Revista Estudios en Educación
Vol. 9, N°16, junio de 2026.
ISSN en línea 2452-4980
12-33
http://ojs.umc.cl/index.php/estudioseneducacion

BUEN VIVIR COMO EJE DE COMPETENCIAS DIDÁCTICAS PARA GESTIONAR LA DIVERSIDAD CULTURAL Y LINGÜÍSTICA ECUATORIANA

Danny Andrés Guano Iza
Sandra Patricia Escudero Orozco
Kevin Orley Ross Chong

Recibido: 02-03-2026
Aprobado: 05-06-2026
Publicado: 30-06-2026

Esta obra está desarrollada bajo la iniciativa de acceso abierto (Open Access) y posee una Licencia Creative Commons CC BY-NC, la cual permite a los reutilizadores distribuir, remezclar, adaptar y construir a partir del material en cualquier medio o formato únicamente con fines no comerciales, y siempre y cuando se le otorgue la atribución al creador.

REEED
REVISTA ESTUDIOS EN EDUCACIÓN
Publicación Editada por el Centro de Estudios en Educación - Universidad Miguel de Cervantes

Vol. 9, N°16, junio de 2026.
ISSN en línea 2452-4980 12-33

Autor:

Danny Andrés Guano Iza*
Ecuatoriano, Magister en Gerencia Educacional, Ingeniero Mecánico, Docente, Ministerio de Educación de Ecuador

Correo electrónico:
danny.guano@educacion.gob.ec
Orcid:
https://orcid.org/0009-0001-6384-9357

Sandra Patricia Escudero Orozco**
Ecuatoriana, Magister en Gerencia Educacional, Técnico Superior en Educación Parvularia., Docente, Ministerio de Educación de Ecuador

Correo electrónico:
sandrap.escudero@educacion.gob.ec
Orcid:
https://orcid.org/0009-0000-7395-0873

Kevin Orley Ross Chong***
Ecuatoriano, Magister en Gerencia Educacional, Ingeniero Eléctrico, Docente, Ministerio de Educación de Ecuador

Correo electrónico
kevin.ross@docentes.educacion.edu.ec
Orcid
https://orcid.org/0009-0001-4049-4776

BUEN VIVIR COMO EJE DE COMPETENCIAS DIDÁCTICAS PARA GESTIONAR LA DIVERSIDAD CULTURAL Y LINGÜÍSTICA ECUATORIANA

Buen Vivir as a core axis of didactic competencies for managing Ecuadorian cultural and linguistic diversity

Resumen

Esta investigación analiza el buen vivir como eje de las competencias didácticas para gestionar la diversidad cultural y lingüística en 16 docentes de bachillerato de la Unidad Educativa 3 de noviembre del cantón Pangua, provincia de Cotopaxi, Ecuador. Bajo un paradigma positivista, enfoque cuantitativo y diseño no experimental transaccional, se aplicó un cuestionario de 24 ítems validado en su contenido y alta conÞabilidad (Alfa de Cronbach 0.84). Los resultados evidenciaron 33% de docentes que nunca asumen los principios del buen vivir. Se concluye debilidad de competencias didácticas para la plurinacionalidad en el aula.

Palabras clave: innovación educativa, educación intercultural, inclusión educativa, bachillerato.

Cómo citar este artículo:

Guano-Iza, D., Escudero-Orozco, S. & Ross-Chong, K. (2026) Buen Vivir como eje de competencias didácticas para gestionar la diversidad cultural y lingüística ecuatoriana. *Revista Estudios en Educación (*REeED), 9(16), 12-33

Abstract

This research analyzes "Buen Vivir" (Good Living) as the cornerstone of didactic competencies for managing cultural and linguistic diversity among 16 high school teachers at the "3 de Noviembre" Educational Unit in the Pangua canton, Cotopaxi province, Ecuador. Under a positivist paradigm, a quantitative approach, and a non-experimental transactional design, a 24-item questionnaire was applied, showing high content validity and reliability (Cronbach's alpha 0.84). The results revealed that 33% of the teachers never adopt the principles of "Buen Vivir." It is concluded that there is a weakness in didactic competencies regarding plurinationality in the classroom

Keywords: Educational innovation, intercultural education, inclusive education, high school education.

INTRODUCCIÓN

La diversidad cultural constituye uno de los activos más valiosos de la humanidad, no solo como herencia histórica, sino como un motor indispensable para el progreso global. Según datos de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, 2025), "la cultura representa el 3,1% del PIB y el 6,2% del empleo a nivel mundial, evidenciando su valía económica" (p.1). Sin embargo, su importancia trasciende lo financiero; pues el diálogo intercultural es esencial para alcanzar la paz y el desarrollo sostenible, confiriendo al proceso educativo de cada Estado la responsabilidad de velar, promover y respetar tales manifestaciones en pro del desarrollo de la población.

Por ello, en Ecuador el sistema educativo se erige como el espacio fundamental para cultivar la diversidad cultural y lingüística, todo lo cual se operativiza a través del Buen Vivir (Sumak Kawsay), el cual no solo es un precepto constitucional, sino el eje que debe articular las competencias didácticas del docente (Páez & Leyva, 2022). De ahí, tal desempeño profesional demanda una respuesta pedagógica estructurada que valide la identidad y la lengua materna de los educandos, en pro de la calidad y formación integral como la "base para consolidar la paz y el desarrollo sostenible" (UNESCO, 2025, p. 2).

En lo anterior, emerge una cosmovisión que sitúa a la formación de calidad e integral como uno de los derechos humanos fundamentales que deben ser garantizados por el Estado ecuatoriano, por medio del Ministerio de Educación fundamentado en el principio Buen Vivir. Incluso, se asume como eje de las competencias didácticas del docente, tal como se plasma en los currículos vigentes en todos los niveles (Ministerio de Educación de Ecuador, 2016).

Con dicha intención, desde la educación básica se sientan las bases a desarrollar al máximo en el bachillerato general unificado. La labor del docente se convierte en el vehículo principal para transformar los principios constitucionales de plurinacionalidad en prácticas pedagógicas concretas que validen la identidad y la lengua de los pueblos y nacionalidades del Ecuador, por medio de la gestión de la diversidad cultural y lingüística con competencias didácticas, que de acuerdo con Tobón (2017), se definen como: Aquellas actuaciones integrales que permiten al docente mediar el aprendizaje a través de la planeación estratégica, la ejecución de actividades contextualizadas y la evaluación formativa, orientadas a resolver problemas del entorno mediante la movilización de saberes éticos, teóricos y procedimentales. (p. 18)

Es decir, no solo son técnicas de enseñanza, sino que trascienden como herramientas para alcanzar los objetivos del Buen Vivir. Dichas competencias son esenciales en la planificación curricular, adaptaciones, evaluación diferenciada e innovación, enmarcadas en la diversidad cultural y lingüística. La Pontifica Universidad Javeriana (2023) sostiene que esta debe constituirse como un componente integral y transversal del currículo. No se trata simplemente de una adición temática, sino de una experiencia educativa que prepara al estudiantado para la comprensión mutua. Según

esta perspectiva, la implementación de programas que fomenten la interculturalidad es crucial para derribar estereotipos, ofreciendo marcos de referencia precisos que promuevan la inclusión.

Sin embargo, a nivel mundial datos como los aportados por la UNESCO (2025), reflejan la urgencia de fortalecer diálogos culturales y lingüísticos, pues "el 89% de los conflictos actuales en el mundo ocurren en naciones con un escaso intercambio y entendimiento intercultural" (p. 1). Por ello, atender estas falencias es una prioridad estratégica para forjar cooperaciones eficaces y mantener la estabilidad social; lo cual resalta por excelencia, el papel preponderante del sector educativo en el bienestar de los pueblos.

Por su parte, en Ecuador, el sistema educativo se enfrenta al desafío de consolidar una educación inclusiva que reconozca la plurinacionalidad como un eje fundamental del desarrollo social. La realidad nacional dista mucho del escenario ideal dibujado en los párrafos anteriores. Para Martínez et al., (2025), persiste una brecha entre la normativa legal que promueve la interculturalidad y las prácticas educativas reales; con docentes apegados a estrategias tradicionales. Además, tienden a relegar las lenguas maternas con las riquezas culturales, con debilidad en las competencias docentes para resaltar las cosmovisiones locales de las comunidades.

En consideración de la relevancia de la temática, se aborda la Unidad Educativa 3 de noviembre, la cual se encuentra en el cantón Pangua, en la provincia de Cotopaxi, constituyendo un escenario donde la gestión cultural y lingüística, cobra relevancia y pertinencia. Este contexto, por su ubicación es una zona de transición entre la sierra y la costa, enriqueciendo el mestizaje, con diversidad cultural y diversidad lingüística que permea las actividades cotidianas de la población.

En efecto, el cantón Pangua tiene una fuerte herencia quichua en sus zonas altas y en las bajas predomina el castellano con modismos propios de la zona subtropical. Las expresiones folclóricas son reconocidas a nivel nacional, con la producción y comercio de panela y aguardiente. Es decir, posee una identidad particular. Allí convergen, grupos étnicos, entre los que destacan Montubio, Kichwa-Panzaleo o Pangüense; productos del mestizaje y muy propios de la zona. Eso conduce a un grupo diverso de estudiantes en cada aula, con particularidades, necesidades e intereses que debes satisfacer la gestión del docente.

Estar ubicada en un punto de transición es una de las causas para el mestizaje único, entre los de la Sierra y los de la costa. En este escenario, el Kitchwa es una lengua ancestral, pero enfrenta un proceso de desplazamiento por el castellano. Lo cual lleva a la necesidad de una gestión lingüística para la revitalización y que muchos jóvenes que son bilingües pasivos entienden, pero no hablan su lengua materna. Al mismo tiempo, se mantiene la relación sagrada con la tierra Pachamama y prácticas de trabajo comunitario, como la mita o la minga.

Por ello, el papel de la escuela toma relevancia en este escenario no sólo como un centro de alfabetización, sino también suma con eficiencia en el rol de agencia de socialización, con un docente

que gestione la diversidad cultural y lingüística, resaltar la identidad, valores y tradiciones de los pueblos que allí hacen vida. No obstante, una conversación con el director del plantel, permitió precisar esas brechas entre lo que se espera de cada docente de bachillerato, con directrices del distrito escolar y las nuevas demandas del currículo priorizado del Ministerio de Educación de Ecuador (2021); a fin de exaltar la cultura, las tradiciones, con respeto a las lenguas maternas de cada nacionalidad.

En este contexto, según informes de la dirección la actuación de los docentes se limita a la celebración de efemérides, participación en actividades folclóricas como fiestas populares, pero no hay una promoción sistemática de la lengua Kitchwa, a pesar de que los estudiantes manifiestan que la entienden, pero se niegan a realizar exposiciones o diálogos en esta lengua materna. Para el gerente institucional, los educadores insisten en utilizar casi de manera exclusiva el castellano, a pesar de exigencias de redactar informes y dialogar en las lenguas de las 14 nacionalidades reconocidas en Ecuador.

Incluso, el gerente institucional reporta casos de docentes que están aplicando el currículo de manera estándar sin las debidas adaptaciones para poder respetar y valorar el origen étnico y cultural de los estudiantes que, de acuerdo a lo manifestado en los párrafos anteriores, se caracteriza por la diversidad. Por tanto, emerge desconexión de los saberes locales con los contenidos programáticos que son de cumplimiento a nivel nacional, pero qué requieren en la planificación microcurricular responder a las particularidades de los estudiantes y del contexto en el cual habitan. Todo esto se considera una limitante para el diálogo intercultural y la verdadera gestión lingüística que demanda la sociedad actual y el currículo priorizado para el bachillerato (Ministerio de Educación de Ecuador, 2021).

Estas manifestaciones del nudo crítico, se visionan como situación problemática, pudiendo desencadenar consecuencias para los docentes que no alcancen los estándares de calidad, al no atender las necesidades de los estudiantes. Esto se traduce en barreras y brechas comunicativas, con debilidad en la gestión efectiva de la diversidad cultural y lingüística. Es decir, no se abordan los lineamientos del currículo priorizado del bachillerato vigente en Ecuador.

Se añade como secuela, obstáculos para la formación integral de los estudiantes, al no fortalecer la autoestima e identidad cultural. En esencia se afecta el conocimiento y valoración de las costumbres y saberes de los pueblos. Esto por supuesto, debilita el sentido de la minga, del trabajo comunitario, con principios fundamentales enmarcados en el buen vivir, precepto constitucional de la República del Ecuador.

Los argumentos señalados conducen a consecuencias para la sociedad ecuatoriana como un Estado plurinacional, dada la relevancia de exaltar a los pueblos indígenas. Para que este precepto se mantenga en la práctica a nivel nacional, es necesario que los docentes gestionen la diversidad cultural y lingüística. Así que, enfocarse en transmitir información, conocimientos, pero sin apropiarse del contexto y exaltando la diversidad, puede conducir al aumento de la desigualdad, exigiéndole a los integrantes del pueblo Montubio, Kichwa-Panzaleo o Pangüense, que adopten culturas urbanas, empobreciendo el patrimonio inmaterial de la nación.

Por ello, se considera pertinente en esta investigación abordar con rigurosidad científica la situación de la mencionada institución. De ahí, el objetivo planteado es: analizar el buen vivir como eje de las competencias didácticas para gestionar la diversidad cultural y lingüística en docentes de bachillerato en la Unidad Educativa 3 de noviembre del cantón Pangua, provincia de Cotopaxi, Ecuador Al tomar en consideración las ideas plasmadas en los párrafos anteriores, subyace la relevancia de la investigación enfocada en resaltar el trabajo de un educador que se preocupe por adaptar la práctica pedagógica a las particularidades de los estudiantes. Igualmente, implementar estrategias y métodos innovadores, a la vez incentivar la participación comunitaria y familiar en concordancia con el buen vivir.

En el orden pedagógico es relevante resaltar las competencias didácticas de planificación curricular, adaptación, evaluación diferenciada e innovación. De este modo, se está fijando la mirada en la actuación de un profesional que está llamado a mediar el aprendizaje significativo, respetando y exaltando la diversidad cultural y lingüística.

En adición al argumento anterior sobre la relevancia pedagógica, es menester señalar lo siguiente: la información y el diagnóstico producto del diseño de campo aplicado, genera información materializada en recomendaciones que puedan ser implementadas en la institución, a fin de brindar educación de calidad a los educandos.

La relevancia social apunta a Ecuador como una nación, caracterizada por su riqueza étnica y cultural, donde el trabajo de cada escuela en la figura del docente no puede estar desligado de esa realidad. Al contrario, hay que reconocer los grupos étnicos, fortalecer la identidad cultural, asumiendo el docente la mediación lingüística al validar la lengua materna de los estudiantes. Se trata de visibilizar las expresiones culturales y lingüísticas de cada grupo étnico, de los pueblos ancestrales que hacen vida en el cantón Pangua, alineándose con el derecho a recibir educación que respete su propia cultura y lengua.

MARCO TEÓRICO

La construcción y aporte del conocimiento científico desde la presente investigación, requirió redactar el marco teórico, cuyo primer apartado son los antecedentes, iniciando esta selección con el trabajo de Chamorro (2022) investigó las competencias interculturales en docentes de bachillerato en Ecuador, con el propósito de identificar su capacidad para gestionar entornos diversos. Concluyó que, si bien existe una actitud favorable por parte del profesorado hacia el multiculturalismo, persiste la necesidad de fortalecer la formación continua en destrezas interculturales y conciencia crítica. El autor enfatiza que estas competencias deben integrarse de manera explícita en la planificación curricular mediante actividades que transformen el proceso de enseñanza-aprendizaje. Seguidamente se hace mención a Machado (2023) quien examina en Brasil la diversidad lingüística en la Amazonía como un componente crítico de la identidad cultural y la preservación del patrimonio inmaterial. A través del

análisis del Inventario Nacional de Diversidad Lingüística, el autor destaca cómo el reconocimiento de las lenguas indígenas fortalece el tejido social y la visibilidad de las comunidades. Dicha investigación es relevante para el presente estudio, ya que subraya que la gestión de la diversidad requiere de competencias didácticas con principios del buen vivir, con respeto a la pluralidad cultural y lingüística.

En este sentido, emerge como antecedente la investigación desarrollada por Chávez et al. (2025), sobre la implementación de la Educación Intercultural Bilingüe (EIB) en comunidades indígenas de la Amazonía peruana. Los autores sostienen que la eficacia de la EIB no depende solo de la infraestructura, sino de la capacidad del sistema para integrar los saberes tradicionales y fortalecer la identidad mediante el diálogo. Este antecedente guarda una estrecha relación con la presente investigación, ya que la baja involucración de los representantes evidencia la necesidad de la participación comunitaria y familiar para aportar a la gestión de la diversidad cultural y lingüística en el bachillerato ecuatoriano. Por último, Delgado y Ceballos (2025) analizaron las competencias docentes en el contexto universitario ecuatoriano, comparando el desempeño entre profesionales con formación pedagógica y aquellos profesionalizados mediante capacitación. Los resultados de su estudio mixto revelaron que los docentes con base pedagógica poseen niveles superiores en las dimensiones del Saber, Saber Hacer, Saber Estar y Saber Ser, evidenciando que la formación didáctica es determinante para el éxito institucional.
Los aportes de los antecedentes citados son fundamentales para la presente investigación, pues sugieren que la gestión de la diversidad cultural y lingüística en el bachillerato de la Unidad Educativa 3 de noviembre no puede depender únicamente del conocimiento disciplinar. Por el contrario, requiere que el docente implemente competencias didácticas que, alineadas con los principios del Buen Vivir, le permitan operativizar estrategias de inclusión y respeto a la identidad en el aula de manera técnica y profesional.

Buen vivir

El Sumak Kawsay se entiende como una filosofía de vida compuesta por principios (como la relacionalidad, reciprocidad y complementariedad). Ello demanda como principios el diálogo de saberes. No se trata solo de adaptar el contenido, sino de validar el conocimiento ancestral al mismo nivel que el conocimiento científico occidental. En un ambiente de aprendizaje matizado de la convivencia armónica, pues el Buen Vivir busca el equilibrio entre el individuo, la comunidad y la naturaleza. En este sentido, la labor pedagógica trasciende la transferencia de contenidos técnicos para convertirse en un ejercicio de justicia social, donde el Buen Vivir actúa como el eje transversal que permite la salvaguardia del patrimonio cultural inmaterial (Lagunas, 2023)

Tal intencionalidad desde la gestión docente, requiere incentivar la participación comunitaria y familiar. Como indican Grefa et al., (2025), para la enseñanza de la lengua materna y modelado de actitudes, deben unirse voluntades para atender la conciencia e identidad cultural. Es decir, la educación no termina en la escuela. Es importante vincular a los sabios de la comunidad (yachaks, ancianos, líderes), para fortalecer la integración de saberes en un ambiente de aprendizaje positivo con la convivencia armónica, con respeto, tolerancia y valoración del otro.

Competencias didácticas

Las competencias didácticas representan la capacidad operativa del docente para transformar el currículo en experiencias de aprendizaje significativas. En parafraseo de argumentos de Araujo et al., (2023), cuando el docente posee competencias didácticas sólidas, logra que la evaluación y la instrucción respeten la identidad del alumno, permitiendo que el conocimiento científico conviva en armonía con los saberes ancestrales. De este modo, la gestión de la diversidad deja de ser un requisito administrativo para convertirse en una práctica pedagógica que reconoce la singularidad del estudiante como la base de su desarrollo integral.

Entre dichas destrezas está la planificación curricular, el eje que permite organizar la enseñanza atendiendo a la pluralidad del aula. Las autoras Barría y Barría (2025) consideran que desde el enfoque intercultural no se limita a la selección de contenidos, sino que implica la adecuación de objetivos y destrezas para que los saberes locales y ancestrales tengan el mismo estatus pedagógico que el conocimiento occidental, garantizando así una educación con pertinencia cultural. Es importante integrar las adaptaciones de estrategias y métodos. Esto implica que la gestión de la diversidad no se limite a una mención teórica, sino que se manifieste en la selección de recursos, la flexibilización de tiempos y la creación de ambientes de aprendizaje donde las lenguas y saberes ancestrales sean valorados.

Como competencia esencial en la didáctica está la evaluación diferenciada, pertinente y contextualizada. Si la enseñanza es diversa, la evaluación no puede ser estandarizada. Como lograr esta destreza demanda del docente aplicar instrumentos de evaluación que respetan los ritmos de aprendizaje y las particularidades culturales/lingüísticas (evaluación cualitativa y diferenciada). Estos principios los desglosa el Ministerio de Educación de Ecuador (2023), con estricto cumplimiento a nivel nacional, para gestionar la diversidad cultural y lingüística con el eje buen vivir.

Gestión de la diversidad cultural y lingüística

En el contexto ecuatoriano la coexistencia de grupos sociales constituye el pilar fundamental del Buen Vivir o Sumak Kawsay. Este paradigma demanda una gestión educativa intercultural donde el respeto a las lenguas ancestrales y a las diversas cosmovisiones garantice la equidad social. En el marco de esta premisa está la diversidad cultural y lingüística, la cual de acuerdo con Villagómez (2019), no es solo una característica demográfica del país, sino una dimensión pedagógica en Educación Básica. La gestión docente de la diversidad surge como el componente operativo crítico para transformar este escenario.

Según Araujo et al., (2023), gestionar la diversidad en el contexto ecuatoriano implica mucho más que la simple convivencia de diferentes grupos étnicos; requiere la creación deliberada de espacios donde el diálogo de saberes sea posible. Una gestión eficaz se manifiesta en la capacidad del maestro para planificar y evaluar de forma pertinente, asegurando que el derecho a la identidad cultural se con-

vierta en una experiencia cotidiana que potencie el sentido de pertenencia y el rendimiento académico del estudiantado.

La interrelación entre las competencias pedagógicas docentes, la gestión de la diversidad y la realidad de la diversidad cultural y lingüística constituye el eje articulador de una educación básica inclusiva. Bajo esta premisa, indicadores como la planificación curricular y la innovación pedagógica no pueden ejecutarse de forma aislada, sino que deben responder directamente a la validación de la lengua materna y las realidades étnicas presentes en el aula. Como señala Cáceres (2023), el éxito de la gestión docente reside en la capacidad de transformar la identidad cultural en aprendizaje, donde las estrategias didácticas se alinean con la conciencia cultural para evitar la segregación y promover un diálogo de saberes auténtico.

Es decir, la diversidad cultural requiere exaltar la identidad, considerando que el nombre de Pangua se origina de una palabra quechua que se refiere a "agua nueva", lo cual se vincula a leyenda sobre sus ríos y cascada. A esto se añade la producción artesanal de panela y aguardientes en alambiques tradicionales, lo cual no sólo es aporte para la economía, sino que es considerado un saber cultural transmitido por generaciones. Al mismo tiempo, celebrar y difundir manifestaciones como la Virgen de las Mercedes, la fiesta de las Chinas y Caporales. Igualmente, es importante respetar, valorar y promocionar la gastronomía como patrimonio, entre en los platos más famosos están el sancocho de tripas de borrego y Cauca de gallina, con una influencia andina y de la costa se menciona, por ejemplo, el bocachico o pescado con balón y tilapia.

METODOLOGÍA

La metodología desarrollada se fundamentó en el paradigma positivista con un enfoque cuantitativo, lo cual permite examinar el Buen Vivir como eje de las competencias didácticas, en consideración al rigor del análisis estadístico. Al respecto, Hernández y Mendoza (2018) conciben este enfoque esencial para medir con precisión y garantizar la objetividad de los hallazgos a través de la recolección de datos numéricos.

A partir de estas premisas, la investigación fue de campo, debido a que los datos se recolectaron directamente en la Unidad Educativa 3 de noviembre de la provincia de Cotopaxi. Según Arias (2016), este tipo de estudio consiste en la captación de información directamente de los sujetos investigados en su realidad natural, sin manipular variables. Ello se complementó con un nivel descriptivo que para Tamayo y Tamayo (2012) comprende el registro, análisis e interpretación de la naturaleza actual de los fenómenos, enfocándose en realidades de hecho. Por otra parte, se emplea un diseño no experimental y de corte transaccional, lo que facilita la recolección de datos en un momento único, sin alterar o manipular la variable buen vivir como eje de las competencias didácticas para gestionar la diversidad cultural y lingüística en bachillerato.

Dicho proceder metodológico aseguró que los resultados obtenidos fueran representativos y poseyeran la validez científica necesaria para dar respuesta al objetivo, con una población asumida como finita y censal, conformada por la totalidad de los 16 docentes del nivel de bachillerato del contexto abordado. Para Arias (2016), cuando la población es pequeña y accesible, se debe tomar su integridad como unidad de análisis para eliminar el error muestral. En este sentido, al tratarse de un estudio censal con la totalidad de la población docente (16 participantes) de dicho contexto, los resultados poseen un alto nivel de especificidad, pero su capacidad de generalización estadística a contextos educativos más amplios es limitada. No obstante, este enfoque permite profundizar en la realidad particular de los docentes de la institución analizada, garantizando una representatividad total del caso de estudio.

Los participantes aportaron la información mediante un instrumento tipo cuestionario, el cual estuvo estructurado en 24 ítems con una escala de opciones de respuesta: siempre, algunas veces y nunca. Posteriormente, el instrumento fue validado en su contenido mediante juicio de expertos. Para determinar la confiabilidad, se aplica el coeficiente Alfa de Cronbach, obteniendo un resultado de 0.84; este valor, en términos psicométricos, garantiza que el cuestionario produjo resultados con una consistencia interna alta y coherente para medir la variable en estudio.

Finalmente, en el tratamiento de la información, se utiliza la estadística descriptiva, para organizar y presentar los datos de manera informativa. El procesamiento se realiza mediante el software Microsoft Excel, organizando los resultados en tablas de frecuencias y figuras de barras, los cuales se estructuraron bajo las dimensiones: principios del buen vivir, competencias didácticas y gestión de la diversidad cultural y lingüística.

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

El análisis y la discusión representan la fase de mayor rigor intelectual en la investigación, pues consisten en la interpretación técnica de los datos recolectados para dotarlos de significado académico. Bajo la perspectiva de Arias (2016), este proceso no se limita a la simple descripción de los hallazgos, sino que exige una revisión crítica que contraste la información obtenida con los fundamentos teóricos y objetivo planteado- A tal fin se resume la data en tablas y figuras por las dimensiones de la variable medida.

Tabla 1
Dimensión principios del buen vivir

Indicador	Siempre		Algunas Veces		Nunca	
	f	%	f	%	f	%
Diálogo de saberes	2	12	8	50	6	38
Ambientes de aprendizaje	4	25	8	50	4	25
Convivencia armónica	3	19	6	38	7	43
Participación comunitaria y familiar	4	25	8	50	4	25
Porcentajes promedios de la dimensión		20		47		33

De acuerdo con la tabla 1, los resultados del indicador diálogo de saberes revelan una brecha en la implementación de los principios del Buen Vivir. Con un 38% (8 docentes) que nunca integran saberes ancestrales y conocimientos locales y un 50% (8 docentes) que lo hace solo de forma ocasional, se evidencia que el bachillerato en el cantón Pangua opera bajo una lógica de homogeneización, lo cual solo 2 docentes equivalentes al 12% refieren hacerlo siempre. Discutir estos resultados evidencia la carencia de mediación intercultural (Ítems 1 y 2) no solo silencia la lengua Kichwa en el espacio público escolar, sino que despoja al proceso educativo de su relevancia social, convirtiendo la diversidad en un elemento folclórico o inexistente dentro de la praxis docente.

La desconexión pedagógica no es neutral; constituye una forma de exclusión que comunica al estudiante que su herencia cultural carece de valor científico o académico en Pangua.

Los resultados del indicador ambiente de aprendizaje reflejan desconexión entre el espacio físico del aula y el entorno cultural de Pangua. El hecho de que 8 docentes equivalente al 50% respondieron algunas veces y otro 35% (4 docentes) nunca lo hace, fluctúe entre la intermitencia y la ausencia total en la organización de espacios que reflejen la plurinacionalidad (Ítem 3) y la relación con la Pachamama (Ítem 4), demuestra que el entorno educativo es percibido como un escenario neutral y despojado de identidad. Esta carencia de recursos visuales y simbólicos propios del Buen Vivir silencia la cosmovisión local, convirtiendo al aula en un espacio desvinculado de la diversidad características de Cotopaxi. La discusión de tales resultados permite evidenciar un ambiente de aprendizaje que no comunica la identidad del estudiante, tampoco refuerza la hegemonía cultural.

Al no integrar la relación sagrada con la tierra o los símbolos de la plurinacionalidad, el docente ratifica un modelo educativo que privilegia lo urbano-global sobre lo rural-ancestral, limitando la capacidad del estudiante para reconocerse como sujeto de conocimiento desde su propia realidad geo-

gráfica y espiritual, contrario a los postulados del currículo de bachillerato emanado del Ministerio de Educación de Ecuador (2016).

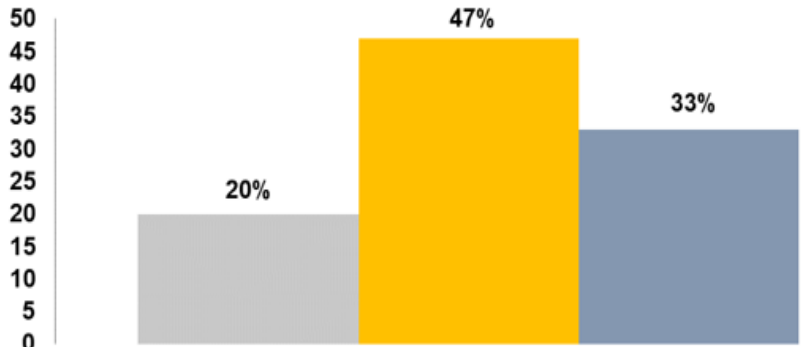
Los resultados del indicador convivencia armónica demuestran que la escuela en Pangua ha desplazado los valores de solidaridad comunitaria en favor de lógicas de trabajo individualistas. Concretamente 43% (equivalente a 7 docentes) refieren nunca y 38% algunas veces (6 docentes) utilizan de forma muy limitada la mita o minga (Ítem 5) como estrategia pedagógica, se evidencia que el aula ha dejado de ser un reflejo de la organización social del entorno. Asimismo, el hecho de que solo el 19% (3 docentes) aplique el diálogo y la reconciliación del Sumak Kawsay (Ítem 6) revela una gestión del conflicto basada en la sanción y no en la armonía, despojando al estudiante de las herramientas culturales necesarias para la mediación en su propio contexto social.

En este sentido, la discusión de los resultados destaca la ausencia de la minga y el diálogo restaurativo en el aula. Ello constituye falta de ética en la educación del bachiller. No se puede hablar de gestión cultural si la práctica pedagógica diaria niega las formas de relación que dan sentido a la comunidad. Es decir, el docente no solo debilita el sentido de pertenencia del estudiante, sino que contribuye activamente a la erosión del capital social de Pangua, enviando el mensaje implícito de que los valores comunitarios son obsoletos frente a la modernidad escolar.

Los resultados del indicador participación comunitaria y familiar revelan una gestión desconectada de los actores sociales de Pangua. Así, 50% (8 docentes) reportan algunas veces y otro 25% (4 docentes) una participación nula o apenas intermitente de los padres de familia en actividades de rescate identitario, como el Reencuentro Pangüense (Ítem 7) y la participación comunitaria para el Buen Vivir (Ítem 8). Discutir dichas cifras evidencia la escasa vinculación comunitaria, con una omisión estratégica en la educación intercultural. Al no involucrar a las familias y a la comunidad en la gestión de la diversidad, el docente de bachillerato despoja al estudiante de sus referentes de autoridad cultural.

Esto contrasta con los lineamientos del currículo priorizado del bachillerato según el Ministerio de Educación de Ecuador (2021). En esencia los resultados analizados y discutidos contrastan con las sugerencias y directrices de la UNESCO (2025), sobre la relevancia de la educación plurilingüe basada en la lengua materna para el aprendizaje significativo. Esta formación inclusiva sienta las bases de la alfabetización básica, apoya el aprendizaje de otras lenguas, a la par de fortalecer la identidad cultural en los estudiantes.

Figura 1
Dimensión principios del buen vivir



De acuerdo con los porcentajes representados en la figura 1, el promedio general de la dimensión revela 47% de las respuestas situadas en algunas veces y 33% en ausencia total (nunca), se evidencia un panorama de fragilidad institucional en la gestión de la diversidad, la opción siempre refleja solo 20%. Ello puede desencadenar como consecuencia de esta deficiencia la erosión de la identidad cultural y el bajo autoconcepto de los estudiantes. Al sentir que su lengua y su cultura no tienen espacio en la escuela, los niños y niñas desarrollan una sensación de exclusión que afecta su rendimiento y su sentido de pertenencia. Esto contraviene directamente los Estándares de Calidad Educativa (2017), específicamente en la dimensión de "Gestión del Aprendizaje", la cual exige que el docente fomente un ambiente de respeto a los saberes diversos. En concreto, la escuela deja de ser un espacio de cohesión social para convertirse en un agente de aculturación.

Tabla 2
Dimensión competencias didácticas

Indicador	Siempre		Algunas Veces		Nunca	
	f	%	f	%	f	%
Planificación curricular	4	25	4	25	8	50
Adaptación de estrategias y métodos	7	43	4	25	5	32
Innovación pedagógica	1	6	5	32	10	62
Evaluación diferenciada	2	13	4	25	10	62
Porcentajes promedios de la dimensión		22		27		51

La tabla 2 reporta los valores promedios de la dimensión competencias didácticas. Es así que los resultados del indicador planificación curricular revelan una severa brecha entre el currículo formal y el contexto local en 50% (8 docentes) que reportaron nunca hacerlo. Otro 25% (4 docentes) lo hacen solo algunas veces, mientras que 25% (4 docentes) siempre lo cumplen en la gestión de aula. En la discusión de los resultados las cifras evidencian la falta de pertinencia de la planificación curricular. Al no planear desde la diversidad, se debilita el vínculo entre la escuela y la identidad territorial, afectando la calidad educativa.

El indicador adaptación de estrategias y métodos presenta un escenario de polarización. Según las respuestas a los ítems 11 y 12 se aprecia, por un lado, 43% (equivalente a 7 profesionales) de educadores quienes señalan siempre aplicar adaptaciones metodológicas según las características culturales de los estudiantes, por ejemplo, Montubio, Kichwa-Panzaleo o Pangüense. Sin embargo, esta cifra contrasta con 32% (5 docentes) que nunca ajustan el ritmo de la clase para respetar los tiempos de aprendizaje de los diversos grupos étnicos, con respeto a la nacionalidad de los pueblos ancestrales de Ecuador, lo cual hacen algunas veces 25% (4 docentes).

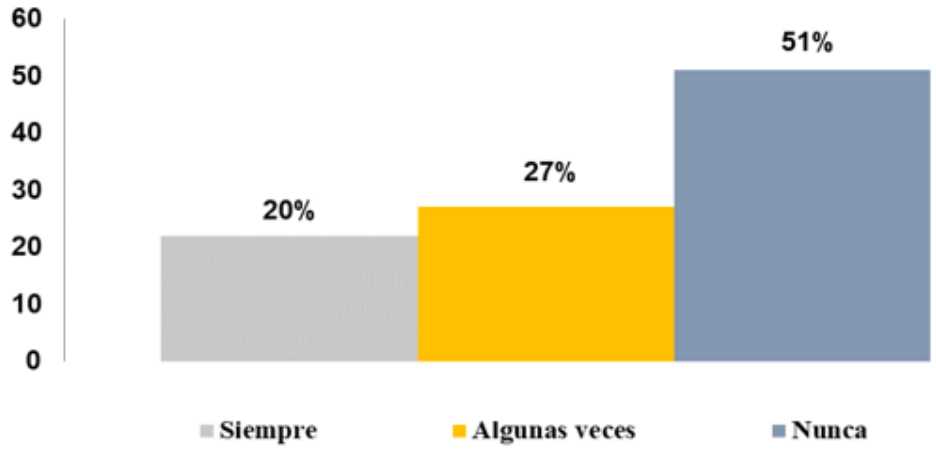
La discusión de los resultados conduce a una brecha, pues la gestión de la diversidad en el aula no responde a una política institucional, sino a la iniciativa personal del docente, lo que genera una oferta educativa desigual que no garantiza la inclusión cultural de todos los estudiantes.

Los promedios del indicador innovación pedagógica revelan el nudo crítico más agudo de la práctica docente. Al respecto, 62% (10 docentes) nunca utiliza herramientas tecnológicas ni metodologías activas (Ítems 13 y 14) para abordar la diversidad cultural y lingüística, lo cual 32% (5 docentes) responden hacerlo algunas veces y 6% (1 docente) siempre. Esta carencia de innovación (solo el 6% lo hace siempre) impide que el bachillerato se convierta en un espacio de revitalización cultural adaptado a las competencias del siglo XXI.

En el indicador evaluación diferenciada se aprecia 62% (10 docentes) en el criterio nunca, 25% (4 docentes) algunas veces y cierra siempre con 13% (2 docentes). La mayoría de docentes nunca emplean criterios que consideren las particularidades lingüísticas (Ítem 15), ni instrumentos acordes al contexto comunitario (Ítem 16), solo la minoría manifiesta siempre actuar con tal competencia didáctica.

Discutir los resultados es evidenciar ausencia de criterios diferenciados, se demuestra que la evaluación no busca medir el aprendizaje real, sino la capacidad de los estudiantes para adaptarse al modelo cultural dominante, dejando a la mayoría en una situación de desventaja pedagógica frente a un sistema que ignora su realidad cultural. Esta tendencia contrasta con el aporte de Muñoz (2024) según una investigación realizada en Colombia, demanda que la escuela deje de ser un espacio de reproducción de estándares homogeneizantes y se convierta en un escenario de justicia social, donde el diálogo intercultural promueva un aprendizaje crítico que reconozca los saberes propios y comunitarios como legítimos.

Figura 2
Dimensión competencias didácticas



La síntesis de la dimensión competencias didácticas representada en la figura 2, arroja un diagnóstico crítico: el 79% de los docentes de bachillerato opera bajo una lógica de desconexión con el entorno (52% nunca y 27% algunas veces). Esta realidad estadística demuestra que la mediación intercultural no es una práctica consolidada, sino una ausencia técnica que afecta la planificación, la innovación y la evaluación.

La discusión de resultados de los porcentajes promedios de la dimensión, revela déficit de competencias didácticas en los docentes, que limita el logro de metas en el bachillerato de Ecuador. Ello confirma lo referido por Tene y Alvarez (2024), para quienes a pesar de los logros persisten dificultades con el acceso a recursos y materiales bilingües, la capacitación de los docentes, la integración de la comunidad en el proceso educativo y el poco tiempo para realizar adaptaciones al currículo ecuatoriano.

Tabla 3
Dimensión gestión de la diversidad cultural y lingüística

Indicador	Siempre		Algunas Veces		Nunca	
	f	%	f	%	f	%
Realidades étnicas	0	0	6	38	10	62
Identidad cultural	3	19	7	43	6	38
Validación de la lengua materna	0	0	6	38	10	62
Mediación lingüística	0	0	4	25	12	75
Porcentajes promedios de la dimensión		5		36		59

La tabla 3 refleja la data de la dimensión gestión de la diversidad cultural y lingüística. En el indicador realidad étnica, 62% (10 docentes) nunca aborda los derechos de los pueblos y nacionalidades, ni identifica las diferencias étnicas en su aula (Ítems 17 y 18), manifestando 38% (6 docentes) hacerlo algunas veces. Resulta significativo que ningún docente (0%) realice esta labor de forma permanente (siempre). Discutir estos resultados conduce a precisar la omisión sistemática de la realidad étnica de Cotopaxi, lo cual es limitante para el éxito del proceso educativo en bachillerato.

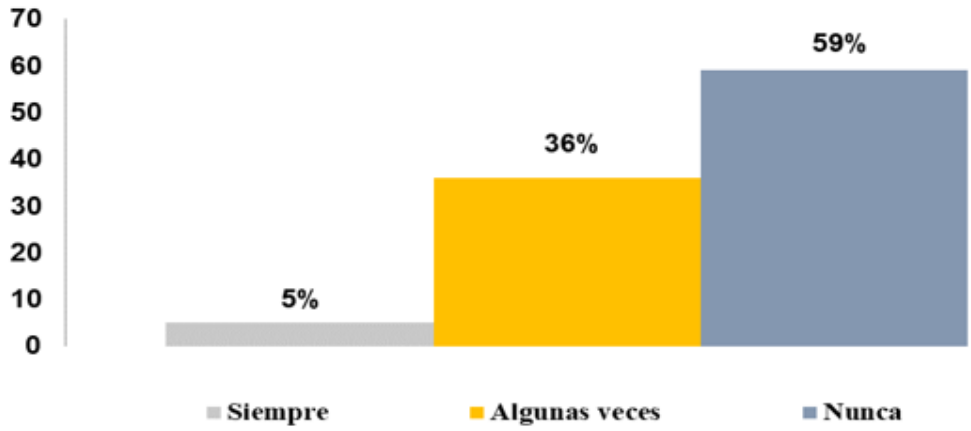
Los resultados del indicador identidad cultural demuestran que el reconocimiento de la diversidad en Pangua es intermitente con 43% (7 docentes) que algunas veces fortalecen el sentido de pertenencia de los estudiantes a sus culturas originarias al exaltar la gastronomía o fiestas populares. El 38% (6 educadores) nunca gestionan la identidad, asumiéndola siempre como eje del buen vivir 19% (3 personas) que marcaron tal criterio. Discutir estos resultados indican que la escuela permite la entrada de la gastronomía o la vestimenta originaria de forma esporádica, pero no las integra como elementos constitutivos de la identidad escolar.

La validación de la lengua materna como indicador nunca se gestiona por 62% (10 docentes) quienes consideran escasamente desarrollar actividades de clase con el apoyo de los padres para que sean bilingües activos. Considerando 38% (6 docentes) algunas veces gestionar el respeto por las diferentes variantes lingüísticas (dialectos) de los estudiantes asignándoles exposiciones en la lengua materna (ítems 21 y 22). Discutir estos resultados apuntan a invalidar el Kichwa y sus variantes, despojando al estudiante de su principal herramienta de interpretación del mundo y convirtiendo el derecho a la educación bilingüe en una declaración vacía que no se traduce en la realidad del aula en Pangua.

Los resultados del indicador mediación lingüística revelan el 75% (12 docentes) nunca emplea recursos didácticos en lenguas ancestrales (Ítem 23), lo que condena al Kichwa a la invisibilidad material dentro del aula. Asimismo, resalta la ausencia de una gestión activa de la diversidad lingüística (Ítem 24), con 0% que reporta el criterio siempre, con 25% (4 docentes) lo hacen algunas veces. Es decir, se evidencia que la mediación lingüística es un concepto inexistente en las competencias pedagógicas de los docentes consultados. Esta realidad no dista de las vivencias en Chile, pues los investigadores López et al. (2025), consideran urgente transitar hacia una práctica pedagógica que reconozca la diversidad no como una variable a gestionar, sino como el eje articulador del proceso educativo, donde el diálogo entre el currículo oficial y los saberes locales sea la base para garantizar una verdadera equidad pedagógica.

Figura 3

Dimensión gestión de la diversidad cultural y lingüística



La figura 3 refleja los valores promedios de la dimensión Gestión de la Diversidad Cultural y Lingüística, con predominio de la categoría nunca (59%) y en extremo la minoría en la categoría siempre (5%), demuestran que la gestión de la identidad y la lengua no forman parte de la agenda pedagógica real. Es decir, la discusión de los resultados evidencia docentes quienes en su mayoría operan en un entorno donde la diversidad es invisibilizada, los recursos ancestrales son inexistentes y la lengua materna es desplazada por el castellano. Esta realidad estadística confirma que la escuela actúa como un dispositivo de asimilación que erosiona la riqueza plurinacional de Cotopaxi.

Además, esta actuación contrasta con lo señalado por Veliz y Zambrano (2022), para quienes cuando la diversidad cultural y lingüística es gestionada desde la equidad, se alcanza una dimensión social, promoviendo la empatía y la resolución de conflictos interculturales, transformando las aulas

en espacios de resistencia cultural y empoderamiento lingüístico, donde cada indicador aporta a la construcción de una educación verdaderamente democrática.

CONCLUSIÓN

Este apartado para Arias (2016), "resume los principales resultados, destacando las contribuciones del estudio y dando respuesta a las interrogantes o hipótesis formuladas al inicio de la investigación" (p. 107). Constituye la fase culminante del proceso investigativo, puesto que representa la transición de la descripción de los datos hacia la generación de nuevo conocimiento sobre la temática investigada.

En los principios del buen vivir, se concluye que existe discrepancia entre el discurso normativo del Sumak Kawsay y la cotidianidad pedagógica en el bachillerato. La investigación demuestra educadores que algunas veces promueven el diálogo de saberes en un ambiente de aprendizaje que propicie la convivencia armónica con la participación comunitaria y familiar. La organización del aula ha dejado de ser un espacio de representación de la plurinacionalidad por la omisión de prácticas ancestrales como la minga y la falta de una relación simbólica con la Pachamama,

En las competencias didácticas, se concluye la existencia de una disonancia entre la intención administrativa y la ejecución pedagógica. Si bien la planificación microcurricular aparece como un espacio de ensayo para la interculturalidad, la praxis en el aula, no se logran las intencionalidades por la escasa evaluación estandarizada, con adaptaciones de estrategias y métodos que se dan algunas veces. Esta rigidez didáctica invalida el contexto sociolingüístico del estudiante, transformando la enseñanza en un proceso de transmisión de saberes genéricos que carecen de resonancia en la realidad del cantón.

En la gestión de la diversidad cultural y lingüística, se concluye que el bachillerato atraviesa un estado de omisión lingüística crítica. La ausencia total de una mediación constante en lengua materna y la falta de recursos didácticos bilingües inciden que escasamente la escuela funcione como un agente de castellanización, desplazando al Kichwa a la esfera del silencio. Al no identificar las particularidades étnicas, ni validar la lengua originaria, la institución rompe el vínculo generacional de los saberes ancestrales.

En virtud del objetivo planteado, se concluye que la gestión de la diversidad cultural y lingüística en el bachillerato del contexto investigado presenta una brecha crítica de implementación, caracterizada por una tendencia predominante hacia la omisión pedagógica, con debilidades en las competencias didácticas de los educadores. Se evidencia que la gestión no cumple con su rol de mediación, lo cual debilita el patrimonio inmaterial y el sentido de pertenencia de los estudiantes frente a su entorno plurinacional.

Basándose en los hallazgos, se recomienda a las autoridades distritales de Pangua como representantes del Ministerio de Educación, implementar programas de formación continua a los docentes para dejar el papel de transmisores de contenidos y así puedan asumir la mediación de la diversidad cultural y lingüística en consideración a los principios del buen vivir que propicie el diálogo de saberes, en ambientes de aprendizaje en los cuales prive la convivencia armónica; propiciando a la vez la participación familiar y comunitaria.

Es importante el seguimiento y monitoreo de acciones que consoliden en los docentes competencias didácticas en una planificación curricular que abarque adaptaciones necesarias para gestionar la diversidad cultural, con la actualización profesional que conduzca a la efectividad a la hora de adaptar estrategias y métodos que consideren la realidad étnica, con la validación de lenguas maternas de las nacionalidades, gracias a la mediación de un docente que evalúa de forma diferenciada y aporta a la innovación pedagógica en el bachillerato ecuatoriano.

Ante la debilidad detectada en las competencias didácticas para la plurinacionalidad, una de las implicaciones pedagógicas fundamentales radica en la necesidad de establecer un plan de capacitación docente centrado en la transposición didáctica del Buen Vivir. Esta intervención permitirá a los educadores trascender el conocimiento teórico del concepto hacia su aplicación práctica y situada en el aula, alineada con la diversidad cultural del contexto

Para optimizar la gestión de la diversidad cultural y lingüística, se recomienda la creación de Círculos de Saberes Bilingües, integrando a padres de familia y líderes comunitarios en el proceso educativo. La escuela debe validar el Kichwa no solo como un objeto de estudio, sino como una lengua de instrucción. Se sugiere la elaboración de material didáctico propio (láminas, audios y textos) que reflejen las variantes lingüísticas de la zona, fortaleciendo la identidad cultural y valoración de las realidades étnicas. Esto implica permitir que los símbolos, vestimentas y prácticas de los pueblos y nacionalidades sean parte de la normativa institucional diaria, fomentando un sentido de pertenencia que prevenga el desarraigo y fortalezca la autoestima cultural del bachiller.

REFERENCIAS

Araujo, G., Mise, N., Rivera, J., Vergara, A. & Guerra, L. (2023). Inclusión educativa y diversidad cultural.Inclusión educativa y diversidad cultural. *ACVENISPROH Académico* https://acvenisproh.com/libros/index.php/Libros_categoria_Academico/article/view/51

Arias, F. (2016). E*l Proyecto de Investigación. Introducción a la metodología científica (*7ª ed.). Editorial Episteme.

Barria, M. & Barria, C. (2025). Planificación Curricular 2.0: Estrategias Impulsadas por la Inteligencia Artificial para un Aprendizaje Efectivo en Entornos virtuales. *Estudios Y Perspectivas Revista Científica Y Académica* , 5(3). https://estudiosyperspectivas.org/index.php/Estudiosy Perspectivas/article/view/1410

Caceres, L. (2023). Competencias interculturales del profesorado para el desempeño escolar en las instuciones distritales de la localidad de Fontibón en Bogotá. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 7(1), 1458-1586. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v7i1.4493

Chamorro, J. (2022). Competencias interculturales en docentes de entidades educativas Oblatas en el Ecuador. *LATAM Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales y Humanidades,* 3(2), 1232-1250 https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/9585484.pdf

Chávez, R., Reina, Y., Sanchez, E., Cruz, O. & María, A. (2025). Análisis de la Educación Intercultural Bilingüe en Comunidades Indígenas: Un Estudio de Caso en Educación Básica.. *Journal of Intercultural Communication,* 25(2), 218–236. https://www.immi.se/index.php/intercultural/article/view/10.36923.jicc.v25i2.1138

Delgado, T. & Cevallos, H. (2025). Competencias docentes: Un estudio comparativo en la carrera de educación básica de la Universidad Técnica de Manabí. *REFCALE: Revista Formación y Calidad Educativa,* 13(1), 16–32. https://refcale.uleam.edu.ec/index.php/refcale/article/view/3955

Grefa, E., Grefa, M. & Cerda, B. (2025) Apoyo familiar a estrategias docentes en el desarrollo de la con ciencia cultural en estudiantes. *Revista Estudios en Educación (REeED)*, 8(15), 12 – 30. http://ojs. umc.cl/index.php/estudioseneducacion/article/view/439/235

Hernández, R. y Mendoza, C. (2018). *Metodología de la investigación: las rutas cuantitativa*, cualitativa y mixta. McGraw-Hill Education.

Lagunas, M. (2023). Buen Vivir (Sumak Kawsay): pautas para una ética mundial civilizatoria, no extractivista y sostenible. *Revista Estudios del Desarrollo Social: Cuba y América Latina,* 11(2).http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext& pid=S2308-01322023000200037

López, Y., Silva, I. & Martínez, C. (2025). Prácticas pedagógicas interculturales: Una mirada desde la educación media en Chile. *Revista Innova Educación,* 7(3), 485-502. http://www. scielo.org.pe/scielo.php?pid=S2415-09592025000300034&script=sci_arttext

Machado, A. (2023). Diversidad cultural y lingüística de los pueblos de la Amazonía brasileña. *Revista Científica Arbitrada de la Fundación Mente Sana,* 6(16), 28-49. https://uabjo.slm. cloud/?a= article.main&d=true&tf=article&id=z_0PUZABJOC6VGk5Y8xd

Martínez, M., Villamar, V., Zhindón, E. & Armijos, P. (2025). Inclusión educativa en el Ecuador: avances, desafíos y perspectivas desde la normativa vigente. Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar, 9(2), 8030-8048. https://ciencialatina.org/index.php/cienciala/article/ view/17525

Ministerio de Educación del Ecuador. (2016). *Bachillerato General Unificado.* Documento oficial disponible en el repositorio institucional del Ministerio de Educación del Ecuador (www.educacion.gob.ec)

Ministerio de Educación del Ecuador. (2017). E*stándares de Calidad Educativa: Gestión escolar,* desempeño profesional directivo y desempeño profesional docente. Documento oficial disponible en el repositorio institucional del Ministerio de Educación del Ecuador (www.educacion.gob.ec)

Ministerio de Educación del Ecuador. (2021). *Currículo priorizado para Bachillerato*. Documento oficial disponible en el repositorio institucional del Ministerio de Educación del Ecuador (www.educacion.gob.ec)

Ministerio de Educación de Ecuador (2016). *Bachillerato general unificado.* https://educacion.gob.ec/ curriculo-priorizado/

Ministerio de Educación del Ecuador. (2023). Reglamento General a la Ley Orgánica de Educación Intercultural. Registro Oficial Órgano del Gobierno del Ecuador. https://www.educacionbilingue.gob.ec/wp-content/uploads/2023/04/REGLAMENTO-GENERAL-A-LA-LEY-ORGA%CC%81NICA-DE-EDUCACIO%CC%81N-INTERCULTURA. pdf

Muñoz, P. (2024). La educación intercultural, etnoeducación y educación propia, enfoques desde la diversidad social y cultural en Colombia. *European Public & Social Innovation Review*, 9, 1–21.https://doi.org/10.31637/epsir-2024-1668

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (UNESCO, 2025). *Proteger nuestra diversidad cultural es más importante que nunca.* https://www.un.org/es/ observances/cultural-diversity-day

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, 2025, 18 de febrero). *Un nuevo informe de la UNESCO aboga por una educación plurilingüe para facilitar el aprendizaje y la inclusión*. https://www.unesco.org/es/articles/un-nuevo-informe-de-la-unesco-aboga-por-una-educacion-plurilingue-para-facilitar-el-aprendizaje-y-la

Páez, J. & Leyva, F. (2022). El Buen vivir ¿política nacional o modelo comunitario? La viabilidad de implementar un modelo de Buen vivir en Ecuador. *Revista Pensamiento y Acción Interdisciplinaria*, 8(1):73-89. https://revistapai.ucm.cl/article/view/906

Pontifica Universidad Javeriana (2023). La Importancia de la Interculturalidad. https://www.javerianacali.edu.co/noticias/la-importancia-de-la-interculturalidad

Tamayo y Tamayo, M. (2012). El proceso de la investigación científica (5ª ed.). Limusa.

Teene, M. & Álvarez, L. (2024). La diversidad cultural en el proceso de aprendizaje de los estudiantes del cantón Saraguro. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar,* 8(1), 1245-1260. https://ciencialatina.org/index.php/cienciala/article/view/15285

Tobón, S. (2017). Evaluación socioformativa. *Estrategias e instrumentos. Kresearch*. https://cife.edu.mx/ recursos/wp-content/uploads/2018/08/LIBRO-Evaluaci%C3%B3n-Socioformativa-1.0-1.pdf

Villagómez, R. (2019). *Desafíos de la formación de profesorado para la educación intercultural bilingüe.* Editorial Abya-Yala. ISBN: 978-9978-10-497-2.

Declaraciones de los autores:

Contribución de los autores: (Taxonomía CRediT): **Danny Andrés Guano Iza**: conceptualización de la idea, investigación del marco teórico, conceptualización del problema, diseño de la metodología, validación y confiabilidad del instrumento, análisis y discusión de los datos, construcción y redacción de las conclusiones y del manuscrito. **Sandra Patricia Escudero Orozco**: conceptualización de la idea, investigación del marco teórico, conceptualización del problema, diseño de la metodología, validación y confiabilidad del instrumento, análisis y discusión de los datos, construcción y redacción de las conclusiones y del manuscrito. **Kevin Orley Ross Chong:** conceptualización de la idea, investigación del marco teórico, conceptualización del problema, diseño de la metodología, validación y confiabilidad del instrumento, análisis y discusión de los datos, construcción y redacción de las conclusiones y del manuscrito.

Financiamiento. Esta investigación no recibió financiamiento externo.

Conflicto de intereses. Los autores declaran no tener conflicto de intereses.

Revista Estudios en Educación
Vol. 9, N°16, junio de 2026.
ISSN en línea 2452-4980
34-51
http://ojs.umc.cl/index.php/estudioseneducacion

APLICACIONES DE INTELIGENCIA ARTIFICIAL EN EDUCACIÓN SUPERIOR LATINOAMERICANA: UNA REVISIÓN SISTEMÁTICA DE LA LITERATURA CIENTÍFICA (2015-2025)

Gonzalo Zambrano Millar

Recibido: 20-01-2026
Aprobado: 22-04-2026
Publicado: 30-06-2026

Esta obra está desarrollada bajo la iniciativa de acceso abierto (Open Access) y posee una Licencia Creative Commons CC BY-NC, la cual permite a los reutilizadores distribuir, remezclar, adaptar y construir a partir del material en cualquier medio o formato únicamente con fines no comerciales, y siempre y cuando se le otorgue la atribución al creador.

REEED
REVISTA ESTUDIOS EN EDUCACIÓN
Publicación Editada por el Centro de Estudios en Educación - Universidad Miguel de Cervantes

Vol. 9, Nº16, junio de 2026.
ISSN en línea 2452-4980 34-51

Autor:

Gonzalo Zambrano Millar *
Chileno. Posdoctorante en Inteligencia Artificial y sus Aplicaciones a las Ciencias Sociales; Doctor en Procesos Sociales y Políticos en América Latina, mención Economía; Magíster en Gestión de Recursos Humanos; Magíster en Educación Superior, Psicólogo Organizacional, Licenciado en Psicología. Académico de planta (Asistente) Universidad Autónoma de Chile

Correo electrónico:
gonzalo.zambrano@gmail.com
Orcid:
https://orcid.org/0000-0001-6117-8572

APLICACIONES DE INTELIGENCIA ARTIFICIAL EN EDUCACIÓN SUPERIOR LATINOAMERICANA: UNA REVISIÓN SISTEMÁTICA DE LA LITERATURA CIENTÍFICA (2015-2025)

Applications of artificial intelligence in Latin American higher education: a systematic review of the scientific literature (2015-2025)

Resumen

La incorporación de inteligencia artificial en la educación superior ha generado transformaciones relevantes en enseñanza, aprendizaje y gestión universitaria. En América Latina este proceso ocurre en contextos marcados por desigualdades estructurales y brechas digitales. El objetivo del estudio es analizar la literatura científica sobre inteligencia artificial aplicada a la educación superior latinoamericana. Se realizó una revisión de artículos indexados en Scopus, Web of Science, ERIC y SciELO entre 2015 y 2025. Los resultados evidencian predominio de enfoques instrumentales orientados a eficiencia institucional, con escasa problematización de equidad, gobernanza y formación docente. Se concluye que la integración de IA requiere marcos pedagógicos, regulatorios y éticos orientados a una innovación educativa contextualizada.

Palabras clave: inteligencia artificial; educación superior; equidad educativa; políticas educativas; América Latina.

Cómo citar este artículo:

Zambrano-Millar, G. (2026) Aplicaciones de inteligencia artificial en educación superior latinoamericana: una revisión sistemática de la literatura científica (2015-2025). *Revista Estudios en Educación (REeED),* 9(16), 34-51

Abstract

The integration of artificial intelligence in higher education has generated significant transformations in teaching, learning, and university management. In Latin America, this process occurs within contexts marked by structural inequalities and digital divides. The objective of this study is to analyze the scientific literature on artificial intelligence applied to Latin American higher education. A review of articles indexed in Scopus, Web of Science, ERIC, and SciELO between 2015 and 2025 was conducted. The results show a predominance of instrumental approaches focused on institutional efficiency, with little consideration of equity, governance, and teacher training. The study concludes that the integration of AI requires pedagogical, regulatory, and ethical frameworks geared toward contextualized educational innovation.

Keywords: artificial intelligence; higher education; educational equity; educational policy; Latin America.

INTRODUCCIÓN

La inteligencia artificial (IA) se ha consolidado en la última década como uno de los principales vectores de transformación de los sistemas educativos contemporáneos, particularmente en el ámbito de la educación superior (Holmes et al., 2022; Kasneci et al., 2023; Tlili et al., 2023). El desarrollo de algoritmos de aprendizaje automático, sistemas de recomendación, analítica del aprendizaje y herramientas de automatización ha ampliado las posibilidades de personalización de los procesos formativos, optimización de la gestión académica y apoyo a la toma de decisiones institucionales basadas en datos (Holmes et al., 2019; Zawacki-Richter et al., 2019; Williamson, 2017). Desde esta perspectiva, la IA es presentada frecuentemente como un recurso estratégico para mejorar la eficiencia, la calidad y la pertinencia de los sistemas universitarios en contextos de creciente complejidad y masificación.
En el contexto de este estudio, el análisis se concentra específicamente en aplicaciones de inteligencia artificial relacionadas con analítica del aprendizaje, automatización de procesos educativos y sistemas de apoyo a la toma de decisiones institucionales en educación superior. No obstante, la expansión de la inteligencia artificial en educación no constituye un proceso neutro ni homogéneo. Diversos estudios advierten que estas tecnologías incorporan supuestos epistemológicos, pedagógicos y políticos que influyen en la forma en que se conciben el aprendizaje, la evaluación y el rol de los actores educativos (Selwyn, 2019; Selwyn, 2024; Kasneci et al., 2023). En este sentido, la IA no solo introduce innovaciones técnicas, sino que también reconfigura relaciones de poder, modos de gobernanza y criterios de valor en los sistemas educativos, planteando interrogantes éticas y sociales de creciente relevancia.

En América Latina, la integración de la inteligencia artificial en la educación superior se desarrolla en contextos estructuralmente marcados por desigualdades socioeconómicas persistentes, brechas digitales, segmentación institucional y capacidades dispares de infraestructura, financiamiento y formación docente (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO], 2021; Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos [OECD, 2021]; Azevedo et al., 2020). Estas condiciones tensionan las promesas de innovación tecnológica, en la medida en que la adopción de soluciones basadas en IA puede reproducir o incluso profundizar desigualdades preexistentes si no se articulan con políticas públicas, marcos regulatorios y enfoques pedagógicos orientados a la equidad y la inclusión.

La literatura crítica ha advertido que la implementación de tecnologías inteligentes sin una adecuada contextualización sociocultural puede derivar en procesos de “tecnocratización” de la educación, donde la toma de decisiones se desplaza hacia sistemas algorítmicos opacos, debilitando la autonomía docente y reduciendo la complejidad del aprendizaje a indicadores cuantificables (Williamson & Eynon, 2020; Van Dijck, 2014; Morozov, 2013). En el caso latinoamericano, estos riesgos se ven amplificados por la dependencia tecnológica, la importación acrítica de modelos desarrollados en el norte global y la limitada capacidad institucional para evaluar impactos éticos, pedagógicos y sociales de la IA (Santos, 2018; UNESCO, 2023).

Si bien la producción científica internacional sobre inteligencia artificial y educación ha experimentado un crecimiento exponencial, los estudios específicamente centrados en la educación superior latinoamericana presentan una notable dispersión temática, enfoques metodológicos heterogéneos y escasa articulación entre dimensiones tecnológicas, pedagógicas y de política educativa (García-Peñalvo, 2021; Zawacki-Richter et al., 2019). Investigaciones recientes han ampliado el análisis del impacto de la inteligencia artificial en educación superior, incorporando el estudio de herramientas de inteligencia artificial generativa, sistemas de tutoría inteligente y analítica educativa avanzada. Estos estudios destacan tanto el potencial de estas tecnologías para apoyar procesos de aprendizaje personalizados como los desafíos pedagógicos y éticos asociados a su implementación (Holmes et al., 2022; Kasneci et al., 2023; Tlili et al., 2023).

Esta fragmentación dificulta la construcción de una visión integrada del estado del arte y limita la identificación de patrones, vacíos de investigación y desafíos emergentes relevantes para la región. A pesar del creciente volumen de investigaciones sobre inteligencia artificial en educación, persiste una fragmentación significativa del conocimiento respecto de su implementación en la educación superior latinoamericana. Las investigaciones disponibles presentan enfoques metodológicos heterogéneos, diversidad conceptual en la definición de inteligencia artificial educativa y escasa articulación entre dimensiones pedagógicas, tecnológicas e institucionales. Esta dispersión dificulta comprender de manera integrada cómo la inteligencia artificial está siendo incorporada en los sistemas universitarios de la región y cuáles son sus implicancias para la equidad educativa, la gobernanza universitaria y el desarrollo de políticas públicas.

En este contexto, resulta pertinente y necesario desarrollar una revisión sistemática de la literatura que permita organizar, analizar y sintetizar el conocimiento disponible sobre la inteligencia artificial en la educación superior latinoamericana. Una revisión de este tipo contribuye no solo a mapear enfoques predominantes y áreas de aplicación, sino también a problematizar críticamente las implicancias de estas tecnologías para la equidad educativa, la formación docente, la gobernanza institucional y el diseño de políticas públicas basadas en derechos.

El objetivo de este artículo es analizar sistemáticamente la literatura científica sobre inteligencia artificial en la educación superior latinoamericana, identificando enfoques dominantes, tensiones pedagógicas y éticas, así como sus implicancias para la equidad educativa y la formulación de políticas públicas. A partir de este análisis, se busca aportar evidencia y reflexión crítica que contribuya a una integración contextualizada, responsable y socialmente justa de la inteligencia artificial en los sistemas de educación superior de la región.

El objetivo de este artículo es analizar sistemáticamente la literatura científica sobre inteligencia artificial en la educación superior latinoamericana, identificando enfoques dominantes, tensiones pedagógicas y éticas, así como sus implicancias para la equidad educativa y la formulación de políticas públicas. A partir de este análisis, se busca aportar evidencia y reflexión crítica que contribuya a una integración contextualizada, responsable y socialmente justa de la inteligencia artificial en los sistemas de educación superior de la región. En este marco, el estudio se orienta a responder la siguiente pregunta de investigación: ¿Cómo ha sido abordada la incorporación de la inteligencia artificial en la

educación superior latinoamericana en la literatura científica reciente y cuáles son los principales enfoques, aplicaciones y tensiones pedagógicas, éticas e institucionales identificadas en la investigación existente?

METODOLOGÍA

En el marco de esta investigación, el concepto de inteligencia artificial en educación superior se circunscribe a tres categorías principales identificadas en la literatura especializada:
Analítica del aprendizaje y predicción académica, basada en modelos de aprendizaje automático para analizar trayectorias estudiantiles. Sistemas inteligentes de apoyo a la enseñanza, incluyendo tutores inteligentes, sistemas adaptativos y retroalimentación automatizada. Aplicaciones de IA en gestión institucional, orientadas a la toma de decisiones académicas, planificación y gobernanza universitaria.
Esta delimitación conceptual permite acotar el análisis a las formas más frecuentes de aplicación de inteligencia artificial reportadas en la investigación sobre educación superior.

El estudio se desarrolló mediante una revisión sistemática de la literatura orientada a identificar, analizar y sintetizar la producción científica sobre inteligencia artificial en educación superior latinoamericana. Este tipo de revisión permite organizar cuerpos de conocimiento emergentes y heterogéneos, identificar tendencias de investigación y detectar vacíos relevantes en la literatura (Petticrew & Roberts, 2006; Gough et al., 2017). La revisión se realizó siguiendo las directrices del protocolo PRISMA 2020 (Preferred Reporting Items for Systematic Reviews and Meta-Analyses), ampliamente utilizado para asegurar transparencia, reproducibilidad y rigor metodológico en revisiones sistemáticas (Page et al., 2021).
El proceso de revisión incluyó cuatro etapas principales:
Identificación de estudios en bases de datos científicas
Eliminación de duplicados
Evaluación de elegibilidad mediante revisión de títulos, resúmenes y textos completos
Inclusión final de estudios para análisis temático
La búsqueda bibliográfica se realizó en cuatro bases de datos científicas de amplio reconocimiento internacional y regional: Scopus, Web of Science, ERIC y SciELO. Estas bases fueron seleccionadas por su cobertura en investigación educativa, ciencias sociales y estudios sobre tecnología e innovación, así como por su relevancia para la producción científica latinoamericana (Zawacki-Richter et al., 2019; García-Peñalvo, 2021).
Se definió una estrategia de búsqueda sistemática basada en la combinación de descriptores en español e inglés, con el fin de maximizar la recuperación de estudios pertinentes. Los términos utilizados incluyeron:
“inteligencia artificial”
“educación superior”
“artificial intelligence”
“higher education”
“Latin America”

Estos descriptores fueron combinados mediante operadores booleanos AND y OR, adaptando la sintaxis a las particularidades de cada base de datos. La búsqueda se limitó a artículos publicados

entre los años 2015 y 2025, período que coincide con la expansión sostenida de investigaciones sobre inteligencia artificial aplicada a la educación (Holmes et al., 2019; Zawacki-Richter et al., 2019).

Para asegurar la pertinencia y calidad del corpus analizado, se establecieron criterios explícitos de nclusión y exclusión, definidos previamente al proceso de revisión.

Criterios de inclusión:

a) Artículos científicos arbitrados y publicados en revistas académicas.

b) Estudios empíricos, teóricos o de revisión.

c) Investigaciones con foco explícito en educación superior.

d) Referencia directa al contexto latinoamericano o análisis comparados que incluyeran países de América Latina.

e) Publicaciones en español, inglés o portugués.

Criterios de exclusión:

a) Documentos no arbitrados (editoriales, columnas de opinión, informes institucionales sin re visión por pares).

b) Estudios centrados exclusivamente en educación escolar o formación no universitaria.

c) Artículos sin acceso a texto completo.

d) Publicaciones duplicadas o versiones preliminares de estudios ya incluidos.

La definición de estos criterios permitió reducir sesgos y garantizar la coherencia del conjunto de estudios analizados (Petticrew & Roberts, 2006).

El proceso de selección se desarrolló en varias etapas, siguiendo el flujo recomendado por PRISMA. En una primera fase, la búsqueda inicial arrojó 312 registros. Posteriormente se procedió a la eliminación de duplicados y a la revisión de títulos y resúmenes para evaluar la pertinencia temática de los estudios.Con el fin de asegurar la transparencia del proceso de selección, los criterios de exclusión aplicados en cada etapa de la revisión se presentan en la Tabla 1.

Tabla 1

Criterios de exclusión aplicados durante el proceso de selección de estudios

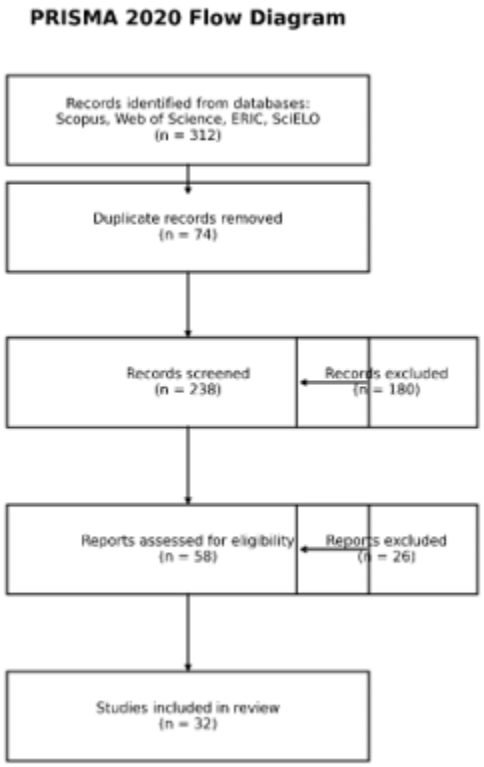
Etapa PRISMA	Número de registros excluidos	Criterio de exclusión	Descripción
Eliminación de duplicados	74	Registros duplicados	Artículos repetidos en múltiples bases de datos
Revisión de títulos y resúmenes	180	No pertinencia temática	Estudios que no abordaban inteligencia artificial aplicada a educación superior
		Nivel educativo distinto	Investigaciones centradas en educación escolar o formación no universitaria
		Tipo de documento	Editoriales, comentarios o informes sin revisión por pares
Evaluación de texto completo	26	Falta de acceso a texto completo	Artículos no disponibles en texto completo
		Falta de foco regional	Estudios sin referencia a educación superior latinoamericana
		Datos insuficientes	Investigaciones sin resultados relevantes para el análisis

En una segunda fase, los artículos potencialmente elegibles fueron sometidos a una lectura completa, con el fin de verificar el cumplimiento de los criterios de inclusión y exclusión previamente definidos. Como resultado de este proceso, se seleccionaron finalmente 32 artículos para su análisis en profundidad.

El proceso de selección de estudios se resume en la Figura 1, elaborada siguiendo las recomendaciones del protocolo PRISMA 2020.

Figura 1

Protocolo PRISMA 2020.



Estrategia de análisis de la información

El análisis de los estudios incluidos se realizó mediante un proceso de codificación temática, de carácter inductivo-deductivo. Esta estrategia permitió identificar categorías emergentes a partir de los datos, al mismo tiempo que se consideraron dimensiones analíticas definidas a priori, tales como:

a) enfoques de uso de la inteligencia artificial;
b) implicancias pedagógicas;
c) equidad e inclusión educativa;
d) formación docente;
e) gobernanza institucional y política educativa.

La codificación y síntesis temática facilitaron la identificación de patrones, convergencias y tensiones en la literatura revisada, aportando una visión integrada del estado del arte sobre inteligencia artificial en la educación superior latinoamericana (Gough et al., 2017). Con el fin de caracterizar los estudios incluidos en la revisión, se elaboró una matriz de síntesis que sistematiza información relativa a autores, año de publicación, contexto geográfico, tipo de aplicación de inteligencia artificial analizada, diseño metodológico y principales hallazgos reportados en la literatura.

Tabla 2
Caracterización de los estudios incluidos en la revisión

Autor	Año	País / región	Tipo de aplicación de IA	Diseño metodológico	Hallazgo principal
Zawacki-Richter et al.	2019	Global	Analítica del aprendizaje	Revisión sistemática	Predominio de enfoques centrados en eficiencia y predicción académica
Holmes, Bialik y Fadel	2019	Global	Tutores inteligentes	Revisión conceptual	IA como apoyo a la personalización del aprendizaje
Chen, Chen y Lin	2020	Global	IA educativa general	Revisión de literatura	Automatización de procesos educativos
Gros	2016	Europa	Entornos inteligentes de aprendizaje	Estudio conceptual	Importancia del diseño pedagógico en ambientes inteligentes
Selwyn	2019	Reino Unido	IA crítica	Ensayo teórico	Riesgos de tecnocratización educativa
Williamson	2017	Reino Unido	Big data educativo	Análisis crítico	Emergencia de formas de gobernanza algorítmica en educación
García-Peñalvo	2021	España	Transformación digital universitaria	Revisión	Riesgos asociados a procesos de digitalización acrítica
UNESCO	2021	Global	IA y educación	Informe institucional	Propuesta de marco ético para el uso de IA en educación
OECD	2021	Global	Analítica educativa	Informe institucional	Impactos institucionales de la IA en sistemas educativos
Azevedo et al.	2020	Global	Educación digital	Modelamiento empírico	Brechas educativas amplificadas por tecnologías digitales
Knox	2020	China	IA educativa	Estudio crítico	Dimensiones políticas de la IA en educación

Autor	Año	País / región	Tipo de aplicación de IA	Diseño metodológico	Hallazgo principal
Williamson y Eynon	2020	Global	IA educativa	Revisión teórica	Necesidad de investigación crítica sobre IA educativa
Dignum	2019	Europa	IA responsable	Marco conceptual	Principios para la gobernanza ética de sistemas de IA
Stahl et al.	2021	Global	Ética de IA	Estudio conceptual	Desarrollo de marcos de gobernanza responsable
Floridi	2019	Europa	Ética de IA	Marco filosófico	Principios éticos para sistemas inteligentes
Baker y Hawn	2021	Global	Analítica del aprendizaje	Revisión sistemática	La IA puede reproducir desigualdades educativas
Kasneci et al.	2023	Global	IA generativa	Revisión	Transformaciones en la enseñanza universitaria
Tlili et al.	2023	Global	IA generativa	Revisión sistemática	Impactos pedagógicos emergentes de la IA generativa
Luckin et al.	2022	Europa	IA educativa	Análisis conceptual	IA como apoyo a procesos de aprendizaje personalizado
Holmes et al.	2022	Global	IA educativa	Revisión	Necesidad de marcos pedagógicos para la integración de IA
Selwyn	2024	Global	IA crítica	Análisis crítico	Riesgos de dependencia tecnológica
Santos	2018	América Latina	Epistemología crítica	Análisis teórico	Dependencia tecnológica del sur global
Van Dijck	2014	Europa	Plataformas digitales	Análisis crítico	Poder de plataformas en la producción de conocimiento
Morozov	2013	Global	Tecnologías digitales	Ensayo crítico	Crítica al tecnosolucionismo
Page et al.	2021	Global	PRISMA	Protocolo metodológico	Estandarización de revisiones sistemáticas
Moher et al.	2009	Global	PRISMA	Marco metodológico	Transparencia en revisiones sistemáticas
Petticrew y Roberts	2006	Global	Revisión sistemática	Metodología	Métodos para síntesis de evidencia
Gough et al.	2017	Global	Revisiones sistemáticas	Marco metodológico	Métodos para análisis de literatura en ciencias sociales
UNESCO	2023	Global	IA generativa	Guía política	Regulación del uso de IA en educación
OECD	2023	Global	IA educativa	Informe	Estrategias de gobernanza digital
UNESCO	2021b	Global	Derechos digitales	Informe	Protección de estudiantes en entornos digitales

Evaluación de calidad metodológica

Con el fin de evaluar la calidad metodológica de los estudios incluidos, se aplicó una adaptación de la lista de verificación CASP para estudios cualitativos y revisiones sistemáticas. Esta herramienta permitió analizar la claridad del diseño metodológico, la coherencia analítica, la transparencia de los datos y la pertinencia de las conclusiones. La evaluación fue realizada de manera independiente por dos investigadores, resolviendo discrepancias mediante consenso.

RESULTADOS

Los resultados se organizan en torno a la pregunta de investigación que orienta el estudio, identificando los principales enfoques, aplicaciones y debates presentes en la literatura sobre inteligencia artificial en educación superior latinoamericana. El análisis de los 32 estudios incluidos en la revisión permitió identificar patrones recurrentes y diferencias significativas en los enfoques, objetivos y supuestos que orientan la incorporación de la inteligencia artificial en la educación superior latinoamericana. A partir del proceso de codificación temática, emergieron cuatro grandes categorías analíticas: (a) enfoques instrumentales y tecnocráticos; (b) aproximaciones pedagógicas; (c) perspectivas críticas sobre equidad, ética y gobernanza; y (d) articulación con políticas educativas y capacidades institucionales.

Tabla 3

Síntesis temática de los resultados identificados en la literatura sobre inteligencia artificial en educación superior.

Categoría temática	Descripción	Principales aplicaciones de IA identificadas	Estudios representativos	Principales hallazgos
Enfoques instrumentales de IA	Uso de IA orientado a eficiencia institucional y optimización del rendimiento académico	Analítica del aprendizaje, predicción de deserción, automatización de evaluación, sistemas de recomendación académica	Zawacki-Richter et al. (2019); Chen et al. (2020); Holmes et al. (2019)	Predominio de modelos tecnocráticos centrados en eficiencia y control de desempeño
Aplicaciones pedagógicas de IA	Uso de IA para apoyar procesos de enseñanza y aprendizaje	Tutores inteligentes, aprendizaje adaptativo, retroalimentación automatizada	Gros (2016); García-Peñalvo (2021); Holmes et al. (2022)	Potencial para personalización del aprendizaje, pero con limitada integración pedagógica
Formación docente y mediación pedagógica	Estudios que analizan el rol del profesorado en entornos educativos mediados por IA	Plataformas de aprendizaje inteligente, sistemas de asistencia docente	Selwyn (2019); Tlili et al. (2023)	Falta de formación docente sistemática en el uso pedagógico de IA
Enfoques críticos y éticos	Investigaciones que examinan implicancias éticas, sociales y políticas de la IA	Gobernanza algorítmica, uso de datos educativos, transparencia algorítmica	Floridi (2019); Dignum (2019); Stahl et al. (2021)	Riesgos de opacidad algorítmica y reproducción de desigualdades
Gobernanza institucional y políticas educativas	Estudios sobre integración de IA en políticas universitarias y marcos regulatorios	Sistemas de apoyo a la toma de decisiones institucionales, analítica institucional	UNESCO (2021); OECD (2021); Williamson & Eynon (2020)	Débil articulación entre innovación tecnológica y políticas educativas

Predominancia de enfoques instrumentales y tecnocráticos

La mayoría de los estudios analizados (n = 21) se concentran en usos instrumentales de la inteligencia artificial, orientados principalmente a la eficiencia, la automatización de procesos administrativos y la optimización del rendimiento académico. Estos trabajos destacan aplicaciones como sistemas de analítica del aprendizaje, algoritmos de predicción de deserción, tutorías inteligentes y automatización de la evaluación, enfatizando sus beneficios en términos de eficiencia y escalabilidad (Zawacki-Richter et al., 2019; Holmes et al., 2019; Chen et al., 2020).

Sin embargo, estos estudios suelen presentar una visión tecnocéntrica, en la que la tecnología es concebida como un factor neutral de mejora, con escasa problematización de los supuestos pedagógicos subyacentes o de las condiciones contextuales de implementación. En este sentido, la literatura revisada tiende a privilegiar indicadores de desempeño y eficiencia, relegando a un segundo plano consideraciones vinculadas al sentido del aprendizaje, la mediación docente y la experiencia estudiantil (Selwyn, 2019; Williamson, 2017).

Aproximaciones pedagógicas y mediación docente

Un segundo grupo de estudios (n = 7) incorpora explícitamente dimensiones pedagógicas, analizando el potencial de la inteligencia artificial para apoyar procesos de enseñanza y aprendizaje desde enfoques más centrados en el estudiante. Estos trabajos abordan el uso de sistemas adaptativos, retroalimentación automatizada y entornos de aprendizaje personalizados, subrayando la importancia de la mediación docente y el diseño didáctico (Gros, 2016; García-Peñalvo, 2021). No obstante, incluso en estos enfoques, la formación docente aparece como una dimensión insuficientemente desarrollada. La mayoría de los estudios reconoce la necesidad de fortalecer las competencias pedagógicas y tecnológicas del profesorado, pero ofrece escasa evidencia sobre estrategias sistemáticas de desarrollo profesional o modelos de acompañamiento institucional sostenido (Selwyn, 2019; Holmes et al., 2019).

Enfoques críticos: equidad, ética y gobernanza

Un número reducido de estudios (n = 4) adopta una mirada crítica, incorporando de manera explícita categorías como equidad educativa, ética algorítmica y gobernanza institucional. Estos trabajos advierten que la implementación de inteligencia artificial sin marcos regulatorios claros puede contribuir a la reproducción de desigualdades estructurales, especialmente en sistemas de educación superior altamente segmentados como los latinoamericanos (UNESCO, 2021).
Estos estudios problematizan aspectos como la opacidad de los algoritmos, el uso de datos personales, la toma de decisiones automatizadas y la exclusión de las comunidades educativas en los procesos de diseño e implementación tecnológica. Asimismo, subrayan la necesidad de marcos éticos y de políticas públicas que orienten el uso de la IA desde una perspectiva de derechos y justicia educativa (UNESCO, 2021).

Articulación con políticas educativas y capacidades institucionales

De manera transversal, la revisión evidencia una débil articulación entre las iniciativas de inteligencia artificial y las políticas educativas de largo plazo. La mayoría de los estudios describe experiencias aisladas, proyectos piloto o implementaciones parciales, sin una integración clara en estrategias institucionales o marcos normativos nacionales (OECD, 2021; Williamson & Eynon, 2020).
Asimismo, se observa una atención limitada a los impactos diferenciados según contexto institucional y territorial. Las diferencias entre universidades públicas y privadas, instituciones metropolitanas y regionales, o entre países con distintos niveles de desarrollo digital, son escasamente abordadas de manera sistemática. Esta omisión dificulta la comprensión de cómo la inteligencia artificial afecta de manera desigual a distintos actores y territorios, limitando el potencial de la investigación para informar políticas educativas contextualizadas (Azevedo et al., 2020).

DISCUSIÓN

Los resultados de esta revisión sistemática evidencian que la integración de la inteligencia artificial en la educación superior latinoamericana se ha desarrollado predominantemente bajo enfoques tecnocráticos e instrumentales, centrados en la eficiencia, la automatización de procesos y la optimización de resultados académicos. Esta tendencia coincide con lo reportado en estudios internacionales, que advierten una orientación dominante hacia soluciones tecnológicas diseñadas para mejorar el rendimiento y la gestión institucional, frecuentemente desligadas de marcos pedagógicos y socioculturales contextualizados (Holmes et al., 2022; Zawacki-Richter et al., 2023).

En el contexto latinoamericano, la adopción de estos modelos importados plantea desafíos específicos. La literatura revisada muestra que muchas iniciativas de inteligencia artificial replican diseños y supuestos desarrollados en el norte global, sin una adaptación crítica a las realidades territoriales, institucionales y socioculturales de la región. Esta transferencia acrítica de tecnologías refuerza una lógica de dependencia tecnológica y limita la capacidad de las instituciones para desarrollar enfoques propios, sensibles a las desigualdades estructurales que caracterizan a los sistemas de educación superior en América Latina (Santos, 2018; Williamson, 2017).

Desde una perspectiva de equidad educativa, estos hallazgos resultan particularmente relevantes. La evidencia sugiere que la incorporación de la inteligencia artificial, cuando se realiza sin marcos normativos claros ni estrategias de acompañamiento pedagógico, puede contribuir a la profundización de brechas preexistentes, especialmente entre instituciones con distintos niveles de financiamiento, infraestructura digital y capacidades docentes (UNESCO, 2021; OECD, 2021). En este sentido, la promesa de personalización del aprendizaje mediante sistemas inteligentes puede convertirse en un factor de segmentación, beneficiando de manera desproporcionada a aquellos contextos con mayores recursos tecnológicos y capital institucional.

Asimismo, la revisión pone de manifiesto una escasa problematización ética en buena parte de la literatura analizada. Aunque algunos estudios reconocen riesgos asociados a la opacidad algorítmica, el uso de datos sensibles y la automatización de decisiones educativas, estas dimensiones suelen abordarse de manera periférica, sin integrarse de forma sistemática en los diseños de implementación de la IA (Floridi, 2019; Dignum, 2019; UNESCO, 2023). En contextos latinoamericanos, donde los marcos regulatorios sobre protección de datos y gobernanza digital presentan niveles variables de desarrollo, esta omisión adquiere una relevancia crítica.

Otro aspecto central emergente de la discusión es la formación docente. La literatura revisada coincide en señalar que la mayoría de las iniciativas de inteligencia artificial en educación superior se implementan sin programas sólidos de desarrollo profesional docente, lo que limita su apropiación pedagógica y refuerza una visión de la tecnología como herramienta externa y tecnificada (García-Peñalvo, 2021; Selwyn, 2019). Desde una perspectiva crítica, la ausencia de formación docente en mediaciones tecnológicas y análisis algorítmico reduce la capacidad de los académicos para cuestionar, adaptar y resignificar el uso de la IA en función de objetivos educativos y no meramente administrativos.

En relación con la gobernanza institucional, los resultados muestran una débil articulación entre las iniciativas de inteligencia artificial y las políticas educativas de largo plazo. La adopción de soluciones tecnológicas suele responder a proyectos piloto o decisiones fragmentadas, más que a estrategias institucionales integrales orientadas a la equidad, la calidad y la sostenibilidad (UNESCO, 2023; Williamson & Eynon, 2020). Esta fragmentación dificulta la evaluación de impactos y la generación de aprendizajes institucionales, limitando el potencial transformador de la IA.

En este escenario, avanzar hacia una integración responsable y socialmente justa de la inteligencia artificial en la educación superior latinoamericana requiere reorientar el foco desde la tecnología hacia la pedagogía, la política y la justicia educativa. Esto implica fortalecer marcos de gobernanza ética, promover la participación activa de las comunidades educativas en las decisiones tecnológicas y desarrollar políticas públicas que articulen innovación digital con derechos, inclusión y diversidad (UNESCO, 2021; Santos, 2018).

Finalmente, esta revisión refuerza la necesidad de ampliar la agenda de investigación en la región, incorporando enfoques críticos, estudios empíricos contextualizados y análisis comparativos que permitan comprender cómo la inteligencia artificial reconfigura las prácticas educativas, las relaciones de poder y las oportunidades de aprendizaje en contextos latinoamericanos. Solo desde una mirada situada, reflexiva y participativa será posible aprovechar el potencial de la IA sin reproducir las desigualdades que históricamente han marcado a la educación superior en la región.

CONCLUSIONES

Este estudio se centró específicamente en aplicaciones de inteligencia artificial vinculadas a analítica del aprendizaje, automatización de procesos académicos y sistemas de apoyo a la gobernanza universitaria. Bajo esta delimitación, la revisión permitió identificar patrones recurrentes en la literatura científica sobre educación superior latinoamericana.

La revisión sistemática realizada permite concluir que la inteligencia artificial constituye un campo emergente de alto impacto para la educación superior, con potencial para transformar los procesos de enseñanza, aprendizaje y gestión institucional. Sin embargo, la evidencia analizada muestra que, en el contexto latinoamericano, la incorporación de estas tecnologías se ha desarrollado de manera fragmentada, predominantemente instrumental y con una limitada problematización de sus implicancias pedagógicas, éticas y sociales (Holmes et al., 2022; OECD, 2023).

Uno de los principales hallazgos de esta revisión es que la adopción de la inteligencia artificial en la educación superior de la región se encuentra fuertemente condicionada por desigualdades estructurales preexistentes, tales como brechas digitales, capacidades institucionales desiguales y marcos regulatorios heterogéneos. En ausencia de políticas públicas y estrategias institucionales explícitas, la innovación tecnológica tiende a beneficiar de manera diferencial a aquellas instituciones con mayor infraestructura, financiamiento y capital humano, reproduciendo lógicas de segmentación y exclusión (UNESCO, 2021; OECD, 2021).

Desde una perspectiva pedagógica, los estudios revisados evidencian una débil integración de la inteligencia artificial en los proyectos educativos institucionales, así como una insuficiente articulación con procesos de formación docente crítica y continua. La tecnología, en muchos casos, es incorporada como una solución técnica externa, desvinculada de reflexiones didácticas profundas sobre el sentido del aprendizaje, el rol del profesorado y la mediación pedagógica en entornos digitalizados (Selwyn, 2019; García-Peñalvo, 2021). Esta situación limita el potencial transformador de la IA y refuerza enfoques tecnocráticos centrados en la eficiencia más que en la calidad y la equidad educativa. Asimismo, la revisión pone de relieve la necesidad de fortalecer marcos éticos y normativos que orienten el uso de la inteligencia artificial en la educación superior. Aspectos como la transparencia algorítmica, la protección de datos personales, la rendición de cuentas y la participación de las comunidades educativas en las decisiones tecnológicas aparecen escasamente desarrollados en la literatura regional, a pesar de su relevancia para una gobernanza responsable de la IA (Floridi, 2019; Dignum, 2019; Stahl et al., 2021). En contextos latinoamericanos, caracterizados por asimetrías de poder y dependencia tecnológica, estas dimensiones adquieren una importancia estratégica.ç

En este sentido, los resultados de esta revisión sugieren que avanzar hacia una integración socialmente justa de la inteligencia artificial en la educación superior latinoamericana requiere un enfoque sistémico, que articule innovación tecnológica con políticas educativas basadas en derechos, fortalecimiento institucional y participación democrática. La IA no debe concebirse como un fin en sí

mismo, sino como un medio al servicio de proyectos educativos orientados a la inclusión, la diversidad y la justicia social (Santos, 2018; UNESCO, 2023).

Finalmente, este estudio identifica la necesidad de profundizar la investigación empírica y comparativa en la región, incorporando enfoques críticos y metodologías que permitan comprender los efectos diferenciados de la inteligencia artificial en distintos contextos institucionales y territoriales. Solo a través de una agenda de investigación situada, reflexiva y comprometida con la equidad educativa será posible aprovechar el potencial de la inteligencia artificial sin reproducir las desigualdades que históricamente han caracterizado a los sistemas de educación superior en América Latina.

REFERENCIA

Azevedo, J., Hasan, A., Goldemberg, D., Geven, K., & Iqbal, S. (2020).
Simulating the potential impacts of COVID-19 school closures on schooling and learning outcomes.*World Bank Policy Research Working Paper.* https://doi.org/10.1596/1813-9450-9284.

Baker, R. S., & Hawn, A. (2022). Algorithmic bias in education. Artificial Intelligence in Education *International Journal of Artificial Intelligence in Education*, 32, 1052–1092. Ahttps://doi.org/10.1007/s40593-021-00285-9

Chen, L., Chen, P., & Lin, Z. (2020). *Artificial intelligence in education: A review. IEEE Access,* 8, 75264– 75278. https://doi.org/10.1109/ACCESS.2020.2988510

Dignum, V. (2019). Responsible artificial intelligence: How to develop and use AI in a responsible way. *Springer*. https://doi.org/10.1007/978-3-030-30371-5

Floridi, L. (2019). The ethics of artificial intelligence. Oxford University Press. https://doi.org/10.1093/oso/9780198816796.001.0001

García-Peñalvo, F. (2021). Avoiding the dark side of digital transformation in teaching. *Education in the Knowledge Society,* 22, e23695. https://doi.org/10.14201/eks.23695

Gough, D., Oliver, S., & Thomas, J. (2017). An introduction to systematic reviews. Sage.

Gros, B. (2016). The design of smart educational environments. Smart Learning Environments, 3, 15. https://doi.org/10.1186/s40561-016-0039-x

Holmes, W., Bialik, M., & Fadel, C. (2019). *Artificial intelligence in education: Promises and impliations for teaching and learning*. Center for Curriculum Redesign. https://curriculumredesign.org/wp-content/uploads/AI-in-Education.pdf

Kasneci, E., Sessler, K., Küchemann, S., Bannert, M., et al. (2023). ChatGPT for good? On opportunities and challenges of large language models for education. Learning and Individual Differences, 103. https://doi.org/10.1016/j.lindif.2023.102274

Knox, J. (2020). Artificial intelligence and education in China. Postdigital Science and Education, 2(2), 528–540. https://doi.org/10.1007/s42438-020-00126-3

Luckin, R. (2022). *AI for school and university education.* UCL Press. https://doi.org/10.4324/9781003193173

Moher, D., Liberati, A., Tetzlaff, J., & Altman, D. G. (2009). Preferred reporting items for systematic reviews and meta-analyses: The PRISMA statement. PLoS Medicine, 6(7), e1000097.https://doi.org/10.1371/journal.pmed.1000097

Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos. (2021). *OECD digital education outlook 2021: Pushing the frontiers with artificial intelligence, blockchain and robots*. OECD Publishing. https://doi.org/10.1787/589b283f-en

Organisation for Economic Co-operation and Development. (2023). *Artificial intelligence and education and skills.* OECD Publishing. https://www.oecd.org/en/topics/artificial-intelligence-and-education-and-skills.html

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, 2021). AI and education: Guidance for policy - makers. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000379376

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, 2021). AI and education: Protecting the rights of learners.https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000395373

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, 2023). Guidance for generative AI in education and research. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000386693

Page, M. J., McKenzie, J. E., Bossuyt, P. M., Boutron, I., Hoffmann, T. C., Mulrow, C. D., Shamseer, L., Tetzlaff, J. M., Akl, E. A., Brennan, S. E., Chou, R., Glanville, J., Grimshaw, J. M., Hróbjartsson, A., Lalu, M. M., Li, T., Loder, E. W., Mayo-Wilson, E., McDonald, S., McGuinness, L. A., Stewart, L. A., Thomas, J., Tricco, A. C., Welch, V. A., Whiting, P., & Moher, D. (2021). The PRISMA 2020 statement: *An updated guideline for reporting systematic reviews*. BMJ, 372, n71. https://doi.org/10.1136/bmj.n71

Petticrew, M., & Roberts, H. (2006). Systematic reviews in the social sciences: A practical guide. Blackwell.

Santos, B. de Sousa. (2018). *The end of the cognitive empire: The coming of age of epistemologies of the South.* Duke University Press. https://doi.org/10.1215/9781478002000

Selwyn, N. (2024). Artificial intelligence and education: Critical perspectives. Polity Press.

Stahl, B. C., Antoniou, J., Ryan, M., Macnish, K., Jiya, T., & Chatfield, K. (2021). *Artificial intelligence for a better future.* AI & Society, 36(2), 673–685. https://doi.org/10.1007/s00146-020-01136-4

Tlili, A., Burgos, D., Huang, R., Mishra, S., Sharma, R. C., & Bozkurt, A. (2023). *Artificial intelligence in education: A systematic review of emerging practices and challenges*. Educational Technology & Society, 26(1), 1–17.

Williamson, B. (2017). Big data in education: The digital future of learning, policy and practice. Sage. https://doi.org/10.4135/9781529714920 (sagepub.com)

Williamson, B., & Eynon, R. (2020). Historical threads and future directions in AI in education. Learning, Media and Technology, 45(3), 223–235. https://doi.org/10.1080/17439884.2020.1798995

Zawacki-Richter, O., Marín, V. I., Bond, M., & Gouverneur, F. (2019). *Systematic review of research on artificial intelligence applications in higher education – where are the educators? International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 16(39). https://doi.org/10.1186/s41239-019-0171-0

Declaraciones del autor:

Contribución de los autores: (Taxonomía CRediT): Gonzalo Zambrano Millar.
Todos los roles.

Financiamiento. Esta investigación no recibió financiamiento externo.

Conflicto de intereses. Los autores declaran no tener conflicto de intereses.