional humanitario. En Lecciones de derecho penal. Parte especial (2.ª ed.). Universidad Externado de Colombia.

Rettberg, A. (2013). La construcción de paz bajo la lupa: una revisión de la actividad y de la literatura académica internacional. Estudios Políticos, (42), 13-36. https://doi.org/10.17533/udea.espo.15782

Robles Planas, R. (2020). La estructura de la intervención en el delito. Política Criminal, 15(30), 993-1007.

Sampedro Arrubla, C. (2011). Delitos contra la libertad individual y otras garantías. En Lecciones de derecho penal. Parte especial (2.ª ed.). Universidad Externado de Colombia.

Semana. (2026, 2 de noviembre). Reabren la votación de la ponencia de la Ley de Sometimiento pese a que había recibido mayorías en la Plenaria de la Cámara. https://www.semana.com/politica/articulo/ponencia-de-la-ley-de-sometimiento-recibe-mayorias-en-la-plenaria-de-la-camara-de-representantes-99-si-y-39-no/202638/

Sotomayor Acosta, J. O., y Tamayo Arboleda, F. L. (2017). Dignidad humana y derecho penal: una difícil convergencia. Aproximación al contenido constitucional de la norma rectora del artículo 1 del Código Penal colombiano. Revista de Derecho (Universidad del Norte), (48), 21-53. https://www.redalyc.org/pdf/851/85152301003.pdf

Suárez Díaz, E. (2011). Delitos contra los mecanismos de participación democrática. En Lecciones de derecho penal. Parte especial (2.ª ed.). Universidad Externado de Colombia.

Suárez Sánchez, A. (2011). Delitos contra el patrimonio económico. En Lecciones de derecho penal. Parte especial (2.ª ed.). Universidad Externado de Colombia.

Teitel, R. G. (2003). Transitional justice genealogy. Harvard Human Rights Journal, 16, 69-94.

Torres Tópaga, W. (2011). Delitos contra la libertad, integridad y formación sexuales. En Lecciones de derecho penal. Parte especial (2.ª ed.). Universidad Externado de Colombia.

Triana-E, S., Grace, L., y Wulkan, J. (2022). Law and order: The evolution of transitional justice in Colombia from the peace process with the AUC (2003) to the FARC (2015). Iberoamericana. Nordic Journal of Latin American and Caribbean Studies, 51(1), 79-94. https://doi.org/10.16993/iberoamericana.553

Universidad Externado de Colombia. (2011). Lecciones de derecho penal. Parte especial (2.ª ed.). Universidad Externado de Colombia.

Uprimny Yepes, R., y Saffon, M. P. (2008). Usos y abusos de la justicia transicional en Colombia. Anuario de Derechos Humanos, (4), 165-195.

Uprimny Yepes, R., Saffon, M. P., Botero, C., y Restrepo, E. (2006). ¿Justicia transicional sin transición? Verdad, justicia y reparación para Colombia. Dejusticia.

Vanguardia. (2023, 15 de marzo). Ley de sometimiento: narcos se podrían quedar con bienes de hasta $10.000 millones. https://www.vanguardia.com/colombia/2023/03/15/ley-de-sometimiento-narcos-se-podrian-quedar-con-bienes-de-hasta-10000-millones/

Velásquez Velásquez, F. (2020). Fundamentos de derecho penal. Parte general (3.ª ed.). Tirant lo Blanch.

Anexo. *Estado de vigencia de las normas citadas*

La tabla registra, para cada norma que el artículo invoca, cómo se usa en el texto, su estado al 1 de noviembre de 2026 y la fuente en la que se leyó. Las normas que se citan solo como antecedente histórico se marcan como tales. Cuando una compilación oficial discrepa de otra se dice cuál se siguió y por qué. Las decisiones y normas que solo aparecen en esta tabla como notas de vigencia se identifican por su número y por la fuente en que se verificaron y no se repiten en la lista de referencias.

Tabla A1. Normas citadas, uso y estado de vigencia

Norma	Uso en el artículo	Estado verificado al 1 de noviembre de 2026	Fuente de verificación
Ley 37 de 1981 (23 de marzo)	Antecedente histórico: amnistía condicional	Efectos agotados por vencimiento de sus plazos; no derogada expresamente	dmsjuridica.com (texto íntegro)
Ley 35 de 1982 (19 de noviembre)	Antecedente histórico: amnistía general	Efectos agotados; no figura entre las derogadas por la Ley 2085 de 2021	dmsjuridica.com (texto íntegro)
Ley 77 de 1989 (22 de diciembre)	Antecedente histórico: facultad de indulto (M-19)	Derogada expresamente por el art. 3 de la Ley 2085 de 2021 (D. O. 51.605)	normograma.mintic.gov.co (Ley 2085 de 2021)
Ley 418 de 1997	Marco que el proyecto prorroga y reforma; art. 14 (exclusión por reclutamiento, modificado por el art. 5 de la Ley 1421 de 2010); art. 12D (adicionado por el proyecto)	Vigente; sus instrumentos de orden público fueron prorrogados por cuatro años por el art. 19 de la Ley 2272 de 2022 (D. O. 52.208, 4 nov. 2022), de donde resulta el vencimiento del 4 de noviembre de 2026; al cierre no consta sanción del PL 433/296	normograma.mintic.gov.co (Ley 2272); cancilleria.gov.co (Ley 418)
Ley 599 de 2000, art. 31	Concurso: hasta en otro tanto, suma aritmética, sesenta años	Vigente, texto del art. 1 de la Ley 890 de 2004	leyes.co; normativa.colpensiones.gov.co
Ley 599 de 2000, art. 37.1	Máximo de prisión para un solo tipo	Cincuenta años: la expresión «sesenta (60) años» del art. 5 de la Ley 2197 de 2022 fue declarada inexequible por la C-014 de 2023	leyes.co; normograma.mintic.gov.co
Ley 599 de 2000, arts. 63, 64 y 68A	Suspensión condicional; libertad condicional a las tres quintas partes; exclusión de subrogados salvo colaboración efectiva	Vigentes en la redacción de la Ley 1709 de 2014 y leyes posteriores	leyes.co; Arias Ramírez y Ruiz (2022, pp. 78-79)
Ley 599 de 2000, art. 104	Base de la pena acumulada	Primer grupo de agravantes: 400 a 600 meses (texto de la Ley 890 de 2004), porque la C-383 de 2022 declaró inexequible el art. 27 de la Ley 2098 de 2021 «subrogado por el inciso 1° del artículo 8° de la Ley 2197 de 2022», que fijaba 480 a 600; segundo grupo: 500 a 700 meses (art. 8 de la Ley 2197, numeración corregida por el Decreto 207 de 2022); numeral 1 condicionado por la C-067 de 2026. Algunas compilaciones (MinTIC)	Comunicados de la C-383 de 2022 y de la C-067 de 2026; leyonline.co; normograma.mintic.gov.co

Norma	Uso en el artículo	Estado verificado al 1 de noviembre de 2026	Fuente de verificación
		conservan 480 a 600; se siguió la compilación del Senado y el texto que la Corte transcribió en 2026	
Ley 599 de 2000, arts. 101, 103, 135, 148, 165, 169	Penas de genocidio, homicidio, homicidio en persona protegida, toma de rehenes, desaparición y secuestro extorsivo	Vigentes con el aumento general del art. 14 de la Ley 890 de 2004 (101: 480-600; 103: 208-450; 135: 480-600; 148: 320-540; 165: 320-540; 169: 320-504 meses)	leyes.co
Ley 599 de 2000, arts. 162 y 188D	Reclutamiento ilícito; uso de menores	Modificados por los arts. 2 y 3 de la Ley 2590 de 2026 (6 de julio de 2026, D. O. 53.548 del 9 de julio): 480 a 600 meses; 18 a 30 años, aumento de un tercio a la mitad si la víctima es menor de catorce	normograma.mintic.gov.co; leyes.co
Ley 599 de 2000, art. 197	Equipos de comunicaciones	Vigente: 4 a 8 años, duplicada con fines terroristas	leyes.co
Ley 599 de 2000, arts. 340, 340A, 343, 345, 346	Delito base y catálogo de pertenencia	Art. 340 en la redacción del art. 5 de la Ley 1908 de 2018 (48-108 meses; 8-18 años; contrabando 6-12; aumento de la mitad); art. 340A adicionado por el art. 6 de la Ley 1908, con la expresión «deber de acreditar sumariamente el» retirada por la C-035 de 2026 y estarse a lo resuelto en la C-251 de 2026; art. 343: 160-270 meses; art. 345: 13-22 años; art. 346: 48-108 meses, parágrafo PDET del art. 7 de la Ley 1908	leyes.co; normograma.mintic.gov.co (Ley 1908)
Ley 599 de 2000, arts. 365 y 366	Porte de armas	Art. 365 en la redacción del art. 17 de la Ley 2197 de 2022 (9 a 12 años, ocho causales de duplicación), que conservó la pena fijada por el art. 19 de la Ley 1453 de 2011; art. 366: 11 a 15 años (art. 20 de la Ley 1453), duplicable por remisión. Antecedente: art. 38 de la Ley 1142 de 2007 (4 a 8 años)	normograma.mintic.gov.co; leyes.co; leyonline.co; dmsjuridica.com
Ley 599 de 2000, arts. 244, 245, 323, 326, 327	Extorsión; lavado; testaferrato enriquecimiento ilícito	Vigentes: 192-288 meses (245: hasta un tercio más); 10-30 años; 96-270 meses; 96-180 meses	leyes.co

Norma	Uso en el artículo	Estado verificado al 1 de noviembre de 2026	Fuente de verificación
Ley 599 de 2000, arts. 387 y 390	Delitos electorales	Redacción de la Ley 1864 de 2017 (4-9 y 4-8 años); inciso final del art. 387 adicionado por el art. 4 de la Ley 1908 (aumento de un tercio para miembros de GDO o GAO)	normativa.colpensiones.gov.co; normograma.mintic.gov.co
Ley 599 de 2000, arts. 205 y 453	Violencia sexual; fraude procesal	Art. 205: 12 a 20 años; art. 453: 6 a 12 años	leyes.co; normativa.colpensiones.gov.co
Ley 890 de 2004; Ley 1142 de 2007; Ley 1453 de 2011	Historia punitiva del catálogo	Vigentes en cuanto no fueron sustituidas por leyes posteriores (ver filas anteriores)	normativa.colpensiones.gov.co; dmsjuridica.com; leyonline.co
Ley 906 de 2004, arts. 501 y 504	Extradición: concepto previo de la Corte Suprema; entrega diferida	Vigentes	leyes.co
Ley 975 de 2005	Alternatividad (art. 29); art. 71	Vigente con las modificaciones de la Ley 1592 de 2012; art. 71 inexequible por la C-370 de 2006	cancilleria.gov.co
Ley 1424 de 2010	Catálogo de pertenencia (art. 1); mecanismo no judicial (art. 4)	Vigente; el art. 4 fue modificado por el art. 13 de la Ley 2294 de 2023 (mecanismo a cargo del Centro Nacional de Memoria Histórica, aplicable a acuerdos de paz y de acogimiento a la justicia); el condicionamiento de la C-771 de 2011 recayó sobre el texto original	alcaldiabogota.gov.co; leyonline.co
Acto Legislativo 01 de 2012, art. transitorio 66, par. 2	Límite a los instrumentos transicionales	Vigente; exequible en lo pertinente por la C-579 de 2013 y la C-577 de 2014	cancilleria.gov.co
Acto Legislativo 01 de 2017, art. transitorio 24	Estándar de responsabilidad de mando	Vigente; declarado exequible por la C-674 de 2017	cancilleria.gov.co (Constitución compilada)
Ley Estatutaria 1621 de 2013, art. 35	Informes de inteligencia sin valor probatorio	Vigente; control previo C-540 de 2012	dmsjuridica.com

Norma	Uso en el artículo	Estado verificado al 1 de noviembre de 2026	Fuente de verificación
Ley 65 de 1993, art. 103A	Redención de pena, derecho penitenciario distinto del subrogado	Adicionado por el art. 64 de la Ley 1709 de 2014	leyonline.co; normativa.colpensiones.gov.co
Ley 1708 de 2014, arts. 120 y 133	Retribución y sentencia anticipada en extinción de dominio	Vigentes en la redacción de los arts. 29 y 39 de la Ley 1849 de 2017 (D. O. 50.299): retribución de hasta el 5 % sin exceder 2.500 smlmv, otro 5 % por bienes en causal, o conservación de bienes hasta el 3 %, a opción del afectado	cancilleria.gov.co (compilación); leyonline.co
Ley 1820 de 2016; Ley 1864 de 2017	Amnistías del acuerdo de 2016; delitos electorales	Vigentes; la Ley 1820 con las inexequibilidades parciales y los condicionamientos de la C-007 de 2018	normativa.colpensiones.gov.co; dmsjuridica.com
Ley 1908 de 2018	Ventana de seis meses para las solicitudes de sujeción (arts. 35, par. 5, y 39, par. 3); procedimiento de sujeción (arts. 42 a 53); tope del 30 % (art. 45); actas (art. 52); extradición (art. 58); art. 340A	Vigente; art. 21 inexequible por la C-137 de 2019; art. 22 condicionado por la C-559 de 2019; expresión del art. 6 (340A) inexequible por la C-035 de 2026	normograma.mintic.gov.co (compilación al 15 de octubre de 2026)
Ley 2197 de 2022	Arts. 5, 8 y 17	Vigente con inexequibilidades parciales: «sesenta (60) años» del art. 5 y art. 13 (C-014 de 2023); parágrafo del art. 6 (C-043 de 2023); art. 7 (C-504 de 2025); inciso 1 del art. 8 (C-383 de 2022, por integración); numeral 1 del art. 8 condicionado (C-067 de 2026); numeración corregida por el Decreto 207 de 2022	normograma.mintic.gov.co
Ley 2272 de 2022	Art. 19 (vencimiento de la prórroga); art. 5 (términos del acogimiento examinados en la C-525 de 2023)	Vigente; art. 5 con las inexequibilidades y condicionamientos de la C-525 de 2023; C-416 de 2024 (par. 1 del art. 6) y C-036 de 2025 (par. 6 del art. 8 de la Ley 418)	normograma.mintic.gov.co; comunicados de la Corte
Ley 2590 de 2026	Arts. 2 y 3	Vigente desde su publicación (D. O. 53.548, 9 de julio de 2026)	normograma.mintic.gov.co

Norma	Uso en el artículo	Estado verificado al 1 de noviembre de 2026	Fuente de verificación
Leyes aprobatorias de tratados: 171 de 1994 (Protocolo II; C-225 de 1995), 800 de 2003 (Palermo; C-962 de 2003), 707 de 2001 (desaparición forzada; C-580 de 2002)	Tratados que el artículo invoca	Vigentes, con control previo de constitucionalidad en los casos indicados	cancilleria.gov.co; dmsjuridica.com; corteconstitucional.gov.co

Nota. Elaboración propia. Las compilaciones de la Secretaría del Senado, de Función Pública y del Sistema de Información de la Rama Judicial se consultaron de manera directa.

Motivaciones para la práctica de ejercicio físico en estudiantes de una Institución Técnica de Educación Superior: Un estudio comparativo

Cómo citar este artículo: *Torres-Quimbay, D., et al. (2026). Motivaciones para la práctica de ejercicio físico en estudiantes de una Institución Técnica de Educación Superior: Un estudio comparativo. Revista Encuentros, Vol. 24 (02), 88-102. DOI: 10.15665/67qr7s10*

Demy Sofia Torres-Quimbay
Fundación Universitaria del Área Andina, Bogotá
dquimbay3@estudiantes.areandina.edu.co
Adrián Arévalo-Rodríguez
Academia de Fitness CCAPF, Bogotá
dirccapf@gmail.com
Diana Paola Vargas-Fonseca
Fundación Universitaria del Área Andina, Bogotá
estrabon1507@gmail.com
Luis A. Cardozo
Fundación Universitaria del Área Andina, Bogotá
lualca7911@gmail.com

Resumen

Este estudio, enmarcado en la Teoría de la Autodeterminación, exploró los motivos para la práctica de ejercicio físico en estudiantes de una Institución Técnica de Educación Superior en Bogotá. Participaron 67 voluntarios que completaron el cuestionario BREQ-3. Los resultados mostraron un perfil motivacional predominantemente autodeterminado. No se encontraron diferencias significativas por sexo ($p > .05$), y solo se observó una asociación leve entre la mayor edad y motivación intrínseca ($rho = .25$; $p = .04$). Las comparaciones estandarizadas con estudios previos basada en tamaños del efecto (Hedges) no revelaron diferencias estadísticamente significativas en la magnitud de los distintos tipos de motivación, lo que sugiere un patrón motivacional similar al reportado en otros contextos. A pesar de las limitaciones relacionadas con la muestra, este estudio contribuye a la comprensión de la motivación para el ejercicio en el ámbito local, destacando la relevancia de la Teoría de la Autodeterminación y la similitud del perfil motivacional con poblaciones internacionales.

Palabras clave: Actividad física, autodeterminación, motivación, necesidades psicológicas básicas.

Motivations for Physical Exercise Practice Among Students of a Technical Higher Education Institution: A Comparative Study

Abstract

This study, framed within Self-Determination Theory, explored the motives for physical exercise practice among students of a Technical Higher Education Institution in Bogotá. Sixty-seven volunteers participated by completing the BREQ-3 questionnaire. The results showed a predominantly self-determined motivational profile. No significant differences were found by sex ($p > .05$), and only a weak association was observed between older age and higher intrinsic motivation ($rho = .25$; $p = .04$). Standardized comparisons with previous studies based on effect sizes (Hedges) did not reveal statistically significant differences in the magnitude of the different motivation types, suggesting a motivational pattern similar to that reported in other contexts. Despite limitations related to the sample, this study contributes to the understanding of exercise motivation in the

local setting, highlighting the relevance of Self-Determination Theory and the similarity of the motivational profile with international populations.

Keywords: *Physical activity, self-determination, motivation, basic psychological needs.*

Motivações para a Prática de Exercício Físico em Estudantes de uma Instituição Técnica de Ensino Superior: Um Estudo Comparativo

Resumo

Este estudo, enquadrado na Teoria da Autodeterminação, explorou os motivos para a prática de exercício físico em estudantes de uma Instituição Técnica de Ensino Superior em Bogotá. Participaram 67 voluntários que completaram o questionário BREQ-3. Os resultados mostraram um perfil motivacional predominantemente autodeterminado. Não foram encontradas diferenças significativas por sexo ($p > .05$), e apenas uma fraca associação foi observada entre maior idade e maior motivação intrínseca ($rho = .25$; $p = .04$). Comparações padronizadas com estudos anteriores, baseadas em tamanhos de efeito (Hedges), não revelaram diferenças estatisticamente significativas na magnitude dos diferentes tipos de motivação, sugerindo um padrão motivacional semelhante ao relatado em outros contextos. Apesar das limitações relacionadas à amostra, este estudo contribui para a compreensão da motivação para o exercício no âmbito local, destacando a relevância da Teoria da Autodeterminação e a semelhança do perfil motivacional com populações internacionais.

Palavras-chave: Atividade física, autodeterminação, motivação, necessidades psicológicas básicas.

Introducción

El creciente interés en la práctica de ejercicio físico como medio para mejorar la calidad de vida ha captado la atención de investigadores y profesionales de la salud (Biddle et al., 2021; Organización Mundial de la Salud, 2020). La evidencia respalda que el ejercicio físico no solo contribuye al bienestar general, sino que también reduce significativamente el riesgo de mortalidad en un rango del 20 al 30% (Organización Mundial de la Salud, 2020). Informes del Servicio de Sanidad de Estados Unidos refuerzan esta importancia, destacando sus beneficios para la salud física y psicológica (Piercy et al., 2018).

En este contexto, el presente estudio se basa en la Teoría de la Autodeterminación o TAD (Self-Determination Theory), un marco teórico psicológico que se centra en la motivación y los factores que influyen en ella (Ryan & Deci, 2022). Esta teoría constituye una meta-teoría de la motivación y la personalidad que proporciona un marco explicativo para la motivación intrínseca y extrínseca, fundamentado en la satisfacción de las necesidades psicológicas innatas de autonomía, competencia y relación (Ryan & Deci, 2020), y se ocupa de apoyar los comportamientos que son naturales e intrínsecos en el ser humano (Hagger et al., 2020). Esta teoría postula que la motivación para el comportamiento puede variar en términos de su nivel de autonomía o autodeterminación, y sugiere que los individuos pueden estar motivados por factores intrínsecos o extrínsecos (Pedersen et al., 2018).

La motivación es un factor clave que determina la participación en programas de ejercicio físico (Molanorouzi et al., 2015). Puede ser intrínseca, surgiendo de dentro de la persona, o extrínseca, derivada de factores externos. Considerada esencial para la intensidad y dirección de la conducta, la motivación para el ejercicio físico ha sido objeto de estudio en la literatura científica (Ostafın

et al., 2015). Varios estudios han demostrado que la motivación extrínseca, como el entorno en el que se realiza el ejercicio o el apoyo de familiares y amigos, puede influir positivamente en su práctica. Además, factores personales como el disfrute, la sensación de competencia y los beneficios percibidos del ejercicio también pueden desempeñar un papel importante, siendo un factor crítico que puede condicionar la participación y la adherencia (Juwono & Szabo, 2020).

En el ámbito colombiano, a pesar del notable aumento en el número de gimnasios, este incremento no se refleja necesariamente en una mayor participación en programas de ejercicio físico. Datos locales indican que aproximadamente el 34% de la población bogotana participa en algún tipo de ejercicio físico, cifra que ha descendido en comparación con años anteriores, y de estos, solo el 9% asiste regularmente a gimnasios (Observatorio y Gestión del Conocimiento Cultural, 2022). Además, su práctica se ha visto motivada principalmente por fines de salud y estética. Así, una encuesta de hábitos deportivos subraya que la mejora de la salud es un motivador clave para la práctica de ejercicio (Bisquert Bover et al., 2020).

Las razones que impulsan o limitan la motivación para realizar ejercicio son diversas y complejas. Factores como la educación, las ocupaciones y las responsabilidades familiares, que consumen tiempo y recursos, pueden ser barreras para la participación regular. Por ejemplo, un estudio realizado en Estados Unidos encontró que las personas que percibían que el ejercicio físico les ayudaría a mejorar su salud eran más propensas a participar en él (Sallis et al., 2008). El disfrute del ejercicio físico en sí mismo es otro importante impulsor de la motivación. Las personas que disfrutan del ejercicio son más propensas a continuar practicándolo. Hay muchas formas diferentes de ejercicio físico que pueden disfrutarse, por lo que es importante encontrar una forma que se adapte a los intereses y preferencias de cada persona. Además, la percepción de falta de capacidad física, bajo interés o limitaciones de tiempo puede resultar en una falta de motivación para el ejercicio físico (Ryan & Deci, 2000).

La comprensión de la motivación detrás de la práctica regular de ejercicio físico es crucial para desarrollar estrategias efectivas de promoción de la salud. Varios estudios destacan diferencias en las motivaciones entre hombres y mujeres, evidenciando la importancia de factores como el control de la composición corporal y la tonificación para las mujeres, mientras que los hombres buscan mantener y mejorar su forma física (Arbinaga & Garcia, 2003). Otros, utilizando el cuestionario BREQ-3, encontraron asociaciones entre la regulación integrada y la probabilidad de ser físicamente activo (Chung et al., 2018). Un estudio señala que la regulación identificada es predominante en una muestra de universitarios, a diferencia de otras subescalas (Concha-Viera et al., 2017). En cuanto al sexo, se observa que los hombres presentan valores promedios más altos en motivación integrada en comparación con las mujeres. En el ámbito universitario y docente, también se han identificado patrones específicos de motivación (Cerro-Herrero et al., 2022; Práxedes et al., 2016).

En el contexto colombiano y latinoamericano, investigaciones previas han explorado las motivaciones para la práctica de actividad física en entornos universitarios, destacando la preponderancia de factores intrínsecos como el disfrute, el bienestar y la salud sobre los extrínsecos, con diferencias por género donde las mujeres priorizan aspectos de cuidado de la salud (Moreno & Hernández, 2015). Estudios recientes en instituciones de educación superior enfatizan correlaciones positivas entre niveles de actividad física y motivaciones autodeterminadas, como el control del estrés y la afiliación social, aunque con variaciones por sexo y área de estudio (Urresta et al., 2024).

Sin embargo, a pesar de estos avances, existe un vacío significativo en la literatura local respecto

a las motivaciones específicas en instituciones técnicas de educación superior privadas en Bogotá, particularmente en relación con la influencia de la edad y comparaciones sistemáticas con hallazgos de otras investigaciones. Esta brecha limita la comprensión contextualizada de cómo factores demográficos y ambientales únicos en estos entornos educativos afectan la adherencia al ejercicio físico, lo que resalta la necesidad de estudios dirigidos que integren perspectivas comparativas para informar intervenciones personalizadas en promoción de la salud. Por lo tanto, el objetivo general del presente estudio fue explorar y comparar las motivaciones que impulsan a los estudiantes de una Institución Técnica de Educación Superior privada de la ciudad de Bogotá a participar en programas de ejercicio físico, analizando su asociación con la edad y contrastando los hallazgos con los datos disponibles de otras investigaciones para identificar similitudes, diferencias y posibles implicaciones prácticas.

Método

Diseño de investigación

La presente investigación se desarrolló bajo un enfoque cuantitativo, con un diseño observacional, no experimental y de corte transversal, orientado a describir y comparar los tipos de regulación motivacional hacia el ejercicio físico en usuarios de una institución educativa. El estudio tiene un alcance descriptivo-comparativo, dado que se analizaron las diferencias en las regulaciones motivacionales según variables sociodemográficas, sin manipulación de variables independientes. La recolección de información se realizó mediante la técnica de encuesta, utilizando un cuestionario de autoinforme validado para población hispanohablante (Ato et al., 2013).

Población y muestra

La población de referencia estuvo constituida por usuarios que practicaban ejercicio físico de manera regular en las instalaciones deportivas de la Institución Técnica de Educación Superior "Academia CCAPF", en la ciudad de Bogotá.

La muestra fue seleccionada mediante un muestreo no probabilístico de tipo intencional, invitando a participar a todos los usuarios que asistían regularmente a la institución durante el periodo de recolección de datos. Participaron aquellos sujetos que aceptaron voluntariamente y cumplieron los criterios de inclusión. Los cuales fueron: practicar ejercicio físico de manera sistemática, asistir regularmente a la institución, tener entre 15 y 50 años y, aceptar participar y firmar consentimiento informado.

Materiales e Instrumentos

Para la recolección de datos se usó el Behavioral Regulation in Exercises Questionnaire-3 (BREQ 3) o cuestionario de Regulación de la Conducta en el Ejercicio Físico, el cual está formado por 23 ítems con una escala Likert de 0 (nada verdadero) a 4 (totalmente verdadero) que indican el grado en que cada ítem refleja su experiencia personal (Wilson, Rodgers, et al., 2006). Instrumento diseñado por Wilson et al. (2006), adaptado y validado en idioma español (González-Cutre et al., 2010). Este instrumento está conformado por 6 factores o subescalas, siendo encabezado por la afirmación "Yo hago ejercicio físico…". La subescala de Regulación Intrínseca conformada por los ítems 4, 12, 18 y 22 (e.g. "Porque creo que el ejercicio es divertido"), Regulación Integrada por los ítems 5, 10, 15 y 20 (e.g. "Porque está de acuerdo con mi forma de vida"), Regulación Identificada por los ítems 3, 9 y 17 (e.g. "Porque valoro los beneficios que tiene el ejercicio físico"), Regulación Introyectada por los ítems 2, 8, 16 y 21 (e.g. "Porque me siento culpable cuando no lo practico"), Regulación Externa por los ítems 1, 7, 13 y 19 (e.g. "Porque los demás me dicen que debo hacerlo") y finalmente, la subescala de Desmotivación integrada por los ítems 6, 11, 14 y 23 (e.g. "No veo

por qué tengo que hacerlo"). La fiabilidad del instrumento se determinó en el presente estudio mediante el coeficiente de Guttman's λ2 con un nivel aceptable (.682; Intervalo de Confianza [IC] de .538 a .781). Las dimensiones del instrumento arrojaron valores aceptables y buenos a través del coeficiente Omega de McDonald's (ω), subescala de Regulación Intrínseca (ω) = .79; IC= .71 a .87, Integrada (ω) = .79; IC= .71 a .87, Identificada (ω) = .57; IC= .36 a .71, Introyectada (ω) = .65; IC= .52 a .79, Externa (ω) = .69; IC= .58 a .80 y finalmente, la subescala de Desmotivación (ω) = .61; IC= .47 a .75.

El BREQ-3 es un instrumento psicométrico utilizado para evaluar la regulación conductual en relación con la práctica de ejercicio físico. Proporciona información sobre la motivación y las estrategias que las personas utilizan para realizar ejercicio físico (Wilson, Rogers, et al., 2006). Por otro lado, las subescalas que lo componen pueden ayudar a comprender mejor como influyen en la participación y el mantenimiento del ejercicio físico. Por ejemplo, la subescala de Regulación intrínseca: refleja la motivación autónoma para participar en el ejercicio debido al disfrute y la satisfacción que se obtiene de la actividad en sí misma. Regulación integrada: se refiere a la motivación para el ejercicio físico que se ha internalizado y se considera coherente con los valores y metas personales del individuo. Regulación identificada: representa la motivación basada en la creencia personal de que el ejercicio es importante y valioso, aunque puede no ser intrínsecamente placentero en el momento. Regulación introyectada: implica la motivación basada en la presión interna y las expectativas autocríticas. La persona se siente obligada o presionada a participar en el ejercicio para evitar la culpa o mantener la autoestima. Regulación externa: representa la motivación impulsada por elementos externos, como premios materiales, aprobación social o eludir castigos. Desmotivación: indica la falta de motivación para participar en el ejercicio físico. La persona puede sentirse indiferente, aburrida o incapaz de encontrar un propósito o valor en la actividad (Markland & Tobin, 2004; Standage et al., 2012; Wilson, Rogers, et al., 2006).

Procedimiento

Para el desarrollo de la investigación se siguieron las siguientes etapas. Etapa 1: Se realizó un encuentro presencial con los directivos de la "Academia de CCAPF" para dar a conocer el propósito de la investigación y retroalimentación de algunos aspectos teóricos y metodológicos del proceso para la recolección de la información. Fase 2: La recolección de la información se desarrolló primer semestre de 2023 mediante un formulario online. Para ello, se realizaron encuentros presenciales en las instalaciones de la institución solicitando a los participantes diligenciar el instrumento al asistir para desarrollar sus entrenamientos habituales.

Los sujetos participaron de manera voluntaria en la investigación dando su respectivo consentimiento informado. Los menores de edad proporcionaron autorización escrita de sus cuidadores legales. Se dio cumplimiento a lo establecido en la Resolución 8430 de 1993 del Ministerio de Salud por la cual se establecen las normas para la investigación. El proyecto fue revisado y aprobado por los directivos de la "Academia CCAPF" y el área de investigación formativa.

Análisis de datos

La fiabilidad del instrumento se verificó mediante el método de dos mitades de Guttman-Flanagan y cada subescala que lo compone mediante el coeficiente Omega de McDonald's (ω). Inicialmente se verificó los supuestos de distribución normal de los datos con la prueba Shapiro-Wilk, donde no se cumplió este supuesto ($p < .05$) en algunas de las subescalas del cuestionario BREQ-3. Por lo anterior, se utilizaron estadísticos de tendencia central, dispersión, comparación de medias y asociación no paramétricos para las subescalas y paramétricos para la puntuación total del BREQ-3. Se realizaron comparaciones cuantitativas indirectas mediante tamaños del efecto

estandarizados (Hedges g), calculados a partir de las medias, desviaciones estándar y tamaños muestrales del presente estudio y de investigaciones previas que emplearon el BREQ-3. Posteriormente, los tamaños del efecto fueron sintetizados mediante un modelo de efectos aleatorios con el objetivo de contextualizar la magnitud de las diferencias observadas por subescala. Los análisis se realizaron en el software estadístico JASP (v. 0.17.1).

Resultados

En la tabla 1 se presentan los estadísticos descriptivos resultantes de la aplicación del cuestionario, así como los valores de asimetría y curtosis de las subescalas del BREQ-3 y el total de este. Como puede observarse, no existe normalidad en la distribución de los datos.

Tabla 1. Estadísticos descriptivos de las subescalas del cuestionario de regulación de la conducta en el ejercicio físico
Nota. Elaboración propia.

Subescala	Sexo	Mediana	RIC	Primer cuartil	Tercer cuartil
Intrínseca*	Mujer	14.0	3.0	12.0	15.0
	Hombre	14.0	3.0	12.0	15.0
Integrada*	Mujer	13.0	3.0	12.0	15.0
	Hombre	13.5	5.0	11.0	16.0
Identificada*	Mujer	12.0	2.0	10.0	12.0
	Hombre	11.0	2.0	10.0	12.0
Introyectada*	Mujer	4.0	6.0	1.0	7.0
	Hombre	4.0	4.8	2.3	7.0
Externa*	Mujer	0.0	2.0	0.0	2.0
	Hombre	0.0	2.0	0.0	2.0
Desmotivación*	Mujer	0.0	4.0	0.0	4.0
	Hombre	0.5	4.0	0.0	4.0

*= Shapiro-Wilk p < .05; RIC= Rango intercuartílico. Fuente: Elaboración propia.

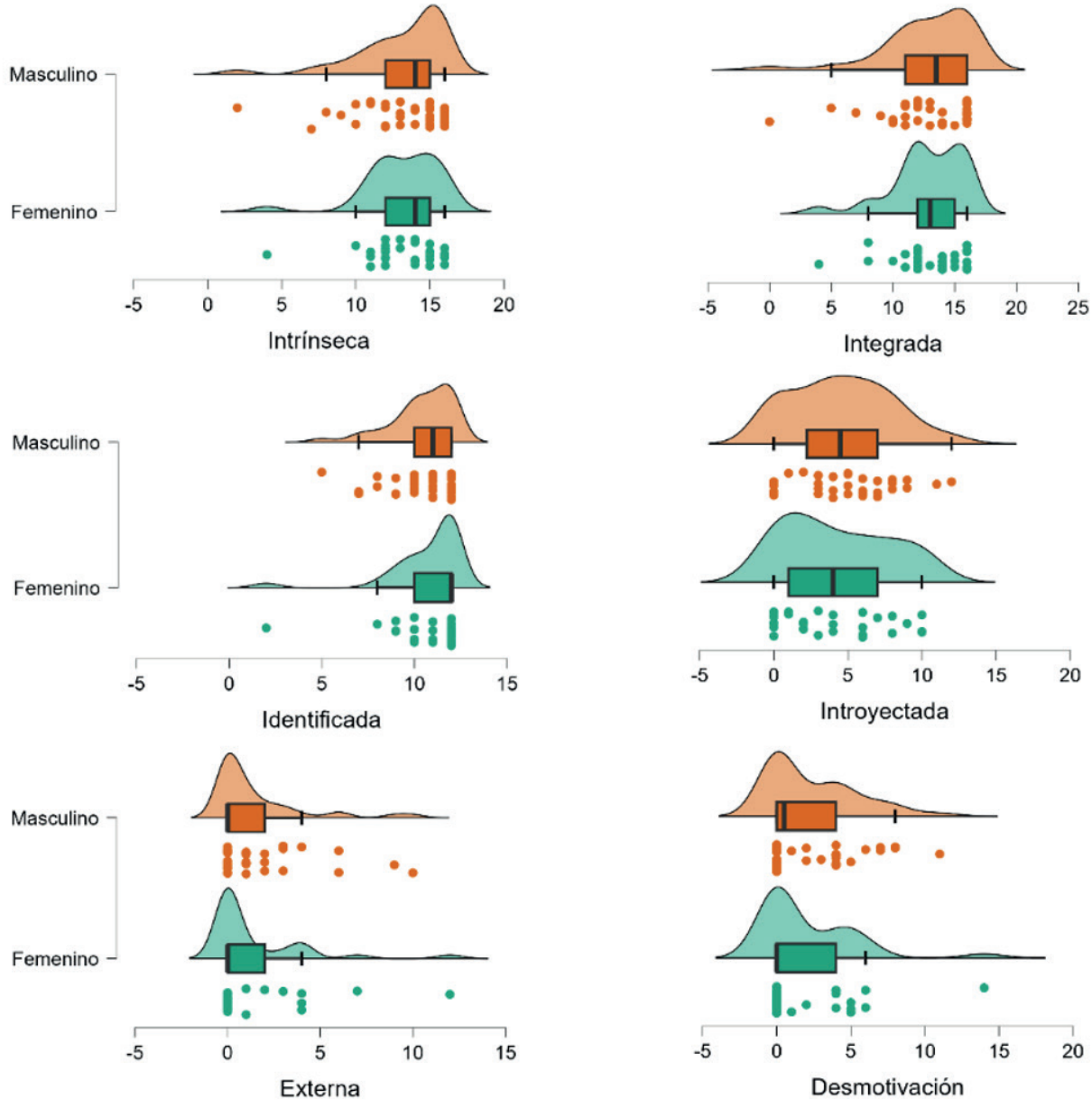
Al comparar las puntuaciones dadas por el BREQ-3 entre hombres y mujeres, no se encontraron diferencias significativas, estadístico dado por la prueba T-Student para muestras independiente, t(65) = -.138, p = .89, Cohen = -.03; IC = -.52 a .45 (Puntuación total: mujeres 44.59 ± 6.38 vs. 44.84 ± 8.24 en hombres). A su vez, las subescalas tampoco evidenciaron diferencias estadísticamente significativas (tabla 2 y figura 1).

Tabla 2. Comparación entre hombres y mujeres

Subescala	W	p	CRB	IC del 95% para CRB	
				Inferior	Superior
Intrínseca	523	.72	-.05	-0.32	0.23
Integrada	527.5	.77	-.04	-0.31	0.23
Identificada	642.5	.23	.17	-0.11	0.42
Introyectada	529	.78	-.04	-0.31	0.24
Externa	505	.52	-.08	-0.35	0.20
Desmotivación	507.5	.55	-.08	-0.35	0.20

Nota. El tamaño del efecto viene dado por la correlación biserial de rangos (CRB). Fuente: Elaboración propia.

Figura 1. Comportamiento de las puntuaciones en las subescalas del BREAQ-3 entre hombres y mujeres



Nota. *Elaboración propia.*

Los análisis de asociación índica que la edad únicamente tuvo una asociación con la subescala de Regulación Intrínseca, aunque presenta un tamaño de efecto irrelevante. En la tabla 3 se observan las correlaciones entre las subescalas y la puntuación general.

Tabla 3. Análisis de la asociación entre las variables del estudio

			Rho de Spearman		p	z de Fisher
Edad	-	Intrínseca	.25	*	.04	.25
Edad	-	Integrada	.20		.12	.20
Edad	-	Identificada	.24		.05	.24
Edad	-	Introyectada	.05		.69	.05
Edad	-	Externa	-.22		.07	-.23
Edad	-	Desmotivación	-.21		.09	-.22
Edad	-	BREQ-3	.13		.30	.13
Intrínseca	-	Integrada	.59	***	< .001	.68
Intrínseca	-	Identificada	.56	***	< .001	.64
Intrínseca	-	Introyectada	-.19		.14	-.19
Intrínseca	-	Externa	-.32	**	.01	-.33
Intrínseca	-	Desmotivación	-.37	**	.00	-.39
Intrínseca	-	BREQ-3	.36	**	.00	.37
Integrada	-	Identificada	.42	***	< .001	.45
Integrada	-	Introyectada	.06		.63	.06
Integrada	-	Externa	-.34	**	.01	-.35
Integrada	-	Desmotivación	-.24	*	.05	-.25
Integrada	-	BREQ-3	.58	***	< .001	.66
Identificada	-	Introyectada	-.18		.14	-.18
Identificada	-	Externa	-.31	*	.01	-.32
Identificada	-	Desmotivación	-.27	*	.03	-.27
Identificada	-	BREQ-3	.29	*	.02	.30
Introyectada	-	Externa	.29	*	.02	.30
Introyectada	-	Desmotivación	.27	*	.03	.27
Introyectada	-	BREQ-3	.62	***	< .001	.72
Externa	-	Desmotivación	.44	***	< .001	.47
Externa	-	BREQ-3	.26	*	.04	.27
Desmotivación	-	BREQ-3	.31	*	.01	.32

*Nota. * $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$, z de Fisher representa la magnitud del efecto. Elaboración propia.*

Los análisis comparativos mediante se realizaron con respecto a la media de la escala ordinal de respuesta utilizada por el BREQ-3 o la media de las puntuaciones por cada subescala reportada por los autores. En el presente estudio, las puntuaciones medias por ítem de las subescalas del BREQ-3 evidenciaron un perfil predominantemente autodeterminado. Específicamente, la regulación intrínseca presentó una media de 3.28 ± 0.70, seguida de la regulación integrada (3.23 ± 0.81) y la regulación identificada (3.51 ± 0.62). En contraste, las regulaciones menos autodeterminadas mostraron valores inferiores, con una regulación introyectada de 1.10 ± 0.85, regulación externa de 0.40 ± 0.65 y desmotivación de 0.57 ± 0.77. En términos de puntuaciones totales por subescala, se observaron valores elevados en la regulación intrínseca (13.15 ± 2.82), la motivación integrada (12.88 ± 3.26) y la motivación identificada (10.55 ± 1.86), mientras que la regulación introyectada (4.40 ± 3.41), la desmotivación (2.27 ± 3.07) y la motivación externa (1.48 ± 2.58) presentaron puntuaciones considerablemente más bajas. Las características y valores detallados de las investigaciones analizadas se encuentran en la tabla 4.

Los análisis evidenciaron una variabilidad muy elevada entre los estudios, confirmada por el contraste de heterogeneidad de los errores ($Q(66) = 2{,}295.70$, $p < .001$). En concordancia, los índices de dispersión mostraron valores sustanciales ($\tau^2 = 1.565$; $\tau = 1.251$), con un porcentaje

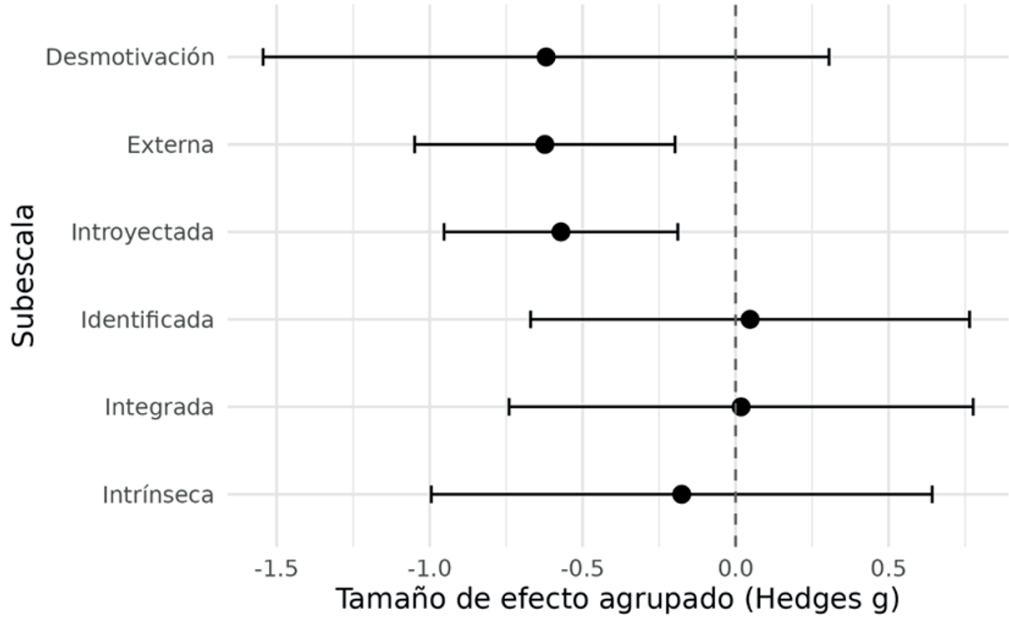
de varianza atribuible a diferencias reales entre estudios del 98.6% (IC 95%: 98.0–99.0). Estos resultados indican que las estimaciones reportadas por los estudios presentan una alta dispersión que no puede atribuirse únicamente al error muestral.

Con el objetivo de examinar si las diferencias observadas entre estudios podían asociarse al tipo de subescala motivacional evaluada, se estimó un modelo comparativo incluyendo la subescala como variable explicativa categórica. El contraste global del modelo no fue estadísticamente significativo ($Q(5) = 3.91$, $p = .562$), lo que sugiere que, en conjunto, las subescalas no explicaron diferencias sistemáticas en las estimaciones observadas entre estudios. Estos hallazgos sugieren que otros factores como diferencias metodológicas, contextuales o características de las muestras podrían estar influyendo en las estimaciones reportadas por los estudios incluidos.

El intercepto del modelo representó la estimación correspondiente a la subescala de referencia, mientras que los coeficientes asociados a las demás subescalas reflejaron diferencias relativas respecto a dicha categoría. Ninguna de las comparaciones alcanzó significación estadística ($p > .05$), y todos los intervalos de confianza incluyeron el valor nulo.

Las subescalas de regulación Integrada ($\beta = 0.191$; IC 95%: −0.819 a 1.201; $p = .711$) e Identificada ($\beta = 0.219$; IC 95%: −0.791 a 1.229; $p = .671$) mostraron estimaciones positivas. Por su parte, las subescalas Introyectada ($\beta = -0.404$; IC 95%: −1.414 a 0.605; $p = .432$), Externa ($\beta = -0.457$; IC 95%: −1.467 a 0.552; $p = .375$) y Desmotivación ($\beta = -0.442$; IC 95%: −1.452 a 0.568; $p = .391$) presentaron estimaciones negativas, sin diferencias estadísticamente significativas respecto a la subescala de referencia (Figura 2).

Figura 2. *Efectos agrupados por subescala (modelo de efectos aleatorios) y límites del intervalo de confianza 95%.*



Nota. *Elaboración propia.*

Tabla 4. Estudios que han utilizado el cuestionario BREQ-3 y analizados en el proceso meta analítico

Estudio	Características	Intrínseca	Integrada	Identificada	Introyectada	Externa	Desmotivación
Contexto europeo (España e Italia)							
Cavicchiolo et al. (2022)	Adultos italianos de ambos sexos (n = 2222), con edades entre 20 y 69 años, provenientes de varias zonas geográficas de Italia	2,89±1,06	2,77±1,3	3,39±0,83	1,55±1,05	0,67±0,82	0,22±0,52
Práxedes et al. (2016)	Adultos de ambos sexos (n = 901), con edades entre 18 y 49 años, estudiantes universitarios de Educación Infantil, Primaria y Secundaria en la Universidad de Extremadura	3,38±0,65	3,33±0,78	3,33±0,66	1,65±0,89	0,23±0,49	0,22±0,45
Durán et al. (2022)	Adultos de ambos sexos (n = 331), con una media de edad de 20.02±2.55, estudiantes universitarios del grado de maestro en la Universidad de Extremadura	2,35±1,28	1,99±1,34	2,65±1,08	0,95±0,86	0,28±0,57	0,54±0,83
Leytón et al. (2017)	Adultos entre 18 y 64 años (n = 202), de ambos sexos, practicantes en centros deportivos de zonas rurales y urbanas de Extremadura en España	4,26±0,87	4,04±1,02	4,45±0,64	2,01±0,95	1,41±0,8	4,25±0,67
Cerro-Herrero et al. (2022)	Profesores (n = 156) con edades comprendidas entre 25 y 56 años de distintos niveles educativos, sin distinción de centros públicos, concertados y privados de España	1,95±1,05	1,78±1,06	2,04±1,03	0,6±0,62	0,21±0,44	0,38±0,56
Torregrossa et al. (2019)	Exdeportistas físicamente activos (n = 173)	3,42±0,57	3,35±0,69	3,34±0,56	2,20±1,13	0,79±0,97	0,56±0,69
	Exdeportistas físicamente inactivos (n = 41)	2,74±1,13	2,57±1,06	2,83±1,06	1,82±1,25	1,06±1,04	0,85±0,66
Contexto asiático (Malasia)							
Chung et al. (2018)	Adultos de ambos sexos (n = 224), con edades entre 18 y 38 años, estudiantes de medicina y ciencias de la salud de la Universidad Cyberjaya en Malasia	2,77±0,79	2,11±0,96	2,88±0,67	2,02±0,92	1,2±0,87	0,55±0,67
Contexto centroamericano (México)							
Concha-Viera et al. (2017)	Adultos (n = 208) con una edad media de 20,16 años, estudiantes universitarios de Psicología de la Universidad Autónoma de Yucatán, México	3,75±1	3,62±0,63	3,99±0,8	2,06±0,82	1,69±0,78	1,6±0,71
Vargas & Mazón (2021)	Jóvenes y adultos de ambos sexos (n = 227) del Estado de México, con un rango de edad de 8 a 38 años	2,78±0,93	2,51±1,02	2,95±0,92	1,09±0,91	0,86±0,96	0,93±0,88
Gutiérrez et al. (2021)	Adultos de ambos sexos (n = 260), con edades entre 19 y 32 años, estudiantes de Entrenamiento Deportivo en la Universidad Estatal de Sonora en México	14,03±2,76	12,66±3,7	10,4±2,09	4,95±4,07	1,75±2,97	2,03±3,26
Contexto Suramericano (Chile)							
Carrasco et al. (2018)	Adolescentes varones (n = 47) del sector de Playa Ancha (Valparaíso, Chile), con una edad promedio de 15.57±0.72 años	12,35±3,08	12,35±3,65	9,74±2,91	6,26±4,42	6,26±4,72	5,96±4,3

Nota. *Elaboración propia.*

Discusión

El objetivo de este estudio fue explorar los motivos que orientan la práctica de ejercicio físico en los estudiantes de la institución técnica de educación superior "Academia CCAPF", desde el marco de la Teoría de la Autodeterminación, su asociación con la edad, así como contrastar estos resultados con los valores reportados en investigaciones previas realizadas en distintos contextos culturales. En general, no se encontraron correlaciones significativas con la edad, excepto en la motivación intrínseca, y aunque esta relación no es alta, existe similitud con un estudio que evaluó a adultos ex-deportistas de élite, mostrando niveles altos de regulaciones conductuales intrínsecas (Torregrossa et al., 2019). No obstante, esta relación debe interpretarse con cautela debido al rango etario limitado de la muestra y al diseño transversal del estudio.

Un aspecto particularmente relevante es la ausencia de diferencias significativas por sexo en las regulaciones motivacionales, lo que contrasta con estudios realizados en otros contextos culturales donde se han reportado diferencias entre hombres y mujeres, especialmente en la motivación

intrínseca y la regulación identificada (Chung et al., 2018). Esta discrepancia podría explicarse por factores contextuales específicos del entorno latinoamericano, así como por las características institucionales y sociales del centro educativo evaluado, donde el acceso, la dinámica de práctica y los objetivos del ejercicio físico podrían favorecer perfiles motivacionales más homogéneos.

Los principales hallazgos indican que los participantes presentan un perfil motivacional predominantemente autodeterminado, caracterizado por niveles elevados de motivación intrínseca, regulación integrada y regulación identificada, junto con niveles reducidos de regulación externa y desmotivación. De este modo, al contrastar los resultados obtenidos con los reportados en estudios previos mediante comparaciones estandarizadas de magnitud del efecto, se observaron diferencias de tamaño pequeño a moderado a favor de la muestra del presente estudio en las regulaciones más autodeterminadas. En particular, la motivación intrínseca y la regulación integrada mostraron efectos positivos pequeños ($g \approx 0.35–0.38$), lo que sugiere que los estudiantes evaluados experimentan el ejercicio físico en mayor medida como una actividad placentera y coherente con sus valores personales en comparación con poblaciones estudiadas previamente en Europa y otros contextos internacionales (Cerro-Herrero et al., 2022; Chung et al., 2018; Durán et al., 2022). Estos resultados son consistentes con la evidencia que señala que la motivación intrínseca constituye un predictor central de la adherencia sostenida al ejercicio físico (Hagger et al., 2020; Ryan & Deci, 2020).

Estos hallazgos coinciden con la literatura científica existente, donde la motivación intrínseca y la regulación identificada son los tipos de motivación más comunes para la realización de ejercicio físico en adultos (Hagger et al., 2020; Saugy et al., 2020). Por ejemplo, un estudio reciente encontró que la motivación intrínseca y la regulación identificada presentaba niveles más altos en una muestra de adultos españoles con respecto a otras subescalas del BREQ-3 (Cavicchiolo et al., 2022), entre otros estudios que han encontrado patrones similares en el comportamiento de las subescalas de regulación hacia el ejercicio físico (Cerro-Herrero et al., 2022; Chung et al., 2018; Durán et al., 2022; Torregrossa et al., 2019). Además, se ha evidenciado que están asociadas con una mayor adherencia al ejercicio físico (Concha-Viera et al., 2017; Gutiérrez et al., 2021; Vargas & Mazón, 2021)

En el caso de la regulación identificada, aunque la diferencia observada fue menor y no siempre superó los umbrales de relevancia práctica, la tendencia general indica que los participantes reconocen el valor personal del ejercicio físico, lo cual coincide con hallazgos reportados en estudios con adultos jóvenes y poblaciones universitarias (Cavicchiolo et al., 2022; Leytón et al., 2017). Estos hallazgos confirman que los estudiantes de la institución están motivados para realizar ejercicio físico por el placer y la satisfacción que les produce, así como por la creencia personal de que es importante y valioso, es decir, el ejercicio puede integrarse como una conducta significativa cuando se perciben beneficios claros para la salud y el bienestar. Además, no se sienten obligados a participar en estas actividades por factores externos, como recompensas tangibles o reconocimiento social.

Por el contrario, las comparaciones estandarizadas evidenciaron efectos negativos pequeños a moderados en las regulaciones menos autodeterminadas. La regulación introyectada, la regulación externa y la desmotivación presentaron tamaños del efecto negativos (g entre -0.36 y -0.43), indicando que estos motivos están menos presentes en la muestra analizada que en estudios previos (Concha-Viera et al., 2017; Leytón et al., 2017; Vargas & Mazón, 2021). Desde la Teoría de la Autodeterminación, este hallazgo es relevante, ya que niveles elevados de control externo y desmotivación se asocian con menor adherencia, mayor abandono y experiencias menos satisfactorias durante la práctica de ejercicio físico (Ryan & Deci, 2020; Saugy et al., 2020).

Limitaciones y futuras investigaciones

Es esencial tener en cuenta algunas limitaciones en este estudio. Primero, la muestra se restringió a estudiantes de una academia específica en Bogotá, lo que podría comprometer la generalización de los resultados a una población más amplia. Además, la falta de normalidad en los datos de las subescalas podría afectar la interpretación precisa de los resultados. También es crucial considerar el diseño transversal del estudio y el uso de instrumentos subjetivos, como los cuestionarios, lo que puede limitar la captura de cambios a lo largo del tiempo. Aunque las comparaciones con estudios previos se realizaron mediante procedimientos estandarizados, estas deben interpretarse considerando las diferencias metodológicas, culturales y muestrales entre investigaciones.

Se sugiere la realización de estudios a nivel local con una muestra más extensa, que abarque un rango de edades más amplio, incluyendo personas mayores y edades infanto-juveniles, para obtener una comprensión más completa de los motivadores del ejercicio. Sería beneficioso incluir variables socioeconómicas y demográficas que puedan proporcionar un contexto más interpretativo para los hallazgos. Además, se recomienda considerar variables contextuales y psicosociales adicionales, como el clima motivacional, el apoyo a la autonomía y las condiciones socioeconómicas. Además, sería valioso explorar más a fondo el impacto de factores culturales específicos en los motivos hacia la realización de ejercicio físico (factores intrínsecos como extrínsecos). Finalmente, investigar las estrategias más efectivas para desarrollar la regulación identificada y la motivación intrínseca en contextos latinoamericanos.

Aplicaciones practicas

Los hallazgos de este estudio, que presentan un perfil motivacional predominantemente autodeterminado en estudiantes de un contexto técnico colombiano, ofrecen implicaciones concretas para el diseño de intervenciones en promoción de la salud y actividad física. Con base en la Teoría de la Autodeterminación y los resultados del presente estudio, se proponen las siguientes directrices prácticas:

- *Diseño de programas centrado en la experiencia autotélica. Las intervenciones deben priorizar la creación de experiencias de ejercicio que sean intrínsecamente gratificantes. Esto se puede lograr diversificando la oferta de actividades (ej., deportes recreativos, danza, entrenamiento en circuito lúdico) y estructurando las sesiones iniciales para garantizar éxitos tempranos y una sensación de competencia, minimizando la frustración técnica.*
- *Comunicación que nutre la regulación identificada. Los mensajes y contenidos psicoeducativos deben conectar explícitamente la práctica de ejercicio con valores y metas personales de la población objetivo, como el manejo del estrés académico, la mejora del enfoque cognitivo o la inversión en salud a largo plazo. Esto facilita la internalización (regulación identificada e integrada).*
- *Formación de instructores en un estilo que apoye la autonomía. Se recomienda capacitar a los facilitadores en el uso de un lenguaje no controlador que ofrezca opciones de ejercicio, fomente la elección personal y proporcione retroalimentación informativa (basada en el esfuerzo y la mejora) en lugar de evaluativa o comparativa. Este estilo nutre directamente las necesidades de autonomía y competencia.*
- *Evitar el uso sistemático de incentivos externos contingentes. Dada la baja relevancia de la regulación externa en esta muestra, las estrategias basadas principalmente en recompensas materiales, competencias extrínsecas o reconocimiento público podrían ser ineficaces o incluso contraproducentes, ya que pueden socavar la motivación intrínseca existente. Los recursos son mejor invertidos en mejorar la calidad de la experiencia y el acceso.*

- *Creación de entornos sociales de apoyo a la relación. Fomentar la formación de grupos estables de práctica, actividades en parejas o dinámicas que promuevan la afiliación positiva puede nutrir la necesidad de relación, la cual, aunque no fue la más destacada, actúa como un facilitador contextual para el mantenimiento de la conducta.*

En conjunto, estas implicaciones subrayan que, en contextos similares, la promoción del ejercicio físico debe centrarse menos en persuadir o presionar y más en diseñar entornos que permitan el florecimiento de motivaciones autodeterminadas preexistentes. Esta aproximación, fiel a los postulados de la TAD, promete una mayor sostenibilidad de los comportamientos saludables.

Conclusiones

El presente estudio caracterizó el perfil motivacional hacia el ejercicio físico en estudiantes de una institución técnica colombiana, contrastándolo mediante una comparación cuantitativa estandarizada basada en tamaños del efecto. La principal conclusión es que, si bien la muestra presenta un perfil cualitativamente autodeterminado, con predominio de la motivación intrínseca y regulaciones identificadas sobre las extrínsecas, no se encontraron diferencias estadísticamente significativas en la magnitud de estos motivos al compararlos de forma estandarizada con estudios previos realizados en otros contextos. Este hallazgo sugiere una notable similitud en la arquitectura motivacional básica, respaldando la validez transcultural de los constructos de la Teoría de la Autodeterminación en este ámbito. En coherencia con este perfil general homogéneo, el análisis no reveló diferencias significativas en las regulaciones motivacionales por sexo, ni asociaciones relevantes con la edad. Esto indica que, dentro del entorno educativo específico estudiado, los factores motivacionales son compartidos, posiblemente mediados por una cultura institucional o dinámicas sociales que atenúan variaciones típicamente atribuidas a estos factores sociodemográficos.

Agradecimientos

Los autores agradecen a los participantes del estudio. Igualmente, al director académico Ricardo Arévalo Bernal de la Institución Técnica de Educación Superior "Academia CCAPF" por autorizar el desarrollo de la presente investigación dentro de las instalaciones. Finalmente, agradecimiento al semillero de investigación en Entrenamiento Deportivo de la Fundación de Universitaria del Área Andina.

Referencias

Arbinaga, F., & Garcia, J. M. (2003). Motivación para el entrenamiento con pesas en gimnasios: Un estudio piloto. Revista Internacional de Medicina y Ciencias de La Actividad Fisica y El Deporte, 3(9), 49–60. http://hdl.handle.net/10486/3761

Biddle, S. J. H., Mutrie, N., Gorely, T., & Faulkner, G. (2021). Psychology of physical activity: Determinants, well-being and interventions. In Psychology of Physical Activity: Determinants, Well-Being and Interventions: Fourth Edition. Routledge. https://doi.org/10.4324/9781003127420

Bisquert Bover, M., Ballester Arnal, R., Gil Llario, M. D., Elipe Miravet, M., & López Fando Galdón, M. (2020). Motivaciones para el ejercicio físico y su relación con la salud mental y física: un análisis desde el género. Revista INFAD de Psicología. International Journal of Developmental and Educational Psychology., 1(1), 351–360. https://doi.org/10.17060/ijodaep.2020.n1.v1.1792

Carrasco, H., Reigal, R. E., Fernández Uribe, S., Vallejo Reyes, F., & Chirosa Ríos, L. J. (2018). Motivación autodeterminada y estado de flow en un programa extraescolar de Small Sided Games. Anales de Psicologia, 34(2), 391–397. https://doi.org/10.6018/analesps.34.2.258621

Cavicchiolo, E., Sibilio, M., Lucidi, F., Cozzolino, M., Chirico, A., Girelli, L., Manganelli, S., Giancamilli, F., Galli, F., Diotaiuti, P., Zelli, A., Mallia, L., Palombi, T., Fegatelli, D., Albarello, F., & Alivernini, F. (2022). The psychometric properties of the behavioural regulation in exercise questionnaire (BREQ-3): Factorial structure, invariance and validity in the italian context. International Journal of Environmental Research and Public Health, 19(4), 1937. https://doi.org/10.3390/ijerph19041937

Cerro-Herrero, D., Tapia-Serrano, M. A., Vaquero-Solís, M., Prieto Prieto, J., & Sánchez-Miguel, P. A. (2022). Motivation and barriers to active commuting in teachers: An exploratory study. Revista Internacional de Medicina y Ciencias de La Actividad Física y Del Deporte, 22(86), 285–300. https://doi.org/10.15366/rimcafd2022.86.006

Chung, Q. E., Abdulrahman, S. A., Jamal Khan, M. K., Jahubar Sathik, H. B., & Rashid, A. (2018). The relationship between levels of physical activity and academic achievement among medical and health sciences students at cyberjaya university college of medical sciences. Malaysian Journal of Medical Sciences, 25(5), 88–102. https://doi.org/10.21315/mjms2018.25.5.9

Concha-Viera, A. M. del M., Ferrera, R. C., Romero, P. C., & González-Hernández, J. (2017). Recursos motivacionales para la autorregulación en la actividad física en edad universitaria. Cuadernos de Psicología Del Deporte, 17(2), 27–34.

Durán, M. Á., Feu Molina, S., & Sánchez Herrera, S. (2022). Regulación motivacional y motivos de práctica deportiva en jóvenes universitarios. Revista Iberoamericana de Psicología Del Ejercicio y El Deporte, 17(3), 107–113.

González-Cutre, D., Sicilia, Á., & Fernández, A. (2010). Hacia una mayor comprensión de la motivación en el ejercicio físico: Medición de la regulación integrada en el contexto español. Psicothema, 22(4), 841–847. https://doi.org/10.17081/bonga.2611.c3

Gutiérrez, P., Rocha Rascón, A. S., González Fimbres, R. A., Ramírez Siqueiros, M. G., & Gómez Infante, E. (2021). Motivación hacia el ejercicio en estudiantes universitarios, diferencias demográficas. Revista de Ciencias Del Ejercicio FOD, 16(2), 13–23. https://doi.org/10.29105/rcefod16.2-58

Hagger, M. S., Hankonen, N., Chatzisarantis, N. L. D., & Ryan, R. M. (2020). Changing behavior using self-determination theory. In The Handbook of Behavior Change (pp. 104–119). Cambridge University Press. https://doi.org/10.1017/9781108677318.008

Juwono, I. D., & Szabo, A. (2020). The efficacy of self determination theory-based interventions in increasing students' physical activity: A systematic review. Physical Activity Review, 8(1), 74–86. https://doi.org/10.16926/par.2020.08.09

Leytón, M., García Matador, J., Fuentes García, J. P., & Jiménez Castuera, R. (2017). Análisis de variables motivacionales y de estilos de vida saludables en practicantes de ejercicio físico en centros deportivos en función del género. Retos, 34, 166–171. https://doi.org/10.47197/retos.v0i34.58281

Markland, D., & Tobin, V. (2004). A modification to the behavioural regulation in exercise questionnaire to include an assessment of amotivation. Journal of Sport and Exercise Psychology, 26(2), 191–196. https://doi.org/10.1123/jsep.26.2.191

Molanorouzi, K., Khoo, S., & Morris, T. (2015). Motives for adult participation in physical activity: type of activity, age, and gender. BMC Public Health, 15(1), 66. https://doi.org/10.1186/s12889-015-1429-7

Moreno, Y. P., & Hernández, J. Á. (2015). Factores motivacionales que influyen en el desarrollo de los juegos deportivos Interfacultades de la Universidad de Antioquia. VIREF Revista de Educación Física, 4(4), 45–56. https://revistas.udea.edu.co/index.php/viref/article/view/26073

Observatorio y Gestión del Conocimiento Cultural. (2022). Encuesta: Prácticas deportivas y recreativas, calidad de vida. Alcaldía Mayor de Bogotá, 1–28.

Organización Mundial de la Salud. (2020). Directrices de la OMS sobre actividad física y hábitos sedentarios. (Issue 9). World Health Organization.

Ostafin, B. D., Robinson, M. D., & Meier, B. P. (2015). Handbook of mindfulness and self-regulation. In Handbook of Mindfulness and Self-Regulation. Springer. https://doi.org/10.1007/978-1-4939-2263-5

Pedersen, C., Halvari, H., & Williams, G. C. (2018). Worksite intervention effects on motivation, physical activity, and health: A cluster randomized controlled trial. Psychology of Sport and Exercise, 35, 171–180. https://doi.org/10.1016/j.psychsport.2017.11.004

Piercy, K. L., Troiano, R. P., Ballard, R. M., Carlson, S. A., Fulton, J. E., Galuska, D. A., George, S. M., & Olson, R. D. (2018). The physical activity guidelines for Americans. JAMA - Journal of the American Medical Association, 320(19), 2020–2028. https://doi.org/10.1001/jama.2018.14854

Práxedes, A., Sevil, J., Moreno, A., del Villar, F., & García-Gonzáles, L. (2016). Niveles de actividad física y motivación en estudiantes universitarios. Diferencias en función del perfil académico vinculado a la práctica físico-deportiva. J Sport Health Res, 8(3), 191–204.

Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Intrinsic and extrinsic motivations: Classic definitions and new directions. Contemporary Educational Psychology, 25(1), 54–67. https://doi.org/10.1006/ceps.1999.1020

Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2020). Intrinsic and extrinsic motivation from a self-determination theory perspective: Definitions, theory, practices, and future directions. Contemporary Educational Psychology, 61, 101860. https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2020.101860

Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2022). Self-determination theory. Encyclopedia of quality of life and well-being research. In Encyclopedia of quality of life and well-being research. Springer, Cham. https://doi.org/10.1007/978-3-319-69909-7_2630-2

Sallis, J. F., Owen, N., & Fisher, E. B. (2008). Ecological models of health behaviour. In Health Behaviour and Health Education (Issue 2, pp. 462–490). Jossey-Bass.

Saugy, J. J., Drouet, O., Millet, G. P., & Lentillon-Kaestner, V. (2020). A systematic review on self-determination theory in physical education. Translational Sports Medicine, 3(2), 134–147. https://doi.org/10.1002/tsm2.121

Standage, M., Gillison, F. B., Ntoumanis, N., & Treasure, D. C. (2012). Predicting students' physical activity and health-related well-being: A prospective cross-domain investigation of motivation across school physical education and exercise settings. Journal of Sport and Exercise Psychology, 34(1), 37–60. https://doi.org/10.1123/jsep.34.1.37

Torregrossa, M., Conde, E., Pérez, A., Ramis, Y., & Soriano, G. (2019). La actividad física y el deporte saludable en exdeportistas de élite. Cuadernos de Psicología Del Deporte, 19(2), 12–27. https://doi.org/10.6018/cpd.350791

Urresta, E. M., Arciniega, J. L., Carvajal, E. P. M., & Carvajal, V. C. (2024). Perfil de actividad física y motivaciones para el ejercicio en estudiantes universitarios: un análisis integral. HOLOPRAXIS. Revista de Ciencia, Tecnología e Innovación, 8(2), 104–125. https://doi.org/10.61154/holopraxis.v8i2.3672

Vargas, A. I., & Mazón, J. C. (2021). Impacto de la danza en el bienestar psicológico: Autorregulación autodeterminación y habilidades sociales. Alternativas En Psicología, 46, 8–25.

Wilson, P. M., Rodgers, W. M., Loitz, C. C., & Scime, G. (2006). "It's Who I Am … Really!' The importance of integrated regulation in exercise contexts. Journal of Applied Biobehavioral Research, 11(2), 79–104. https://doi.org/10.1111/j.1751-9861.2006.tb00021.x

Wilson, P. M., Rogers, W. T., Rodgers, W. M., & Wild, T. C. (2006). The psychological need satisfaction in exercise scale. Journal of Sport and Exercise Psychology, 28(3), 231–251. https://doi.org/10.1123/jsep.28.3.231

ENCUENTROS