OCTUBRE-DICIEMBRE, 2026 Volúmen 2, Número 4.

NOVA PRAXIS
ISSN 3103-1269
Revista académica multidisciplinaria para la innovación y el pensamiento científico

Perspectivas contemporáneas sobre educación y salud



NOVA PRAXIS
Revista académica multidisciplinaria para la innovación y el pensamiento científico.

CONSEJO EDITORIAL

Director

PhD. Adalia Lisett Rojas Valladares, Asociación para la Innovación y el Desarrollo de la Educación Continua (ASINDEC)

Editor

PhD. Alexis Pire Rojas, Asociación para la Innovación y el Desarrollo de la Educación Continua (ASINDEC).

Consejo Editorial

PhD. Ibisami Rodríguez Pairol. Universidad de Guadalajara.

PhD. Pedro R. Dabin. Universidad Nacional de Rosario.

PhD. Yexenia Martí Chávez. Universidad de Cienfuegos.

PhD. Giovanna Núñez, Universidad Tecnológica Indoamérica.

PhD. Yideira Domínguez Urdanivia. Universidad Metropolitana del Ecuador.

PhD. Raisa Emilia Bernal Cerza, Instituto Tecnológico Superior Rumiñahui.

Dr. C. Maritza Librada Cáceres-Mesa, Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo, México

PhD. Yisel Muñoz Alfonso. Universidad Central "Marta Abreu" de Las Villas.

PhD. Jorge Luis león González, Sophia Edition. Estados Unidos.

PhD. Laura Roque Valero. Universidad de Guadalajara. México.

PhD. Alicia Elizundia Ramírez. Pontificia Universidad Católica del Ecuador.

PhD. Katia Sánchez González, Universidad de Cienfuegos.

PhD(c). Anabel Yanes Rojas. Universidad Tecnológica Equinoccial.

PhD(c). José Diego Zurita Tapia. Universidad de Bergen.

PhD(c). Orisvel Vega Hernández, Universidad de Especialidades Turísticas.

PhD. María del Carmen Chávez, Universidad Metropolitana del Ecuador.

PhD(c). Jonathan José Contreras Escalona. Asociación para la Innovación y el Desarrollo de la Educación Continua (ASINDEC).

PhD(c). Melissa Cordero Novo. Universidad de Guadalajara.

Mg. Lianet Fleites Claro. Morehouse College.

PhD. Linnet Molina Rodríguez. Universidad Central "Marta Abreu" de Las Villas. Cuba.

Mg. Edwin Javier Contreras Escalona. Universidad San Francisco de Quito.

PhD(c). Yanet Rojas Rodríguez. Universidad de Ciencias Médicas de Cienfuegos.

Mg. Liliana Teruel Leyva. Ministerio de Salud Pública de Ecuador

Diseño y soporte informático

PhD. Alexis Pire Rojas, Asociación para la Innovación y el Desarrollo de la Educación Continua (ASINDEC)

Ing. Alcides Sainz Riverón, Consultor independiente.

PhD(c). Jonathan José Contreras Escalona. Asociación para la Innovación y el Desarrollo de la Educación Continua (ASINDEC).

Índice

Programa psicoeducativo dirigido a familias para la intervención de conductas desafiantes en niños de 7 años con Trastorno del Espectro Autista (TEA)……1

Influencia del Teatro Foro en la convivencia escolar. Diagnóstico en dos instituciones educativas de Quito, Ecuador ……13

Eficacia del neurofeedback en comparación con la rehabilitación cognitiva en niños escolares con dislexia: revisión sistemática ……25

Experiencia Síndrome de Budd-Chiari como manifestação trombótica da policitemia vera: relato de caso e revisão da literatura.....……..38

PhD. Alexis Pire Rojas[1]
E-mail: contacto@novapraxisrevista.com
[1] ASINDEC

EDITORIAL

Para los autores y lectores:

La investigación científica permite acercarse a problemas que forman parte de la vida de las personas y comprenderlos desde diferentes campos del conocimiento. Este nuevo número de Nova Praxis reúne trabajos vinculados con la educación, el neurodesarrollo y la salud. Aunque parten de realidades distintas, comparten el interés por comprender situaciones concretas y aportar conocimientos que puedan orientar la práctica profesional. Esta diversidad también refleja la importancia del diálogo entre disciplinas para estudiar fenómenos que no siempre pueden explicarse desde una sola mirada.

En el ámbito educativo y familiar, los artículos muestran la necesidad de buscar respuestas ajustadas a las características de cada contexto. El trabajo relacionado con el Trastorno del Espectro Autista centra su atención en las familias y propone un programa psicoeducativo para apoyarlas en el manejo de conductas desafiantes. Por su parte, el estudio desarrollado en dos instituciones educativas de Quito analiza dificultades presentes en la convivencia escolar y plantea el Teatro Foro como una posible alternativa para favorecer el diálogo, la participación y la reflexión entre los estudiantes.

El número también se acerca al aprendizaje desde una perspectiva relacionada con las funciones cognitivas. La revisión sistemática sobre dislexia analiza la evidencia disponible acerca del neurofeedback y la rehabilitación cognitiva en niños escolares. Sus resultados muestran posibilidades favorables para ambas intervenciones, aunque la evidencia todavía no permite establecer con claridad cuál ofrece mejores resultados. Desde el campo médico, el relato de un caso de síndrome de Budd-Chiari asociado a policitemia vera aborda una condición poco frecuente y destaca la importancia de reconocer su relación con los procesos trombóticos para orientar el diagnóstico y el manejo del paciente.

Con esta publicación, Nova Praxis mantiene su propósito de ofrecer un espacio abierto a investigaciones procedentes de distintas áreas del conocimiento. Los trabajos incluidos muestran diferentes formas de acercarse a problemas educativos y de salud, desde el estudio de una realidad concreta hasta la revisión de la evidencia científica disponible. Esperamos que sus aportes sean útiles para investigadores, docentes, profesionales de la salud y demás lectores interesados en comprender estos temas y continuar generando nuevas preguntas desde la investigación.

REVISTA NOVA PRAXIS | Revista científica de ASINDEC
Volumen 2|4| octubre - 2026

Programa psicoeducativo dirigido a familias para la intervención de conductas desafiantes en niños de 7 años con Trastorno del Espectro Autista (TEA)

Psychoeducational program for families, aimed at addressing challenging behaviors in 7-year-old children with Autism Spectrum Disorder (ASD)

Diana Estefany Pasato-Burbano[1]
E-mail: pasatodiani@gmail.com
ORCID: https://orcid.org/0009-0000-0309-7950
Adalia Lisett Rojas-Valladares[2]
E-mail: lisyrojas59@gmail.com
ORCID: https://orcid.org/0000-0001-7070-1898

[1]ElectroLARR S.R.L. Cuba
[2]Universidad Metropolitana del Ecuador.

Forma de citación en APA, séptima edición.

Pasato-Burbamo, D. E., Rojas-Valladares, A. L. (2026). Programa psicoeducativo dirigido a familias para la intervención de conductas desafiantes en niños de 7 años con Trastorno del Espectro Autista (TEA). *Revista Nova Praxis, 2 (4), 1-12.*

Fecha de presentación: 16/08/2026 **Fecha de aceptación:** 25/09/2026 **Fecha de publicación:** 18/10/2026

RESUMEN

El presente estudio tiene como objetivo proponer un programa psicoeducativo dirigido a familias para mejorar el manejo de las conductas desafiantes en niños de 7 años con Trastorno del Espectro Autista (TEA). La investigación se desarrolla desde un enfoque cualitativo, mediante un estudio de caso que permite conocer las características del niño y las dificultades que enfrenta su familia. Para ello, se analiza su comportamiento en diferentes situaciones y las necesidades de apoyo que presenta. Los resultados muestran dificultades para regular las emociones, seguir instrucciones y adaptarse a los cambios en las rutinas. También se observa que el niño participa mejor cuando realiza actividades de su interés y recibe instrucciones claras en ambientes conocidos. A partir de estos resultados, se diseña un programa psicoeducativo con actividades prácticas para ayudar a las familias a comprender las conductas desafiantes y aprender estrategias para manejarlas en el hogar. La propuesta también busca mejorar la comunicación entre la familia y la escuela. Se concluye que el programa responde a las necesidades identificadas y puede servir como apoyo para orientar a los cuidadores.

Palabras clave: trastorno del espectro autista, conductas desafiantes, programa psicoeducativo, orientación familiar, intervención conductual.

ABSTRACT

This study aims to propose a psychoeducational program for families, designed to improve the management of challenging behaviors in 7-year-old children with Autism Spectrum Disorder (ASD). The research employs a qualitative approach, utilizing a case study to examine the child's characteristics and the challenges faced by their family. To this end, the child's behavior is analyzed across various situations, alongside their specific support needs. The findings indicate difficulties in regulating emotions, following instructions, and adapting to changes in routines. It is also observed that the child engages more effectively when participating in activities of personal interest and receiving clear instructions within familiar environments. Based on these results, a psychoeducational program has been developed, featuring practical activities to help families understand challenging behaviors and learn strategies for managing them at home. The proposal also seeks to enhance communication between the family and the school. It is concluded that the program addresses the identified needs and can serve as a valuable resource for guiding caregivers.

Keywords: autism spectrum disorder, challenging behaviors, psychoeducational program, family guidance, behavioral intervention.

INTRODUCCIÓN

Las conductas desafiantes pueden manifestarse mediante episodios de agresividad, autolesiones, berrinches intensos, oposición a las normas, conductas disruptivas o dificultades para autorregular sus emociones (Adrover Amengual & Novell Alcina, 2021). Estas conductas suelen estar asociadas a dificultades en la comunicación, alteraciones sensoriales, problemas para comprender situaciones sociales o limitaciones en la regulación emocional (Álvarez-Couto y otros, 2024). Cuando no son abordadas oportunamente, pueden afectar significativamente el desarrollo integral del niño y generar altos niveles de estrés en las familias (Bagnato-Núñez y otros, 2023).

El Trastorno del Espectro Autista (TEA) constituye una condición del neurodesarrollo caracterizada por dificultades en la comunicación social, patrones restrictivos de comportamiento e intereses repetitivos, cuya manifestación varía en intensidad y características según cada persona (OMS, 2025). Dentro de las diversas necesidades que presentan los niños con TEA, las conductas desafiantes representan una de las principales preocupaciones para las familias, docentes y profesionales de apoyo, debido a su impacto en los procesos de aprendizaje, la interacción social y la calidad de vida del niño y su entorno (Yahya y otros, 2026).

La participación activa de las familias dentro de programas psicoeducativos ha evidenciado resultados favorables en la reducción de conductas problemáticas y en el fortalecimiento de las relaciones familiares (García y otros, 2025). Dichos programas proporcionan conocimientos, herramientas prácticas y estrategias de intervención basadas en evidencia científica, promoviendo ambientes familiares más estructurados, predecibles y emocionalmente seguros para los niños con TEA (Bearss y otros, 2025).

Actualmente, las políticas de educación inclusiva y atención integral reconocen la importancia de la corresponsabilidad entre familia, escuela y profesionales especializados (Consejo Territorial de Servicios Sociales y del Sistema para la Autonomía y Atención a la Dependencia, 2024). Sin embargo, en muchos contextos aún se observa una limitada preparación de las familias para afrontar adecuadamente las conductas desafiantes, situación que genera sentimientos de frustración, ansiedad y dificultades en la convivencia cotidiana (Bagnato-Núñez y otros, 2023).

En las familias de niños de 7 años con Trastorno del Espectro Autista se evidencian dificultades para el manejo adecuado de conductas desafiantes como episodios de agresividad, berrinches prolongados, conductas oposicionistas, problemas de autorregulación emocional y dificultades para seguir normas establecidas (Kim, 2024).

Estas conductas generan tensión dentro del entorno familiar, afectan los procesos de aprendizaje y limitan las oportunidades de participación social del niño. Además, se observa que muchas familias carecen de conocimientos específicos sobre estrategias conductuales positivas, manejo emocional y prevención de situaciones desencadenantes (García y otros, 2025).

La insuficiente capacitación parental dificulta la aplicación de intervenciones consistentes en el hogar, contribuyendo al mantenimiento o incremento de las conductas problemáticas. Por ello, surge la necesidad de diseñar un programa psicoeducativo que fortalezca las competencias familiares para la intervención efectiva de dichas conductas (Breider y otros, 2026).

Por ello, el presente estudio se orienta al diseño de un programa psicoeducativo dirigido a familias para la intervención de conductas desafiantes en niños de 7 años con Trastorno del Espectro Autista. La propuesta busca fortalecer los conocimientos y habilidades parentales mediante estrategias prácticas que favorezcan la comprensión, prevención y manejo adecuado de dichas

conductas, contribuyendo al bienestar del niño, su familia y su proceso de inclusión social y educativa.

MOTIVO DEL CASO. SC es un niño de 7 años con diagnóstico de Trastorno del Espectro Autista (TEA) presenta potencialidades que favorecen su proceso de desarrollo y aprendizaje, evidenciadas en su participación en actividades de interés, capacidad para seguir rutinas estructuradas y posibilidades de interacción y comunicación en contextos que le resultan familiares y predecibles. Sin embargo, se identifican necesidades relacionadas con la regulación de su comportamiento, manifestadas en episodios frecuentes de irritabilidad, dificultad para tolerar cambios en las rutinas, oposición a las instrucciones y conductas disruptivas ante situaciones de frustración. Estas conductas afectan su interacción social, su participación en las actividades educativas y la dinámica familiar.

De esta manera, el estudio se propone la siguiente interrogante: ¿Cómo contribuir a mejorar conductas desafiantes en un niño de 7 años con Trastorno del Espectro Autista, con la participación de la familia? Para responder a esta pregunta de investigación, el objetivo del presente artículo se centra en proponer un programa psicoeducativo dirigido a familias para mejorar conductas desafiantes en niños de 7 años con Trastorno del Espectro Autista.

METODOLOGÍA

Este estudio se desarrolla desde un enfoque cualitativo, debido a que se orienta a comprender las manifestaciones de las conductas desafiantes de un niño de 7 años con Trastorno del Espectro Autista (TEA), así como las dinámicas familiares relacionadas con su manejo. Según Muñoz Sánchez y Rivera González (2025), la investigación cualitativa se caracteriza por estudiar los fenómenos en sus contextos naturales, buscando comprender e interpretar los significados que las personas atribuyen a sus experiencias.

La investigación se enmarca en un estudio de caso, debido a que permite realizar un análisis profundo, detallado y contextualizado de una unidad específica de estudio, favoreciendo la comprensión de sus particularidades y la generación de propuestas de intervención ajustadas a sus necesidades. Alonso (2023) señala que el estudio de caso constituye un método de investigación cualitativa que permite analizar de manera profunda las particularidades de un caso específico, considerando las características del contexto en el que se desarrolla.

Tabla 1. *Categorías de análisis*

Categoría	Descripción	Subcategorías	Indicadores
Categoría 1. Conductas desafiantes en niños con TEA	Analiza las manifestaciones conductuales que afectan la adaptación, interacción y participación del niño en diferentes contextos.	• Analiza las manifestaciones conductuales que afectan la adaptación, interacción y participación del niño en diferentes contextos.	• Analiza las manifestaciones conductuales que afectan la adaptación, interacción y participación del niño en diferentes contextos.

Categoría 2. Estimulación sensomotriz con enfoque lúdico	Esta categoría analiza las estrategias pedagógicas utilizadas para favorecer el desarrollo sensomotriz mediante actividades lúdicas y multisensoriales.	• Juego sensorial • Actividades lúdicas motrices • Materiales multisensoriales • Estrategias pedagógicas • Interacción niño-entorno • Participación • Motivación infantil	• Participa en juegos motores • Manipula materiales sensoriales • Responde positivamente a estímulos lúdicos • Mantiene interés durante las actividades • Explora el entorno mediante el juego • Interactúa con materiales didácticos • Sigue instrucciones simples durante el juego
Categoría 3. Participación familiar y educativa en la estimulación	Esta categoría permite analizar el rol de docentes y familias en el fortalecimiento del desarrollo sensomotriz de los niños.	• Acompañamiento familiar • Participación docente • Prácticas de estimulación en el hogar • Estrategias institucionales • Comunicación familia-docente • Ambiente de aprendizaje	• Realizan actividades motrices en casa • Utilizan materiales de estimulación • Participan en dinámicas pedagógicas • Mantienen comunicación sobre el desarrollo infantil • Favorecen espacios de exploración y movimiento • Aplican estrategias de acompañamiento

Unidades de análisis

Las unidades de análisis de la presente investigación estarán conformadas por:

• Niño de 7 años con diagnóstico de Trastorno del Espectro Autista (caso de estudio).

• Padre y madre o representantes legales del niño.

• 10 padres de familia de niños con Trastorno del Espectro Autista.

• 5 profesionales involucrados en la atención del niño (psicólogo, terapeuta de lenguaje, terapeuta ocupacional, docente o psicopedagogo).

• Registros de observación conductual y documentos relacionados con el proceso de intervención.

RESULTADOS

El diagnóstico integral permitió identificar que el niño con Trastorno del Espectro Autista presenta potencialidades importantes para el aprendizaje y la participación, especialmente cuando se desenvuelve en ambientes estructurados, predecibles y apoyados visualmente. Responde favorablemente a rutinas estables, instrucciones claras, actividades relacionadas con sus intereses y acompañamiento cercano del adulto. Estas condiciones favorecen su disposición para participar, comprender las tareas y mantener una mayor estabilidad emocional, lo que evidencia que posee posibilidades reales de desarrollo en las áreas comunicativa, adaptativa, social y académica cuando recibe apoyos ajustados a sus características individuales.

Al mismo tiempo, se identificaron necesidades relacionadas con la comunicación social, la regulación emocional, la tolerancia a los cambios, la participación en actividades grupales y la adaptación ante situaciones de elevada demanda o sobrecarga sensorial. También se evidenció la necesidad de fortalecer la coordinación entre la familia y la escuela para garantizar mayor coherencia y continuidad en las estrategias de apoyo. En consecuencia, los resultados justifican el diseño de una intervención pedagógica individualizada e inclusiva, centrada en el uso de apoyos visuales, la anticipación de rutinas, la organización del ambiente, el desarrollo de habilidades funcionales y la corresponsabilidad entre los principales contextos educativos del niño.

Pronóstico

De mantenerse las condiciones actuales sin una intervención pedagógica específica, es probable que las dificultades relacionadas con la regulación emocional, la comunicación social y la presencia de conductas desafiantes continúen afectando la participación activa del niño en las actividades escolares, limitando sus oportunidades de aprendizaje, la interacción con sus compañeros y el desarrollo progresivo de su autonomía. Asimismo, la escasa articulación entre la familia y la escuela podría disminuir la efectividad de las acciones educativas y favorecer la persistencia de comportamientos que interfieren en su adaptación al contexto escolar.

Por el contrario, la implementación de una estrategia pedagógica individualizada, sustentada en el uso de apoyos visuales, la estructuración de rutinas, el fortalecimiento de las habilidades comunicativas y de autorregulación, así como en la participación activa de la familia, permitirá crear condiciones favorables para potenciar sus capacidades. Se prevé que estas acciones contribuyan a disminuir la frecuencia e intensidad de las conductas desafiantes, favorecer la participación del niño en las actividades del aula, fortalecer su desarrollo socioemocional y promover una inclusión educativa más efectiva, acorde con sus características y necesidades individuales.

Propuesta

PROGRAMA PSICOEDUCATIVO DIRIGIDO A FAMILIAS PARA EL MANEJO DE LAS CONDUCTAS DESAFIANTES EN NIÑOS CON TRASTORNO DEL ESPECTRO AUTISTA

Objetivo

Fortalecer las competencias psicoeducativas de las familias para comprender, prevenir y manejar las conductas desafiantes de sus hijos con Trastorno del Espectro Autista, favoreciendo su desarrollo integral, bienestar emocional e inclusión en los diferentes contextos de participación.

Tabla 2. *Módulos de la propuesta*

Módulo	Tema	Propósito	Producto que elabora la familia
1	Comprendiendo el TEA y las conductas desafiantes	Analizar las características del TEA y comprender el significado funcional de las conductas desafiantes.	Perfil individual del niño (fortalezas, necesidades y desencadenantes de la conducta).
2	¿Qué nos quiere comunicar nuestro hijo?	Reconocer la función comunicativa de las conductas desafiantes e identificar sus desencadenantes.	Registro funcional de conductas (antecedente-conducta-consecuencia).
3	Organizando el hogar para prevenir conductas desafiantes	Diseñar rutinas, anticipaciones y apoyos visuales que reduzcan la aparición de conductas problemáticas.	Rutina visual y plan de organización del hogar.
4	Estrategias positivas para el manejo de la conducta	Capacitar a la familia en técnicas de refuerzo positivo, modelado, extinción planificada y establecimiento de límites.	Plan familiar de manejo conductual.
5	Favoreciendo la regulación emocional	Desarrollar estrategias para acompañar emocionalmente al niño antes, durante y después de una crisis.	Caja de herramientas para la regulación emocional en casa.
6	Familia y escuela: una alianza para el desarrollo	Fortalecer la comunicación y la corresponsabilidad entre la familia y la institución educativa.	Acuerdo de trabajo conjunto familia–escuela y plan de seguimiento.

Metodología de aplicación de la propuesta

El programa debe desarrollarse mediante la metodología propia de la orientación familiar, privilegiando la participación activa de los padres y cuidadores. Las sesiones combinarán talleres participativos, análisis de situaciones reales vividas por las familias, estudio de casos, modelado de estrategias, demostraciones prácticas, juegos de roles, reflexión grupal y elaboración de recursos para aplicar en el hogar. Además, se promoverá el intercambio de experiencias entre los participantes y el acompañamiento continuo para favorecer la transferencia de los aprendizajes a la vida cotidiana.

Figura 1. *Concepción del programa socioeducativo*



Concepción del programa psicoeducativo dirigido a familias

La propuesta de intervención debe partir de un análisis detallado de las potencialidades del niño, de sus necesidades educativas y de los factores contextuales que pueden favorecer o mantener las conductas desafiantes. En el caso de un estudiante con Trastorno del Espectro Autista (TEA), la intervención debe orientarse al desarrollo de habilidades funcionales, la prevención de situaciones que puedan generar conductas desafiantes y el fortalecimiento de su participación en los diferentes contextos en los que se desenvuelve. Esta perspectiva requiere considerar las características individuales del estudiante y establecer apoyos ajustados a sus necesidades.

Desde esta perspectiva, la propuesta debe integrar al niño, la familia y los contextos educativo y terapéutico, procurando que las estrategias sean preventivas, funcionales y aplicables en situaciones cotidianas.

Estrategia pedagógica proyectada para lograr el cambio

La estrategia pedagógica puede estructurarse como un programa psicoeducativo y conductual centrado en tres ejes: evaluación funcional, enseñanza de habilidades alternativas e implicación activa de la familia. En primer lugar, se realizará una valoración inicial orientada a identificar las características de las conductas desafiantes, los antecedentes asociados a su aparición, las situaciones en las que se presentan con mayor frecuencia y las posibles funciones que cumplen. En segundo lugar, se implementarán estrategias preventivas y apoyos ajustados a las necesidades del niño, tales como rutinas estructuradas, anticipación de cambios, apoyos visuales y oportunidades para desarrollar formas funcionales de comunicación.

En tercer lugar, se desarrollará un proceso de orientación familiar destinado a fortalecer las capacidades de los cuidadores para aplicar en el hogar estrategias coherentes con las utilizadas en los espacios educativo y terapéutico. La participación activa de la familia constituye un componente relevante en los procesos de intervención dirigidos a niños con Trastorno del Espectro Autista (TEA), debido a que permite trasladar los aprendizajes y estrategias a situaciones cotidianas.

Algoritmo para su elaboración

La estrategia pedagógica se plantea a partir de un proceso organizado que permite partir de las características y necesidades reales del niño y, a partir de ello, establecer acciones que puedan aplicarse tanto en el contexto escolar como familiar. Para su elaboración se consideran las siguientes etapas:

Diagnóstico inicial del caso

En primer lugar, se recoge información sobre el comportamiento y desempeño del niño mediante la observación directa, entrevistas con la familia y docentes, así como el análisis de las situaciones en las que aparecen las conductas que interfieren en su participación.

Identificación de fortalezas y necesidades

Una vez obtenida la información, se reconocen las habilidades que el niño ya posee, sus intereses, aquellas capacidades que se encuentran en proceso de desarrollo y las principales barreras que pueden dificultar su aprendizaje y participación.

Definición de objetivos funcionales

A partir de las necesidades identificadas se establecen objetivos concretos y alcanzables, relacionados principalmente con la comunicación, la regulación emocional, la autonomía y la participación en las actividades escolares y cotidianas.

Diseño de apoyos individualizados

En esta etapa se seleccionan las estrategias que mejor respondan a las características del niño. Entre ellas pueden incorporarse agendas y apoyos visuales, organización del ambiente, instrucciones claras y breves, refuerzo positivo y rutinas que permitan anticipar lo que va a suceder.

Orientación a la familia y al docente

La intervención requiere que las personas que acompañan al niño conozcan cómo aplicar las estrategias. Por ello, se considera necesario brindar orientación práctica, realizar demostraciones cuando sea necesario y establecer acuerdos que permitan mantener una respuesta similar en los diferentes contextos.

Aplicación de la estrategia

Las acciones propuestas se llevan a la práctica de manera sistemática, procurando que puedan incorporarse a las actividades habituales del niño tanto en la escuela como en el hogar. De esta manera, las habilidades trabajadas tienen mayores oportunidades de utilizarse en situaciones reales.

Seguimiento y reevaluación

Se registran los avances observados y las dificultades que puedan presentarse durante la aplicación. Esta información permite determinar si las estrategias están dando los resultados esperados o si es necesario realizar modificaciones de acuerdo con la evolución del niño.

Este proceso permite comprender que la intervención no debe ser rígida ni mantenerse de la misma manera durante todo el tiempo. Por el contrario, debe ser flexible y ajustarse a los avances, dificultades y nuevas necesidades que puedan surgir. Además, mantener una coordinación entre la familia y la escuela favorece que las estrategias tengan continuidad y evita que el niño reciba respuestas diferentes frente a una misma situación.

Condiciones de reevaluación y seguimiento

La reevaluación del programa se realizará de manera periódica, considerando tres momentos: una evaluación inicial, una evaluación intermedia y una evaluación final. En cada fase se analizarán indicadores relacionados con la frecuencia de las conductas desafiantes, la participación del niño en las actividades, la calidad de las interacciones familiares y escolares y el nivel de aplicación de las estrategias planificadas. Esta valoración permitirá comparar los cambios observados durante el proceso e identificar aquellos aspectos que requieran ajustes en la intervención.

El seguimiento del programa incluirá la observación directa del niño, la revisión de los registros elaborados por la familia y los profesionales, así como espacios de retroalimentación con los participantes. Estas acciones permitirán identificar avances, dificultades y necesidades de ajuste durante el proceso de intervención. Asimismo, se establecerá un período de seguimiento posterior a la finalización del programa con el propósito de valorar la continuidad de los aprendizajes y la aplicación de las estrategias en las actividades cotidianas.

Control periódico y final del resultado

El control periódico permitirá determinar si las estrategias aplicadas están generando cambios observables en la conducta y en la participación del niño. Para ello, se establecerán indicadores relacionados con la frecuencia de las conductas desafiantes, el seguimiento de instrucciones, el uso de formas funcionales de comunicación y la adaptación a las rutinas familiares y escolares. Estos indicadores serán registrados durante las diferentes fases del programa para facilitar la comparación entre la situación inicial y los resultados obtenidos después de la intervención.

El seguimiento periódico será importante para conocer si las estrategias aplicadas están produciendo cambios favorables en la conducta y participación del niño. Para realizar este seguimiento se tomarán en cuenta algunos indicadores, como la frecuencia con la que aparecen las conductas desafiantes, la capacidad para seguir instrucciones, el uso de formas adecuadas para comunicar sus necesidades y la adaptación a las rutinas tanto del hogar como de la escuela. Estos aspectos serán registrados durante las diferentes etapas del programa, lo que permitirá comparar la situación inicial del niño con los cambios que se presenten durante y después de la intervención.

DISCUSIÓN

Los resultados del estudio muestran que el niño presenta dificultades para controlar sus emociones y adaptarse a los cambios en sus actividades diarias. En algunas situaciones responde con irritabilidad, rechaza las instrucciones o manifiesta conductas que dificultan su participación. Estos resultados se relacionan con lo señalado por Álvarez-Couto y otros (2024), quienes encontraron una relación entre las dificultades para regular las emociones y las conductas desafiantes en personas adultas con autismo y discapacidad intelectual. Aunque su estudio se realizó con adultos, ayuda a comprender por qué es importante prestar atención a las emociones y no solamente a las conductas que se observan.

También se encontró que el niño participa mejor cuando conoce las actividades que va a realizar y recibe instrucciones sencillas. Las rutinas estables y los espacios conocidos le ayudan a sentirse más tranquilo. Kim (2024) explica que, para atender las conductas problemáticas, es necesario conocer las características de cada niño y comprender las situaciones en las que aparecen. Esto coincide con la necesidad identificada en el caso de organizar mejor las actividades y anticipar los cambios que puedan generar malestar.

La participación de la familia ocupa un lugar importante en la propuesta. Durante el diagnóstico se reconoció la necesidad de fortalecer el acompañamiento que recibe el niño en el hogar. García y otros (2025) estudiaron un programa de entrenamiento para padres latinoamericanos de niños con autismo y encontraron resultados que apoyan la utilidad de este tipo de formación. En el presente trabajo se propone que las familias aprendan a reconocer qué situaciones provocan determinadas conductas y cómo responder ante ellas. Se busca que puedan utilizar lo aprendido en las actividades que realizan diariamente con sus hijos.

Las dificultades de comportamiento también pueden afectar la tranquilidad de las familias. Bagnato-Núñez y otros (2023) encontraron que los cuidadores de personas con TEA pueden experimentar estrés y problemas relacionados con su bienestar emocional. Aunque estas situaciones no fueron medidas directamente en el presente estudio, muestran la importancia de ofrecer apoyo a quienes se encargan del cuidado de los niños. La orientación familiar puede ayudarles a comprender mejor lo que ocurre y a sentirse más preparados para afrontar las situaciones difíciles.

El programa diseñado incluye actividades prácticas para que los padres aprendan a manejar las conductas desafiantes. Breider y otros (2026) encontraron que el entrenamiento parental puede ayudar a reducir las conductas disruptivas en niños con TEA. Estos resultados apoyan la decisión de incluir estrategias que las familias puedan aplicar en casa. Sin embargo, existe una diferencia entre ambos trabajos. Mientras los autores evaluaron los resultados de una intervención, en esta investigación solamente se presenta el diseño del programa. Por eso, todavía no se puede conocer si las actividades propuestas producirán los cambios esperados.

Otro aspecto identificado fue la necesidad de mejorar la comunicación entre la familia y la escuela. El niño recibe apoyo en ambos espacios, por lo que resulta importante que las personas que lo acompañan compartan información y mantengan acuerdos sobre cómo actuar ante determinadas situaciones. El Consejo Territorial de Servicios Sociales y del Sistema para la Autonomía y Atención a la Dependencia (2024) reconoce la importancia de orientar a las familias de personas con autismo y de coordinar los apoyos que reciben. Esta idea se incorpora al programa mediante actividades que buscan acercar a los padres y docentes.

La propuesta también considera que cada niño tiene sus propias características y necesita apoyos diferentes. En el caso estudiado se encontraron habilidades que pueden aprovecharse

durante la intervención, como su interés por determinadas actividades y su capacidad para seguir rutinas conocidas. Por eso, el programa no se centra únicamente en las dificultades. También busca aprovechar lo que el niño ya puede hacer para ayudarlo a desarrollar nuevas habilidades.

Una limitación de esta investigación es que se trabaja con un solo caso, por lo que los resultados no pueden aplicarse de la misma manera a todos los niños con TEA. Además, el programa todavía no se ha puesto en práctica. Será necesario aplicarlo y observar cómo responde el niño para conocer si las estrategias ayudan a disminuir las conductas desafiantes. La información que se obtenga también permitirá realizar cambios en las actividades y ofrecer una orientación más ajustada a las necesidades de la familia.

CONCLUSIONES

El estudio permitió conocer las principales dificultades que presenta el niño de 7 años con TEA para controlar sus emociones, seguir instrucciones y adaptarse a los cambios en sus actividades diarias. También se encontró que responde mejor cuando participa en actividades de su interés y cuenta con rutinas estables y apoyos adecuados. Estos resultados muestran la importancia de comprender las necesidades del niño y aprovechar sus capacidades para ayudarlo a mejorar su comportamiento. Asimismo, se identificó la necesidad de ofrecer mayor orientación a la familia para que pueda acompañarlo de manera adecuada en el hogar.

A partir de estos resultados, se diseñó un programa psicoeducativo dirigido a las familias, con actividades prácticas para comprender y manejar las conductas desafiantes. La propuesta busca que los padres aprendan estrategias que puedan utilizar en su vida diaria y mantengan una comunicación más cercana con la escuela. Aunque el programa responde a las necesidades encontradas, todavía no se ha aplicado, por lo que será necesario evaluar sus resultados. Esto permitirá conocer si las actividades propuestas ayudan a mejorar el comportamiento del niño y facilitan su participación en el entorno familiar y escolar.

Conflicto de interés

Las autoras declaran no tener conflictos de interés.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Adrover Amengual, M., & Novell Alcina, R. (2021). Conductas que nos preocupan en personas con discapacidad intelectual y del desarrollo: ¿Qué debes saber? ¿Qué debes hacer? En P. Rueda, & R. Novell, *Conductas que nos preocupan en personas con discapacidad intelectual y del desarrollo* (págs. 100-138). Plena Inclusión .

Alonso, M. (2023). El estudio de casos como método de investigación cualitativa. En *Diversidad Académica* (págs. 243–267). Mexico: https://diversidadacademica.uaemex.mx/article/view/20623.

Álvarez-Couto, M., García-Villamisar, D., & Del Pozo, A. (2024). ¿Es la conducta un síntoma emocional? Papel mediador de la desregulación emocional en las conductas desafiantes de adultos con autismo y discapacidad intelectual. *Revista de Psicopatología y Psicología Clínica, 29*(3), 213–226. https://doi.org/https://doi.org/https://doi.org/10.5944/rppc.40114

Bagnato-Núñez, M., Hontou-Beisso, C., Barbosa-Molina, E., & Gadea-Rojas, S. (2023). Estrés parental, depresión y calidad de vida familiar en cuidadores principales de personas con TEA. *Revista Española de Discapacidad, 11*(2), 149-164. https://doi.org/https://doi.org/10.5569/2340-5104.11.02.09

Bearss, K., Johnson, C., Smith, T., Lecavalier, L., Swiezy, N., & Aman, M. (2025). Effect of parent training vs parent education on behavioral problems in children with autism spectrum disorder: A randomized clinical trial . *JAMA, 313*(15), 1524–1533. https://doi.org/https://doi.org/10.1001/jama.2015.3150

Breider, S., de Bildt, A., Greaves-Lord, K., Dietrich, A., Hoekstra, P. J., & van den Hoofdakker, B. J. (2026). (2026). Parent training for disruptive behaviors in referred children with autism spectrum disorder: A randomized controlled trial. . *Journal of Autism and Developmental Disorders, 56*(2), 481-498. https://doi.org/https://doi.org/10.1007/s10803-024-06567-0

Consejo Territorial de Servicios Sociales y del Sistema para la Autonomía y Atención a la Dependencia. (2024). *Acuerdo sobre orientación y apoyo dirigidos a las familias de personas con autismo, en todas las etapas del ciclo vital, haciendo especial énfasis en aquellas situaciones de especial vulnerabilidad por urgencia social.* Boletín Oficial del Estado. Obtenido de https://www.boe.es/diario_boe/txt.php?id=BOE-A-2024-14136

García, Y., Vergara, D., Urbano Mejía, C. Y., & Ramírez Velásquez, F. (2025). Evaluación de un programa de entrenamiento asincrónico para padres latinoamericanos de niños autistas. *Revista CES Psicología, 18*(3), 44-60. https://doi.org/https://doi.org/10.21615/cesp.7735

Kim, Y. (2024). Multifaceted approach to addressing problem behaviors in developmentally challenged children. *Journal of the Korean Academy of Child and Adolescent Psychiatry, 35*(1), 44-50. https://doi.org/https://doi.org/10.5765/jkacap.230018

Muñoz Sánchez, Y., & Rivera González, M. (05 de 01 de 2025). Ingenio y conciencia . *Boletín Científico De La Escuela Superior Ciudad Sahagún*, págs. 125–127. Obtenido de https://repository.uaeh.edu.mx/revistas/index.php/sahagun

OMS. (2025). *Autismo.* Organización Mundial de la Salud. Obtenido de https://www.who.int/es/news-room/fact-sheets/detail/autism-spectrum-disorders.

Yahya, N. H., Yang, W. W., Isa, N. A., Wan, W. S., & Kamal, N. (2026). Challenging behaviors in children with autism spectrum disorders and quality of life in their parents: Association between challenging behaviors and parental quality of life. *Frontiers in Psychology, 17*(1569087). https://doi.org/https://doi.org/10.3389/fpsyg.2026.1569087

REVISTA NOVA PRAXIS | Revista científica de ASINDEC
Volumen 2|4| octubre - 2026

Influencia del Teatro Foro en la convivencia escolar. Diagnóstico en dos instituciones educativas de Quito, Ecuador

The Influence of Forum Theatre on School Coexistence: A Diagnosis in Two Educational Institutions in Quito, Ecuador

Jonathan José Contreras Escalona[1]
E-mail: jonathanjcoes@gmail.com
ORCID: https://orcid.org/0009-0006-8123-4467
[1]Asociación para la Innovación y el Desarrollo de la Educación Continua (ASINDEC)

Forma de citación en APA, séptima edición.

Contreras-Escalona, J. J. (2026). Influencia del Teatro Foro en la convivencia escolar. Diagnóstico en dos instituciones educativas de Quito, Ecuador. *Revista Nova Praxis, 2 (4), 13-24.*

Fecha de presentación: 12/08/2026 **Fecha de aceptación:** 28/09/2026 **Fecha de publicación:** 18/10/2026

RESUMEN

La convivencia escolar influye en las relaciones entre los estudiantes y en el desarrollo de sus habilidades sociales y emocionales. Esta investigación tuvo como objetivo caracterizar la influencia del Teatro Foro como herramienta pedagógica para mejorar la convivencia escolar en niños de tercero a sexto grado de Educación General Básica en Ecuador. Se desarrolló un estudio con enfoque cualitativo, de tipo descriptivo-interpretativo, en dos instituciones educativas de Quito, una pública y otra privada. Para recoger la información se utilizaron la observación no participante, el grupo focal con docentes y las entrevistas semiestructuradas a directivos. Los resultados mostraron dificultades en la escucha activa, el respeto de los turnos y la integración entre compañeros. También se identificaron interrupciones frecuentes, burlas y situaciones de exclusión que afectan las relaciones dentro del aula. Aunque los estudiantes conocen las normas de convivencia, su cumplimiento depende en gran medida de la intervención docente. Se encontró que las instituciones atienden los conflictos principalmente mediante llamados de atención y conversaciones, sin contar con estrategias pedagógicas planificadas para fortalecer la convivencia. Además, el teatro se utiliza casi exclusivamente en actividades culturales. Se concluye que el Teatro Foro puede constituir una alternativa para promover el diálogo, la participación y la reflexión sobre los conflictos escolares, aunque su efectividad requiere una evaluación posterior.

Palabras clave: convivencia escolar; teatro foro; educación básica; habilidades socioemocionales; relaciones interpersonales.

ABSTRACT

School coexistence influences relationships among students and the development of their social and emotional skills. This research aimed to characterize the influence of "Forum Theatre" as a pedagogical tool for improving school coexistence among children in grades three through six of General Basic Education in Ecuador. A qualitative, descriptive-interpretative study was conducted in two educational institutions in Quito—one public and one private. Data collection methods included non-participant observation, focus groups with teachers, and semi-structured interviews with school administrators. The results revealed challenges regarding active listening, respecting turn-taking, and peer integration. Frequent interruptions, teasing, and instances of exclusion—all of which affect classroom relationships—were also identified. Although students are aware of the rules for coexistence, adherence to them largely depends on teacher intervention. It was found that the institutions primarily address conflicts through verbal reprimands and discussions, lacking planned pedagogical strategies to strengthen coexistence. Furthermore, theatre is used almost exclusively for cultural activities. The study concludes that Forum Theatre could serve as an alternative for fostering dialogue, participation, and reflection regarding school conflicts, though its effectiveness warrants further evaluation.

Keywords: school coexistence; forum theatre; basic education; social-emotional skills; interpersonal relationships.

INTRODUCCIÓN

La escuela forma parte del engranaje social que conecta con la forma de percibir el mundo a través de diferentes perspectivas de pensamiento; los estudiantes se conectan a través de intereses comunes, se relacionan con sus pares generando vínculos y organizando tribus o grupos sociales. Para Echevarría (2003) la escuela, como espacio de interacción social y pedagógica, juega un papel fundamental en la construcción de una convivencia en equilibrio. Este término se refiere a la interacción positiva entre todos los miembros de la comunidad educativa, incluyendo estudiantes, docentes, personal administrativo y padres de familia. Por su parte Boqué (2020) la importancia de la convivencia escolar radica en su impacto directo en el bienestar emocional, social y académico de los estudiantes. Al existir la divergencia de pensamiento se generan los conflictos sociales y se desestabiliza la convivencia en los entornos escolares.

De acuerdo con estudio realizado por la UNICEF (2017) el 60% de los estudiantes entre 11 y 18 años han sido víctimas de un acto violento en la escuela. A su vez, el propio estudio asegura que, 1 de cada 5 estudiantes entre 11 y 18 años ha sido víctima de acoso escolar. De esta manera, se aprecia que este constituye un problema a prestar atención dentro de las comunidades educativas.

En el caso de Ecuador, Ramón, Longoria y Olalde (2020) afirman que los principales inconvenientes con respecto a la convivencia escolar radican en conflictos como la “discusiones, interrupciones, manifestaciones de indisciplinas que no permiten el desarrollo normal del proceso, población estudiantil diversa, maltrato entre iguales, relaciones distantes con las familias, destrozos y vandalismo del material e instalaciones, la crisis de autoridad del profesorado” (p. 3). Estas situaciones, que ocurren en momentos inoportunos, generan un ambiente poco propicio para el aprendizaje.

Sobre esta línea, García (2023) destaca que para lograr una convivencia armónica en el entorno escolar el teatro constituye una estrategia fundamental, pues incluye el diseño de propuestas socioeducativas, que promueve el trabajo en equipo, mejora la empatía y la comprensión mutua, lo cual contribuye a una convivencia escolar más armoniosa y respetuosa. “El teatro no solo es un vehículo artístico, sino también una herramienta educativa poderosa para la formación intercultural y el desarrollo integral de los educadores y estudiantes” (p. 95).

En tanto, Rocafuerte y Saldarriaga (2023) reconocen el teatro como una alternativa para cultivar el interés en las artes y la cultura desde temprana edad. De esta manera, los niños pueden participar de manera interactiva, abriendo la posibilidad de explorar otras formas artísticas que les permitan desarrollarse plenamente.

Dentro de las diferentes categorías del teatro encontramos el teatro foro, según Serrano (2021) el teatro foro es una forma de teatro interactivo que permite al público intervenir en la obra, transformando las situaciones presentadas y promoviendo un debate activo. Dentro de un contexto educativo se puede utilizar para analizar y criticar las relaciones de poder y estructuras de dominación, fomentando la reflexión crítica y la acción transformadora.

Partiendo de ello, es importante destacar que esta investigación se centra en el uso del teatro foro como herramienta para medir la influencia de esta técnica en la mejora de la convivencia escolar. En este sentido, Motos (2009) afirma que el teatro foro ha demostrado su potencialidad educativa y acción transformadora en diferentes contextos culturales, está entroncado en la creación colectiva. Las obras que se representan parten del análisis de las inquietudes, problemas y aspiraciones de la comunidad a la que van dirigidas.

Gavilanes y Astudillo (2016) analizan el uso del teatro foro como una herramienta metodológica para contribuir en la formación personal, individual y social de los estudiantes y afirman que el uso de esta técnica es conveniente para el desarrollo armónico de la personalidad de niños y jóvenes, ya que su naturaleza inclusiva y colectiva incentiva en ellos una actitud dinámica y positiva hacia sus semejantes.

Entre los principales beneficios para los niños y adolescentes, Motos (2017) identifica el hecho de que resalta la escucha activa, la espontaneidad, el respeto a los demás, ser más abiertos y comunicativos. Por su parte, Gallegos, Rodríguez y Solís (2021) resaltan la relación entre la educación y el teatro foro como medio para desarrollar habilidades sociales y emocionales, favoreciendo un entorno escolar sensible a las necesidades y demandas específicas de todos los alumnos. De esta manera, es importante resaltar que la participación en actividades teatrales fomenta el trabajo en equipo y la colaboración.

El contexto que se abordó en esta investigación se ubica en la ciudad de Quito, Ecuador, donde el entorno educativo para niños de primaria se encuentra enmarcado en las directrices del Ministerio de Educación (2021), donde la prioridad es crear entornos de calidad que fomenten la convivencia pacífica y actúen como medidas preventivas ante posibles conflictos en las escuelas. La implementación del teatro foro como herramienta para mejorar la convivencia escolar se investigó en dos unidades educativas, una institución pública y una institución privada, buscando evidenciar su eficacia en la resolución de conflictos y a su vez, promover el desarrollo de habilidades sociales entre los estudiantes.

En este sentido, el presente estudio se plantea la siguiente pregunta de investigación: ¿Cómo influye el teatro foro en la convivencia escolar en niños de tercero a sexto grado de EGB? Para responder a esta pregunta de investigación el artículo presenta como objetivo caracterizar la influencia del teatro foro como herramienta pedagógica en la mejora de la convivencia escolar de niños de tercero a sexto grado de EGB en Ecuador.

METODOLOGÍA

La investigación se caracteriza por un enfoque cualitativo de tipo descriptivo-interpretativo, que permite explorar en profundidad la convivencia escolar y la influencia del teatro en estudiantes de tercero a sexto grado de EGB. La elección de un diseño cualitativo se justifica por la naturaleza descriptiva de la situación particular que se estudia, con el fin de comprender las experiencias y percepciones de los participantes. La metodología descriptiva se adecua para revelar detalladamente las características de la convivencia escolar y la influencia del teatro foro.

Creswell (2018) define el enfoque descriptivo como aquel que intenta ofrecer una representación precisa y detallada de un fenómeno, en este caso, se utilizan procedimientos descriptivos, aunque los datos no se interpretan desde la perspectiva de relación causativa.

La investigación se desarrolla en dos instituciones educativas, una de carácter público y otra de carácter privado, con el propósito de considerar contextos educativos diversos. La población objetivo comprende estudiantes de EGB, de acuerdo con el MINEDU (2024) la Educación General Básica (EGB) corresponde al nivel de primaria en Ecuador, el cual tiene dos subniveles que corresponden a básica elemental y básica media, abarcado desde tercero hasta sexto grado, con edades aproximadas entre de 7 a 11 años, etapa crucial de su desarrollo cognitivo, social y emocional.

La población total de estudiantes asciende a 540 niños divididos por cada grado y paralelos. Dada la extensión de la población, se selecciona una muestra representativa para facilitar la

investigación. La muestra se selecciona mediante un muestreo intencional de tipo criterial, estratificado, garantizando la representación adecuada de cada grado y contextos institucionales.

La Observación constituye la técnica principal para el análisis de las manifestaciones de la convivencia escolar. Según Creswell (2018) este instrumento implica la recolección sistemática de datos mediante la visualización y registro de comportamientos, situaciones o eventos tal como ocurren en el entorno natural. Puede aplicarse a individuos, grupos o contextos específicos.

En esta investigación se lleva a cabo una observación no participante, para capturar de manera objetiva las interacciones y comportamientos de los estudiantes, sin intervenir en las dinámicas escolares, con el propósito de registrar de manera objetiva las conductas y relaciones entre los estudiantes. La observación se apoya en una guía estructurada, que permite registrar aspectos relacionados con el respeto, la comunicación, la resolución de conflictos, la cooperación, empatía y las reacciones de los estudiantes frente actividades teatrales, particularmente vinculadas al Teatro Foro.

Para el registro de la información se utiliza una guía de observación estructurada, organizada a partir de categorías, subcategorías e indicadores previamente definidos. Cada indicador es valorado mediante una escala tipo Likert de cinco niveles, acompañada de un espacio destinado a observaciones cualitativas descriptivas.

La escala empleada es la siguiente:

1 = Nunca
2 = Rara vez
3 = A veces
4 = Frecuentemente
5 = Siempre

Por su parte, el grupo focal se emplea con docentes de los grados involucrados, con el objetivo de recoger sus percepciones, experiencias y valoraciones sobre la convivencia escolar y la utilidad del Teatro Foro como herramienta pedagógica.

Al momento de implementar este instrumento se organiza una discusión grupal dirigida por un moderador que utiliza preguntas abiertas para fomentar la expresión de ideas y la interacción entre los participantes. Es una forma de obtener datos cualitativos a través de la dinámica grupal el cual proporcionará perspectivas valiosas desde la experiencia educativa.

En tanto, la entrevista se aplica a directivos de las instituciones educativas, mediante un formato semiestructurado, que permite combinar preguntas previamente definidas con la flexibilidad necesaria para profundizar aspectos emergentes. A través de la entrevista se buscará obtener una visión institucional sobre la convivencia escolar, las políticas y normativas internas, los desafíos existentes y la percepción del impacto de iniciativas pedagógicas basadas en el Teatro Foro en la comunidad.

RESULTADOS

Se ha realizado una triangulación de la información proveniente de la observación estructurada, el aporte del grupo focal con docentes y las entrevistas con equipos directivos, con el fin de construir una interpretación más amplia fenómeno observado. Los resultados obtenidos, se han enfocado a la identificación de patrones de comportamiento, tensiones relacionales y oportunidades de mejora en la convivencia escolar, así como al análisis del potencial del teatro como herramienta pedagógica en el ámbito educativo.

El análisis de esta subcategoría integrada por los indicadores: colaboración entre pares, respeto de turnos e integración de compañeros, fue analizado a partir de la observación sistemática apoyada en una escala tipo Likert y del contraste con los aportes del grupo focal docente. Se observa una tendencia constante hacia los niveles moderados de manifestación de convivencia. Este está predominantemente distribuido en la categoría “A veces” de la escala tipo Likert. Este patrón no implica que la interacción social esté ausente, sino que da cuenta de una convivencia funcional, aunque inestable y regulada por comportamientos situacionales, a diferencia de prácticas internalizadas.

La colaboración entre pares revela un patrón de distribución irregular y dispersa; no obstante, la categoría “A veces” es la mayoritaria, con un 33,8 %. A pesar de todo, el indicador en la subcategoría parece ser el más fortalecido, ya que los estudiantes se ayudan más cuando tienen un objetivo común claro. Las experiencias y notas de campo indican que los estudiantes suelen promover la colaboración en proyectos grupales, actividades prácticas, problemas o, en general, cuando el logro individual está directamente condicionado al esfuerzo grupal. En estos casos, los estudiantes se organizan, dividen las tareas en función de las habilidades y se apoyan mutuamente.

De forma similar, se identifica un patrón similar en el indicador de respeto de turnos, donde el 49,0 % de los datos de observación se ubica en la puntuación 3 “A veces”. Este resultado sugiere que el turno de palabra es conocido por los estudiantes, aunque no completamente interiorizado como parte de la escucha activa. Las notas de campo demuestran que los estudiantes respetan el turno en situaciones estructuradas, donde los discursos son de exposición o la conversación se dirige a turnos establecidos; sin embargo, tanto en la observación como en los relatos docentes, se evidencia que los estudiantes conocen las normas, pero presentan dificultades para mantenerlas de manera consistente cuando hay mayor participación y alta carga emocional, el respeto del turno disminuye, manifestándose interrupciones o conversaciones paralelas. Este comportamiento es especialmente frecuente en los grados inferiores, donde la autorregulación aún está en desarrollo, y adopta formas más desafiantes en los grados superiores, asociadas a la afirmación de la identidad y la búsqueda de protagonismo.

En cuanto al indicador de integración de compañeros, el 59,2% de las observaciones se concentra en la categoría “A veces”, lo que sugiere que, si bien la exclusión abierta no es la norma, la integración activa y sostenida tampoco está plenamente internalizada. Esta integración suele manifestarse de manera condicional, principalmente cuando las actividades pedagógicas requieren trabajo grupal o cuando existe mediación directa del docente. En ausencia de esta condición, los estudiantes tienden a agruparse sobre la base de alguna afinidad previa, habilidades compartidas o lazos de amistad ya establecidos, lo que coloca a aquellos compañeros con mayores dificultades en términos sociales o emocionales en condición de vulnerabilidad.

El indicador expresión verbal respetuosa revela una realidad compleja, casi la mitad de las observaciones el 46,94% se concentra en la puntuación 3 (a veces), mientras que un significativo 30,45% se ubica en la puntuación 2. Este comportamiento sugiere que, aunque la agresión verbal explícita no constituye una forma de expresión cotidiana, el uso sostenido de un lenguaje poco

respetuoso entre pares se normaliza al utilizar elementos descriptivos negativos en forma de apodo en la comunicación diaria, los estudiantes aún no se ha internalizado plenamente el buen trato como hábito comunicativo, debido a reiterados momentos en los cursos más grandes donde los estudiantes recurren a expresiones verbales fuera de tono o conversaciones irrespetuosas. En términos prácticos, los estudiantes conocen la norma y suelen evitar insultos directos, pero el respeto se mantiene en un plano superficial y condicionado al control externo o a la estructura de la actividad.

Por su parte, la escucha activa se posiciona como el aspecto más frágil de la subcategoría, se presenta como el aspecto más débil de la Comunicación, este indicador en las observaciones el 44.90% también tiene su pico en la puntuación 3 (a veces), sin embargo, su distribución en los extremos bajos es más pronunciada, con un 26.53% de las respuestas en la puntuación 2 (el porcentaje más alto de las respuestas bajas en esta subcategoría). Esta tendencia sugiere que la habilidad para prestar atención plena y validar la perspectiva del otro es el principal obstáculo comunicativo dentro de la convivencia escolar. Estos datos evidencian que la capacidad de atender al otro, comprender su mensaje y validar su punto de vista constituye el principal obstáculo comunicativo dentro de la convivencia escolar observada. Las notas de campo revelan conversaciones constantes entre los estudiantes, durante las clases, evitando escucharse, promoviendo la confrontación e interrumpiendo el aprendizaje del grupo en general.

La triangulación con los resultados obtenidos a través del grupo focal docente evidencia la experiencia cotidiana en el aula, la comunicación entre los estudiantes es impulsiva y poco dialógica; desde un punto de vista sociológico, casi siempre es transaccional. Los docentes coinciden en que los estudiantes hablan más para afirmar su presencia o defender sus ideas que para escuchar y entender al otro. La impulsividad de la comunicación en el aula también se manifiesta en la frecuencia de las interrupciones, el solapamiento de las voces o la imposibilidad de establecer un intercambio respetuoso en situaciones de desacuerdo.

Los docentes también indican que la forma en que se comunica varía notablemente según la edad y el nivel pedagógico. En los grados inferiores, predomina la expresión verbal espontánea y emocional, con poca autorregulación y respeto por el turno. En cambio, en niveles más avanzados, aunque la capacidad discursiva parece superior, la comunicación puede adoptar formas más retadoras, irónicas o desafiantes, especialmente en debates o conflictos de ideas. En ambos casos, el principal reto no es la capacidad de expresarse, sino la verdadera disposición para escuchar y aceptar la perspectiva del otro.

Por último, el aspecto significativo revelado por el grupo focal es la relación entre la comunicación y el bienestar emocional en el aula. Los maestros señalan que muchos estudiantes su limitación en la participación verbal se debe al temor de ser juzgado, humillado o ignorado por sus compañeros. Esta percepción justifica por qué incluso la expresión verbal respetuosa se manifiesta en un nivel normativo, pero también disminuye cuando las ideas no coinciden con el pensamiento grupal o si el estudiante asume una posición emocionalmente comprometida. En esas ocasiones, la comunicación se corta o se manifiesta con comportamientos pasivo-agresivos, bromas flagrantes o silencios prolongados.

En base a la observación sistemática, el indicador de interrupciones reiteradas es aquel que promedia más alto dentro de la subcategoría. De esta manera, la interrupción constante se consolida como la conducta disruptiva más común en el aula. En “a destacar”, el 40,82% de las observaciones se posicione en la puntuación 3 y el 14,29% en la puntuación máxima de 5. Esto revela que, para un grupo significativo de alumnos, la interrupción constante es parte de la rutina diaria. Este hallazgo evidencia una dificultad estructural en el ámbito de la autorregulación, el respeto del turno y la sostenibilidad de la atención colectiva, factores claves para la convivencia

funcional. Similar es la tendencia en el indicador de incumplimiento de normas, con un 42,86% de respuestas en la puntuación 3. Deja en evidencia que las normativas están, pero su cumplimiento no es regular, lo cual implica una débil internalización de los acuerdos comunes.

Por último, los indicadores de burlas, agresiones verbales y agresión física y exclusión presentan los promedios altos de la subcategoría, lo cual podría leerse como un poco más alarmante, pero nuevamente el 40,82% se posiciona en la escala 3. Así, se confirma que estas conductas no están eliminadas, pero tampoco se presentan de manera cotidiana. Es relevante que el promedio de exclusión sea de un 36,73% en la puntuación 2, lo cual indica que, para muchos estudiantes, esta conducta es poco frecuente pero igualmente parte del entorno relacional clásico del aula.

La triangulación con los resultados obtenidos del grupo focal docente permite enriquecer y contextualizar los datos; en la experiencia diaria, varios participantes afirman que los comportamientos disruptivos más comunes son la interrupción constante, la conversación paralela, el desplazamiento innecesario y la llamada de atención reiterada. En general, estos comportamientos comienzan con uno o dos estudiantes y, en poco tiempo, se extienden al resto del grupo, generando un efecto dominó imposible de detener. Este aspecto vive un matiz interesante en los grados inferiores, ya que la autorregulación emocional y conductual es aún incipiente.

Los docentes notan burlas, comentarios despectivos y la exclusión social, generalmente destinada a los estudiantes académicamente, físicamente y expresivamente diferentes. Estos comportamientos son difíciles de identificar, ya que muchas veces los participantes los asumen como parte del “juego” o una “broma”, pero son repetitivos. En los grados superiores, estos comportamientos son más sutiles, como el sarcasmo, la ironía o el aislamiento, pero la hilacha punzante los hace más dañinos.

Desde el análisis pedagógico, los docentes coinciden en que estas conductas tienen un impacto negativo en la convivencia escolar. En lo relacional, minan la confianza, el sentido de pertenencia y la seguridad emocional, lo que conlleva a un retraimiento, menor participación y vínculos débiles entre los estudiantes. A nivel académico, provocan la pérdida constante de tiempo de aprendizaje efectivo, ya que todas las acciones requieren de tiempo y esa pérdida obliga al docente a atender más a gestionar el comportamiento que a desarrollar el currículo, afectando la calidad y la profundidad de los procesos de enseñanza y aprendizaje.

La entrevista con directivos amplía la perspectiva a un nivel institucional y contextual. Desde la gestión, se reconoce que las conductas disruptivas son un fenómeno presente en instituciones públicas y privadas, con particularidades en que las públicas suelen enmarcarse en factores de vulnerabilidad social, tensiones familiares y una alta gama de recursos socioemocionales muy limitados, haciéndose la escuela espacio de contención más allá del formación; en cambio, en la privada, suelen ser conductas más encubiertas y ligadas a la tolerancia a la frustración, la presión académica y la cantidad de exposición a estímulos digitales, demostrando que el tener recursos no garantiza la convivencia.

Los resultados obtenidos a partir del grupo focal con docentes y las entrevistas realizadas a directivos arrojaron resultados muy similares, las estrategias de todos los actores a intervinientes se encuentran principalmente orientadas por enfoques normativos y acciones reactivas frente a casos de conflicto. Tanto docentes como la autoridad coinciden en la idea de que la convivencia en general, además de ser abordada a partir del cumplimiento del código de convivencia institucional pueden resumirse en acuerdos del aula y conversaciones directas con estudiantes en casos de conductas relevantes.

El discurso docente revela que las estrategias más comunes responden a la conversación individual y grupal, el llamado de atención, el acuerdo verbal y en casos recurrentes, la derivación a apoyos institucionales, y la conversación con la familia. Estas acciones ocurren sin una planificación pedagógico-educativa estructurada ni el uso de herramientas didácticas específicas vinculadas a las habilidades emocionales y sociales. Considerando que las reflexiones sobre estos temas tienden a ser esporádicas y limitadas por los tiempos de carga horaria.

Desde la mirada directiva, la convivencia en la escuela es abordada de manera predominante por el enfoque normativo e institucional. Las autoridades mencionan haber realizado charlas y trabajos puntuales; sin embargo, no manejan un programa pedagógico que aborde de forma independiente la convivencia como eje, sino que las acciones ocurren de forma transversal y dependen de la iniciativa de los docentes ya que son los encargados de cuidar y reportar cualquier caso dentro de las aulas.

Respecto al uso del teatro y otras estrategias expresivas como herramientas pedagógicas, los resultados revelan una ausencia casi total de experiencias sistemáticas en ambas instituciones. Tanto docentes como directores entrevistados coinciden en que el teatro se ha utilizado como recurso didáctico para representaciones específicas; sin embargo, no se ha utilizado para promover la convivencia ni resolver conflictos. Las actividades artísticas que existen se restringen, esencialmente, a eventos culturales o celebraciones institucionales y carecen de un enfoque pedagógico deliberado.

La falta de implementación de este tipo de herramienta pedagógica se atribuye a su desconocimiento metodológico, a la falta de formación especializada y a la falta de propuestas estructuradas que los orienten en el uso del teatro como herramienta educativa. Sin embargo, el discurso de los participantes refleja una visión positiva, admitiendo el potencial del teatro para mejorar la convivencia, reconociendo que puede promover la participación, la expresión emocional y el diálogo entre los estudiantes, aunque aún no se ha incorporado a la práctica educativa.

En conjunto, estos resultados indican una brecha en el uso de herramientas pedagógicas participativas y expresivas para promover una convivencia saludable, lo que justifica el diseño e implementación de una propuesta pedagógica basada en el teatro foro como estrategia innovadora para fomentar la convivencia en estudiantes de tercero a sexto grado de EGB.

El análisis integrado del diagnóstico muestra que la convivencia escolar se desarrolla en un nivel funcional pero frágil, sustentado principalmente por la regulación adulta y el cumplimiento normativo, más que por la apropiación autónoma de habilidades socioemocionales por parte del alumnado. Las subcategorías de interacción social y comunicación muestran prácticas de colaboración, respeto mutuo y expresión verbal que son aceptables en contextos estructurados; sin embargo, estas se debilitan ante el desacuerdo, la carga emocional o un menor control pedagógico, lo que resulta en una convivencia dependiente del contexto y poco consolidada.

DISCUSIÓN

Los resultados del diagnóstico muestran que la convivencia escolar en las instituciones estudiadas presenta dificultades que afectan las relaciones entre los estudiantes. Aunque existen comportamientos de colaboración y respeto, estos no siempre se mantienen durante las actividades escolares. En muchos casos, los alumnos necesitan la intervención del docente para trabajar juntos, respetar los turnos o integrar a sus compañeros. Esta situación guarda relación con lo planteado por Fuentes y Molina (2022), quienes consideran que la convivencia escolar es un proceso que depende de las relaciones entre las personas, la comunicación y la forma en que

se manejan los conflictos. Los resultados también coinciden con Leyton-Leyton (2020), quien destaca la importancia de la escuela como espacio para aprender a convivir y relacionarse con los demás.

La colaboración entre compañeros se presenta principalmente cuando las actividades requieren trabajar en grupo. Sin embargo, fuera de estos espacios, los estudiantes suelen relacionarse con quienes tienen mayor afinidad, lo que puede dificultar la integración de otros niños. Esta situación merece atención, ya que las relaciones entre compañeros influyen en la confianza y el sentido de pertenencia dentro del aula. Córdoba et al. (2017) señalan que las relaciones basadas en el respeto, la empatía y el trabajo en equipo favorecen un ambiente escolar seguro. Por su parte, Godoy et al. (2024) encontraron que las actividades teatrales pueden ayudar a fortalecer el compañerismo y la inclusión, especialmente cuando los estudiantes tienen oportunidades de participar y compartir experiencias con otros.

La comunicación también presenta dificultades, sobre todo en la capacidad de escuchar a los demás y respetar las opiniones diferentes. Los estudiantes suelen expresarse con mayor facilidad cuando participan en actividades organizadas, pero durante las conversaciones espontáneas aparecen interrupciones y expresiones poco respetuosas. La escucha activa es uno de los desafíos del proceso, pues requiere atención y disposición para comprender lo que otra persona quiere comunicar. Estos resultados pueden relacionarse con los aportes de Motos (2017), quien reconoce la importancia de desarrollar la escucha, el respeto y la comunicación mediante actividades teatrales. También Sánchez y Rengifo (2023) destacan el uso del teatro en la educación para favorecer las habilidades comunicativas y sociales. Aunque estas investigaciones muestran posibilidades de trabajo, el diagnóstico realizado evidencia que dichas habilidades todavía necesitan fortalecerse en las instituciones estudiadas.

Un aspecto relevante analizado en la investigación corresponde a la presencia de conductas disruptivas dentro del aula y su relación con los procesos de autorregulación emocional. Estas conductas, que incluyen interrupciones constantes, burlas, reacciones impulsivas o actitudes de confrontación, forman parte de las dinámicas habituales en muchos contextos escolares y representan uno de los principales desafíos para la convivencia y el desarrollo de las actividades pedagógicas. Resultados similares fueron descritos por Ramón et al. (2020) en Ecuador, quienes identificaron discusiones, interrupciones y manifestaciones de indisciplina que dificultan el desarrollo normal de las clases. De igual manera, Bobadilla y Curin (2025) señalan que las interrupciones y la falta de atención afectan el ambiente del aula y generan preocupación entre los docentes.

Las burlas y la exclusión entre compañeros constituyen otra dificultad identificada en el diagnóstico. Aunque no se presentan de manera constante, los docentes reconocen que algunas de estas conductas se consideran bromas y pueden pasar inadvertidas. Esto resulta preocupante cuando afectan a estudiantes que tienen dificultades para integrarse o que son percibidos como diferentes por sus compañeros. En Ecuador, Tigre (2024) identificó situaciones de agresión, intimidación y exclusión que afectan las relaciones escolares. El autor también señala que algunos estudiantes participan en estas conductas sin reconocer su gravedad. Esta coincidencia permite comprender que los conflictos no siempre se manifiestan mediante agresiones físicas, sino también a través de comportamientos que pueden afectar la seguridad emocional y la participación de los niños.

Las entrevistas y el grupo focal muestran que los docentes y directivos suelen atender los problemas de convivencia mediante llamados de atención, conversaciones y acuerdos dentro del aula. Aunque estas acciones permiten responder a situaciones concretas, no siempre forman parte de un trabajo planificado para desarrollar habilidades sociales y emocionales. Esta realidad

se relaciona con lo señalado por Hurtado et al. (2018), quienes reconocen las dificultades que enfrentan las instituciones educativas cuando no cuentan con herramientas suficientes para abordar los conflictos. Peñalva y Vega (2019) también destacan la importancia de incorporar la convivencia escolar en la planificación educativa y evaluar las acciones que se realizan para mejorarla. Desde esta perspectiva, los resultados sugieren que las normas institucionales necesitan acompañarse de actividades que permitan a los estudiantes aprender a resolver sus diferencias.

Otro hallazgo importante es el escaso uso del teatro como herramienta para trabajar la convivencia escolar. Los docentes y directivos reconocen sus posibilidades educativas, pero señalan que las actividades teatrales se utilizan principalmente en celebraciones y eventos culturales. Esta situación guarda relación con lo expuesto por Alegría (2020), quien identifica limitaciones en el uso de estrategias lúdicas dentro de una enseñanza centrada principalmente en los contenidos académicos. Frente a esta realidad, Benavides y Hernández (2017) destacan que el teatro puede ofrecer oportunidades para trabajar los conflictos y fortalecer las relaciones entre compañeros. También Vieites (2024) reconoce su valor para desarrollar la expresión, la comunicación y la reflexión sobre situaciones de la vida cotidiana. Estas aportaciones permiten considerar el teatro como una alternativa que merece mayor atención dentro de las prácticas educativas.

El diagnóstico realizado permite reconocer la necesidad de fortalecer la convivencia escolar mediante actividades que promuevan la participación y el diálogo entre los estudiantes. El Teatro Foro puede ser una alternativa para responder a estas necesidades, ya que permite representar situaciones de conflicto y reflexionar sobre diferentes formas de resolverlas. Boal (2009) plantea que esta metodología ofrece a los participantes la posibilidad de intervenir en las escenas y explorar distintas respuestas ante los problemas. De manera similar, Maldonado y Mosquera (2020) destacan su utilidad para abordar experiencias relacionadas con la discriminación y los conflictos cotidianos. Sin embargo, los resultados de este artículo corresponden únicamente al diagnóstico, por lo que no permiten afirmar que el Teatro Foro haya mejorado la convivencia en las instituciones estudiadas. Su posible contribución deberá valorarse mediante investigaciones que analicen los resultados de su aplicación.

CONCLUSIONES

El diagnóstico realizado en las dos instituciones educativas de Quito muestra que la convivencia escolar presenta dificultades, principalmente en la escucha activa, el respeto de los turnos y la integración entre compañeros. Aunque los estudiantes conocen las normas y muestran disposición para colaborar, estos comportamientos no siempre se mantienen sin la intervención del docente. También se identificaron interrupciones frecuentes, burlas y situaciones de exclusión que afectan las relaciones dentro del aula.

Los resultados muestran que las estrategias utilizadas por docentes y directivos se centran principalmente en atender los conflictos cuando aparecen, sin un trabajo planificado que permita fortalecer las habilidades sociales y emocionales de los estudiantes. Ante esta situación, el Teatro Foro se presenta como una posible alternativa para trabajar la convivencia mediante el diálogo y la participación. Sin embargo, su utilidad deberá evaluarse a partir de los resultados de su aplicación, ya que este artículo se limita al diagnóstico de las instituciones estudiadas.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Alegría, J. (2020). *Estrategia pegagógica basada en el juego dramático y el teatro del oprimido, para mitigar conflictos de convivencia en niños y niñas de 8 a 12 años de edad .* Medellín : Universidad de Antoquia.

Benavides, I., & Hernández, E. (2017). *El Teatro como estrategia para fortalecer la sana convivencia escolar entre estudiantes de le I.E.M. Luis Delfín Insuasty Rodríguez Inem Pasto.* Colombia.

Boal, A. (2009). *Teatro del oprimido y teoría y práctica.* Alba.

Bobadilla, J., & Curin, H. (2025). Manifestaciones de violencia escolar en estudiantes de enseñanza básica según sexo y nivel de escolaridad. *Revista ProPulsión Interdisciplina en Ciencias Sociales y Humanas, X*(2), 57-71.

Boqué, M. (2020). *Caja de herramientas. Bienestar emocional. Educación infantil 3-6.* Navarra: Laguntza.

Córdoba, F., Ortega-Ruiz, R., & Del Rey, R. (2017). El Modelo Construir la Convivencia para prevenir el acoso y el ciberacoso escolar. *Innovación educativa*(27), 19-32.

Creswell, J. (2018). *Research design. Qualitative, quantitative and mixed methods approaches.* London: SAGE Publications.

Echavarria, C. (2003). la escuela: un escenario de formación y socialización para la construcción de identidad moral. *Revista latinoamericana de ciencia sociales. Niñez y juventud., 1*(2), 1-26.

Ecuador, M. d. (2024). *Protocolos y rutas de actuación frente a situaciones de violencia detectadas o cometidas en el sistema educativo.* Quito: Ministerio de Eduación.

Fuentes, S., & Molina, N. (2022). Trabajo colaborativo como estrategia para el fortalecimiento de la convivencia escolar en la Institución Educativa Nelson Mandela de Valledupar, Cesar. *Revista UNIMAR, 40*(2), 260-282. https://doi.org/https://doi.org/10.31948/Rev.unimar/unimar40-2-art12

Gallegos, M., Rodríguez, L., & Solís, P. (2021). El bullying en el marco de la escuela inclusiva. Revisión sistemática. *Páginas de educación, 14*(1), 26-51.

García, E. (2023). *El pensamiento docente desde una perspectiva intercultural a través del uso de herramientas del teatro para una propuesta socioeducativa.* Manizales: Universidad de Caldas.

Gavilanes, P., & Astudillo, A. (2016). Teatro del oprimido de Augusto Boal: un análisis como herramienta metdológica. *Podium, 29*, 9-22.

Godoy, Á., Parra, M., & Valdebenito, N. (2024). *Influencia de la Pedagogía Teatral en el Desarrollo de Habilidades Socioemocionales en Estudiantes de Sexto y Octavo de Básica en una Escuela Municipal de los Ángeles.* Chile.

Hurtado, K., Gómez, L., & Monsalve, I. (2018). *El teatro como alternativa pedagógica para mejorar la convivencia en la escuela del posconflicto .* Bucaramanga : Universidad Cooperativa de Colombia .

Leyton-Leyton, i. (2020). School Coexistence in Latin America: A Review of Latin American Literature (2007-2017). *Revista Colombiana de Educación*, 227-260.

Maldonado, J., & Mosquera, J. (2020). Teatro foro y pedagoría activa como estrategia para la gestión de conflicots y la transformación social. *Palobra, 20*(2), 134-149. https://doi.org/https://doi.org/10.32997/2346-2884-vol.20-num.2-2020-3312

Ministerio de Educación del Ecuador. (2021). *Política Nacional de Convivencia Escolar.* Quito: Ministerio de Educación del Ecuador.

Motos, T. (2009). El teatro del orpimido de Augusto Boal. *Ñaque. Expresión, comunicación y educación*(59), 6-17.

Motos, T. (2017). Hacer teatro: beneficios para el desarrollo positivo en adolescentes. *Revista latinoamericana de esutdios educativos, 47*(3-4), 219-248.

Peñalva, A., & Vega, M. A. (2019). Convivencia escolar, participación y atención a la diversidad: es Programa PrInCE. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 33*(2), 63-80.

Ramón, M., Longoria, M., & Olalde, A. (2020). Conflictos escolares en la ciudad de Machala, Ecuador. *Revista de Ciencias Sociales, 26*, 1-10.

Rocafuerte, W., & Saldarriaga, C. (2023). *El teatro y su relación con la creatividad de niños de Tercero EGB. .* Santa Elena: Universidad Estatal Península de Santa Elena.

Sánchez, L., & Rengifo, V. (2023). *Las posibilidades del teatro para la educación a partir de una revisión sistemática de la literatura producida en Latinoamérica entre 2017 y 2022.* Cali: Universidad del Valle.

Serrano Martínez, C. (2021). Evaluación de la aplicación del Teatro Foro en el aula como herramienta de aprendizaje en el grado de trabajo social. *Itinerarios de trabajo social*, 27-34.

Tigre Vintimilla, D. P. (2024). *Estrategias para la disminución de la violencia escolar en estudiantes de Básica Superior sección vespertinada de la Unidad Educativa Eugenio Espejo durante el preiodeo lectivo 2023-2024.* Cuenca, Ecuador.

UNICEF. (2017). *Violencia entre pares en el sistema educatico: una mirada en profundidad al acoso escolar en el Ecuador .* Quito: UNICEF Ecuador.

Vieites García, M. F. (2024). Educación dramática, capital, inteligencia y diversidad: claves para una intervención sociocrítica. *Paulo Freire. Revista de Pedagogía Crítica*, 21-42. https://doi.org/https://doi.org/10.25074/PFR.V22I32.2694

REVISTA NOVA PRAXIS | Revista científica de ASINDEC
Volumen 2|4| octubre - 2026

Eficacia del neurofeedback en comparación con la rehabilitación cognitiva en niños escolares con dislexia: revisión sistemática

Efficacy of neurofeedback compared to cognitive rehabilitation in school-aged children with dyslexia: a systematic review

Ximena Nathaly Guancha Nazate[1]
E-mail: nximenanataly@gmail.com
ORCID: https://orcid.org/0009-0002-5570-2264
Angélica Sainz Riverón[2]
E-mail: anyisainz@gmail.com
ORCID: https://orcid.org/0009-0007-6678-9023

[1]Unidad Educativa Tulcán, Ecuador
[2]Investigadora independiente

Forma de citación en APA, séptima edición.

Guancha-Nazate, X. N., Sainz-Riverón, A. (2026). Eficacia del neurofeedback en comparación con la rehabilitación cognitiva en niños escolares con dislexia: revisión sistemática. *Revista Nova Praxis, 2 (4), 25-37.*

Fecha de presentación: 28/07/2026 **Fecha de aceptación:** 26/09/2026 **Fecha de publicación:** 18/10/2026

RESUMEN

La dislexia es una dificultad del aprendizaje que afecta el desarrollo de la lectura en los niños. Existen diferentes tratamientos para atender este problema, entre ellos el neurofeedback y la rehabilitación cognitiva. El objetivo de esta revisión sistemática fue analizar la evidencia científica sobre la eficacia de ambas intervenciones para mejorar las habilidades lectoras y las funciones cognitivas en niños escolares con dislexia. Se realizó una búsqueda de artículos científicos en PubMed, ERIC, BVS, ScienceDirect y ProQuest, siguiendo las recomendaciones de PRISMA 2020. Se seleccionaron diez artículos que fueron analizados mediante una síntesis narrativa. Los resultados mostraron mejoras en la lectura, la atención, la memoria de trabajo y otras habilidades relacionadas con el aprendizaje. Algunos estudios encontraron mayores beneficios con la rehabilitación cognitiva, mientras que otros obtuvieron mejores resultados con el neurofeedback. También hubo investigaciones que no encontraron diferencias significativas entre los tratamientos. Las muestras pequeñas y las diferencias entre las intervenciones dificultaron la comparación de los hallazgos. Se concluye que ambos tratamientos pueden ser beneficiosos para niños con dislexia, aunque todavía no existe evidencia suficiente para determinar cuál es más eficaz. Se necesitan investigaciones que permitan conocer mejor sus efectos en el aprendizaje escolar.

Palabras clave: dislexia; neurofeedback; rehabilitación cognitiva; lectura; funciones cognitivas.

ABSTRACT

Dyslexia is a learning difficulty that affects the development of reading skills in children. Various treatments exist to address this issue, including neurofeedback and cognitive rehabilitation. The objective of this systematic review was to analyze the scientific evidence regarding the efficacy of both interventions in improving reading skills and cognitive functions in school-aged children with dyslexia. A search for scientific articles was conducted across PubMed, ERIC, BVS, ScienceDirect, and ProQuest, following the PRISMA 2020 guidelines. Ten articles were selected and analyzed through a narrative synthesis. The results indicated improvements in reading, attention, working memory, and other learning-related skills. Some studies found greater benefits with cognitive rehabilitation, while others showed better outcomes with neurofeedback. Other research found no significant differences between the treatments. Small sample sizes and variations among the interventions made it difficult to compare the findings. It is concluded that both treatments can be beneficial for children with dyslexia, although there is currently insufficient evidence to determine which is more effective. Further research is needed to better understand their effects on academic learning.

Keywords: dyslexia; neurofeedback; cognitive rehabilitation; reading; cognitive functions.

INTRODUCCIÓN

La dislexia es uno de los trastornos del aprendizaje más frecuentes en la etapa escolar y puede afectar la lectura, la escritura y el rendimiento académico de los niños (Niu et al., 2025). En los últimos años se han desarrollado diferentes tratamientos para mejorar estas dificultades, entre ellos el neurofeedback y la rehabilitación cognitiva. Ambos buscan fortalecer las funciones del cerebro relacionadas con el aprendizaje, aunque utilizan métodos diferentes (Dashtipour et al., 2024).

Existen investigaciones que muestran resultados positivos para cada intervención, pero también hay diferencias entre los estudios y no siempre se conoce cuál ofrece mejores resultados. Debido a esta situación surge la necesidad de realizar una revisión sistemática que permita reunir y analizar la evidencia científica disponible para comparar la eficacia de ambas estrategias en niños escolares con dislexia (López-Zamora et al., 2026).

El neurofeedback es una técnica que permite observar la actividad cerebral mientras el niño realiza determinadas actividades. A través de este entrenamiento se busca mejorar algunas funciones relacionadas con el aprendizaje. Martínez-Briones et al. (2021) encontraron cambios favorables en la memoria de trabajo de niños con dificultades de aprendizaje después de recibir este tratamiento.

La rehabilitación cognitiva utiliza ejercicios dirigidos a fortalecer habilidades que intervienen en el aprendizaje. En niños con dislexia, puede ayudar a trabajar procesos como la atención y las funciones ejecutivas. Abbasi-Fashami et al. (2020) encontraron que este tratamiento produjo mejoras en las funciones ejecutivas, aunque sus resultados no fueron significativamente diferentes de los obtenidos con neurofeedback.

De acuerdo con Chegini et al. (2022), la elección del tratamiento también depende de las dificultades que presenta cada niño. Algunas intervenciones pueden favorecer más la lectura, mientras que otras se centran en habilidades cognitivas. Los autores observaron mayores beneficios del neurofeedback en la atención, la memoria de trabajo y la velocidad de procesamiento, en comparación con la rehabilitación cognitiva.

Las dificultades de lectura no se presentan de la misma manera en todos los niños con dislexia. Algunos tienen problemas para reconocer las palabras, mientras que otros encuentran mayores dificultades para leer con fluidez. Quiroga et al. (2024) señalan que la dislexia presenta características diferentes en cada niño, lo que también puede dificultar su identificación temprana.

Los tratamientos dirigidos a mejorar la lectura pueden ofrecer resultados favorables, aunque sus efectos varían según las actividades que se realizan. Hall et al. (2023) encontraron que las intervenciones educativas ayudan a mejorar las habilidades lectoras de los escolares con dislexia. Rehfeld et al. (2022) también estudiaron los beneficios de trabajar la conciencia fonémica, una habilidad que permite reconocer y manejar los sonidos que forman las palabras.

La búsqueda exploratoria mostró que existen varios estudios sobre el uso del neurofeedback y de la rehabilitación cognitiva en niños con dislexia. Sin embargo, la mayoría de las investigaciones analizan solamente una de las dos intervenciones y pocas realizan una comparación directa entre ambas. También se observó que los estudios presentan diferencias en la edad de los participantes, la duración de los tratamientos y las herramientas utilizadas para medir los resultados.

Aunque se encontraron algunas revisiones relacionadas con tratamientos para la dislexia, no se identificó una revisión sistemática reciente que compare específicamente la eficacia del neurofeedback frente a la rehabilitación cognitiva en niños escolares. Esto demuestra que existe un espacio para desarrollar esta revisión sistemática, que pueda contribuir a la producción científica sobre el tema fundamentalmente en el área de la neuroeducación.

En este sentido, el presente estudio se plantea la siguiente pregunta de investigación: ¿Qué evidencia científica existe sobre la eficacia del neurofeedback en comparación con la rehabilitación cognitiva para mejorar las habilidades de lectura y las funciones cognitivas en niños escolares con dislexia? La pregunta de investigación corresponde al formato PICO, porque identifica una población (niños escolares con dislexia), una intervención (neurofeedback), una comparación (rehabilitación cognitiva) y unos resultados relacionados con la mejoría de las habilidades de lectura y las funciones cognitivas.

Sobre la base de ello el objetivo de la presente revisión sistemática es: analizar la evidencia científica disponible sobre la eficacia del neurofeedback en comparación con la rehabilitación cognitiva para mejorar las habilidades de lectura y las funciones cognitivas en niños escolares con dislexia.

METODOLOGÍA

El diseño de estudio se basa en lo que plantea la guía de Preferred Reporting Items for Systematic Reviews and Meta-Analyses (PRISMA 2020) para la realización de revisiones sistemáticas de la literatura y todos los pasos y requerimientos que ello lleva (Page et al., 2021). Para este estudio, las fuentes de información utilizadas fueron PubMed, ERIC, BVS, ScienceDirect y ProQuest.

Como elementos clave de la pregunta de investigación y sus sinónimos se plantean los siguientes términos:

- “Dislexia”, “Trastornos del Desarrollo de Habilidades Escolares”, “Incapacidad Lectora Durante el Desarrollo”, “Trastorno de la Lectura”, “Trastorno del Desarrollo de la Lectura”, “Dyslexia”
- “Escolares”, “child”, “desarrollo infantil”, “desarrollo del niño”
- “Neurofeedback”, “Brainwave Biofeedback”, “Alpha Biofeedback”, “Biofeedback, “Electroencephalography”, “Neurorretroalimentación”, “Biofeedback Alfa”, “Biofeedback de Ola Cerebral”, “Biofeedback de Ola Encefálica”, “Biofeedback de Onda Cerebral”, “Biorretroalimentación Alfa”, “Biorretroalimentación de Ola Cerebral”, “Biorretroalimentación de Onda Cerebral”, “Biorretroalimentación de Onda Encefálica”, “Biorretroalimentación de Ondas Cerebrales”
- “Rehabilitación cognitiva”, “Entrenamiento cognitivo”, “Entrenamiento cerebral”, “Entrenamiento de memoria”, “cognitive training”, “brain training”
- “Lectura”, “Reading”
- “Función cognitiva”, “cognición”, “cognitive function”.

Estos términos con sus respectivos sinónimos sirven como base para establecer la estrategia de búsqueda utilizando los términos MeSH, DeCS y sus combinaciones utilizando los operadores booleanos AND y OR. De esta manera, las cadenas de búsqueda por cada una de las bases de datos quedan de la siguiente manera:

- **Pubmed:** (("Child"[Mesh]) AND "Dyslexia"[Mesh]) AND "Neurofeedback"[Mesh]

- **ERIC:** "Neurofeedback" versus "cognitive training" and "dyslexia" AND "school age children"
- **BVS:** (Dislexia) AND (neurofeedback) AND (rehabilitación cognitiva)
- **ScienceDirect:** "Neurofeedback" versus "cognitive training" and "dyslexia" AND "school age children"

- **ProQuest:** "Neurofeedback" versus "cognitive training" and "dyslexia" AND "school age children"

Para el proceso de selección se tuvieron en cuenta los siguientes criterios de inclusión y exclusión:

Criterios de inclusión:

- Participantes: Niños en edad escolar (6 a 12 años) con dislexia.
- Medida: Estudios en los que se compare la efectividad de neurofeedback con la rehabilitación cognitiva.
- Tipo de estudio: Ensayos clínicos aleatorizados (ECA), no aleatorizados, cuasiexperimentales, estudios analíticos, comparativos.
- Periodo de publicación e idioma: Últimos cinco años. Español o inglés.
- Resultados: mejora de las habilidades de lectura y las funciones cognitivas.
- Artículos publicados en los últimos cinco años.

Criterios de exclusión

- Se excluirán publicaciones con una metodología poco clara, no reproducible.
- Estudios cualitativos, revisiones sistemáticas, metaanálisis, actas de conferencia, editoriales, tesis de grado.
- Investigaciones en las que se incluyan niños con una condición clínica diferente a la dislexia (TDAH, autismo, discapacidad intelectual, trastornos motores u otras alteraciones del neurodesarrollo.
- Estudios en los que no se defina claramente el comparador o no exista una comparación.
- Investigaciones en las que se evalúen otros desenlaces diferentes a las funciones cognitivas y habilidades de lectura.
- Estudios en los que se combine el neurofeedback con otras intervenciones, y no se reporte su efecto por separado.

Para realizar la búsqueda se seleccionaron las bases de datos PubMed, ERIC, ScienceDirect, BVS y ProQuest. Se decidió empezar por PubMed porque reúne una gran cantidad de estudios sobre neurociencias, rehabilitación y trastornos del neurodesarrollo. Después se utilizó ERIC por su relación con temas educativos. También se consultó ScienceDirect porque incluye investigaciones de psicología, neurociencia y ciencias cognitivas. Además, se revisó la BVS para encontrar estudios publicados en Latinoamérica y, por último, ProQuest se utilizó para localizar algunos estudios que no aparecieron en las demás bases de datos.

Los resultados de este procedimiento se reflejan en la siguiente tabla:

Tabla 1. *Resultados de búsqueda por bases de datos*

Número de registros	**PubMed**	**ERIC**	**BVS**	**ScienceDirect**	**ProQuest**	**Total**

Identificados	3	42	2	49	294	390
Elegidos	1	2	2	2	3	10
Descartados	2	40	0	47	291	375
Duplicados	0	0	0	0	5	5

La extracción de los datos se realizó en una matriz elaborada en Microsoft Excel. En esta matriz se anotó la información de cada estudio, como el autor, el año de publicación, el país, la muestra, el tipo de intervención, el tiempo que duró el tratamiento, los instrumentos utilizados, los resultados obtenidos y las principales conclusiones. Después de completar la matriz, se volvió a revisar cada artículo para comprobar que la información registrada sea correcta y que no falte ningún dato importante.

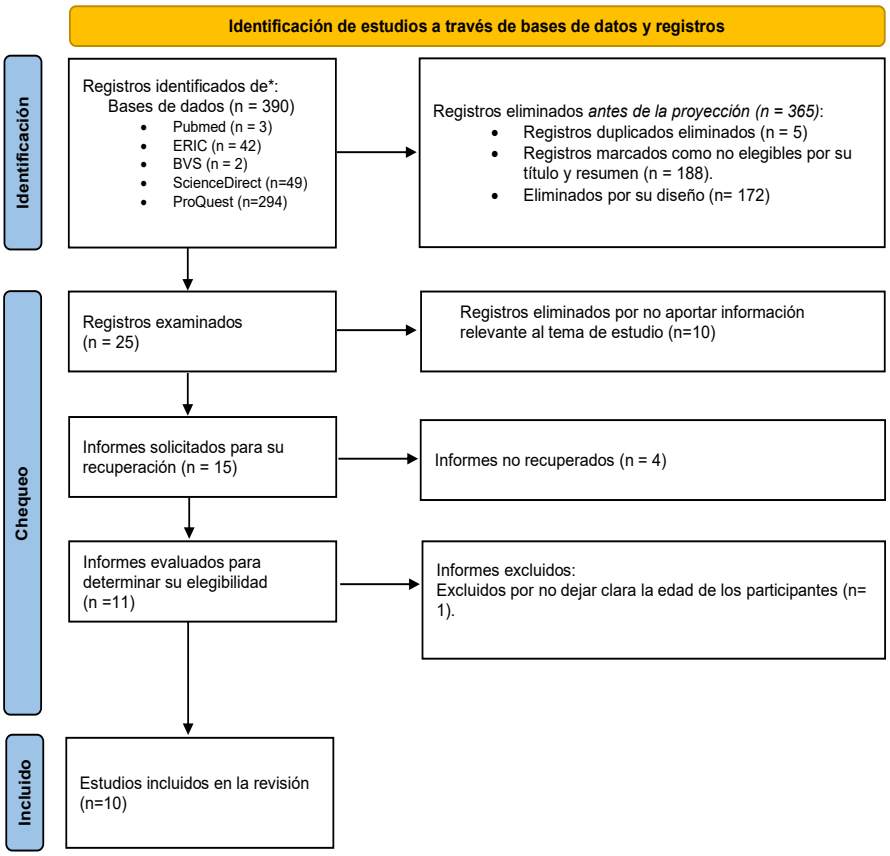
Para evaluar el riesgo de sesgo se utilizó la escala Newcastle Otawa (NOS) (Ottawa Hospital Research Institute, 2000) para estudios observacionales. En el caso de los ensayos clínicos aleatorizados se usó el instrumento RoB2 (Cochrane, 2025a) y para los cuasi experimentales, el ROBINS-I (Cochrane, 2025b). Estos instrumentos de evaluación permiten conocer si los artículos seleccionados, de acuerdo a su diseño de estudio, presentan algún sesgo para la investigación.

La información obtenida de los estudios se analizó analizada mediante una síntesis narrativa. La información de todos los estudios se comparó para conocer qué resultados obtuvo cada intervención. Se revisó si el neurofeedback o la rehabilitación cognitiva mostraron mejores resultados en la lectura y en las funciones cognitivas de los niños con dislexia. También se tuvo en cuenta cuántos participantes hubo en cada estudio, cuánto tiempo duró el tratamiento y qué instrumentos se utilizaron para hacer la evaluación.

RESULTADOS

Luego del proceso de búsqueda, selección y cribado se eligieron para esta revisión sistemática 10 artículos que cumplen con los criterios de inclusión y exclusión detallados en el apartado metodológico. Este proceso se detalla a continuación en el siguiente diagrama de PRISMA.

Figura 1. *Diagrama PRISMA*



A continuación se presenta la matriz de extracción de datos de los artículos que se han elegido para esta revisión:

Tabla 2. *Matriz de extracción de datos de artículos*

Autor y año	País	Diseño	Muestra	Intervención	Principales resultados
Abbasi Fashami et al. (2020)	Irán	Cuasiexperimental	36 niños, 8–12 años	Rehabilitación cognitiva y neurofeedback	Ambas mejoraron las funciones ejecutivas, sin diferencias significativas entre ellas.
Martínez-Briones et al. (2021)	México	Experimental con grupo simulado	18 niños, 8–11 años	Neurofeedback	Mejoraron los tiempos de respuesta en memoria de trabajo y se observaron

					cambios en la actividad cerebral.
Eroğlu et al. (2022).	Turquía	Estudio piloto controlado	30 niños	Neurofeedback y aprendizaje multisensorial	Mejoró significativamente la comprensión lectora frente al grupo control.
Abbasi Fashami et al. (2021)	Irán	Cuasiexperimental	24 niños, 8–12 años	Biofeedback	Mejoraron el rendimiento lector y la percepción visomotora ($p < 0,01$).
Naimian et al. (2022).	Irán	Cuasiexperimental	45 escolares	Rehabilitación cognitiva y neurofeedback	Ambas mejoraron las habilidades académicas, con mejores resultados para la rehabilitación cognitiva.
Chegini et al. (2022)	Irán	Cuasiexperimental	30 niños, 7–10 años	Rehabilitación cognitiva y neurofeedback	El neurofeedback mostró mayores mejoras en atención, memoria de trabajo, velocidad de procesamiento y ansiedad.
Taskov y Dushanova (2022).	Bulgaria	Intervención neurofisiológica	Niños con dislexia (n por confirmar)	Neurofeedback y entrenamiento visual	Se observaron cambios en la conectividad cerebral y la organización de redes neuronales.
Mousavi et al. (2023).	Varios países	Revisión sistemática y metaanálisis en red	49 estudios; 1741 participantes	Neurofeedback e intervenciones neuropsicológicas y fonológicas	Todas mostraron beneficios, con mejores clasificaciones para intervenciones neuropsicológicas.

Albarrán-Cárdenas et al. (2023)	México	Experimental con grupo simulado	25 niños	Neurofeedback	Mejoraron la precisión y comprensión lectora, junto con cambios en la conectividad cerebral.
Darabi et al. (2025)	Irán	Cuasiexperimental	45 niños, 10–13 años	Neurofeedback y método Doman-Delacato	Ambas mostraron mejoras a lo largo del tiempo, sin diferencias significativas entre grupos.

Análisis de riesgo de sesgo

Tabla 3. *Estudios cuasiexperimentales. Aspectos para valorar con ROBINS-I*

Estudio	**Información del diseño**	**Aspectos que requieren evaluación**	**Juicio global**
Abbasi Fashami et al. (2020)	Selección intencional; asignación aleatoria posterior	Posibles factores de confusión y falta de cegamiento; revisar datos perdidos	Pendiente
Abbasi Fashami et al. (2021)	Muestreo por disponibilidad; asignación aleatoria posterior	Selección de participantes y tamaño muestral reducido; revisar pérdidas	Pendiente
Naimian et al. (2022)	Diseño pretest–postest con tres grupos	Revisar comparabilidad inicial, factores de confusión y medición de resultados	Pendiente
Chegini et al. (2022)	Muestreo por conveniencia; dos grupos de 15	Muestra pequeña; revisar cegamiento y factores de confusión	Pendiente
Darabi et al. (2025)	Muestreo por conveniencia; asignación a tres grupos	Selección y comparabilidad inicial; revisar	Pendiente

		cegamiento y pérdidas	
Eroğlu et al. (2021)	Estudio piloto; intervención combinada y grupo comparador	Posible confusión por diferencias entre tratamientos y grupos	Pendiente
Taskov y Dushanova (2022)	Intervención combinada con mediciones neurofisiológicas	Revisar grupo de comparación, confusión y selección de resultados	Pendiente

Tabla 4. *Estudios con asignación aleatoria: dominios de RoB 2 por verificar*

Estudio	**Información del diseño**	**Aspectos que requieren evaluación**	**Juicio global**
Martínez-Briones et al. (2021)	Aleatorización a neurofeedback o tratamiento simulado	Verificar ocultación de la asignación, cegamiento, datos faltantes y selección de resultados	Pendiente
Albarrán-Cárdenas et al. (2023)	Asignación a neurofeedback (n=20) o simulado (n=5)	Verificar secuencia y ocultación; desequilibrio entre grupos, pérdidas y medición	Pendiente

Tabla 5. *Revisión sistemática incluida: evaluación metodológica diferenciada*

Estudio	**Tipo de estudio**	**Instrumento adecuado**	**Juicio global**
Mousavi et al. (2023)	Revisión sistemática y metaanálisis en red de 49 estudios	AMSTAR 2, con revisión adicional de supuestos del metaanálisis en red	Pendiente

Síntesis narrativa

Los estudios revisados muestran resultados favorables del neurofeedback y la rehabilitación cognitiva en niños con dislexia. Ambas intervenciones ayudan a mejorar algunas habilidades relacionadas con la lectura y el funcionamiento cognitivo, aunque los beneficios no son iguales en todas las investigaciones.

Abbasi Fashami et al. (2020) encontraron mejoras en las funciones ejecutivas con ambos tratamientos, sin diferencias significativas entre ellos. Darabi et al. (2025) obtuvieron resultados similares al comparar el neurofeedback con el método Doman-Delacato. Los niños mostraron avances en sus habilidades lectoras, pero ninguno de los tratamientos fue significativamente superior al otro.

Naimian et al. (2022) encontraron mayores beneficios de la rehabilitación cognitiva en las habilidades académicas. Por el contrario, Chegini et al. (2022) observaron mejores resultados con el neurofeedback en la atención, la memoria de trabajo y la velocidad de procesamiento. Las diferencias entre estos estudios pueden estar relacionadas con las habilidades evaluadas y las características de cada intervención.

Martínez-Briones et al. (2021) encontraron mejoras en aspectos de la memoria de trabajo después de aplicar neurofeedback. Albarrán-Cárdenas et al. (2023) observaron avances en la precisión y comprensión lectora. En el estudio de Eroğlu et al. (2021), los niños que recibieron neurofeedback combinado con aprendizaje multisensorial también mejoraron su comprensión lectora.

Abbasi Fashami et al. (2021) encontraron mejoras en el rendimiento lector y la percepción visomotora mediante biofeedback. Taskov y Dushanova (2022) observaron cambios en la conectividad cerebral después de aplicar neurofeedback junto con entrenamiento visual. Estas investigaciones muestran posibles beneficios de las intervenciones, aunque no permiten comparar directamente su eficacia con la rehabilitación cognitiva.

Mousavi et al. (2023) analizaron 49 estudios sobre diferentes tratamientos para la dislexia. Sus resultados mostraron efectos favorables del neurofeedback y de las intervenciones neuropsicológicas y fonológicas. Las intervenciones neuropsicológicas alcanzaron mejores posiciones en la clasificación general de los tratamientos.

La evidencia revisada no permite establecer que el neurofeedback sea más eficaz que la rehabilitación cognitiva. Los estudios que compararon directamente ambas intervenciones encontraron resultados diferentes. Las muestras pequeñas y las diferencias entre los tratamientos y las habilidades evaluadas también limitan la comparación de los hallazgos.

DISCUSIÓN

Los resultados de esta revisión muestran que el neurofeedback y la rehabilitación cognitiva pueden mejorar algunas habilidades en niños con dislexia. Sin embargo, no se encontró suficiente evidencia para afirmar que uno de los tratamientos sea más eficaz que el otro. Esto coincide con lo señalado por López-Zamora et al. (2026), quienes plantean que todavía existen diferencias entre las investigaciones que dificultan conocer cuál intervención ofrece mejores resultados.

Los estudios de Abbasi Fashami et al. (2020) y Darabi et al. (2025) encontraron mejoras después de aplicar los tratamientos, pero no observaron diferencias significativas entre las intervenciones comparadas. Estos resultados muestran que el neurofeedback puede ser una opción favorable, aunque sus beneficios no siempre superan los de otros métodos.

Las diferencias fueron más visibles en las investigaciones de Naimian et al. (2022) y Chegini et al. (2022). En la primera, la rehabilitación cognitiva obtuvo mejores resultados en las habilidades académicas. En la segunda, el neurofeedback mostró mayores beneficios en algunas funciones cognitivas. Esto guarda relación con lo expuesto por Dashtipour et al. (2024), quienes señalan que ambas intervenciones buscan mejorar el aprendizaje mediante procedimientos diferentes.

Los resultados también permiten reconocer la importancia de atender las necesidades de cada niño. Snowling y Hulme (2021) explican que las dificultades del lenguaje pueden influir en el aprendizaje lector. Esta idea ayuda a comprender por qué una intervención puede favorecer determinadas habilidades sin producir los mismos avances en otras.

Las mejoras en la lectura encontradas en algunos estudios coinciden con lo planteado por Hall et al. (2023), quienes identificaron beneficios de las intervenciones educativas dirigidas a escolares con dislexia. Rehfeld et al. (2022) también encontraron resultados favorables mediante actividades centradas en la conciencia fonémica. Aunque estas investigaciones utilizan otros métodos, muestran que existen diferentes formas de apoyar el aprendizaje lector.

Una dificultad de la evidencia revisada es que varios estudios utilizaron muestras pequeñas. Algunas investigaciones combinaron el neurofeedback con otras actividades, por lo que resulta difícil conocer cuánto de la mejoría corresponde a esta técnica. También se encontraron diferencias en las habilidades evaluadas y en las características de los participantes. Estas condiciones limitan la comparación de los resultados y hacen necesario interpretar los hallazgos con cuidado.

La revisión permite reconocer beneficios de ambas intervenciones, pero todavía se necesitan investigaciones que las comparen directamente en grupos más amplios de niños con dislexia. Esto ayudaría a conocer mejor sus efectos y a determinar en qué situaciones puede resultar más conveniente cada tratamiento.

CONCLUSIONES

La revisión de los estudios seleccionados permitió conocer que tanto el neurofeedback como la rehabilitación cognitiva pueden favorecer el desarrollo de algunas habilidades en niños escolares con dislexia. Los resultados muestran mejoras en la lectura y en funciones cognitivas relacionadas con el aprendizaje. Sin embargo, no se encontró evidencia suficiente para afirmar que uno de estos tratamientos sea más eficaz que el otro.

La rehabilitación cognitiva mostró resultados favorables en las funciones ejecutivas y las habilidades académicas. El neurofeedback también presentó beneficios en la atención, la memoria de trabajo y algunos aspectos de la lectura. Los estudios que compararon directamente ambas intervenciones obtuvieron resultados diferentes, por lo que no fue posible establecer una superioridad clara de alguna de ellas.

La evidencia encontrada presenta algunas limitaciones. La mayoría de las investigaciones trabajaron con muestras pequeñas y utilizaron tratamientos de distinta duración. Algunos estudios combinaron el neurofeedback con otras actividades o incluyeron niños con diferentes trastornos del aprendizaje. Estas diferencias dificultaron la comparación de los resultados y limitaron la posibilidad de llegar a conclusiones más firmes.

Se considera necesario realizar nuevas investigaciones que comparen directamente ambas intervenciones en niños con dislexia. Estos estudios deberían contar con muestras más amplias y evaluar las mismas habilidades para conocer mejor los efectos de cada tratamiento. La información disponible puede servir como apoyo para elegir intervenciones según las necesidades de cada niño, aunque todavía se requiere mayor evidencia sobre su eficacia.

Declaración de conflicto de intereses: las autoras declaran que no existen conflictos de intereses

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Abbasi Fashami, N., Akbari, B., & Hosseinkhanzadeh, A. A. (2020). Comparison of the effectiveness of cognitive rehabilitation and neurofeedback on improving the executive functions in children with dyslexia. *Quarterly Journal of Child Mental Health, 7*(2), 294-311. https://doi.org/https://doi.org/10.29252/jcmh.7.2.25

Abbasi Fashami, N., Akbari, B., & Hosseinkhanzadeh, A. A. (2021). The effectiveness of biofeedback on improving reading performance and visual-motor perception in children with dyslexia. *Quarterly Journal of Child Mental Health, 8*(4), 16-28. https://doi.org/https://doi.org/10.52547/jcmh.8.4.3

Albarrán-Cárdenas, L., Silva-Pereyra, J., Martínez-Briones, B. J., Bosch-Bayard, J., & Fernández, T. (2023). Neurofeedback effects on EEG connectivity among children with reading disorders: I. Coherence. *Applied Sciences, 13*(5), 2825. https://doi.org/https://doi.org/10.3390/app13052825

Chegini, R. (2022). Comparison of the impact of cognitive rehabilitation and neurofeedback on attention, working memory, processing speed, and anxiety in dyslexia. *Chronic Diseases Journal, 10*(4), 179–188. https://doi.org/https://doi.org/10.22122/cdj.v10i4.641

Cochrane. (2025a). *About risk of bias 2 (RoB 2)*. https://www.cochrane.org/learn/courses-and-resources/cochrane-methodology/risk-bias/about-risk-bias-2-rob-2

Cochrane. (2025b). *ROBINS-I*. https://methods.cochrane.org/bias/risk-bias-non-randomized-studies-interventions

Dashtipour, M., Taher, M., Vahedi, H., & Hossein Khanzadeh, A. A. (2024). Comparison of the Efficiency of Cognitive Rehabilitation, Intervention based on the Barclay Model, and Neurofeedback on Improving Executive Functions, Performance, and Attitude towards Reading in Children with Dyslexia. *Shahroud Journal of Medical Sciences*, *10*(2), 14-28. https://doi.org/10.22100/ijhs.v10i2.1079

Darabi, G., Ebrahimpour, M., Sahebdel, H., & Dastjerdi, R. (2025). Comparison of the effectiveness of the central nervous system reorganization method (Doman-Delacato) and neurofeedback on improving reading skills in children with dyslexia. *KMAN Counseling & Psychology Nexus, 3*, 1-11. https://doi.org/https://doi.org/10.61838/kman.dp.psynexus.3.3

Eroğlu, G., Teber, S., Ertürk, K., Kırmızı, M., Ekici, B., Arman, F., . . . Çetin, M. (2022). A mobile app that uses neurofeedback and multi-sensory learning methods improves reading abilities in dyslexia: A pilot study. *Applied Neuropsychology: Child, 11*(3), 518-528. https://doi.org/https://doi.org/10.1080/21622965.2021.1908897

Hall, C., Dahl-Leonard, K., Cho, E., Solari, E. J., Capin, P., & Conner, C. L. (2023). Forty years of reading intervention research for elementary students with or at risk for dyslexia: A systematic review and meta-analysis. *Reading Research Quarterly, 58*(2), 285–312. https://doi.org/https://doi.org/10.1002/rrq.477

López-Zamora, M., Porcar-Gozalbo, N., Moreno, M. R., Cano-Villagrasa, A., & Pastor, L. B. (2026). Efficacy of neurofeedback in the treatment of Dyslexia: A systematic review. *Annals of Dyslexia*, *76*(1), 137-155. https://doi.org/10.1007/s11881-025-00335-0

Martínez-Briones, B. J., Bosch-Bayard, J., Biscay-Lirio, R. J., Silva-Pereyra, J., Albarrán-Cárdenas, L., & Fernández, T. (2021). Effects of neurofeedback on the working memory of children with learning disorders—An EEG power-spectrum analysis. *Brain Science, 11*(7), 957. https://doi.org/https://doi.org/10.3390/brainsci11070957

Mousavi, S. E., Omidian, M., Behroozi, N., & Hajiyakhchali, A. (2023). Comparing the effectiveness of neurofeedback, neuropsychology, and phonological awareness methods in improving dyslexia symptoms of students: A network meta-analysis. *Iranian Journal of*

Psychiatry and Behavioral Sciences, 17(1), e130248. https://doi.org/https://doi.org/10.5812/ijpbs-130248

Naimian, N., Zargham Hajebi, M., & Nokani, M. (2022). Comparison of the efficacy of cognitive rehabilitation and neurofeedback on specific learning disorder among primary school children of Tehran, Iran. . *Journal of Basic Research in Medical Sciences, 9*(2), 52-60. Obtenido de https://jbrms.medilam.ac.ir/article-1-647-fa.html

Niu, R., Ni, L., & Zhu, F. (2025). Emerging technologies and neuroscience-based approaches in dyslexia: A narrative review toward integrative and personalized solutions. *Frontiers in Human Neuroscience*, *19*. https://doi.org/10.3389/fnhum.2025.1683924

Ottawa Hospital Research Institute. (2000). *Newcastle-Ottawa Scale (NOS)*. https://ohri.ca/en/who-we-are/core-facilities-and-platforms/ottawa-methods-centre/newcastle-ottawa-scale

Page, M., McKenzie, J., Bossuyt, P., & Boutron, I. (2021). The PRISMA 2020 statement: an updated guideline for reporting systematic reviews. *BMJ, 372*(71), 258-263. https://doi.org/10.1136/bmj.n71

Quiroga, C., López, S., Iglesias, P. M., & Taboada, E. M. (2024). Predecir la dislexia evolutiva antes de la instrucción lectora: una revisión sistemática. *Revista Colombiana de Ciencias Sociales, 15*(1). https://doi.org/https://doi.org/10.21501/22161201.4041

Rehfeld, D. M., Kirkpatrick, M., O'Guinn, N., & Renbarger, R. (2022). A meta-analysis of phonemic awareness instruction provided to children suspected of having a reading disability . *Language, Speech, and Hearing Services in Schools, 53*(4), 1177-1201. https://doi.org/https://doi.org/10.1044/2022_LSHSS-21-00160

Taskov, T., & Dushanova, J. (2022). Improving functional connectivity in developmental dyslexia through combined neurofeedback and visual training . *Symmetry, 14*(2), 369. https://doi.org/https://doi.org/10.3390/sym14020369

REVISTA NOVA PRAXIS | Revista científica de ASINDEC
Volumen 2|4| octubre - 2026

Síndrome de Budd-Chiari como manifestação trombótica da policitemia vera: relato de caso e revisão da literatura

Budd-Chiari syndrome as a thrombotic manifestation of polycythemia vera: case report and literature review

Liliana Teruel Leyva[1]
E-mail: lilianateruelleyva@gmail.com
ORCID: https://orcid.org/0000-0002-6014-7157
Leonardo Silva dos Santos[2]
E-mail: leonardosantos1220@gmail.com
ORCID: https://orcid.org/0009-0002-7554-6422
Luísa Vasques Vargas[1]
E-mail: luisavvargas@gmail.com
ORCID: https://orcid.org/0000-0003-1528-626X
Henrique Leonardo Nascimento[1]
E-mail: henrique.nascimento@unidavi.edu.br
ORCID: https://orcid.org/0009-0002-4978-1998
[1]Médico residente de clínica médica, Universidade Federal da Fronteira Sul, Passo Fundo, Rio Grande do Sul, Brasil.
[2]Especialista em Hematologia y Hemoterapia, Hospital de Clínicas de Passo Fundo, Rio Grande do Sul, Brasil

Forma de citación en APA, séptima edición.

Teruel-Leyva, L., Silva-dos Santos, L., Vasques-Vargas, L., Nascimento, H. L. (2026). Síndrome de Budd-Chiari como manifestação trombótica da policitemia vera: relato de caso e revisão da literatura. *Revista Nova Praxis, 2 (4), 38-48.*

Fecha de presentación: 24/08/2026 **Fecha de aceptación:** 04/10/2026 **Fecha de publicación:** 18/10/2026

RESUMO

A SBC constitui uma complicação vascular rara, porém potencialmente grave, cuja associação com as NMP, especialmente a PV, deve ser prontamente reconhecida. Foi realizado um relato de caso clínico de estado pró-trombótico relacionado à PV e à mutação JAK2, com demonstração de trombose das veias hepáticas, sendo diagnosticada Síndrome de Budd Chiari. Foram discutidos os principais aspetos do caso com a bibliografia médica atualizada evidenciando relevância na suspeita destas doenças, já que eventos trombóticos em sítios inusuais podem ocorrer mesmo sob acompanhamento hematológico. A investigação etiológica sistemática de SBC, incluindo a pesquisa de NMP mesmo na ausência de alterações hematológicas analíticas prévias, é fundamental para o diagnóstico e direcionamento terapêutico. O manejo deve ser individualizado e multidisciplinar, integrando anticoagulação, controle da doença, tratamento das complicações decorrentes da hipertensão portal e, quando necessário, intervenções vasculares ou transplante hepático. Dessa forma, o reconhecimento precoce da associação entre SBC e PV permite uma abordagem direcionada tanto às consequências hepáticas da obstrução venosa quanto ao estado pró-trombótico persistente, com o objetivo de reduzir recorrências e melhorar o prognóstico.

Palavras-chave: trombose, Policitemia Vera, Síndrome de Budd Chiari, neoplasia mieloproliferativas.

ABSTRACT

Budd-Chiari syndrome (BCS) is a rare but potentially serious vascular complication; its association with myeloproliferative neoplasms (MPNs) particularly polycythemia vera (PV) must be promptly recognized. This report describes a clinical case of a prothrombotic state linked to PV and a *JAK2* mutation, presenting with hepatic vein thrombosis, which led to a diagnosis of Budd-Chiari syndrome. The key aspects of the case are discussed in the context of current medical literature, highlighting the importance of maintaining a high index of suspicion for these conditions, as thrombotic events in unusual sites can occur even in patients already under hematological follow-up. A systematic etiological investigation of BCS, including screening for MPNs, even in the absence of prior hematological abnormalities, is essential for diagnosis and therapeutic planning. Management must be individualized and multidisciplinary, incorporating anticoagulation, disease control, treatment of

complications resulting from portal hypertension, and, when necessary, vascular interventions or liver transplantation. Early recognition of the link between BCS and PV enables a targeted approach that addresses both the hepatic consequences of venous obstruction and the underlying persistent prothrombotic state, with the goal of reducing recurrences and improving prognosis.
Keywords: thrombosis, Polycythemia Vera, Budd Chiari Syndrome, myeloproliferative neoplasms.

INTRODUÇÃO

A síndrome de Budd-Chiari (SBC) é uma doença vascular hepática rara, caracterizada pela obstrução do fluxo venoso hepático, podendo ocorrer desde o nível das pequenas veias hepáticas até a porção supra-hepática da veia cava inferior. Sua apresentação clínica é heterogênea e depende da extensão, localização e velocidade de instalação da obstrução, variando desde formas assintomáticas ou crônicas até quadros de hipertensão portal, ascite, hepatomegalia, dor abdominal e insuficiência hepática aguda. A trombose constitui um dos principais mecanismos envolvidos na SBC primária, tornando fundamental a investigação sistemática de condições pró-trombóticas subjacentes (Garcia-Pagán & Valla, 2023).

Entre os fatores associados a SBC, destacam-se as neoplasias mieloproliferativas (NMP), que representam uma importante causa de trombose em território esplâncnico. Essas doenças apresentam risco aumentado de eventos trombóticos arteriais e venosos em decorrência de mecanismos multifatoriais, incluindo alterações quantitativas e funcionais das células sanguíneas, ativação endotelial e leucocitária e estado inflamatório e pró-coagulante persistente. Nesse contexto, a identificação de uma NMP subjacente possui implicações relevantes tanto para o tratamento do evento trombótico quanto para a prevenção de recorrências (Garcia-Pagán & Valla, 2023; Tefferi & Barbui, 2023).

A policitemia vera (PV) é uma NMP crônica caracterizada principalmente por eritrocitose clonal e pela presença de mutações ativadoras no gene JAK2 na grande maioria dos pacientes. Além da eritrocitose podem estar presentes leucocitose, trombocitose, esplenomegalia e sintomas microvasculares ou constitucionais. As complicações trombóticas constituem uma das principais causas de morbimortalidade associadas à doença, podendo, em determinados pacientes, representar sua manifestação clínica inicial. A ocorrência de trombose em sítios incomuns, particularmente no território venosos esplâncnico deve, portanto, levantar suspeita de uma NMP subjacente e motivar investigação específica, incluindo pesquisa da mutação JAK2 V617F (Tefferi & Barbui, 2023).

A associação entre PV e SBC representa uma importante interface entre a Hematologia e a Hepatologia, exigindo abordagem multidisciplinar para o diagnóstico da condição pró-trombótica, manejo da obstrução venosa hepática e prevenção de novos eventos trombóticos. Dessa forma, o presente artigo tem como objetivo relatar o caso de um paciente com SBC associada a PV, além de revisar os principais aspectos fisiopatológicos, diagnósticos e terapêuticos atuais.

RELATO DO CASO

Paciente masculino de 57 anos com diagnóstico anterior de PV, com mutação JAK2 detectada, em acompanhamento ambulatorial hematológico e tratamento com hidroxiureia 500mg cada 12 horas e ácido acetilsalicílico 100mg ao dia. Como comorbilidades apresentava hipertensão arterial sistêmica em adequado controle com enalapril e anlodipino. Além disso, é relevante mencionar que o paciente não tinha histórico de abuso de álcool.

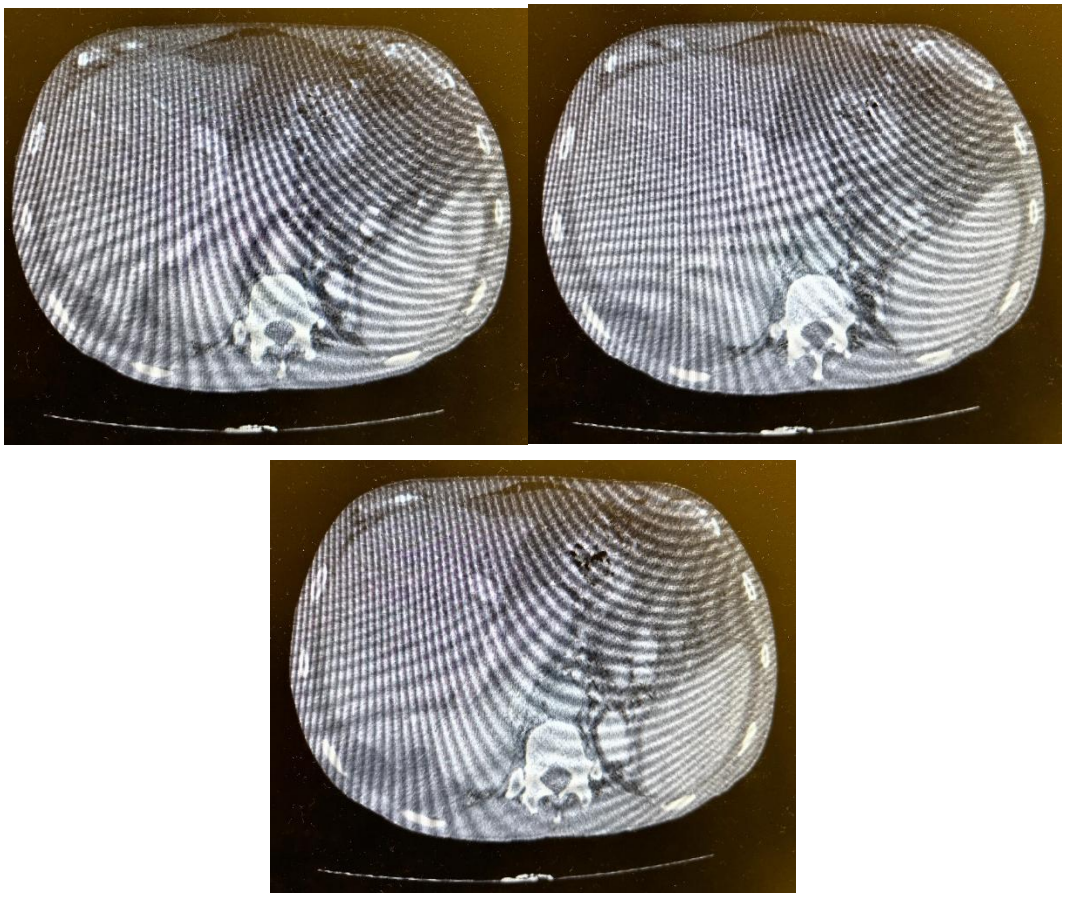
Durante o acompanhamento ambulatorial, apresentou eritrocitose importante. Em abril de 2026, paciente teve consulta com exames laboratoriais que evidenciaram hemoglobina de 20 g/dl, com hematócrito de 70%, leucócitos de 19 300/mm^3 e plaquetas de 347 000/mm^3. Na tomografia de abdome realizada no mesmo período demonstraram-se sinais de hepatopatia crônica e esplenomegalia. Posteriormente, em setembro de 2026, a hemoglobina fora do alvo terapêutico continuava mantida, sendo de 19,9 g/dl, com hematócrito de 58%. Apresentava ainda bilirrubina total de 3,2 mg/dl, desidrogenase lática de 319 U/l, D-dímero de 7 912 e eritropoietina sérica de 5,2, além de pesquisa positiva para mutação JAK2.

Em outubro de 2026, diante o desenvolvimento de ascite volumosa e da suspeita de doença vascular hepática, foi encaminhado pelo serviço de Hematologia para avaliação hospitalar conjunta com a Gastroenterologia e investigação de SBC. Na admissão, encontrava-se em bom estado geral e hemodinamicamente estável, referindo importante desconforto abdominal relacionado á ascite, com necessidade de paracentese de alívio.

A investigação laboratorial demonstrou padrão predominantemente colestático, com fosfatase alcalina de 340 U/l, GGT de 445 U/l e bilirrubina total de 2,06 mg/dl, com albumina de 3,7 g/dl e INR de 1,07, sem elevação significativa das aminotransferases. A análise do líquido ascético obtido por paracentese revelou albumina de 2,3 g/dl e proteínas totais de 3,74 g/dl, com cultura negativa.

A angiotomografia computadorizada de abdome demonstrou ausência de adequada visualização de veias hepáticas, fígado com contornos lobulados e grande volume de líquido livre na cavidade peritoneal. Nova avaliação radiológica pelo mesmo método de estudo confirmou a hepatomegalia com áreas hipodensas sugestivas de alterações perfusionais. Além disso, foram identificadas falhas de preenchimento difusas das veias hepáticas pelo meio de contraste, compatíveis com trombose venosa hepática (Imagens 1-3).

Imagens 1, 2 e 3. Angiotomografia de abdome demonstrando hepatomegalia com áreas hipodensas sugestivas de alterações perfusionais e falhas de preenchimento difusas das veias hepáticas pelo meio de contraste, compatíveis com trombose venosa hepática.



Fonte: prontuário do paciente.

Adicionalmente, a veia porta encontrava-se pérvia, porém dilatada, com aproximadamente 1,7 cm de diâmetro, associada à recanalização da veia umbilical e à presença de vasos ectásicos e tortuosos nas regiões perigástrica, esofagogástrica e hilar esplênica, achados compatíveis com circulação colateral portosistêmica e hipertensão portal. Observava-se ainda esplenomegalia acentuada, com baço de 16,2 x 13,2 x 5,9 cm. A veia cava inferior assim como as veias porta, mesentérica superior e esplênica mostravam-se sem alterações.

Diante da demonstração de trombose das veias hepáticas associada a alterações perfusionais do parênquima, ascite e sinais de hipertensão portal, estabeleceu-se o diagnóstico de SBC, no contexto de uma condição pró-trombótica previamente conhecida: PV com mutação JAK2 positiva.

Durante a internação foram realizadas paracenteses de alívio com intercorrência de sangramento autolimitado, foi instituída anticoagulação terapêutica com enoxaparina em dose plena, mantendo-se acompanhamento conjunto pelas equipes da Gastroenterologia e Hematologia.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Síndrome de Budd-Chiari e etiologia

A SBC é uma doença vascular hepática incomum, caracteriza-se pela obstrução do fluxo venoso de saída do fígado, independentemente do mecanismo responsável. O comprometimento pode ocorrer em diferentes níveis do sistema venoso hepático, estendendo-se desde as pequenas veias intra-hepáticas até as maiores e a porção terminal da veia cava inferior, antes de sua desembocadura no átrio direito. Por definição, não são incluídas nesse espectro a síndrome de obstrução sinusoidal, anteriormente denominada doença veno-oclusiva hepática, nem as causas de congestão hepática decorrentes de cardiopatias ou doenças pericárdicas. Essa delimitação é importante, pois diferentes níveis e mecanismos de obstrução podem determinar diversas apresentações clínicas, alterações radiológicas e estratégias terapêuticas distintas (Amjad & Thuluvath, 2026).

Epidemiologicamente a SBC não tem uma frequência tão grande, apresenta importante variabilidade geográfica em termos de incidência, prevalência e características demográficas, assim como mecanismos etiológicos. As investigações populacionais são muito heterogêneas e a raridade da doença dificulta estimativas epidemiológicas precisas. A incidência geral tem sido historicamente estimada em aproximadamente 1 em 1 000 000 de habitantes por ano, embora alguns estudos de séries demonstram variações importantes entre regiões. No Brasil, documenta-se a escassez de dados e a baixa incidência da doença. Além disso, existem diferencias significativas enquanto aos mecanismos da obstrução: nos países ocidentais predomina o comprometimento trombótico das veias hepáticas em associação com condições prévias favoráveis para trombose sistêmica, enquanto em determinadas regiões da Ásia são proporcionalmente mais frequentes as lesões estenóticas da veia cava inferior (Amjad & Thuluvath, 2026).

A SBC pode ser de causa primária ou secundária, de acordo com o mecanismo responsável pela obstrução do fluxo venoso. A primeira delas resulta de uma alteração originada no próprio sistema venoso, sendo a trombose das veias hepáticas o mecanismo predominante, porém tem sido documentado também fenômenos estenóticos. A forma secundária, decorre da compressão extrínseca ou invasão do sistema venoso hepático por estruturas ou processos patológicos adjacentes, incluindo neoplasias, abscessos, cistos e outras lesões expansivas. A etiologia da SBC geralmente é multifatorial, portanto, a identificação de um fator pró-trombótico não deve excluir automaticamente a investigação de outras causas. Entre os principais fatores

predisponentes a literatura menciona as neoplasias e as síndromes mieloproliferativas (Metzger et al., 2021).

A interrupção ou redução significativa da drenagem venosa hepática provoca aumento retrógrado da pressão nas veias hepáticas e nos sinusoides. A elevação da pressão sinusoidal produz congestão hepática, diminuição do gradiente de perfusão portal e comprometimento da microcirculação do parênquima. É assim como ocorre extravasamento de líquido para o espaço intersticial e posteriormente para a cavidade peritoneal, contribuindo para o desenvolvimento de ascite. Conjuntamente, a congestão sinusoidal compromete a oxigenação hepatocitária, particularmente nas regiões centrolobulares, mais vulneráveis à hipoxia, podendo resultar em necrose hepatocelular, perda progressiva de parênquima funcional e deterioração da função hepática quando a obstrução é extensa e progressiva (Sailer et al., 2025).

Evolutivamente o processo depende principalmente da extensão da obstrução e a velocidade de estabelecimento, que determina o desenvolvimento da circulação colateral. Nas formas de instalação lenta, a formação progressiva de vias colaterais permite a compensação parcial do quadro obstrutivo, justificando apresentações pouco sintomáticas. Entretanto, a persistência de hipertensão sinusoidal gera alterações estruturais progressivas, incluindo fibrose centrolobular, remodelamento vascular, hiperplasia nodular regenerativa e, em estágios avançados, cirrose hepática. Conjuntamente, o aumento constante da resistência ao fluxo intra-hepático contribui para o desenvolvimento de hipertensão portal e suas manifestações, entre as quais a literatura menciona ascite, esplenomegalia, circulação colateral e varizes esofágicas. Portanto, mesmo na ausência de cirrose, a SBC pode produzir um fenótipo clínico e radiológico de doença hepática crônica e hipertensão portal (Sailer et al., 2025).

Em relação ao caso apresentado, o paciente evidenciou trombose difusa das veias hepáticas, com preservação da permeabilidade da veia cava inferior e da veia porta, configurando obstrução do fluxo venoso hepático compatível com SBC primária. As alterações perfusionais do parênquima hepático demonstradas na angiotomografia são consequência da heterogeneidade do fluxo sanguíneo decorrente da obstrução venosa. Da mesma forma, ascite volumosa, a dilatação da veia porta, a recanalização da veia umbilical, a circulação colateral perigástrica e esofágica e a esplenomegalia constituem manifestações coerentes com hipertensão portal secundária à obstrução crônica da drenagem venosa hepática. A prévia presença de alterações vasculares no exame de imagem anterior levanta também a possibilidade de que o processo vascular já estivesse presente de forma subclínica ou progressiva.

No presente caso, a identificação de uma SBC primária tem especial relevância pela existência de uma condição pró-trombótica previamente estabelecida. O paciente já possuía um diagnóstico de PV com mutação JAK2 detectada, apresentando eritrocitose expressiva durante o acompanhamento, com hematócrito previamente de até 70 %. Assim, a ocorrência de trombose das veias hepáticas não deve ser interpretada como um evento vascular isolado, mas dentro do contexto de uma doença hematológica caracterizada por elevado risco trombótico. Essa associação estabelece o ponto central e reforça a importância da interface entre Hepatologia e Hematologia na abordagem da SBC.

Neoplasias mieloproliferativas e SBC

As neoplasias mieloproliferativas (NMP) BCR:ABL1 negativas constituem um grupo de doenças hematológicas clonais caracterizadas pela proliferação de uma ou mais linhagens mieloides e compreendem, classicamente, a PV, a trombocitopenia essencial (TE) e a mielofibrose primária (MFP). Apesar das diferenças fenotípicas entre essas entidades, todas compartilham a ativação da via de sinalização JAK-STAT, decorrente principalmente de mutações em JAK2, CALR ou

MPL. Além do risco de progressão para mielofibrose ou leucemia mieloide aguda, as complicações vasculares representam importante causa de morbidade e mortalidade nas NMP, incluindo eventos arteriais e venosos. Particularmente, a ocorrência de trombose em sítios venosos incomuns, como a circulação esplâncnica, constitui uma característica marcante dessas doenças e pode, inclusive, anteceder o reconhecimento da neoplasia hematológica (Pescia et al., 2024; Tefferi & Barbui, 2023).

A trombose venosa esplâncnica compreende a trombose das veias porta, mesentéricas e esplênica, além da obstrução das veias hepáticas que caracteriza a SBC. Embora incomum, essa localização apresenta associação forte com as NMP, as quais constituem uma das principais etiologias, sobretudo nos casos de trombose não associada a cirrose ou neoplasias sólidas. Existem meta-análises em pacientes com SBC que demonstram prevalência de aproximadamente 40,9 % de NMP, sendo encontrada a mutação JAK2 em quase 41 % desses casos documentados. Embora esses dados correspondam a meta-análises, são evidencias contemporâneas da associação entre NMP e trombose em sítios incomuns (Smalberg et al., 2012).

A relação entre NMP e trombose venosa esplâncnica e bidireccionalmente relevante, pois por um lado os pacientes com NMP tem maior predisposição para trombose; por outro a trombose pode ser a primeira manifestação da NMP. Em uma investigação atual foram envolvidos pacientes com trombose desse território, nessa população de estudo a mutação JAK2 V617F foi identificada em 20 %, com maior frequência em aqueles que tinham diagnostico de SBC. No mesmo estudo, uma NMP latente foi identificada em aproximadamente 36 % dos pacientes com trombose esplâncnica (Pescia et al., 2024).

Entre as NMP, a PV apresenta uma associação particularmente importante com eventos trombóticos. Trata-se de uma neoplasia mieloproliferativas caracterizada por eritrocitose clonal e presença de mutação ativadora de JAK2 em praticamente todos os pacientes. A trombose, seja arterial ou venosa representa uma das principais complicações da PV e constitui o objetivo central das estratégias de prevenção e tratamento, pois os estudos demonstram aumento acumulativo do risco com a evolução da doença, mesmo sem aumento significativo da massa eritrocitária (Hart et al., 2026).

A hiper viscosidade decorrente da eritrocitose tinha sido mencionada sempre como o mecanismo responsável da trombose na PV, é assim que o controle do hematócrito abaixo de 45 % constitui um dos alvos terapêuticos mais importantes. Entretanto, o modelo contemporâneo de trombose nas NMP compreende conceitos mais profundos do que a hiper viscosidade isolada. Atualmente, essas doenças são observadas dentro do contexto da trombo-inflamação crônica, nos quais as células hematopoiéticas clonais, endotélio vascular, sistema imune e cascata de coagulação interagem de maneira dinâmica. A ativação da via JAK-STAT, além de modificar a quantidade celular, altera o fenótipo funcional de eritrócitos, leucócitos e plaquetas. Paralelamente, aumenta a sinalização inflamatória e a ativação endotelial, criando um ambiente onde a inflamação e a coagulação são mutuamente potencializados (Hart et al., 2026).

Os leucócitos exercem um papel fundamental, pois com a sua ativação promovem a maior interação com plaquetas e células endoteliais, liberando mediadores inflamatórios e amplificando a cascata de coagulação. As chamadas neutrophil extracellular traps (NETs), que são estruturas extracelulares constituídas por cromatina e proteínas granulares liberadas por neutrófilos ativados, podem fornecer uma superfície de adesão e ativação plaquetária, favorecendo a geração de trombina num processo denominado como imuno trombose (Cohen & Ellis, 2026).

As plaquetas também apresentam alterações estruturais e funcionais no contexto das NMP. Com a sinalização aberrante gerada na ativação da JAK-STAT é favorecida a maior reatividade plaquetária e interação com leucócitos e endotélio, o que gera mais trombina. A magnitude desse risco trombótico não tem correlação direta com a contagem total das plaquetas, sendo que pacientes com plaquetas dentro dos parâmetros podem desenvolver trombose grave. A trombocitose extrema geralmente encontra se associada a hemorragia pela síndrome de von Willebrand adquirida. Assim, o fenótipo trombótico das NMP resulta mais da interação entre fenômenos clonais e funcionais das células sanguíneas do que da simples quantia das alterações no hemograma (Cohen & Ellis, 2026).

Nesse contexto, vale a pena mencionar o papel do endotélio na fisiopatologia. Estudos atuais demonstram que fatores circulantes em pacientes com NMP e trombose esplâncnica são capazes de induzir um fenótipo endotelial inflamatório e protrombótico. Tem sido descritos fenômenos como o aumento da expressão das moléculas de adesão, como VCAM-1 e ICAM-1, redução da expressão de VE-caderina, aumento da produção de fator de von Willebrand e maior adesão plaquetária. Pacientes com trombose também apresentam aumento na circulação periférica de marcadores biológicos de ativação ou lesão endotelial, como a trombomodulina e a angiopoietina-2 (De Moner et al., 2025).

Conjuntamente, a ativação constitutiva da via JAK-STAT modifica diferentes compartimentos celulares envolvidos na hemostasia e tem sido consistentemente associada a maior risco trombótico quando comparada a outros perfis moleculares das NMP. Pacientes com NMP e trombose podem apresentar baixa carga alélica da mutação JAK2 V617F, frequentemente inferior a 10%, demonstrando que uma carga clonal relativamente pequena não exclui relevância clínica nem risco de eventos trombóticos (Pescia et al., 2024).

Em pacientes com SBC ou outras formas de trombose esplâncnica, o hemograma periférico pode não evidenciar as alterações típicas das NMP. A hipertensão portal, esplenomegalia e hiperesplenismo podem reduzir as contagens celulares< os sangramentos e as deficiências de ferro podem mascarar a eritrocitose; e s alterações do volume plasmático podem interferir na interpretação da hemoglobina e o hematócrito. Assim, uma PV ou outra NMP pode permanecer latente ou mascarada no momento da apresentação da trombose, o que reforça a importância da suspeita e investigação hematológica (Pescia et al., 2024).

No presente caso, a relação causal entre a condição hematológica previa e o evento vascular é particularmente consistente. Diferente de situações nas quais a SBC constitui a manifestação que conduz ao diagnóstico de uma NMP oculta, o paciente já apresentava diagnóstico estabelecido de PV com mutação JAK2 detectada, além de eritrocitose expressiva durante o acompanhamento, mesmo após o tratamento cito redutor com hidroxiureia.

Outro aspecto relevante é que, no momento da investigação da SBC, o paciente não apresentava trombocitose e as contagens de plaquetas durante a internação permaneceram dentro de valores não sugestivos de proliferação acentuada. Posteriormente houve redução importante da hemoglobina devido ao sangramento pelo sítio da paracentese, trajetória que demonstra que a ausência de alterações típicas de NMP no hemograma não afasta o risco de atividade pró-trombótica da doença. O risco vascular é sempre determinado pela biologia clonal, a mutação JAK2, a ativação celular e endotelial, o componente inflamatório e as alterações reológicas.

Diagnóstico e abordagem terapêutica

O diagnóstico da SBC baseia-se na demonstração de obstrução do fluxo venoso hepático, com exames de imagem, conjuntamente com a investigação médica das principais causas. A ecografia Doppler é usada como abordagem inicial, enquanto outros estudos como

angiotomografia e ressonância magnética possibilitam a melhor caracterização da extensão da trombose, as alterações específicas perfusionais, os achados de circulação colateral e os sinais radiológicos de hipertensão portal. Quando os exames não invasivos são inconclusivos ou tem-se planejado intervenção da cirurgia vascular, podem ser necessários estudos invasivos. Em paralelo com a investigação anatómica, deve-se investigar fatores pró-trombóticos, tanto adquiridos quanto hereditários, com especial atenção as NMP (Barnum et al., 2025).

O estudo de possíveis NMP tem uma relevância nesse contexto, pois um hemograma normal aparentemente não afasta a possibilidade de doença clonal. Na presença de hipertensão portal. Esplenomegalia e hiperesplenismo as contagens de células sanguíneas podem ser reduzidas. No mesmo com contexto, as deficiências de ferro, ácido fólico ou vitamina B12 assim como a ocorrência de sangramentos podem mascarar o quadro e interferir nas manifestações analíticas da eritrocitose. Por esse motivo, a pesquisa de JAK2 V1617F deve integrar a investigação de pacientes com trombose venosa esplâncnica, especialmente quando não existe causa local evidente. Naqueles casos com JAK2 negativo, a avaliação deve ser complementada, conforme quadro clínico, com pesquisa de outras mutações driver como CALLR e MOL, além de avaliação da medula óssea (Kiladjian & Cassinat, 2023; Pescia et al., 2024).

Enquanto ao tratamento da SBC, segue uma estratégia específica, progressiva e multidisciplinar, que deve ser direcionada tanto à trombose quanto a doença base e ás consequências da hipertensão portal. Na ausência de contraindicação, a anticoagulação constitui um dos pilares iniciais, particularmente na SBC de etiologia trombótica, devendo ser avaliada individualmente quanto à manutenção prolongada quando persiste um fator pró-trombótico não modificável como uma NMP. Além disso, devem ser tratadas outras complicações derivadas da hipertensão portal, incluindo ascite e varizes esofágicas (Barnum et al., 2025).

Naqueles pacientes que apresentam obstrução de veias curtas passíveis de correção anatómica, a angioplastia deve ser considerada, seja com ou sem colocação de stent, pois essa medida poderia restabelecer a drenagem venosa. Em doenças mais extensas associadas a hipertensão portal clinicamente significativa ou resposta insuficiente ao tratamento médico, o shunt trans jugular intra-hepático porto-sistémico (TIPS) constitui uma importante alternativa para a descompressão do sistema portal. Enquanto ao transplante hepático, é uma alternativa que permanece reservada para pacientes muito selecionados com falência orgânica importante ou doença avançada não controlada pelas anteriores estratégias (Barnum et al., 2025).

Na ocorrência de SBC no contexto de uma PV já conhecida, como o caso apresentado, o tratamento da doença hematológica é indissociável do manejo do evento vascular, uma vez que a anticoagulação isolada não elimina o estado pró-trombótico. O objetivo principal do tratamento da PV é prevenir novos eventos, mantendo-se hematócrito abaixo de 45%, por meio de flebotomias e/ou terapias cito-redutoras conforme o perfil de risco do paciente. O fenômeno trombótico coloca o paciente em categoria de alto risco vascular e constitui indicação para terapia cito-redutora, sendo a hidroxiureia e o interferon peguilado as principais opções terapêuticas disponíveis. O ácido acetilsalicílico em baixa dose faz parte também da prevenção trombótica da PV quando não existem contraindicações para o uso (Hart et al., 2026; Tefferi & Barbui, 2023).

No caso apresentado, a angiotomografia demonstrou diretamente falhas de enchimento e indefinição das veias hepáticas, associadas a alterações perfusionais, ascite volumosa e sinais de hipertensão portal, permitindo o diagnóstico da SBC. Diferentemente de muitos pacientes nos quais a trombose no território esplâncnico leva a descoberta de uma NMP, neste caso a condição pró-trombótica já era conhecida, com diagnóstico prévio de PV com JAK2 positivo e eritrocitose expressiva. O manejo inicial incluiu a anticoagulação terapêutica com enoxaparina e acompanhamento conjunto entre Hematologia e Gastroenterologia. A persistência previa de

hematócrito acima da meta terapêutica reforça a importância da otimização do controle da PV como componente da prevenção secundária de novos eventos vasculares.

CONCLUSÃO

A SBC constitui uma complicação vascular rara, porém potencialmente grave, cuja associação com as NMP_, especialmente a PV, deve ser prontamente reconhecida. O presente caso evidencia a relevância do estado pró-trombótico relacionado à PV e à mutação JAK2, demonstrando que a trombose das veias hepáticas pode ocorrer mesmo sob acompanhamento hematológico e reforçando a necessidade de adequado controle dos fatores de risco trombótico. A investigação etiológica sistemática de SBC, incluindo a pesquisa de NMP mesmo na ausência de alterações hematológicas analíticas prévias, é fundamental para o diagnóstico e direcionamento terapêutico. O manejo deve ser individualizado e multidisciplinar, integrando anticoagulação, controle da doença, tratamento das complicações decorrentes da hipertensão portal e, quando necessário, intervenções vasculares ou transplante hepático. Dessa forma, o reconhecimento precoce da associação entre SBC e PV permite uma abordagem direcionada tanto às consequências hepáticas da obstrução venosa quanto ao estado pró-trombótico persistente, com o objetivo de reduzir recorrências e melhorar o prognóstico.

Conflito de interesses e consentimento: Os autores declaram não haver conflitos de interesse. O consentimento livre e esclarecido para publicação do caso foi obtido por escrito e assinado pelo paciente, com garantia de anonimato e confidencialidade dos dados pessoais.

BIBLIOGRAFÍA

Amjad, W., & Thuluvath, P. J. (2026). Budd-Chiari Syndrome: Presentation, Management, and Prognosis. *The American Journal of Gastroenterology*, *121*(7), 1562-1575. https://doi.org/10.14309/ajg.0000000000003886

Barnum, K. J., Patell, R., Berry, J., & Bauer, K. A. (2025). Splanchnic vein thrombosis: Management for the thrombosis specialist. *Journal of Thrombosis and Haemostasis: JTH*, *23*(2), 404-416. https://doi.org/10.1016/j.jtha.2024.10.012

Cohen, O., & Ellis, M. H. (2026). Thrombotic and Bleeding Complications in Myeloproliferative Neoplasms: An Integrated Clinical Perspective. *Seminars in Thrombosis and Hemostasis*. https://doi.org/10.1055/a-2836-0670

De Moner, B., Martinez-Sanchez, J., Garrote, M., Ramos, A., Ventosa-Capell, H., Moreno-Castaño, A., Nomdedeu, M., Ojeda, A., Escolar, G., Garcia-Pagan, J. C., Arellano-Rodrigo, E., Carreras, E., Alvarez-Larran, A., & Díaz-Ricart, M. (2025). Endothelial Damage in JAK2V617F Myeloproliferative Neoplasms with Splanchnic Vein Thrombosis. *Thrombosis and Haemostasis*, *125*(10), 1010-1022. https://doi.org/10.1055/a-2498-4849

Garcia-Pagán, J. C., & Valla, D.-C. (2023). Primary Budd-Chiari Syndrome. *The New England Journal of Medicine*, *388*(14), 1307-1316. https://doi.org/10.1056/NEJMra2207738

Hart, C., Tiede, A., Rolling, C. C., & Trautmann-Grill, K. (2026). Coagulation Disorders in Philadelphia Chromosome-negative Myeloproliferative Neoplasms—A Guide for Specialists in Coagulation Disorders. *Hämostaseologie*. https://doi.org/10.1055/a-2882-0640

Kiladjian, J.-J., & Cassinat, B. (2023). Myeloproliferative neoplasms and splanchnic vein thrombosis: Contemporary diagnostic and therapeutic strategies. *American Journal of Hematology*, *98*(5), 794-800. https://doi.org/10.1002/ajh.26896

Metzger, P. B., Costa, K. R., Silva, S. L. e, Santos Junior, V. R. dos, Nunes, V., Freire, M. Q. B., & Mello Neto, M. O. de A. (2021). Síndrome de Budd-Chiari por obstrução da via de saída da veia hepática por membrana: Tratamento percutâneo por angioplastia com balão. *Jornal Vascular Brasileiro*, *20*, e20200133. https://doi.org/https://doi.org/10.1590/1677-5449.200133

Pescia, C., Lopez, G., Cattaneo, D., Bucelli, C., Gianelli, U., & Iurlo, A. (2024). The molecular landscape of myeloproliferative neoplasms associated with splanchnic vein thrombosis: Current perspective. *Leukemia Research*, *136*, 107420. https://doi.org/10.1016/j.leukres.2023.107420

Sailer, A., Nezami, N., Tabeli Bouroujeni, P., Fitzgerald, K., Borse, R., Solomon, N., Dixe de Oliveira Santo, I., Revzin, M. V., Lubner, M. G., Khot, R., Marino, A. G., Pollak, J., & Schlachter, T. (2025). Budd-Chiari Syndrome: Update on Classification and Intravascular US. *Radiographics: A Review Publication of the Radiological Society of North America, Inc*, *45*(12), e240240. https://doi.org/10.1148/rg.240240

Smalberg, J. H., Arends, L. R., Valla, D. C., Kiladjian, J.-J., Janssen, H. L. A., & Leebeek, F. W. G. (2012). Myeloproliferative neoplasms in Budd-Chiari syndrome and portal vein thrombosis: A meta-analysis. *Blood*, *120*(25), 4921-4928. https://doi.org/10.1182/blood-2011-09-376517

Tefferi, A., & Barbui, T. (2023). Polycythemia vera: 2024 update on diagnosis, risk-stratification, and management. *American Journal of Hematology*, *98*(9), 1465-1487. https://doi.org/10.1002/ajh.27002